UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2016

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Soutien organisationnel perçu à la formation: processus, modes de régulation, et conséquences

Bosset, Isabelle Anne

How to cite

BOSSET, Isabelle Anne. Soutien organisationnel perçu à la formation: processus, modes de régulation, et conséquences. Doctoral Thesis, 2016. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:83641

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:83641
Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:83641

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences de l'Éducation

Sous la direction d'Étienne Bourgeois, professeur ordinaire

Soutien organisationnel perçu à la formation :

Processus, modes de régulation, et conséquences.

Le cas d'une formation continue universitaire en Ressources Humaines.

THÈSE

Présentée à la

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

de l'Université de Genève

pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Éducation

par

Isabelle BOSSET

de

Avenches (VD)

Thèse No. 618

GENÈVE

Janvier 2016

01-329-010

Pour mes filles, Céleste et Gloria.

Remerciements

Ce travail de thèse n'aurait pas été possible sans le soutien et la confiance de nombreuses personnes. J'aimerais ici les remercier et leur exprimer ma reconnaissance.

Etienne Bourgeois, mon directeur de thèse. Ses encouragements, son intérêt pour mon sujet et sa souplesse dans l'organisation m'ont permis d'envisager ce travail qui s'est construit autour de nos nombreuses rencontres. Merci Etienne pour tous ces moments où tu t'es investi dans ma recherche. Tes remarques toujours pertinentes et pragmatiques m'ont été précieuses. Un grand merci pour ton accompagnement dans cette aventure.

Sandra Enlart m'a engagée alors que j'étais enceinte de plusieurs mois. Elle m'a fait confiance avec le plus grand naturel du monde. Les travaux réalisés à ses côtés ont semé les graines de la thèse qui a suivie. Merci Sandra pour tes conseils toujours judicieux et pertinents et pour ta passion de la recherche si communicative.

Nathalie Delobbe m'a obligée à prendre position plus clairement, à être attentive au vocabulaire utilisé et aux conséquences que cela peut avoir. Merci de tes remarques éclairantes et de ta rigueur avec laquelle tu m'as aidée à progresser.

Cecilia Mornata, au détour d'une rencontre fortuite, m'a la première encouragée à réaliser un travail de thèse. Son enthousiasme et son optimisme ont été imperturbables au cours des années qui ont suivies. Merci Cecilia pour avoir contribué à rendre cette opportunité possible.

Laurent Filliettaz a accepté de faire partie de mon jury, témoignant ainsi de l'intérêt porté à ce travail. Merci à lui.

Tous les répondants de cette recherche sont au cœur de mon travail. Chers participants, j'ai été touchée par votre authenticité et par votre confiance. J'espère que cette thèse rende au mieux ce que vous m'avez confié, sans trahir vos paroles. Nos entretiens et leur analyse comptent parmi les moments les plus passionnants de ma recherche – merci de votre confiance.

Les membres de l'équipe Formation & Organisation m'ont épaulée chacun à leur manière. Merci de votre bienveillance pendant les séminaires doctoraux FOR et de vos retours attentifs, intéressés, toujours soucieux de me faire avancer.

Laurence Türkal m'a fait une place dans le module 13, axe 2, me permettant ainsi de rester au plus près des préoccupations des adultes apprenants en formation continue. Je te remercie particulièrement pour les séances de préparation à deux menées avec un grand soin. Elles ont représenté une belle source d'apprentissage.

Claire et Frédérique, dont les échanges sur les différentes étapes du processus de thèse m'ont beaucoup soutenue. Merci d'avoir toujours tendu une oreille attentive à mes préoccupations,

de votre confiance à partager vos expériences de thèse avec moi, de votre amitié spontanée et chaleureuse.

Mes amis doctorants d'autres équipes, en particulier Vanessa, Dominique, Isabelle et Isabel. Merci pour les moments de partage – souvent trop courts ! – et les moments de rigolade. Une pensée affectueuse également pour France et Edith : merci de vos présences chaleureuses.

Merci à Ywan Roy, informaticien, à Dominique Vallée, bibliothécaire, et à Ivana Goretta, correctrice, pour leurs aides précieuses, sinon indispensables.

Mon amour, Felix. Merci pour me pousser à croire en moi, à me dépasser, à me dire que c'est possible quand je doute. Merci de ton amour et de ton soutien de tous les instants, de ta souplesse et de ton engagement auprès de notre famille. Merci de me transmettre ton courage, ta détermination, ton optimisme.

Mes filles, Céleste et Gloria, étaient encore petites lorsque j'ai commencé mon travail. Vous avez bien grandi durant ces presque cinq années ! Merci pour votre amour inconditionnel. J'espère qu'un jour, lorsque vous comprendrez mieux ce que représente ce travail, vous serez fières de votre maman.

Mon papa m'a transmis le goût des études et de la réflexion. J'aime toujours discuter avec toi ! Merci de t'être intéressé à mon travail. Nous voici donc, si tout va bien, deux docteurs dans la famille Bosset.

Ma maman s'est montrée d'une infinie disponibilité. Elle m'a aidé à organiser la famille et s'est souciée de mon bien-être durant toutes ces années. Danke Dir Mami für alles, was Du für mich tust.

Merci à Sara, Lilya, Anita, Ariane, Delphine et Sabina, pour leur amitié.

Table des matières

Remerciements 3

Table des matières 5

Introduction 8

Préambule 9

Objectifs et questions de départ 10

Rapport personnel à l'objet de recherche 11

Pertinence théorique et sociale de l'objet 13

Une étude préliminaire 15

Motivation to transfer: linking perceived organizational support of training to personal goals 16

Problématique 52

Introduction 53

Point de départ : du soutien organisationnel perçu (POS) au soutien organisationnel perçu à la formation (POS-F) 54

Questions de recherche et organisation des chapitres 67

Méthodologie 69

Introduction 70

Le choix du qualitatif 70

Terrain de recherche 74

Le recueil de données 79

L'analyse des données 86

Biais méthodologiques 93

Chapitre 1 : Norme de réciprocité 96

Introduction 97

La norme de réciprocité dans la théorie du POS 97

Présentation des résultats 100

Conclusion 104

Chapitre 2 : Pratiques organisationnelles à l'égard de la formation 107

Introduction 108

1. Les pratiques issues de la théorie du POS 109

Présentation des résultats 116

2. Les pratiques issues de la littérature du transfert 138

Présentation des résultats 151

3. La pratique de l'opportunité de carrière 190

Présentation des résultats 193

4. Les pratiques émergentes 201

Conclusion 211

Chapitre 3 : Attentes en termes de soutien organisationnel à la formation 212
Introduction 213
Présentation des résultats 214
Conclusion 233
Chapitre 4 : Évaluation 235
Introduction 236
Les filtres d'évaluation dans la théorie du POS 237
Présentation des résultats 240
Conclusion et éléments de discussion 252
Conclusion des chapitres 2, 3, et 4 254
Chapitre 5 : Modes de régulation 257
Introduction 258
A. La perspective du Sensemaking 258
Présentation des résultats 265
B. Le modèle Exit-Voice-Loyalty-Neglect (EVLN) 288
Présentation des résultats 292
Conclusion 304
Chapitre 6 : Conséquences de la perception de soutien 306
Introduction 307
Les conséquences dans la théorie du POS 308
Deux conséquences possibles au POS-F : la motivation à transférer et l'engagement organisationnel 312
La motivation à transférer : repères théoriques 313
Présentation des résultats 319
L'engagement organisationnel : repères théoriques 329
Présentation des résultats 333
Chapitre 7 : Vers un modèle intégratif du soutien organisationnel perçu à la formation 338
Introduction 339
Présentation synthétique des cas de figure 340
Un modèle du soutien organisationnel perçu à la formation, sa construction, ses régulations et ses conséquences 364
Conclusion 367
Ce que la thèse a permis d'apprendre 368
Implications théoriques 370
Implications pratiques 371
Limites de la recherche 372
Références bibliographiques 374
Annexes 388

Annexe 1 : Questionnaire POS 389
Annexe 2 : Questionnaire POS-F 391
Annexe 3 : Guide d'entretien T1 394
Annexe 4 : Guide d'entretien T2 396
Annexe 5 : Un exemple de monographie 397
Annexe 6 : Arborescence finale NVivo / Catégories 414
Annexe 7 : Présentation analytique des cas de figure 416
Annexe 8 : Glossaire 512

Introduction

Préambule

« J'ai eu droit à un financement de ma formation, mais ensuite, il n'y a eu aucun suivi, aucun intérêt… c'est dommage. J'aurais aimé échanger avec mon supérieur ! Alors maintenant, je me dis que je fais cette formation d'abord pour moi… Je n'en parle plus, j'envisage même de démissionner… mais je continue à utiliser certaines choses que j'ai apprises, pour mon confort et celui de mon équipe proche».

Ce verbatim, bien que fictif, aurait pu être dit tel quel par un de nos répondants. Si nous avons choisi de l'insérer ici, en guise de préambule à notre travail, c'est parce qu'il contient tous les ingrédients que nous allons retrouver dans les prochaines pages, et qui nous ont occupés au cours des dernières années de travail. En effet, nous y trouvons les éléments suivants :

- *Des pratiques organisationnelles à l'égard de la formation* : ici, plusieurs pratiques sont évoquées. Il y a d'abord le financement de la formation, puis l'absence de suivi et d'intérêt. Les pratiques organisationnelles à l'égard d'une formation externe sont nombreuses. Nous aurons l'occasion de les examiner dans le chapitre 2.

- *Des attentes en termes de soutien organisationnel à la formation* : ici, il s'agit de pouvoir échanger avec le supérieur au sujet de la formation. Parfois inconscientes, parfois non, exprimées avec plus ou moins de force, les attentes en termes de soutien organisationnel à la formation seront présentées dans le chapitre 3.

- *Une évaluation* : ici, la personne dit que « c'est dommage ». Elle exprime de la déception suite à l'absence d'intérêt rencontré, alors qu'elle souhaitait bénéficier d'échanges avec son supérieur. L'évaluation des pratiques organisationnelles fera l'objet du chapitre 4.

- *Des modes de régulation* : face à la situation insatisfaisante dans laquelle elle se trouve, la personne dit qu'elle envisage, finalement, ce projet comme avant tout personnel, et qu'elle n'en parle plus. Nous avons affaire ici à ce que nous nommerons les modes de régulation, qui seront explorés dans le chapitre 5.

- *La motivation à transférer* : lorsque la personne dit qu'elle utilise ce qu'elle apprend en formation, mais qu'elle réduit son champ d'action à son équipe proche, cela est lié à sa motivation à transférer ses acquis de formation, c'est-à-dire à utiliser ce qu'elle a appris dans son organisation d'appartenance. La motivation à transférer est une des deux variables dites dépendantes[1] que nous avons choisi d'explorer. Nous la retrouverons aussi bien dans l'étude préliminaire que dans le chapitre 6.

- *L'engagement organisationnel* : lorsque la personne dit qu'elle envisage de quitter l'organisation, son engagement envers celle-ci est affecté. L'engagement organisationnel est exploré, au même titre que la motivation à transférer, dans le chapitre 6.

Objectifs et questions de départ

Notre recherche a pour objectif de mieux cerner ce que représente la notion de soutien organisationnel perçu à la formation, du point de vue de l'apprenant en formation continue, et plus précisément en formation continue universitaire.

Notre intérêt pour cette question émane d'une recherche antérieure que nous avons menée dans le cadre du Service à la Formation Continue de l'Université de Genève. Lors des entretiens menés pour cette recherche, nous avons été frappée par un paradoxe qui constitue le point de départ de notre réflexion : alors que de nombreuses organisations se montrent généreuses en termes de financement de la formation et très encourageantes dans les discours en ce qui concerne celle-ci, dans les faits, cette dernière fait l'objet de peu d'intérêt et les contenus de formation ne sont que rarement transférés avec de l'aide organisationnelle. Ce paradoxe a été relevé par les apprenants eux-mêmes.

Nous nous sommes alors posée plusieurs questions, qui peuvent être considérées comme des questions de départ. Comment les apprenants vivent-ils cette situation paradoxale ? Que représente, finalement, un « soutien organisationnel », à leurs yeux ? Quelles sont les

[1] Tout au long de ce travail, nous utiliserons ce terme de « variables dites dépendantes » sans nous référer à un cadre d'analyse quantitatif. Il s'agit simplement d'une manière de qualifier la motivation à transférer et l'engagement organisationnel, dans le cadre de cette recherche.

différentes réactions et pratiques organisationnelles qui existent à l'égard d'une même formation[2] ?

Ce questionnement touche tout à la fois aux efforts que font les apprenants pour mener à bien une formation coûteuse en temps, en argent, et en engagement personnel (Türkal, 2013), qu'à la manière dont les organisations valorisent la formation et, *in fine*, à la question du transfert de compétences.

Rapport personnel à l'objet de recherche

Plusieurs points éclairent notre intérêt pour la problématique du soutien organisationnel perçu à la formation. Premièrement, la recherche menée avec le Service à la Formation Continue de l'Université de Genève, portant sur le rapport à l'apprentissage d'adultes en formation, a éveillé notre intérêt pour la question. Sous la direction de Sandra Enlart, nous avons mené vingt entretiens avec des participants au DUFA[3] et au CEDASF[4]. Nous y avons exploré diverses facettes du « rapport à l'apprentissage ».

Parmi ces facettes, la question du soutien hiérarchique[5] a émergé. Plus précisément, il est apparu qu'en amont de la formation, la plupart des personnes en étaient les initiatrices, avec peu d'échanges et d'implication de la part du supérieur. Pendant la formation, les personnes avaient un discours similaire : ce dernier semblait se désintéresser de la formation. Au terme de celle-ci, aucune des personnes ne bénéficiait d'un projet en lien direct avec la formation.

Nous avions en outre mis en évidence le fait que le financement de la formation n'était, dans la majorité des cas, pas vécu comme un réel soutien. Certaines personnes souhaitaient alors que le projet formation reste personnel (sans implication de leur supérieur). L'envie d'utiliser les acquis de formation se fragilisait, et nombreux étaient les participants qui envisageaient de quitter leur organisation au terme de la formation. En outre, certaines personnes se

[2] Il s'agit, dans le cadre de cette recherche, des formations continues DAS et MAS en Ressources Humaines, délivrées par l'Université de Genève. Cf. le chapitre méthodologique pour plus de précisions.
[3] Diplôme de formation continue de Formateur d'Adultes. Cette formation a changé de nom en 2007 pour devenir un DAS en formation d'adultes, Analyse, gestion et développement.
[4] Certificat de formation continue en développement et animation de systèmes de formation. Cette formation a changé de nom pour devenir un CAS en formation d'adultes.
[5] Nous avions utilisé cette formulation avant de la faire évoluer et de ne parler plus que de *soutien organisationnel perçu à la formation*.

disaient insensibles au soutien, comme si ce dernier ne comptait pas et qu'elles ne devaient s'appuyer que sur elles-mêmes.

Ces différents éléments n'ont pas manqué de nous interroger et d'aiguiser notre intérêt pour cette question. Que signifiait, par exemple, le fait de dire que le soutien ne comptait pas, ou qu'il ne fallait s'appuyer que sur soi pour réussir sa formation et pour l'utiliser dans le cadre de son travail ? Comment comprendre la fragilisation de la motivation à transférer ? Et comment les personnes faisaient-elles pour réconcilier leur forte envie de se former, voire de continuer à se former, en regard de l'absence d'implication du côté de leur supérieur hiérarchique ? Autant de questions dont nous retrouverons des fragments tout au long de ce travail.

L'étude préliminaire, qui figure sous la forme d'un article publié dans le présent travail, constitue le deuxième point d'ancrage de notre rapport personnel à l'objet. Nous avons eu l'occasion de prolonger et d'affiner l'étude menée dans le cadre du DUFA et du CEDASF, en axant cette fois-ci notre questionnement sur le soutien organisationnel perçu à la formation. Autre différence : le public n'était plus celui des formateurs d'adultes, mais celui de professionnels du domaine des ressources humaines. En poursuivant notre questionnement, nous avons eu la satisfaction de pouvoir creuser une problématique qui semblait importante pour les répondants (et donc, d'avoir une portée sociale), et poser des questions théoriques.

Troisièmement, nous avons, dès 2011 et jusqu'en 2015, co-animé, avec Laurence Türkal, l'axe 2 du Module 13 de la formation DAS-Formateurs d'adultes. Avec deux volées consécutives, nous avons conçu et animé ce module transversal, dont l'objectif est de faciliter l'offre de formation aux apprenants. Plus précisément, l'axe 2 de ce module s'attache à réguler le processus de formation, c'est-à-dire à accompagner, au moyen d'activités spécifiques, une dynamique d'apprentissage. Plusieurs thématiques étaient proposées aux étudiants et, parmi elles, la question du soutien organisationnel perçu à la formation. Les échanges très riches nous ont encore confortée dans l'idée que cette question était pertinente, qu'elle « parlait » aux apprenants, et qu'elle méritait un travail en profondeur permettant de décrire le phénomène et de rendre compte finement des processus à l'œuvre.

Sur un plan plus personnel, nous avons eu l'occasion de nous réorienter professionnellement, en reprenant des études universitaires à l'âge de 28 ans. Cette reprise d'études correspondait

à un changement au niveau de l'identité professionnelle, en passant du monde du tourisme et de l'hôtellerie à celui de l'enseignement. Nous avons donc vécu, comme beaucoup d'autres adultes, l'importance que revêt la reprise d'études à l'âge adulte et la détermination de réussir ce virage significatif. Ce faisant, nous avons pris conscience que la formation dépasse de loin la seule acquisition de compétences, pour devenir un projet personnel fondamental. La question du soutien à la formation, au sens large (social, familial, privé, et organisationnel) nous a également touchée à ce moment-là de notre vie. Les liens existant entre formation, organisation, et vie privée, nous sont apparus comme particulièrement vifs et complexes.

Pertinence théorique et sociale de l'objet

De nos jours, en Suisse, personne n'oserait remettre en question l'importance de la formation continue. Synonyme d'acquisition de compétences, de performance, de productivité, elle fait figure d'élément incontournable dans le paysage professionnel, quel que soit le domaine d'activité ou le type d'organisation. Remettre en cause la pertinence de la formation continue, aujourd'hui, semble inconcevable. On aurait du mal, en effet, à imaginer un responsable RH ou encore un cadre dire douter de l'utilité de la formation continue, ouvertement du moins.

Au-delà des discours convenus sur l'utilité de la formation continue, il subsiste de nombreuses questions importantes. Entre autres, celle du transfert de compétences, qui reste une nébuleuse malgré le foisonnement de la littérature à ce sujet. Que signifie au juste le transfert ? Quels sont les facteurs qui contribuent au transfert ? Autant de questions qui, si d'importantes avancées existent, continuent de préoccuper aussi bien la recherche scientifique que les praticiens au vu du lien présumé entre transfert, productivité et, *in fine*, performance (et par conséquent, retour sur investissement de la formation).

Parmi les facteurs dont on pense qu'ils favorisent le transfert, le soutien organisationnel apparaît dans le troisième groupe, celui lié à l'organisation. Considéré comme un facteur parmi d'autres, il est présenté dans la littérature comme existant *en soi*, comme si ce qui constituait du soutien pour un apprenant en constituait également pour un autre.

Nous pensons qu'il y a là une lacune dans la littérature à laquelle nous espérons apporter quelques pistes de réflexion par le biais de ce travail. Nos analyses mettent en évidence que « soutien n'égale pas soutien », autrement dit, qu'il n'existe pas d'éléments universaux, pas

de « recette toute faite » en termes de soutien. Ainsi, une organisation ne pourrait se contenter d'appliquer cette dernière pour motiver un employé à transférer ses connaissances au terme de sa formation. Nos résultats révèlent plutôt que c'est *dans l'interaction* entre des facteurs individuels, comme les attentes en termes de soutien, et des facteurs organisationnels, les pratiques, que se crée une perception de soutien. En outre, la question se pose de savoir comment cette perception impacte, intègre, ou fait évoluer la motivation à transférer (variable proximale du transfert) et l'engagement organisationnel.

D'un point de vue social, notre recherche a pour objectif de révéler les importants efforts que font les adultes en formation pour mener à bien leur projet. Cet aspect nous tient particulièrement à cœur pour l'avoir vécu et entendu inlassablement au fil des entretiens que nous avons menés.

Ces efforts restent bien souvent individuels, comme si la responsabilité à se former était avant tout une affaire personnelle. Les injonctions à rester performant, employable, compétent, contribuent sans doute à pousser les adultes en formation à redoubler d'efforts, quitte à endosser carrément le discours de la responsabilité individuelle, pour se former.

Les manières dont les personnes « font avec » les situations complexes dans lesquelles elles se trouvent, et qui allient des facteurs personnels et organisationnels, sont mis en évidence dans les modes de régulation, que le lecteur découvrira dans la chapitre 5. Il nous semble important de rendre compte de ces efforts pour mettre la lumière sur une réalité qui peut rester invisible, surtout lorsque le dogme de la responsabilité individuelle (par ailleurs inscrite dans la loi suisse sur la formation continue) est endossé et normalisé par les apprenants eux-mêmes.

Une étude préliminaire

L'étude présentée ci-dessous fait figure d'étude préliminaire à notre recherche. Elle a été réalisée à partir d'une vingtaine d'entretiens exploratoires.

Cette recherche est composée de deux études distinctes : la première explore les buts personnels de formation en relation avec la formation, la motivation à transférer et la perception de soutien organisationnel. La seconde réplique l'étude 1, en la prolongeant.

La langue de l'étude est l'anglais, avec un abstract en anglais et en allemand.

Z Erziehungswiss (2015) (Suppl) 18:169–199
DOI 10.1007/s11618-014-0594-2

Motivation to transfer: linking perceived organizational support of training to personal goals

Isabelle Bosset, Etienne Bourgeois

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Abstract: The central issue we address concerns the conditions under which an employee participating in a training programme outside of the organization is likely to transfer his or her learning outcomes to the organization. More specifically, we will look at how some organizational factors (in particular perceived organizational support of training) may interact with certain individual factors (in particular employee's personal goals) in impacting the employee's motivation to transfer (Study 1), and how adults perceive their own motivation to transfer, and the possible impact of perceived organizational support on their motivation to transfer (Study 2). To this end, a first qualitative study (Study 1) was conducted with 20 adults at the University of Geneva and another qualitative study (Study 2) was conducted later on with another set of 18 adults, attending the same programme. Findings of Study 1 suggest that individual factors (personal goals) do interact with organizational factors (perceived organizational support of training). Thus, the effect of perceived organizational support of training is not mechanical, but seems to depend on the nature of the employee's personal goals. Findings of Study 2 give insight into learners' perceptions of motivation to transfer, and highlights some possible avenues for further investigation as interviewees indicate reasons (beyond personal goals) that keep them motivated to transfer. As a conclusion, Study 1 shows the relevance of studying the joint role of both individual and organizational factors in the motivation to transfer by raising awareness for this kind of interaction, and exploring possible ways those factors may interact, whereas Study 2 reports the interviewees' perceptions about motivation to transfer, as well as their views on how organizational support of training would affect their motivation.

Keywords: Interaction between individual and organizational factors · Motivation to transfer · Perceived organizational support to training · Personal goals · Qualitative approach

Transfermotivation: Verbindung zwischen einer Wahrnehmung der betrieblichen Unterstützung der Fortbildung und den persönlichen Zielen

Zusammenfassung: Die von uns angesprochene zentrale Fragestellung betrifft die Bedingungen, unter denen an Fortbildungsprogrammen außerhalb des Betriebes teilnehmende Mitarbeiter/innen ihre Lernergebnisse wahrscheinlich in den Betrieb übertragen. Im Einzelnen untersuchen wir, wie betriebliche Faktoren (insbesondere die wahrgenommene Unterstützung der Fortbildung durch den Betrieb) mit individuellen Faktoren zusammenwirken (insbesondere die persönlichen Ziele der Mitarbeiter/innen) um die Transfermotivation der Mitarbeiter/innen zu beeinflussen (Studie 1), und wie Erwachsene ihre eigene Transfermotivation und die mögliche Wirkung einer wahrgenommenen betrieblichen Unterstützung auf ihre Transfermotivation wahrnehmen (Studie 2). Zu diesem Zweck wurde eine erste qualitative Untersuchung mit 20 Erwachsenen an der Universität Genf durchgeführt (Studie 1), und später wurde eine weitere qualitative Untersuchung mit weiteren 18 am gleichen Programm teilnehmenden Erwachsenen durchgeführt (Studie 2). Die Ergebnisse aus Studie 1 weisen darauf hin, dass individuelle Faktoren (persönliche Ziele) tatsächlich mit betrieblichen Faktoren (Wahrnehmung der betrieblichen Unterstützung der Fortbildung) zusammenwirken. Demnach ist die Wirkung der wahrgenommenen betrieblichen Unterstützung der Fortbildung kein mechanischer Faktor, sondern sie hängt anscheinend von der Art der persönlichen Ziele der Mitarbeiter/innen ab. Die Ergebnisse aus Studie 2 geben Einsicht in die Wahrnehmung der eigenen Transfermotivation und zeigen mögliche Ansätze für weitere Untersuchungen, da die Befragten auf weitere Gründe (außer persönlicher Ziele) hinweisen, die ihre Transfermotivation aufrechterhalten könnten. Fazit: Studie 1 zeigt die Relevanz einer Untersuchung der Zusammenwirkung persönlicher und betrieblicher Faktoren bei der Transfermotivation, indem sie das Bewusstsein für eine solche Interaktion stärkt und mögliche Interaktionsarten dieser Faktoren benennt, während Studie 2 die Wahrnehmung der eigenen Transfermotivation der Befragten und ihre Ansichten über die mögliche Wirkung einer betrieblichen Unterstützung der Fortbildung aufzeigt.

Schlüsselwörter: Transfermotivation · Wahrgenommene Unterstützung der Fortbildung durch den Betrieb · Persönliche Ziele der Mitarbeiter/innen · Zusammenwirkung persönlicher und betrieblicher Faktoren · Qualitative Studie

Introduction

It is not unusual that employees of an organization participate in "external" training, that is, delivered by external providers, outside of the organization. In such a case, the issue of transfer of learning back to the workplace becomes particularly relevant: *to what extent does organizational support of training as perceived by the employee contribute to his or her motivation to transfer?* For example, it could be intuitively hypothesized that the employee's motivation to transfer the learned skills back to the workplace will be enhanced by the fact that the decision to undertake the training programme has been agreed upon with supervisors in the first place, or else by the organization's positive attitude toward the ongoing training and its learning outcomes. More specifically, we will examine the impact of organizational support - as perceived by the employee – upon the employee's motivation to transfer. However, we suggest that this impact is not mechanical and could be affected by some individual characteristics, particularly learners' personal goals of training. We therefore make the following hypothesis:

> The impact of the organizational support to training as perceived by the employee on his or her motivation to transfer depends on the nature of his or her personal goals, and in particular the importance given to training.

This hypothesis will be explored in the two qualitative studies presented here. Although the methodological design does not allow at this point for a systematic test of the hypothesis, those studies answer the following exploratory questions: do personal goals interfere with the effect of perceived organizational support to training? If so, what kind of personal goals would interfere? And in what way? How do interviewees speak about their own motivation to transfer? What is important to them?

Theoretical background

We have come a long way since Kirkpatrick's (1959) groundbreaking model defining learning as the sole antecedent of transfer of training. Since then, various authors have looked at the "transfer problem" (Baldwin and Ford 1988) by suggesting antecedents that fall into three categories: individual, pedagogical, and organizational (Ford and Weissbein 1997; Colquitt et al. 2000; Burke and Hutchins 2007; Blume et al. 2010). Our aim in this study is to explore possible interactions between individual and organizational antecedents of transfer. Thus, we look at perceived organizational support of training, personal goals of training, and motivation

to transfer as a proximal variable of actual transfer. The reason perceived organizational support of training was used as the organizational variable in this study was because interviewees in a previous study (Bosset 2013) spontaneously mentioned this as an important issue during their training.

2.1 Organizational factors

2.1.1 Perceived organizational support (POS)

Perceived organizational support theory focuses on the way employees perceive the support from their organization, that is, the extent to which the organization 1/ values their contribution, and 2/ cares about their well-being (Eisenberger 1986, 2002; Eisenberger et al. 2001; Eisenberger & Stinglhamber 2011). The theory further suggests that employees personify their organization and believe that it has either benevolent or malicious intentions towards them. The formation of POS is supposed to help satisfy socio-emotional needs, such as the need for approval, esteem, affiliation, or emotional support. The consequences of POS concern their subjective well-being, their orientation towards the organization and work, and their attitudes.

2.1.2 Perceived organizational support (POS) and training-related issues

Some authors (Pattie et al. 2006; Pajo et al. 2010; Madera et al. 2011; Cheng et al. 2012; Simosi 2012) have looked at the links between POS and various elements of training (such as transfer of learning, or perception of usefulness of the training). Other authors have tried to conceptualize perceived organizational support to training. For example, Hung and Wong (2007) conceptualised "Employee endorsement of CET – Continuing Education and Training" which takes two forms: on the one hand, a working climate that enhances learning, and on the other hand, rules and regulations that facilitate participation in training. Kraimer et al. (2010) introduce the "Organizational Support for Development" (OSD), which is defined as "the employees' perception that the organization provides programs and opportunities that support employee development" (p. 2). The antecedents include both participation to formal learning activities provided by the organization, as well as informal experiences that allow for the development of quality relationships with senior colleagues (career mentoring, for example). Kraimer and Wayne (2004) also developed the dimension of POS-career within the context of expatriate success. Koster et al. (2011) developed the "Perceived Support in Employee Development" (PSED), which is directly inspired by POS. It reflects an organization's investment in the general training of its employees. Their study shows that PSED is negatively correlated to intention to leave and mediates the relationship between participation in training

and intention to leave. Finally, Lee and Bruvold (2003) define "Perceived Investment in Employee Development" as reflecting "employees' beliefs about the organization's commitment to improving their competence and enhancing their marketability, both internally and externally" (p. 983). Their study shows a direct link to affective organizational commitment and job satisfaction. Yet others (Maurer et al. 2000; Pidd 2004; Barnett and Bradley 2007) have looked into the combined effects of individual and organizational variables in order to understand the effect of POS, in the area of transfer of learning in particular.

2.1.3 Perceived organizational support to training (POS-T)

We have used the concept of "perceived organizational support" as a basis for understanding perceived organizational support *to training*. We have kept two points that stand out from this theoretical background,: 1) the antecedents that contribute to the perception of support, and 2) the aforementioned two dimensions of POS, namely, care for the employee's well-being and valuation of the employee's contribution. We justify this choice on the grounds that no theory of perceived organizational support of training exists.

1st dimension of POS-T: the perceived care for employees' well-being in the training

In our reformulation, care for well-being refers to the organization's logistical efforts with regard to the training. Logistical efforts refer to items such as financial support, time allowance, workload reduction, flexible working hours, and any other kind of arrangement provided by the organization that is meant to accommodate training. This dimension may also include all kinds of informal forms of encouragements for the training (not directly related to transfer, as this would be found in the second dimension of POS-T).

2nd dimension of POS-T: the perceived valuation of contribution resulting from training

This dimension refers to the employees' perception of the extent to which the organization acknowledges and values the contribution of their learning outcomes to the organization. We have looked through the literature on transfer of training in order to conceptualize this dimension. Organizational factors that support transfer of training (Baldwin and Ford 1988; Ford and Weissbein 1997; Burke and Hutchins 2007, 2008) are found in relation to this dimension. We looked at six factors in particular, which all refer to the employee's standpoint:

1. *Perceived strategic link* (Lim and Johnson 2002; Montesino 2002). This concerns the employee's perception of the link between training and the objectives of the

organization. Learning outcomes that are in keeping with the organization's objectives and strategies are more likely to be used, hence to be transferred to the workplace.

2. *Perceived peer support* (Chiaburu and Marinova 2005, Hawley and Barnard 2005; Chiaburu 2010), i.e., employee's perception that peers support the use of newly acquired skills in the workplace.
3. *Perceived transfer climate* (Rouiller and Goldstein 1993; Clarke 2002): a positive transfer climate includes cues to use new skills, consequences for correct use, remediation for not using skills, and social support (feedback and incentives).
4. *Perceived opportunity to perform* (Clarke 2002; Lim and Johnson 2002): unsurprisingly, this variable appears to be crucial in transfer of training. When there is no opportunity to use new skills, there is no possible transfer.
5. *Perceived accountability* (Kontoghiorghes 2002): this refers to the extent to which an organization expects the employee to use new skills. Beyond this form of "obligation", it gives the employee an important signal concerning the positive valuation and importance of the training.
6. To complete this dimension, we also included *Perceived Career Opportunity* (PCO), defined by Kraimer and his colleagues (2010) as: « *employees' perceptions of the degree to which work assignments and job opportunities that match their career interests and goals are available within their current organization*» (p. 4). In this context, we understood PCO here as career opportunities arising from and directly relating to training outcomes.

2.2 Individual factors

Whereas we hypothesize that perceived organizational support to training has an impact upon motivation to transfer, we do not however expect a "mechanical" effect of the former to the latter. As mentioned above, we suggest that the impact of perceived organizational support of training upon the individual's motivation to transfer may vary according to his or her personal goals related to training.

Carré (2001) proposed a typology of nine categories of (self-reported) motives of participation in training that are organized around two orthogonal dimensions (participation and learning). However, as Bourgeois and Chapelle (2006) suggest, whilst such typologies are useful to describe goals, they do not explain how they relate to one another, or how they are hierarchically

organized. Carver and Scheier (1998) provide such a goal hierarchy model. So-called "be goals" (i.e., self-related goals) stand at the top of the hierarchy, whereas "do goals" (i.e., more concrete, pragmatically oriented goals) stand at the bottom. The authors further suggest that lower-level "do" goals are instrumental to the achievement of upper-level "be" goals. For example, aiming at acquiring new skills in a given training course (lower-level "do" goal) may serve as an means for getting a job promotion (higher level do goal), which in turn may contribute to improving one's self-image (upper-level "be" goal). In this perspective, along with Bourgeois (2009) and Kaddouri (2002, 2006, 2011), we assume a close link between self-related ("be") goals, personal goals of training, and, *in fine*, motivation to transfer ("do" goals). Valuation of the training and engagement in it will be high if training is perceived as a way to achieve "be" goals. As such, training may appear as a strategy to solve them. For example, a learner may view the HR MAS(1) training not only as a way to acquire new skills needed for the job, but also, by doing so, as a way to achieve the positively valued self as someone with an academic background. Conversely, ambivalence, and even resistance, would occur if training appears as incompatible with the individual's quest to achieve that aimed self (Higgins 1987).

Our sample consists mainly of individuals who entered training on a voluntary basis. Thus, one can expect a high level of engagement in the training, hence a high level of motivation to transfer. However, we raise the question of how perceived organizational support to training may alter motivation to transfer, as reported by the respondents.

2.3 Motivation to transfer

Motivation to transfer is defined as: « *the learner's intended efforts to utilize skills and knowledge learned in training setting to a real world work situation* » (Noé and Schmitt 1986). Holton and his colleagues (2000) define it as « *the direction, intensity and persistence of effort toward utilizing in a work setting skills and knowledge learned* » (cited by Devos and Dumay 2006, p. 183). Holton et al. (2000) include the enthusiasm at the idea to transfer and the perceived utility of the training. In 2002, Naquin and Holton developed the « Motivation To Improve Work through Learning » (MTIWL) construct that includes motivation to learn and motivation to transfer (Naquin and Holton 2002). Their study shows that MTIWL is the strongest variable that influences transfer. Lim and Johnson (2002) have also identified motivation to transfer as being a key variable in actual transfer.

Major transfer models of recent years have given an important role to motivation to transfer (Baldwin and Ford 1988; Cannon-Bowers et al. 1995; Holton 1996; Haccoun and Laroche

1999; Grossman and Salas 2011). In their 2009 literature review on the subject, Gegenfurtner et al. (2009b) argue that motivation to transfer is an essential step to ensure transfer. In 2009 these authors suggested to distinguish two dimensions in the concept of motivation to transfer, namely, autonomous motivation and controlled motivation. The former « can be defined as an internalized desire to transfer learning that is initiated and governed by the self (i.e., regulated by identification or by integration with one's values) » (p. 126). The latter « can be defined as a desire to transfer learning that is not initiated and governed by the self (i.e. regulated by external rewards or sanctions) » (p. 126).

Various studies show a significant relationship between motivation to transfer and actuel transfer (Axtell, Maitlis and Yearta 1997; Lim and Johnson 2002; Devos and Dumay 2006; Burke and Hutchins 2007; Scaduto et al. 2008; Blume et al. 2010). Some authors (Kontoghiorges 2002; Machin and Fogarty 2004) have looked at what influences motivation to transfer. Their results show significant effects of self-efficacy and motivation to learn. Holton (1996) identified four categories of factors influencing motivation to transfer: 1) Intervention fulfilment, 2) Learning outcomes, 3) Job attitudes, and 4) Expected Utility or Payoff. To our best knowledge, no study has looked at the effect of personal goals and expectations about training. These are important as they will provide grounds for the value attributed to training and thereby, for the motivation to transfer (Boudrenghien 2011). Without value given to training in relation to one's important personal goals, one can hardly expect motivation to transfer, especially the autonomous type. Thus, the study of personal goals attached to training and their potential role in the effect of perceived organizational support of training on motivation to transfer seems crucial.

Research objectives

The literature on transfer of training has shown that organizational support of training is a crucial factor of transfer. However, we assume that the positive effect of such support is not immune to individual factors, more specifically to personal goals about training. The two qualitative studies presented here explore this working hypothesis in various ways, both through semi-structured interviews. Although, given their methodological design, they are not supposed to strictly test any causal hypotheses, they yet provide quite interesting hints, which on the whole are in keeping with this hypothesis.

In Study 1, we explore the interviewees' personal goals with respect to their training, their motivation to transfer and their perception of the support provided by their organization to their

training (as well as their « sensitivity » to that issue). On that basis, we then infer prevailing patterns of interactions among these variables.

Study 2 partly replicates Study 1 (two years later) with another sample of students attending the same programs), but we push this phenomenological approach a little further. We first explore the interviewees' own perception and understanding of their motivation to transfer. Then we investigate the interviewees' own perception of the relation between their motivation to transfer and their organizational work environment, in particular in terms of organizational support to training.

4. Study 1

4.1 Methodology

Both studies presented here are qualitative in nature and closest to what Creswell (2007) identifies as phenomenological research. They are based on semi-structured interviews.

4.1.1 Sample

20 adult students (15 women and 5 men) enrolled in two continuing education programs at the University of Geneva in the area of Human Resources (called "HR MAS" and "HR Certificate", see next section) were interviewed. The majority of them held middle to top management positions, whereas a minority were novices in this field. Some of them were interviewed in the middle of their training, while others were about to complete it. All respondents were working either full time or part time in a relevant HR field.

4.1.2 Training Programs

The two programs attended by the interviewees are the HR Certificate ("Certificate in Advanced Studies") and the HR MAS ("Master of Advanced Studies"). Both programs are part of the continuing education provision of the University of Geneva.

The MAS consists of 60 ECTS credits and runs from January to December of the next year (23 months). It addresses HR managers, operations managers, and consultants or managers from other areas wanting to specialize in HR. It consists of 17 modules of 2.5 days each, along with a thesis. Admission to the program, requires a Master's degree or equivalent, and at least two years of job experience in the chosen specialisation (three specializations are offered).

The Certificate consists of 20 ECTS credits and runs from October to June of the following year (9 months). It is aimed at HR managers and operations managers. It consists of 10 modules of 2.5 days each. Admission requirements are the same as for the MAS. Both programs deliver academic content, with a strong emphasis on theoretical knowledge (as opposed to other existing more vocationally-oriented HR programs).

Table 1 Sample Study 1

Interview no.	Sex and age bracket	Training	Position	Job sector
1	F, 20's	HR MAS	Scientific Assistant 50% and HR Assistant 20%	University and Finance
2	F, 30's	HR Certificate	HR Manager	Automobile
3	F, 50's	HR Certificate	Director of Nursing, and Management Responsibilities	Hospital
4	F, 30's	HR Certificate	HR Manager	Transport
5	F, 40's	HR Certificate	HR Business Partner	Food
6	F, 30's	HR Certificate	HR Manager	University
7	F, 30's	HR Certificate	HR Manager	Transport
8	F, 40's	HR Certificate	Executive Assistant with some HR Responsibilities	Education
9	F, 20's	HR Certificate	HR Assistant Manager	Police
10	F, 30's	HR MAS	Executive Director	University
11	F, 50's	HR MAS	HR Manager	Private Banking
12	M, 50's	HR MAS	Consultant	Training and HR
13	M, 40's	HR MAS	Director of Quality	Pharmaceutics
14	F, 40's	HR MAS	HR Manager	Hotel Business
15	F, 40's	HR MAS	Administration and Finance Director, Landscape Architect, and Nurse	Construction, Hospital
16	F, 20's	HR MAS	HR Assistant	Hotel Business
17	F, 30's	HR MAS	Psychologist	Professional Orientation
18	M, 30's	HR MAS	Office Manager	Law
19	M, 40's	HR Certificate	HR Manager	Watches
20	M, 50's	HR Certificate	HR Manager	Machinery

Total F: 15 Total HR Certificate: 10

Total M: 5 Total HR MAS: 10

4.1.3 Interview guide

The interview guide was very open and consisted of questions relating to individual and organizational factors, as well as motivation to transfer. In the course of the interview, more

questions were spontaneously asked to obtain further clarification or to enable the interviewee to elaborate further. The duration of the interviews was approximately 75 minutes.

Table 2: Interview guide Study 1

Type of variable	Main questions	Aim of the question
Individual	Can you tell me about the circumstances you were in when you decided to undertake this training?	Find out about the meaning the training takes in the person's self-concept dynamic.
Individual	How is this training important for you? What do you expect from it?	Find out about personal goals of training.
Individual	What kind of HR do you wish to become? Is this training helping you to get there?	Find out about self-guides and possible discrepancies.
Organizational	Can you tell me what happened with your organization when you announced your project to undertake this training? How did the project find its place within the organization?	Find out about POS-T before the actual training started: first reactions, logistics, encouragement etc. Here we expect to find elements pertaining to both dimensions of POS-T, with an emphasis on the 1st dimension (well-being).
Organizational	Now that the training is underway, can you tell me about how things are going, between your organization and your training?[6]	Find out about POS-T whilst the training is going on. Here we expect to find elements pertaining to both dimensions of POS-T (well-being and valuation of training).
Organizational	Do you think that the organization sees a link between your training and its organizational objectives? Is this important to you?	Find out more specifically about strategic link. This pertains to the 2nd dimension of POS-T.
Organizational	How did our do your colleagues react to your training? How do you feel about that?	Find out more about peer support. This pertains to the 2nd dimension of POS-T.
Organizational	Regarding your last module, do you feel like you are authorized, or perhaps encouraged, to apply new skills?	Find out more about transfer climate and opportunity to perform[7]. This pertains to the 2nd dimension of POS-T.
Organizational / Motivation to transfer	Do you feel that the organization expects you to apply new skills from the training? How do you feel about that? What is your position on that? As things are today, do you wish to apply your newly acquired skills?	Find out more about accountability (2nd dimension of POS-T), and motivation to transfer.
Organizational / Motivation to transfer	How do you what will happen once your training is over? Do you talk about this with your supervisor / organization? How do you feel about contributing your new skills to this organization in the future?	Find out more about PCO (Perceived Career Opportunity) (2nd dimension of POS-T), and motivation to transfer.
Motivation to transfer	I come back to your desire (or not) to transfer your new skills to this organization. Can you tell me more about that?	Find out more about their motivation to transfer.

[6] In this section, interviewees talked primarily about their supervisors. Supervisor support was not included in the theoretical framework but was taken into account in the analysis.

[7] In the interviews, it was difficult to disentangle transfer climate from opportunity to perform. This is the reason why there is one main question for both constructs.

Motivation to transfer and impact of POS-T	Has being supported (or not, or partially) affected you? Do you feel that the fact that you've been supported (or not, or partially) by your organization in your effort to train has an impact on that desire to use your skills?	Find out about possible impact of POS-T, in particular, on motivation to transfer.

4.1.4 Analysis

The analysis was conducted following Creswell's (2007, p. 150) data analysis "spiral". First, interviews were transcribed verbatim and read several times in order to get an overall sense of the interviews. Then, we identified recurrent themes that appeared in all interviews, as well as sub-themes. For example, one theme was "Peer support" (a dimension of organizational support). Sub-themes of "Peer support" were: solidarity, informal support, admiration, no reactions, surprise etc. In total, we identified 15 themes. Only 5 of them were relevant to our research question. This is due to the fact that the questions in our guide were very open and thus interviewees spontaneously talked about themes that were irrelevant to the study. For example, the benefits of the training, or the support received from their families. Also, we combined themes that seemed to pertain to the same idea. For example, all items relevant to POS-T's 1st dimension were grouped together. Secondly, we reviewed the themes in the light of the literature review. Finally, we analyzed each interview on its own to come up with a summary highlighting the internal logic and prevailing interaction pattern between organizational and individual factors. We then came up with four profiles that share common orientations in terms of goals attached to training, and role of perceived organizational support.

All analyses were done by the first author and supervised and discussed with by Author 2. No software was used in this analysis.

4.2 Findings

The aim of Study 1 was to explore the possible role of personal goals about training in the impact of perceived organizational support upon motivation to transfer.

The analysis of the interviews enabled us to highlight four different prevailing patterns of interactions between organizational and individual factors, which represent four different learners' profiles (2). These patterns reflect common characteristics pertaining to personal goals, and the role of perceived organizational support on motivation to transfer.

Profile 1: *Centrifugal* (4 persons / 20)

The term "centrifugal" refers to the nature of learners' goals that tend to drive learners away from the organization, rather than move them closer. The interviewees belonging to the first profile are characterized by personal goals that are not linked to the organization, such as lifestyle (participating in training is seen as a kind of "hobby"), networking, or a strong desire to learn. Perceived organizational support varies from high perception of support, to low perception of support.

In this profile, perceived organizational training (POS-T) seems to have no effect at all on motivation to transfer, whether POS-T is perceived as high or low. In some cases, POS-T seems to be not even considered at the outset of training by the trainees, who deliberately do not engage in discussions with their management about a possible support to their training. No aspect of training is discussed, be it relating to logistical aspects (financing, for example) or to a possible contribution by the trainee, through newly acquired skills, to the organization. Trainees in this profile seem insensitive to POS-T; one could argue that their expectations of support are almost non-existent. They seem to be self-starters, determined to undergo their chosen training for the sole purpose of fulfilling personal goals not related to the organization. However, their motivation to transfer may still be high: In this case, others reasons interfere with the desire to use the skills at the workplace (such as image of oneself as a good professional, or increased work comfort through new skills).

Two variants could be drawn from our findings. However, due to the lack of enthusiasm from these learners when it comes to POS-T, it was difficult to clearly separate those who benefited from high POS-T from those who received low POS-T.

Interview excerpts Profile 1:

Goals not related to the organization

There is also a kind of trend for training but for me it's not about « I need this training to do this job » but it's about pleasure to learn / Interview 15, p. 9

In fact it is a personal interest and in this particular training it is not the first time that I do this I am an insatiable curious and if I don't spend at least 20% of my time in training I get bored so yes I fell upon this training by chance / Interview 12, p. 1

Low sensitivity to POS-T

I don't think in those terms (POS-T), if I want to do a training I shall do it and then I make sure I do what I must do in the time I have left / Interview 15, p. 5

- (Interviewer) Is it (POS-T) important to you ?

- Maybe not so much, it (the training) is something that I have always wanted to do, it's a personal project / Interview 1, p. 3

Motivation to transfer

I think it is a shame to send people to a training, rather on holidays, when it brings nothing, they might as well give them a holiday / Interview 1, p. 4

It bothers me to have to explain, again, and say « oh you know this is what I have learnt in my training », so I don't say it that way but I do implement things for my work / Interview 15, p. 10

Profile 2: *Uncertain* (8 persons / 20)

The category refers to an uncertainty in the learners' training goals. These goals include the organization but also other elements, pertaining to the individual's more personal goals. By extension, uncertainty is also present in motivation to transfer. As goals are uncertain, so is the learners' motivation to transfer.

Goals may concern a desire to improve one's working environment (this would be a goal that includes the organization) *and* a strong desire to develop oneself and to gain a diploma for the sake of having a diploma. External mobility (considering a future position outside of the organization) is often a goal that excludes the current employer. Thus, their goals are more loosely linked to the organization and appear more volatile.

In this profile, POS-T does have an effect on motivation to transfer depending on its intensity. In other words, POS-T does make a difference in this case and learners seem particularly sensitive to the way the organization reacts to their training (aspects of well-being and valuation of contribution related to training).

Three variants were observed:

1) Variant 1: POS-T is high. In this case, motivation to transfer goes from uncertain to high. The learner is thus motivated, despite an initial uncertainty, to reinvest his or her newly acquired skills, in the organization.

2) Variant 2: POS-T is low. In this case, motivation to transfer goes from uncertain to low. POS-T is unable to make up for the uncertain motivation related to uncertain training goals.

3) Variant 3: POS-T is ambivalent. This means that POS-T may include some elements pertaining to well-being, such as financing, but exclude others, pertaining to valuation of contribution, such as extra help to apply the new skills to the workplace. In this case, learners seem to remain in state of uncertainty, and often "wait and see" what the organization's next move may be. This variant is thus characterized by a state of prolonged uncertainty and tensions, as the learner waits for a favourable outcome.

Interview excerpts Profile 2:

Uncertain goals

At the moment I don't have a very precise idea of what the training will bring / Interview 18, p. 4
I take some time for myself to do something that interests me and it is great because it corresponds probably, well not probably, but it does correspond to my organization's expectations so it brings something, there is a very personal meaning and a professional meaning that are somewhat reconciled / Interview 13, p. 15

Motivation to transfer

I think there is one dimension which consists of making the person responsible for their training, but then there are times when I get frustrated because I think they make me do this training but in the end they don't use me in the best way possible / Interview 18, p. 6
I think that there would be lots to do, even if I have limited experience, but there are lots of things I find surprising, there would be quite a lot of things to do, but it is quite individual / Interview 10, p. 4

Sensitivity to POS-T

The fact that they told me that there was not time for that (the training) for me it showed that I should not put all my eggs in the work basket and that I had to do something for myself / Interview 14, p. 4
- It's not about finances, that to me is not so important, it's maybe more about I think
- (interviewer) Recognition ?
- About what the training could bring, or where it could lead us, yes, taking this into account in fact, and not… nobody gives a damn ! / Interview 10, p. 9

Profile 3: Centripetal (6 persons / 20)

The term "centripetal" refers to the nature of learners' goals that tend to drive learners closer to the organization, rather than move them away. In this sense, this profile is the opposite of Profile 1 (centrifugal). It also refers to the learner's intention to use the newly acquired skills in their organization, as derived from their goals.

The interviewees belonging to the third profile are characterized by personal goals that are clearly and fully linked to the organization. Training goals include the desire to improve things at work, such as work processes, knowledge, performance, service to clients, team efficacy. Perceived organizational support varies from high to low perception of support.

In this profile, perceived organizational training (POS-T) seems to have no effect at all on motivation to transfer, as in Profile 1, whether POS-T is perceived as high or low. If POS-T is high, it is perceived as pleasant, however, it is not the factor that will make a difference. If POS-T is low, there are other factors, independent of training that make up for it. It must be noted that learners of Profile 3 are generally those who feel comfortable in their organization, and thus benefit from a general sense of support that can be related to POS.

Two variants were observed:

1) Variant 1: POS-T is high. In this case, motivation to transfer stays high.

2) Variant 2: POS-T is low. In this case, motivation to transfer stays high.

POS-T seems to make no difference on motivation to transfer, Profile 3 learners seem insensitive to organizational efforts with regards to their training. Perhaps they expect no less than what they receive (Variant 1), or they get a sufficient level of generalized support to compensate for low POS-T (Variant 2).

Interview excerpts Profile 3

Goals related to the organization

It (the training) is about transferring what I have learnt to the organization, that's the finality, what counts is the well-being of the organization before my own well-being (…) everyone benefits from it, it's about moving forward / Interview 20, p. 14
I was missing some HR skills and I told him (her supervisor) that it would be a good thing if I could train myself, which she accepted readily / Interview 8, p. 1

Motivation to transfer

It (transfer) is important because stacking on piles of validation work that stay on the bottom of a drawer is no use, to see that my direction realises that we can change things in a positive way, what has been done so far is good but we can do so much better / Interview 20, p. 6

I submit plenty of projects, and I am very happy about the dynamic it creates, for the future and for now with regard to certain files we are working on, that we see differently and it has given me more comfort / Interview 8, p. 5

Sensitivity to POS-T

I take it upon myself, that's part of the deal, one can't, when the organization is behind you financially it's already something, so on my side there must be an engagement, I step up a gear for a period of time, what are 2 years on a lifetime, on a professional career? / Interview 11, p. 10
I don't speak about the training at work because I consider myself lucky to have very good conditions, so I won't bother everyone, that's the way I see it, to complain and to say oh my I had to work all weekend no that is not / Interview 19, p. 5

Profile 4: Compulsory (2 persons / 20)

Two out of the twenty respondents in our sample were engaged in the training on a compulsory basis. The questions raised in this study may take yet another form. Contrary to the other

participants, the compulsory training does not fit in these participants' personal goals. The goals are imposed from outside. As an hypothesis, one could argue that those trainees would be particularly sensitive to POS-T as a means of giving meaning to the training. In case of low POS-T, we would expect learners to withdraw from the training. In case of high POS-T, we would expect learners to find new meaning in the training and thus engage in it more fully (with effects upon motivation to transfer).

Interview excerpts Profile 4

Goals not related to personal self-dynamics

We are like some kind of pawns on the chessboard (…) because we are not given the choice whether to do this training or not, we are told that if we want to work as a psychologist specialized in orientation in this organization, we have to get the MAS (…) otherwise it is out of the question that you should get a job here *Interview 17, p. 4* *It's my boss who, because I only had two and half years of practice, I didnt think about undertaking a training right away (…) I was still young in the organization and I didnt really think about getting a training* *Interview 9, p. 2*

Motivation to transfer

There is a discrepancy between the content of the MAS and the reflexion process we must do to succeed in the modules, and the reality which is really, in my personal situation, to secure an internship *Interview 17, p.5* *I think he (her boss) expected me to set up a million things and he does not realize that we are no Nestlé, we cannot do the same things as Nestlé, we have limited means, and if we do change things there will be repercussions, changes in evaluation will have repercussions on training, on salary, and this is not easy, he does not realize* *Interview 9, p. 3*

Sensitivity to POS-T

(Interviewer) You told me that sometimes you would like to share your critical thinking ? *Yes in fact when I do have a critical thinking it would be good to share it (laughs) but it does not work* *Interview 17, p.11* *The problem is that we never take the time in our HR team to think about different aspects, we are always just doing, often under pressure, and in fact we never take the time to say, so you have studied this theme what measures could we put into place* *Interview 9, p. 6*

4.3 Discussion

Study 1 shows that organizational support of training does, in fact, interact with personal goals of training, and has an impact on motivation to transfer. In Profile 1 ("Centrifugal"), the nature of personal goals is such that POS-T seems to have no effect on motivation to transfer. This means that some trainees, depending on the goals they set for their training, are insensitive to POS-T. From an organizational point of view, this means that all efforts made by the

organization to support employees in this profile would be vain. From the employees' point of view, this gives insight into how training is perceived today, and how training can play a role (e.g., learning viewed as a "lifestyle") that is not necessarily obvious (as would be the case, e.g., of acquiring new skills).

In Profile 2 ("Uncertain"), the nature of personal goals is such that POS-T has a possible strong impact on motivation to transfer. These employees seem very sensitive to POS-T, and POS-T has the possibility of turning a situation around, when a person would initially perhaps intend to leave and subsequently would choose to remain with the organization and be motivated to transfer. From an organizational perspective, this is good news in the sense that POS-T can be a lever to influence motivation to transfer. However, it would seem that even in those cases, POS-T would need to be carefully planned and managed in order to be effective and meet the employees' expectations. From the employees' point of view, this profile shows a certain attachment and expectation towards the organization. This could in turn inform us about organizational commitment, and intent to leave (not explored in this study).

In Profile 3 ("Centripetal"), like in Profile 1, we see that POS-T seems to have no effect. The reasons, however, are quite different. In Profile 3, motivation to transfer appears to be high and unrelated to POS-T. These employees find reasons beyond organizational support that are sufficient to remain motivated. In Study 2, some of these reasons are explored. From an organizational point of view, these are the "dream" employees that are self-starters and do not expect much from the organization. However, they are also the ones who seem to benefit from the most comfortable working situations in our sample. Thus, they seem to benefit from a generalized sense of support (POS) that enables them to cope with whatever POS-T (high or low) they receive. From the employee's point of view, it raises the question of organizational commitment and how it works in today's economy. How much are some employees willing to sacrifice, to give, and for what results?

Profile 4 ("Compulsory") has a different status from the other profiles as personal goals about training are not present from the start. One can hypothesize that personal goals may emerge during the training as the employee is in contact with the training content, trainers, and fellow participants. From an organizational point of view, the question of how to motivate employees to transfer in this case is crucial as personal goals must be developed during the training. Without personal goals attached to training, one can expect no motivation to learn, and thus no motivation to transfer. From the employee's point of view, the question is how to deal with the

compulsory nature of the training, how to make sense of it, and what can be expected from the organization given the obligation to attend the training.

As we mentioned in the relevant footnote concerning the profiles, we would assume that learners could "move" from one profile to another. For example, employees who would start the training with goals not attached to the organization may become so enthralled by the training content, that they would decide to try to apply them the current organization. Conversely, employees with goals attached to the organization may discover, through networking for example, other organizations that would interest them and slowly detach themselves from the current organization (and thus increase their motivation to transfer elsewhere).

The sample of this study consists mainly of people who took the initiative to participate in the degree program (except those of Profile 4). Thus, one could argue that the posited interaction could be different, i.e. that personal goals would drive their behaviour (motivation to transfer). However, we argue that whilst this may be true (a direct effect of personal goals upon motivation to transfer), the effect of perceived organizational support would still be dependent on the nature of personal goals.

5. Study 2

5.1 Methodology

5.1.1 Sample

Eighteen adults (13 women and 5 men) were interviewed using semi-structured interviews. As in Study 1, most of them held middle to top management positions. They were interviewed once at the beginning of their training (1 to 3 modules into the program). All respondents were working either full time or part time in a relevant HR field.

Table 3: Sample Study 2

Interview no.	Sex and age bracket	Training	Position	Job sector
1	F, 30's	HR CAS	Recruiter	Petrol business
2	F, 20's	HR MAS	Psychologist and counsellor	Professional orientation
3	F, 30's	HR CAS	Campus Recruiter	Banking
4	F, 30's	HR MAS	HR Consultant	Headhunting
5	F, 30's	HR MAS	HR Manager	Education
6	F, 50's	HR MAS	Director	Professional Insertion

7	F, 40's	HR MAS	HR Manager	Public administration
8	M, 40's	HR CAS	HR Project Manager	Public administration
9	M, 40's	HR CAS	HR Manager	Public administration
10	M, 40's	HR MAS	Social Educator	Education
11	F, 40's	HR MAS	HR Manager	Public administration
12	M, 40's	HR CAS	HR Specialist	Public administration
13	F, 30's	HR MAS	HR Consultant	Food and Beverage
14	F, 20's	HR MAS	HR Assistant	International organization
15	F, 30's	HR MAS	HR Consultant	Headhunting
16	F, 30's	HR MAS	HR Consultant	Pharmaceuticals
17	F, 40's	HR MAS	HR Manager	Hospital
18	M, 40's	HR MAS	Service Manger	International organization

Total F : 13 Total HR Certificate : 5

Total M : 5 Total HR MAS : 13

5.1.2 Programs

The programs (MAS and CAS) are the same as described in Study 1. Respondents in Study 2 were enrolled in those programs six years after those in Study 1.

5.1.3 Interview guide

The interview guide of Study 2 consists of three parts, as in Study 1: individual factors, organizational factors, and motivation to transfer. Since Study 2 is part of a much larger study currently in progress, we do not show here all questions that were asked, but only the ones relevant to Study 2.

Type of variable	**Questions**	**Aim of the question**
Motivation to transfer	How do you feel about using your new skills in this organization? Do you want to?	Find out about motivation to transfer.
Expected effects of organizational support of training upon motivation to transfer	Would you say that the organizational support that you have received (or not, or partially) has an impact on you, in any way? Does it impact your motivation to use your new skills?	Find out about perceived impact of POS-T upon motivation to transfer.

5.1.4 Analysis

The analysis was done using NVivo software. First, the interviews were transcribed verbatim and coded using both an inductive and a deductive methodology. The categories that are of relevance here are: "Motivation to transfer" and "Expected effects of organizational support of training upon motivation to transfer". The category "Motivation to transfer" contains all references made by the learner in reference to his or her desire, enthusiasm, and intention, to apply the learnt skills to his or her workplace. The category "Expected effects of organizational support of training upon motivation to transfer" includes interviewee's response to the following question: "Would you say that POS-T has an impact on you, in any way?". The question was open enough for respondents to talk freely about POS-T. The question of motivation to transfer came up, in most cases, without the interviewer having to press for an answer. Secondly, once the coding was completed, both categories were analysed on their own to reflect the detailed content of each.

5.2 Findings

The aim of Study 2 was to explore 1) the interviewees' representations and feelings about their motivation to transfer and 2) their perception of the relationship between the support from their organizational environment and their motivation to transfer. Accordingly, findings are organized into two parts.

Part 1: All participants showed a high level of motivation as they began their training. They were all very keen to use their new skills in their current organization.

> *Each time I see something that can be done, I suggest it*
>
> *Interview 16, ref. 2*

However, when going in more depth, the study highlighted the following points:

1) *The nature of what the trainees wish to transfer*: Knowledge derived from the course, and informal knowledge derived from the contact with other professionals

> *During the course, I am a little biased because I always think about what I know first and then the link (to the organization) comes*
>
> *Interview 1, ref. 1*

2) *The necessity to transfer to give meaning to the effort made for the training*: Transfer appears as the ultimate goal of training, and seems to give a meaning to the whole enterprise of attending a training program.

Continuing education, if you don't use it back at the workplace, I don't see why you do them

Interview 15, ref. 4

3) *The perceived difficulties to transfer (despite high motivation)*: The nature of the content of training, the lack of time back to work, the difficulty in evaluating transfer, the hierarchical status of the trainee, the organizational structure and decision-making procedures, the loneliness on the job, the type of management, and the reactions from the work environment

Regarding the nature of the content of training: *The last two modules are more a personal reflexion than things that one can apply (to the workplace) directly, I think*

Interview 1, ref. 1

Regarding the lack of time back to work: *We have a lot of skills in our human ressources (…) all the people who have written a dissertation etc. but we do not share or we do not take the time for that*

Interview 10, ref. 6

Regarding the difficulty in evaluating transfer: *How do we implement (what's been learned), how do we measure it, how do we see a return on investment (…) I could see myself developing these points*

Interview 10, ref. 5

Regarding the hierarchical status of the trainee: *I have already shared an idea with me superior and like I said everything that is doable at my level my superior says "go for it" I can do it but then everything that is strategic or more no I can improve processes but I cannot improve strategies*

Interview 16, ref.3

Regarding the organizational structure and decision-making procedures: *It (the course) will really be interesting for me but then one must remember that as a large organization, strategies are decided in Zürich and we only apply them so to make big changes in strategic terms, that will be rather difficult within our margin, but we can always apply small things*

Interview 3, ref. 1

Regarding the loneliness on the job: *The next appraisal work will be useful but it will be useful for me because I am the only one to do this job*

Interview 3, ref. 2

Regarding the type of management: *I think that this type of management, where there is no interest where there is no valuation is a type of management for me that is toxic I think this type of entrepreneurial management is not good for its people because it puts them in a position where they are not encouraged*

Interview 6, ref. 3

Regarding the reactions from the work environment: *I am motivated to transfer because also I didn't get slapped in the face when I suggested ideas I didn't get asked to go back to my studies telling me your theoretical ideas are good but here it's reality, that didn't happen so my motivation is still intact*

Interview 8, ref. 10

4) *The process of transfer*: For some, transfer appears automatically, almost by magic. For others, transfer requires a process.

I come back from a module and on Monday morning I use what I have learnt it's direct it's automatic

Interview 11, ref. 2

I will take some parts (of the appraisal work) and transform them in order to make a note for my superior andmy department for the implementation of certain proposals

Interview 7, ref. 7

5) *Transfer as a* sine qua non *condition of innovation*: Change and innovation are perceived as being at the very heart of the transfer process.

To bring solutions or recommendations that are "out of the box" as the English say it means to take off the blinkers to look at things differently so that the solutions that one gives are more promising in terms of change

Interview 18, ref. 2

6) *Transfer is perceived as a personal initiative*: For most learners, transfer is perceived as being their responsibility. Thus, one can argue that expectations of POS-T are low, at least at the beginning of the training.

It is up to me only to do it (transfer) or not to do it

Interview 11, ref. 4

Part 2: When asked about the extent to which POS-T affected their motivation to transfer, learners fell into three profiles: 1) Those who thought POS-T affected their motivation (in either a positive or a negative way), 2) those who thought it did not, 3) and those who were not sure about how POS-T would affect them. Their discourse gives a broader understanding of the reasons, beyond their goals related to training, that may make POS-T effective or not. In this sense, these findings give insight into what does actually motivate employees to transfer.

Profile 1: *These learners expected POS-T to make a difference in their motivation to transfer*. In positive terms, the reason they gave included was that POS-T triggers reflexion.

Yes of course to show it immediately, it's interesting "come on show us", I think that one has even more interest or motivation to speak about it or to look into it concretely, how can we do this internally and then to work with other colleagues and say "look at this aspect do you see the same thing as me". / Interview 12, ref. 2

In negative terms, the reasons were: The absence of POS-T suppresses all potential sharing of knowledge; the absence POS-T is expected as there is little support in the organization, in general.

> *I use it but I use it for myself (…) it's more underground (…) if my boss asks me to produce a synthesis of the situation he doesn't care if I use (what I've learnt in the training) a simple thing like a SWOT analysis will be enough (…) because he does not care about the rest. / Interview 17, ref. 1*

Profile 2: *These learners were adamant that POS-T would make no difference in their motivation to transfer*. The reasons they gave include:

The hierarchical status of their job: When their status is high, learners consider it their duty to transfer. The question of POS-T is eluded.

> *It (POS-T) makes no difference because I am at a level where this is not the question / Interview 11, ref. 1*

The perception of their mission: Learners consider transfer to be an integral part of their jobs, be POS-T provided or not.

> *There is something to do here that will benefit the organization (…) I'm going to do it (…) for me this is part of my mission (…) / Interview 9, ref. 1*

Their personality: some learners say that nothing could stop them from using the new skills. They consider it to be part of their personality to attempt transfer no matter what.

> *This is part of my personality it (POS-T or lack thereof) will not hinder me (…) I constantly am full of ideas so this is not a problem. / Interview 9, ref. 2*

Their working environment: even without POS-T, some learners say they would use their otherwise stimulating work environment and its opportunities to ensure transfer. POS-T makes no difference.

> *We do it automatically we return the know how (…) or little hints to feed to think outside of the box because innovation is very encouraged in our organization. / Interview 13, ref. 1*

The automatic nature of transfer: for some learners, transfer seems to happen automatically, in any way. In this case, POS-T is not required and makes no difference.

> *I think it is a training that will train your spirit whether you want it or not then you go back to work and whether you want it or not your spirit will be trained so you see things differently. / Interview 15, ref. 2*

Profile 3: These learners were not sure as to how POS-T would affect them. Some of them were waiting for POS-T to be confirmed (for example, they did not know if or when they would receive financial support, or how their supervisor would react to their training).

At the moment I'm in a little discomfort or uncertainty (...) it is true the role of the employer will have a strong impact but at the moment I'm observing / Interview 3, ref. 1

In this situation, learners may consider two options: either, to fully engage in the organization, in spite of lack of POS-T, or, to disengage and consider the training as their own (with goals thus not including the organization).

I think there are two scenarios either my propositions will be accepted and it is for the better because my organization will see a return on investment either they won't and I will become I will tip towards it is a CAS just for me / Interview 7, ref. 1

Study 2, part 1, reveals interviewees' perceptions about motivation to transfer and highlight: the importance of transfer in the goals attached to any training *and* in the innovation process inherent to organisations, the perception that transfer is one's own responsibility and relies on personal initiative, possible obstacles to transfer, and perceptions on the nature of the transfer process. Study 2, part 2, reveals three profiles in terms of how respondents value POS-T and its role in their motivation to transfer.

5.3 Discussion

What strikes us in the first part of Study 2 (points 2 and 6) is the fact that transfer is considered as the ultimate goal of training and that it is also seen as a personal initiative. Consequently, we can assume that employees' motivation to transfer is high in the first place, regardless of POS-T. This is "good news" for organizations, who can rely on autonomous motivation to transfer from their employees. From the latter's perspective, it shows how individuals today engage themselves personally beyond any instrumental consideration. We can therefore see here a strong link with personal goals. Engaging in training is not a trivial enterprise, but rather one that engages the learner entirely, up to the "last" step of training, which is transfer. The employees' preoccupation with innovation (Point 5) can be linked to this, as well as to autonomous motivation.

The observation that transfer is widely viewed as falling under one's initiative is perhaps not surprising when considering the longstanding and widely spread HR discourse on the individual's personal responsibility for their own training and employment (Carbery and Garavan 2005). Employees seem to have internalized that discourse on personal initiative and responsibility. Point 3 highlights the obstacles to transfer. Most elements reported by the interviewees concern the organization, although only "reactions of the work environment" refers specifically to POS-T. The other elements, such as lack of time, organizational structure

and type of management, are seen as predominant. Higher hierarchical status is seen as a facilitating factor by certain interviewees, suggesting that those who are in higher position enjoy more freedom to use their new skills and implement new processes. Last but not least, it is surprising to see that some employees consider transfer to be automatic (Point 4), as if there were no difference between learning and transferring, or motivation to learn and motivation to transfer. This can be related to Point 1: automatic transfer may occur when employees talk about new attitudes acquired in training and a general culture (in this case, HR culture) rather than hard skills.

The second part of Study 2 looked at interviewees' perception of how POS-T would, or would not, affect them in terms of motivation to transfer. Interviewees who fell into Profile 1 explain why POS-T would affect them: the sharing of knowledge, and the reflexion it triggers, seems crucial. This can be related to the importance of feedback (Van den Bossche et al. 2010).

Learners in Profile 2 give valuable insight into why POS-T would not affect them, beyond their personal goals about training (either not linked at all or strongly linked to the organization, as in "Centrifugal" and "Centripetal" Profiles of Study 1),. Most striking is the sense of "duty" and "mission" that is expressed here. This, again, can be linked to the idea of personal initiative and responsibility, but also, to personal "be" goals (what do I need to do to be a good professional). In this sense, not only one's engagement in a specific training programme that makes sense for the self, but also the actual transfer of training are an integral parts of this process. In other words, attending a training to regulate a self-discrepancy (Higgins 1987) only makes sense if the content of the training can ultimately be transferred. Those who say it is their personality that "forces" them to attempt transfer anyway can be linked to the "Centrifugal" Profile of Study 1, in the sense that they are self-starters, not relying on anyone or anything else to support transfer. It can also be linked to locus of control and feelings of self-efficacy, which are stable individual antecedents of transfer (Devos and Dumay 2006). Those who say that they would use their otherwise stimulating work environment to attempt transfer (despite low POS-T) can be linked to the "Centripetal" Profile, where we assumed that those were people who benefited from a supportive general work environment, saw specific support for training as unnecessary. Finally, the "automatic nature of transfer" reminds us of Part 1 of Study 2 where we already found this result.

Last but not least, the interviewees of Profile 3 remind us of the "Uncertain" Profile of Study 1. They are characterized by an attitude of "wait and see". Furthermore, they express the effect

of POS-T in terms of how they consider the training. If POS-T is satisfactory, they will intend to transfer and contribute to the organization. If POS-T is unsatisfactory, they will consider the training as their own business, not the organization's (with consequences to be expected upon motivation to transfer).

6. Summary of findings

Study	**Main findings**
Study 1	Personal goals about training appear to play a significant role in the effect of perceived organizational support of training (POS-T) on motivation to transfer. In other words, the nature of personal goals (either closely or more loosely linked to the organization) interferes with the effect of POS-T: when personal goals hardly include the organization (Profile "Centrifugal") *and* when they strongly do ("Profile Centripetal"), POS-T seems to make no difference in the motivation to transfer. However, when personal goals are uncertain (Profile "Uncertain"), POS-T can change motivation to transfer in either a positive (enhancing motivation) or negative (reducing motivation) way. The Profile "Compulsory" has a special status as employees in this set did not freely choose participation in the training. Thus, we can only hypothesize that in this fourth profile, strong POS-T would enhance motivation to transfer, by giving the learner the chance to gradually find a meaning to their training whilst it is going on. On the opposite, we would expect low motivation to transfer (in particular, autonomous motivation) in case of low POS-T.
Study 2 / part 1	When asked about motivation to transfer, interviewees reported the following perceptions: transfer is the ultimate goal of any training; transfer is one's personal initiative and one's personal responsibility; innovation is at the heart of motivation to transfer; obstacles to transfer are identified; transfer may be seen as automatic, or else as needing a recontextualisation.
Study 2 / part 2	When asked about if and how POS-T would affect their motivation to transfer, interviewees fell into 3 profiles. In Profile 1, respondents said that POS-T would affect them, as POS-T either triggers reflexion or hinders the sharing of knowledge. In Profile 2, respondents gave reasons, beyond personal goals, that would make them "immune" to POS-T. The reasons given include: high job status; a sense of "mission" to transfer; their personality; the otherwise supportive work environment; the automatic nature of transfer. In Profile 3, respondents said they were not sure if and how POS-T would affect them. They are characterized by "wait and see" attitude.

7. General discussion

Our findings have both theoretical and practical implications. At a theoretical level, they are consistent with our initial hypothesis based on the transfer literature. We know today that individual, organizational and pedagogical antecedents influence transfer. However, no research that we know of has integrated both individual and perceived organizational factors and their possible interactions. Through this study we partly answer Devos and Dumay's (2006) call for more research exploring links of moderation and/or mediation between antecedents of transfer (with the reservation, of course, that a qualitative study of this nature is typically not generalizable and cannot show a *stricto sensu* "moderation" effect). The fact that this research is qualitative adds another insight in a literature widely dominated by quantitative models and research design. Most empirical work shows that organizational support of transfer benefits ultimate transfer, however, little is known about how various elements are perceived by the trainees, in other words, how they interpret what the organization offers them. This is why we have found it heuristically fruitful to look at how these elements are perceived through the lens of personal goals.

Furthermore, this study considers factors related to personal goals, in particular self-related goals (or "self-guides" as defined by Higgins 1987), which, as far as we know, have never been taken into account in theoretical models or in empirical research about transfer. Finally, this study raises the question of the relation between various factors: While this study suggests that individual factors conditions the effect of organizational factors, one can ask whether the opposite could be true as well.

We suggest two additional elements regarding our theoretical framework. Firstly, in Eisenberger's POS theory, training is considered as an antecedent to POS. We suggest that it is the actual support of training (POS-T) that may constitute an antecedent to POS, not just training itself. Furthermore, our study suggests that POS-T must be looked at in conjunction with personal goals of training. Secondly, and with reference to Kaddouri's concept of self-concept dynamics, we suggest to add a third type of "attitude to training". This author conceptualises two types of attitudes to training: One is autonomous, the other is externally supported. In the first case, there is a misfit between one's own training project, and another party's project for oneself. For example, this may happen when a person wants to undertake a training, but the employer is clearly against it. In the second case, the training project is supported by the employer. However, in the "uncertain" profile, the project is not as clearly

defined. Both sides (the learner and the organization) seem uncertain about what direction is to be given to the training. Thus, we suggest an "uncertain" attitude to training.

On a practical level, our study highlights the necessity to take into account what is at stake for both the employee and the organization in this kind of training. From the learner's point of view, and this is especially true in Profile 2 of Study 1, it shows the complexity of the relationship between training and organization, and the ambivalences that can result from it. As a matter of fact, organizational support of training is not perceived in the same way throughout the population. From the organization's point of view, it appears that it is not enough to support the trainee in his or her training without taking his personal goals into account. Whereas there seem to be a lot of cases when the organization can make a difference, and thus expect a "return on investment" (especially in those many cases when the training is actually funded by the organization), it clearly appears that each case is different and that individual factors do play a crucial role. From the training point of view, our research questions the actual training system and how it can better support trainees in their negotiations regarding their training and the importance of the training in the organization.

The results from the two studies can be linked in various ways. Firstly, Study 2, part 2, extends Study 1 in the sense that it goes beyond personal goals of training to reveal further reasons why one might be motivated to transfer, or not. Secondly, Study 2, part 2, confirms that there are various profiles in terms of adult learners and their expectations of support of training. In this sense too, Study 2 part 2 extends Study 1 and seems to confirm this main finding. Thirdly, Study 2, part 1, by giving voice to one of the main stakeholders in training, namely the trainees themselves, offers valuable insight into the reasons that may help to explain why motivation to transfer may be maintained, even when POS-T is low. Allover, both studies provide converging evidence for the interaction of motivation to transfer and POS-T: while Study 1 is limited to the role of personal goals, Study 2 partly overcomes these constraints as it gives more insight into the reasons behind motivation to transfer and the ways that learners themselves value POS-T or not.

8. Research limitations

First, all data are self-reported. If this is in keeping with our methodology, it limits our results as all organizational data are about perceptions. Second, the issue of time was not taken into account, while one could argue that all profiles are dynamic. Thus, our study does not reflect changes of POS-T, goals, and/or motivation to transfer over time. Third, the type of

organization each participant belongs to has not been taken into account. It is however reasonable to think that organizational structure and culture influences perception of support, goals of training, and motivation to transfer. Fourthly, the solely qualitative nature of the studies limits the scope of our findings, which of course cannot be considered as generalizable. Fifthly, one can raise the question as to how organizational support of training may affect trainees in different training situations, such as internal trainings, or workplace training. Our sample provides solely from people engaged in an external, long, and academic training. These characteristics do not allow for any generalization. Sixthly, our sample primarily included participants that entered training on a voluntary basis and might therefore attribute high importance to training in their goals. This results in low variation of the "personal goals "variable. Including participants who participated on a mandatory basis would give more variety.

9. Future research

"Protean career attitude" (Hall 2004), and "boundariless career attitude" (Briscoe and Hall 2006) may give insight into how people perceive their careers, and thus give further explanation regarding learners in Profile 1 (centrifugal). The question of organizational identification, but also professional identification (in this study, to the HR community) is another avenue that one could look at to better understand motives in transfer of training.

What exactly is meant by POS-T, which elements it encompasses, and how it affects trainees in terms of their expectations of support, is another possible avenue for research. In this light, POS-T does not exist as such but is a function of learners' needs and/or expectations with regard to organizational practices that support their training. A recent study explores the meaning given to supervisor support, by the employees themselves (Lancaster et al. 2012).

The link between study 1 and study 2 is promising in the sense that by asking trainees about motivation to transfer, we have direct access to their thought processes and gain qualitative insight into motivation to transfer. New questions are being raised. For example, the issues relating to high job status and motivation to transfer asks whose responsibility it is, ultimately, to transfer. When learners mention their personality or the idea of "mission" as antecedents to motivation to transfer, one wonders about the importance of dispositional factors (rather than situational) in the study of motivation to transfer. Regarding innovation and change, and organizational structures that support those, one can wonder whether they encompass POS-T and constitute a generalized support system. In other words, do we need POS-T for specific

training actions, or do we need organizations that support change and innovation whatever the source of those can be?

We were surprised to see that many learners said they would not be affected by lack of POS-T. In this sense, study 1 should be reassuring for organizations as learners seem to find enough reasons, within themselves or the organizational environment, to ensure motivation to transfer. How do learners cope with lack of support and what strategies do they fall back onto to ensure a sufficient amount of sense in the process of a long training? Sensemaking theory (Weick 1995, Weick et al. 2005) may come in handy to better understand this, as might research on psychological contracts and their possible breach (Chaudhry et al. 2009)

Finally, study 2 gives insight into how some learners would react when POS-T is not present. The "underground" motivation to transfer was found in more than one person. This gives a new qualitative description of motivation to transfer: One can be motivated to transfer, however, the scope of the actual transfer is limited either to one's own comfort, or to close and supporting team members. What does that mean for organizations that value knowledge sharing and depend on innovative and up to date skills in order to stay competitive?

References

Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review, 26* (3), 201–213.

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41,* 63–105.

Barnett, B., & Bradely, L. (2007). The impact of organisational support for career development on career satisfaction. *The Career Development International, 12*(7), 617–636.

Blume, B. D., Ford, K. J., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management, 34*(4), 1065–1105.

Bosset, I. A. (2013). Le rapport à l'apprentissage en formation continue. Résultats d'une étude de cas d'une formation de formateurs de l'Université de Genève. In I. Bosset, A. Girardin, S. Jaquement, & L. Türkal (Ed.), *Confrontations de l'adulte en formation continue: la formation des formateurs d'adultes à l'Université de Genève* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie, 133, p. 15–55). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Boudrenghien, G. (2011). *Elèves aujourd'hui… Et demain ? Etude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation.* Doctoral thesis in Psychological and Educational Sciences, Université catholique de Louvain.

Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M.Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (p. 31–69). Paris: PUF

Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre.* Paris: PUF.

Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006) The interplace of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior, 69,* 4–18.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review, 6*(3), 263–296.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly, 19*(2), 107–128.

Cannon-Bowers, A., Salas, E. Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology, 7*(3), 141–164.

Carbery, R., & Garavan, T. N. (2005). Organisational restructuring and downsizing: issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training, 29*(6), 488–508.

Carré, Ph. (2001). *De la motivation à la formation.* Paris: L'Harmattan.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior.* Cambridge: University Press.

Chaudhry, A., Wayne, S. J., & Schalk, R. A (2009). Sensemaking Model of Employee Evaluation of Psychological Contract Fulfillment. *The Journal of Applied Behavioral Science, 45*(4), 498–520.

Cheng, B., Wang, M., Moorman, J., Olaniran, B. A., & Chen, N.-S. (2012). The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. *Computers & Education, 58*, 885–899.

Chiaburu, D. S. (2010). The social context of training: coworker, supervisor, or organizational support? *Industrial and commercial training, 42*(1), 53–56.

Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer ? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development, 9*, 110–123.

Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development, 6*(3), 146–162.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2010). Towards an integrative theory of training motivation: A meta-analytical path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 678–707.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert: une revue de la littérature. *Savoirs, 12*, 11–46.

Eisenberger, R. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 500–507.

Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 698–714.

Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived Organizational Support. Fostering enthusiastic and productive employees.* Washington: American Psychological Association.

Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 42–51.

Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly, 10*(2), 22–41.

Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009a). Motivation to Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review, 8*(3), 403–423.

Gegenfurtner, A., Festner, D., Gallenberg, W., Lehtinen, E., & Gruber, H. (2009b). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development, 13*(2), 124–138.

Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *Training and Development, 15*(2), 103–120.

Haccoun, R. R., & Laroche, R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation: Un guide pour le praticien. *Revue Québecquoise de Psychologie, 20*(1), 9–22.

Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 1–13.

Hawley J. D., & Barnard, J. (2005). Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer: A Case Study of the Nuclear Power Industry. *Human Resource Development International, 8*(1), 65–80.

Higgins, E. Tory. (1987). A theory relating Self and Affect. *Psychological Review, 94*(3), 319–340

Holton, E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 5–25.

Holton, E. F. III, Bates, R., Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly, 11*(4), 333–360.

Hung, H., Wong, Y. H. (2007). The relationship between employer endorsement of continuing education and training and work and study performance: A Hong Kong case study. *International Journal of Training and Development, 11*(4), 295–313.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation, 41*, 31–47.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Ed.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121–145). Paris: L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs, 25*, 69–86.

Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society for Training and Development, 13*(11), 3–9.

Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: a new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 15, 114–129.

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.

Kraimer, M., & Wayne, S. (2004). An examination of perceived organizational support as a multidimensional construct in the context of an expatriate assignement. *Journal of Management, 30*, 209–237.

Kraimer, M., Seibert, S., Wayne, S., Liden, R., & Bravo, J. (2010). Antecendents and outcomes of organizational support for development: The critical role of career opportunities. *Journal of Applied Psychology, 96*(3), 485–500.

Lancaster, S., Di Milia, L., & Cameron, R. (2012). Supervisor behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning, 5*(1), 6–22.

Lee, C. H., & Bruvold, N. T. (2003). Creating value for employees: investments in employee development. *Human Resource Management, 14(*6), 981–1000.

Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influnce learning transfer. *International Journal of Training and Development, 6*(1), 36–48.

Machin, A. M., & Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in training context. *Training and Development, 8*(3), 222–236.

Madera, J., Steele, S., & Beier, M. (2011). The temporal effect of training utility perceptions on adopting a trained method: The role of perceived organizational support. *Human Resource Quarterly, 22*(1), 69–86.

Maurer, T., Pierce, H., & Shore, L. (2002). Perceived Beneficiary of Employee Development Activity: A Three-Dimensional Social Exchange Model. *Academy of Management Review, 27*(3), 432–444.

Montesino, M. U. (2002). A descriptive study of some organizational-behavior dimensions at work in the Dominican Republic: Implications for management development and training. *Human Resource Development International, 5*(4), 393–410.

Naquin, S. S., Holton, E. F. III (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly, 13*(4), 357–376.

Noé, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology, 39*(3), 497–523.

Pajo, K., Coetzer, A., & Guenole, N. (2010). Formal development opportunities and withdrawal behaviors by employees in small and medium-sized enterprises. *Journal of Small Business Management, 48*(3), 281–301.

Pattie, M., Benson, G., & Baruch, Y. (2006). Tuition Reimbursement, Perceived Organizational Support, and Turnover Intention Among Graduate Business School Students. *Human Resource Development Quarterly, 17*(2), 423–442.

Pidd, K. (2004). The impact of workplace support and identity on training transfer: a case study of drug and alcohol safety training in Australia. *International Journal of Training and Development, 8*(4), 274–288.

Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly, 4,* 377–390.

Scaduto, A., Lindsay, D., & Chiaburu, D. S. (2008). Leader influences on training effectiveness: motivation and outcome expectation processes. *International Journal of Training and Development, 12*(3), 158–170.

Simosi, M. (2012). Disentangling organizational support construct. *Personnel Review, 41*(3), 301–320.

Van den Bossche, P., Segers, M., & Jansen, N. (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development, 14*(2), 81–94.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science, 16*(4), 409–421.

Problématique

Introduction

Dès lors qu'un projet de formation, sur initiative personnelle de l'employé, est annoncé à l'employeur, une dynamique particulière se met en place. Ce projet, même s'il repose sur une initiative personnelle au départ[8], implique l'organisation, et ce d'autant plus lorsqu'elle y participe financièrement et qu'elle dégage du temps pour permettre de suivre la formation. Du côté de l'organisation, nous faisons l'hypothèse qu'il y a, de manière plus ou moins implicite, une attente en termes de retour sur investissement. Ce retour ne peut se faire que par le biais du transfert de compétences, synonyme de performance augmentée. Du côté de l'employé, nous faisons l'hypothèse qu'il y aura un certain nombre d'attentes en termes de soutien, ce dernier devant à la fois faciliter le processus de formation et valoriser les acquis qui en sont issus.

En accord avec ce qui précède, nous chercherons, dans cette thèse, à démontrer les points suivants.

1. Les pratiques organisationnelles rapportées à l'égard d'une formation externe, sur initiative de l'employé, sont nombreuses et variées. Nous chercherons à dresser, en les décrivant, un panorama des types de pratiques en cours. Ce faisant, nous montrerons le grand éventail de pratiques mises en place et pouvant participer à la définition de ce que peut recouvrir le soutien à la formation.
2. Les apprenants ont des attentes en termes de soutien organisationnel à la formation. Ces attentes sont importantes à prendre en considération, car, dès lors qu'elles rencontrent les pratiques organisationnelles, elles orientent la perception de soutien à la formation. Autrement dit, les attentes, forcément individuelles, vont moduler la manière dont les pratiques organisationnelles sont perçues.
3. La rencontre entre pratiques organisationnelles et attentes en termes de soutien à la formation résulte donc en une perception de soutien globale. Cette perception est issue de l'interaction entre des facteurs organisationnels (les pratiques) et individuels (les attentes). Elle est en outre évolutive.

[8] C'est le cas de la totalité de notre échantillon.

4. Lorsque les attentes et les pratiques ne coïncident pas, les apprenants mettent en place un certain nombre de modes de régulation, qui jouent un rôle important aussi bien dans la perception de soutien, que dans les variables dites dépendantes.
5. Les deux variables dites dépendantes auxquelles nous nous intéressons dans ce travail sont la motivation à transférer et l'engagement organisationnel. Nous faisons l'hypothèse que les modes de régulation mis en place face à une perception de soutien organisationnel qui n'est pas optimale fonctionnent comme un processus intermédiaire entre cette perception et son effet sur les variables dites dépendantes. Le soutien organisationnel à la formation, s'il a un effet sur ces variables, passe par la variable médiatrice que sont les modes de régulation.

Point de départ : du soutien organisationnel perçu (POS) au soutien organisationnel perçu à la formation (POS-F)

Les bases de la théorie du soutien organisationnel perçu

La théorie du soutien organisationnel (OST - Organizational Support Theory) se situe dans le courant du comportement organisationnel. Ce dernier est défini par P. Roussel (2005) comme suit :

> Vaste champ disciplinaire, le comportement organisationnel explore et étudie les processus comportementaux qui impliquent des individus, des groupes sociaux et des organisations. Se développant à la croisée de plusieurs domaines disciplinaires tels que le management, la gestion des ressources humaines, la psychologie sociale, et la psychologie industrielle et organisationnelle, le comportement organisationnel s'empare de questions sociales, nombreuses, essentielles pour nos sociétés, et sans cesse renouvelées. (p.5)

Il étudie la relation entre l'organisation et l'employé, pour rendre compte de la relation d'emploi. Du même courant est issue la théorie apparentée du contrat psychologique ou celle des échanges leader-membres. La théorie du soutien organisationnel trouve elle aussi son ancrage dans les théories de l'échange social (Blau, 1964), dont la norme de réciprocité (Gouldner, 1960 ; Sahlins, 1965, 1972) est un élément central qui reflète et met en scène la logique « donnant-donnant » sous-jacente.

De manière très générale, la théorie du soutien organisationnel organise et cherche à rendre compte des antécédents, des processus, et des conséquences du soutien organisationnel perçu (*Perceived Organizational Support.* POS, pour la suite), qui en constitue son concept central. Elle rend compte de la relation d'emploi (Coyle-Shapiro & Parzefall, 2005).

En étudiant le POS, la théorie du soutien organisationnel s'intéresse de manière très pointue à la croyance qu'ont les employés du niveau auquel leur organisation d'appartenance valorise leurs contributions et se soucie de leur bien-être. Autrement dit, le POS représente la tentative de l'employé[9] d'évaluer la façon dont l'organisation le valorise. Pour ce faire, ce dernier va interpréter des indices de l'organisation et se former une perception générale des deux dimensions du POS, la valorisation de ses contributions d'une part, et le souci de son bien-être d'autre part. Eisenberger le définit de la manière suivante : « combien vous estimez que votre organisation valorise vos contributions et se soucie de votre bien-être » (2011, p. 3-4)[10].

Le soutien organisationnel est une *perception* : il s'agit du point de vue de l'employé. Le POS est présenté dans cette théorie comme étant élevé, moyen, ou bas.

Comme les autres théories issues du courant du comportement organisationnel, la théorie du soutien organisationnel cherche à comprendre, par le biais du concept de perception du soutien organisationnel (POS, pour rappel), comment les employés se comportent au sein de l'organisation, ou, en d'autres termes, qu'elles peuvent être les conséquences d'une perception de soutien organisationnel élevée ou, au contraire, basse. Car étudier la perception n'est que le point de départ : tout l'intérêt de ce concept réside dans les hypothèses proposées autour des comportements et attitudes qui en découlent, ces derniers étant favorables aussi bien à l'organisation qu'à l'employé. Ces conséquences ont fait l'objet d'une multitude de recherches depuis les premiers travaux d'Eisenberger et al. (1986), et de sa première revue de la littérature (2002).

Parmi ces recherches, on trouve de nombreuses relations entre le POS et certains comportements attendus et désirés par l'organisation. Pour n'en nommer que quelques-unes : le lien entre POS et l'engagement affectif (Rhoades et al., 2001) ; le lien entre POS, soutien du supérieur hiérarchique et rétention des employés (Eisenberger et al., 2002); le lien

[9] Pour rappel, le masculin est employé tout au long de ce travail, pour rendre compte des deux genres (épicène).
[10] Notre traduction.

entre POS et les comportements extra-rôle (Chen & al, 2009) ; l'effet du POS et les comportements de retrait (Eder & Eisenberger, 2008) ; l'influence du POS du supérieur sur celui du subordonné (Rhoades Shanock & Eisenberger, 2006).

Outre les conséquences attendues en termes de comportements, d'attitudes, et de vécu, la théorie s'intéresse également aux antécédents de la perception. Il s'agit alors d'étudier les pratiques organisationnelles dont on pense qu'elles favorisent une perception élevée, et -/- ou les pratiques qui auraient l'effet contraire, une péjoration voire une érosion de la perception de soutien. La théorie postule que plus la perception de POS est élevée, plus l'employé se sentira redevable envers l'organisation, par le biais de la norme de réciprocité, (par des attitudes et des comportements bénéfiques pour les uns et les autres).

La genèse de la perception de soutien est également décrite avec soin : elle fait appel à de nombreux processus sous-jacents qui seront décrits plus bas. Les pratiques organisationnelles passent au travers d'un certain nombre de filtres (ou « overarching principles », principes fondamentaux). Une même pratique peut donc être perçue de différentes manières selon le filtre au travers duquel elle passe.

In fine, la théorie du soutien organisationnel perçu propose une manière d'appréhender la relation d'emploi, du point de vue de l'employé, par le biais de la relation d'échange et de la norme de réciprocité, qui sont au cœur de celle-ci. Elle analyse les antécédents, les processus sous-jacents, ainsi que les conséquences de la perception.

Revue de la littérature : POS et questions ayant trait à la formation

Cette revue de la littérature est divisée en cinq parties. Premièrement, nous présentons la manière dont la question de la formation est traitée à l'intérieur de la théorie du POS. Deuxièmement, nous nous intéressons à des recherches qui mettent en lien le POS avec des questions spécifiques à la formation, comme l'adoption d'une nouvelle méthode apprise en formation. Troisièmement, nous nous approchons encore davantage de la question de la formation pour explorer des concepts semblables qui ont été proposés par certains auteurs. Par concepts semblables, nous entendons des conceptualisations de ce que le soutien organisationnel à la formation peut recouvrir. Quatrièmement, nous verrons comment certains auteurs ont intégré des variables individuelles dans leurs recherches portant sur la question du soutien organisationnel à la formation. Finalement, nous présentons deux études

qui conçoivent le POS comme variable médiatrice dans des questions ayant trait à la formation.

1. La place de la formation dans la théorie du soutien organisationnel perçu (POS)

La question de la formation et du développement des employés apparaît à plusieurs reprises dans la théorie du soutien organisationnel. La formation et les expériences de développement professionnel (« training and development experiences ») sont considérées comme un antécédent du POS, c'est-à-dire comme une pratique pouvant potentiellement faire augmenter le POS.

Mais la formation comme antécédent est un parfait exemple des deux filtres principaux qui jouent dans la théorie du soutien organisationnel. Car comme le font remarquer Eisenberger & Stinglhamber (2011), la formation qui ne servirait qu'à rendre les personnes plus opérationnelles dans leurs tâches quotidiennes, mais qui ne serait pas suivie d'opportunités de carrière, serait perçue comme ne prenant pas en compte le bien-être de l'employé ni la valorisation de ses contributions. Elle serait donc évaluée par le biais des critères de *sincérité* et de *discrétion*. La formation est-elle offerte en prenant en compte le désir de l'employé (qui est postulé ici comme celui d'évoluer professionnellement) et est-elle offerte en l'absence d'obligations ou de contraintes ? La théorie dit que dans ce cas, le POS sera plus élevé. Deux études viennent confirmer ces résultats. En 2007, Wayne, Shore & Liden ont montré que le lien entre POS et formation était plus fort dès lors que la formation comportait des opportunités de développement. Tanksy et Cohen (2001), quant à eux, ont mis en évidence que ce lien était d'autant plus fort que les employés étaient satisfaits de leurs opportunités de carrière.

Les recommandations qui émanent de la théorie du soutien organisationnel prennent également en compte la question de la formation. Elles préconisent aux organisations d'offrir des formations et des opportunités de développement professionnel. A nouveau, l'accent est mis sur la sincérité et la discrétion organisationnelle, comme deux critères essentiels. En parlant du mentoring, les auteurs (Eisenberger & Stinglhamber, 2011) disent que « de tels

programmes ne seront efficaces qu'à condition que les mentors soient compétents et fassent preuve d'un intérêt authentique pour le bien-être de leurs mentorés » (p.220)[11].

Ils vont même jusqu'à considérer les buts de carrière (« career goals ») dans l'appréciation que pourra faire un employé de la formation qui lui est offerte, proposant ainsi indirectement (car ils ne reviennent jamais sur ce critère par rapport à d'autres pratiques) un autre critère par lequel la formation peut être perçue : « en décidant quelle formation ou autre mesure de développement professionnel octroyer à un certain employé, il faudrait prendre en compte les buts de carrière de l'employé en question. Certains employés excellents sont parfaitement satisfaits avec leur travail actuel et leurs responsabilités et détestent les tentatives condescendantes de les aider à 's'améliorer' » (p.210)[12]. Ils donnent l'exemple d'une secrétaire à qui on offrait des formations pour mieux comprendre son rôle dans l'organisation, mais qui étant en fait parfaitement satisfaite de son rôle actuel, ne souhaitait pas s'engager dans ce type de formation.

Toutefois, dans la partie consacrée aux deux filtres (la discrétion et la sincérité), les auteurs donnent l'exemple de la formation, et semblent alors revenir à une conception plus unilatérale de ce qui peut être perçu comme étant discret et -/- ou honnête, contrairement à la prise en compte des buts de carrière. Ils postulent alors que lorsqu'une formation est présentée comme augmentant les compétences des employés à faire des contributions organisationnelles, cette dernière augmente le POS : « lorsque la formation est présentée comme une manière d'augmenter la capacité des employés à faire d'importantes contributions, et que des éléments sont inclus dans cette formation permettant un développement personnel, cette dernière contribue au soutien organisationnel perçu » (p.213)[13]. Par ailleurs, ils mettent l'accent sur le transfert de compétences, essentiel pour s'assurer d'un POS élevé suite à une formation. Ils mentionnent également le maintien du transfert dans le temps, ainsi que l'évaluation de la formation.

[11] Notre traduction.
[12] Notre traduction.
[13] Notre traduction.

2. Liens entre POS et formation

La littérature recense un certain nombre d'études qui mettent spécifiquement en lien la théorie du POS, et des questions ayant trait à la formation. Sans prétendre à l'exhaustivité, voyons à présent quels peuvent être quelques-unes de ces recherches.

Madera, Steele & Beier (2011) ont par exemple analysé dans leur étude l'effet du POS sur l'adoption d'une méthode nouvellement apprise en formation. Lorsque le POS est élevé, et quelle que soit la perception initiale (mesurée au terme de la formation) de l'utilité de la formation, cette perception est élevée six mois plus tard. Lorsque la perception d'utilité est élevée, l'adoption de la méthode (le transfert) va de pair. Cette recherche démontre que l'utilité perçue d'une formation est fortement liée au POS, et que les employés sont davantage disposés à faire des efforts pour l'organisation dès lors qu'ils se sentent soutenus.

Dans le même ordre d'idées, Cheng et al. (2012) mettent en évidence trois types de soutien (soutien managérial, soutien au poste, et soutien organisationnel) ainsi que leurs effets positifs sur l'utilité perçue de la formation, et, au final, la motivation à utiliser la formation au quotidien. Simosi (2012) montre les effets directs du POS, mais aussi du *Perceived Supervisor Support* et du *Perceived Colleague Support* sur le transfert de formation et l'engagement organisationnel. Cette recherche montre aussi l'effet de modération[14] du POS sur la relation entre soutien perçu du supérieur et transfert de formation.

3. Soutien organisationnel à la formation : concepts semblables et leurs effets

A côté de recherches qui mettent en lien la théorie du POS et des questions ayant trait à la formation, il existe, dans la littérature, des articles qui font référence au soutien organisationnel à la formation. Cela montre que certains chercheurs ont essayé de définir ce que ce type de soutien particulier (à la formation) pouvait recouvrir. Voici quelques exemples :

Hung et Wong (2007) ont confirmé leur hypothèse que le « employer endorsement of CET – Continuing Education and Training » (approbation de l'employeur pour la formation continue) augmente le POS. Cette approbation prend deux formes : d'une part, un climat de travail qui encourage l'apprentissage, et d'autre part, des règles pour les employés qui facilitent la participation dans la formation et le développement de compétences. Par ailleurs, ces auteurs

[14] La modération fait référence à une situation où l'effet d'une variable V1 sur une variable V2 est modulé, nuancé, modéré, par une variable V3.

ont noté toute une série de conséquences positives lorsque l'employeur approuve la formation, comme une satisfaction ainsi qu'une performance au travail perçues plus élevées.

Kraimer, Seibert, Wayne, Liden & Bravo (2010) introduisent un concept intéressant, l' « Organizational Support for Development » (OSD), défini comme « la perception des employés que l'organisation fournit des programmes et des opportunités de formation qui soutiennent le développement professionnel de l'employé» (p.2)[15]. Quant aux antécédents à l'OSD, ils relèvent d'une part la participation des employés dans des activités formelles de développement mises sur pied par l'organisation, et d'autre part des expériences informelles permettant le développement de relations de qualité avec des personnes seniors (par exemple, mentorat de carrière). Par ailleurs, ils montrent que ce sont la participation à des cours et des ateliers, les échanges leader-membre, et le mentorat de carrière qui sont à la source de la perception du OSD. En outre, un nouveau facteur, le Perceived Career Opportunity (nous y reviendrons plus bas), modère la relation entre l'OSD et la performance au travail, ainsi qu'entre l'OSD et le départ volontaire (démission).

Un autre concept proche est le PSED (Perceived Support in Employee Development), directement inspiré du POS et développé par Koster, de Grip & Fouarge (2011). Leur étude montre que le PSED est négativement lié à l'intention de quitter et qu'il médie[16] la relation entre la participation à des formations et l'intention de quitter.

Lee & Bruvold (2003) quant à eux, définissent le PIED (Perceived Investment in Employee Development) comme reflétant « les croyances des employés au sujet de l'engagement de l'organisation pour améliorer leurs compétences et augmenter leur employabilité, à l'interne comme à l'externe » (p.983)[17]. Leur étude montre un lien direct avec l'engagement organisationnel affectif ainsi que la satisfaction au travail. D'autre part, la satisfaction au travail et l'engagement affectif médient[18] la relation entre le PIED et l'intention de quitter.

[15] Notre traduction.
[16] La médiation fait référence à une situation où l'effet d'une variable V1 sur une variable V2 passe par une troisième variable, V3. L'effet entre V1 et V2 n'est pas direct, mais est médié par la variable V3. Dans cet exemple, le fait de participer à une formation fait baisser l'intention de quitter l'organisation, mais par le biais du soutien reçu pour la formation. La relation entre le fait de participer à la formation et la réduction de l'intention de quitter n'est donc pas directe, mais passe par le soutien.
[17] Notre traduction.
[18] Idem que la note 22.

4. Des recherches qui intègrent des variables individuelles avec le soutien organisationnel

Certaines recherches mettent particulièrement l'accent sur des effets de modération[19] entre variables organisationnelles et variables individuelles. On sort donc ici de la logique consistant à définir ce qu'est le soutien organisationnel en termes de pratiques, pour s'intéresser à la façon dont ces pratiques sont perçues en fonction de facteurs individuels.

Pidd (2004), par exemple, part du constat que le soutien organisationnel au transfert a récemment fait l'objet de résultats différenciés, montrant un effet tantôt favorable, tantôt défavorable, sur le transfert. Son approche pour mieux comprendre ces résultats consiste à prendre en compte une autre variable (individuelle). Dans sa recherche, qui s'apparente à la nôtre en ce qu'elle cherche à trouver des modérateurs au soutien organisationnel, cet auteur examine en quoi l'identification au lieu de travail peut aider à comprendre l'influence du soutien social comme aide au transfert, avec au centre l'idée que le « le soutien social de l'organisation, des supérieurs hiérarchiques et des collègues augmentera le transfert de formation pour des personnes fortement identifiées à leur lieu de travail. Pour les individus ayant une faible identification avec leur lieu de travail, le soutien social aura peu ou pas d'impact sur le transfert de formation » (p.277)[20].

Pantoja, Porto, Mourão & Borges-Andrade (2005) combinent une variable individuelle (type de motivation : conservateur *vs*. collectiviste) avec une variable organisationnelle (soutien organisationnel au transfert de formation), mais ne trouvent pas d'effet d'interaction significatif.

Barnett & Bradely (2007) examinent la relation entre le « Organisational Support for Career Development » (OSCD), et la satisfaction des employés quant à la carrière, en y intégrant des variables individuelles (personnalité, comportements concernant la carrière). L'OSCD comprend des stratégies formelles (planification de carrière, formation et évaluations) et du soutien informel (mentorat, coaching, opportunités de réseautage). Ces chercheuses

[19] Pour rappel, la modération fait référence à une situation où l'effet d'une variable V1 sur une variable V2 est modulé, nuancé, modéré, par une variable V3.
[20] Notre traduction.

concluent en insistant sur la nécessité d'explorer des variables organisationnelles et individuelles pour formuler un développement théorique plus équilibré.

Maurer, Pierce & Shore (2002) proposent un modèle théorique à trois dimensions (individu, supérieur hiérarchique, organisation), basé sur la théorie de l'échange social (Blau, 1964). Ils concluent que les employés dont le POS est faible et -/- ou qui bénéficient de peu d'échanges avec leur supérieur poursuivent des activités de formation pour leur seul intérêt. On pourrait, dans ce cas, faire l'hypothèse que la motivation à transférer est basse.

5. Le soutien organisationnel perçu (POS) comme médiateur

Pajo, Coetzer & Guenole (2010) ont trouvé que le POS était un médiateur entre, d'une part, la participation à la formation et le développement de compétences, et, d'autre part, les intentions de quitter (démission) et des comportements négligents envers l'organisation.

Pattie, Benson & Baruch (2006) se sont intéressés à l'effet que peut avoir le financement d'une formation quant aux intentions de quitter l'organisation. Leurs résultats montrent que le financement favorise le POS, qui à son tour diminue l'intention de quitter. Ils mettent également en avant deux points de vue : premièrement, celui de la littérature GRH[21], qui traditionnellement estime que l'investissement dans leur formation est un moyen de garder les employés, d'autre part, le point de vue de la théorie du capital humain qui postule qu'une fois un diplôme obtenu, les diplômés sont davantage susceptibles de quitter leur employeur.

Ce que nous pouvons retenir de cet aperçu de la littérature pour notre problématique :

Ces différentes études montrent l'intérêt et la pertinence d'étudier le soutien organisationnel à la formation (qui prend des appellations différentes selon les auteurs), et ce, en lien non seulement avec la question du transfert, mais également avec d'autres éléments, comme la satisfaction au travail, la performance, l'intention de quitter, l'engagement organisationnel affectif, ou encore le fait que le projet de formation est envisagé, par le formé, pour son seul intérêt (avec un lien possible avec la motivation à transférer)[22].

Elles nous informent également sur les différentes formes que peut prendre le soutien organisationnel perçu à la formation, comme un climat de travail qui encourage

[21] Gestion des Ressources Humaines.
[22] Cela est notre hypothèse, et n'est pas cité explicitement par les chercheurs en question.

l'apprentissage, des règles pour participer à des formations, le fait de fournir des programmes de formation et de développement professionnel, le fait de planifier la carrière, le soutien informel, le financement, les échanges leader-membres, ou encore le mentorat. Nous retrouverons, dans nos entretiens, des traces de ces différentes pratiques. Cela dit, notre approche consiste à considérer le POS-F comme un concept encore plus englobant[23], réunissant à la fois des pratiques en amont, pendant, et après la formation. En outre, notre démarche consiste, *in fine*, à interroger non seulement les pratiques, mais la manière dont celles-ci sont perçues, à partir de quels filtres, ainsi que la manière dont cette perception agit sur un certain nombre de variables. Nous verrons alors, au chapitre 5, que les modes de régulation constituent un processus intermédiaire entre le POS-F et les conséquences. Notre modèle final (p. 356) propose une nouvelle conceptualisation du POS-F englobante, spécifique (à la formation), dynamique (avec des éléments inter-reliés) et évolutif (dans le temps).

Nous apercevons, dans cette littérature, une multitude de conséquences possibles à la perception de soutien organisationnel perçu à la formation, ce qui cadre aussi bien avec l'approche du POS qu'avec l'approche que nous souhaitons développer dans ce travail.

De plus, il apparaît que les antécédents, ou les contenus de ce soutien, sont multiples et variés.

Finalement, ces recherches font apparaître un certain nombre de modérateurs et -/- ou de médiateurs, comme le POS lui-même, le PCO, ou l'identification au lieu de travail. Ce dernier point nous rend attentive au fait que, comme nous en faisons l'hypothèse, le soutien organisationnel perçu à la formation ne prend pas la forme d'une liste de pratiques valables pour tous, mais relève d'un processus plus complexe, que nous essaierons de rendre visible tout au long de ce travail.

Remaniement de la théorie du POS pour le POS-F

Après ce tour d'horizon, revenons plus précisément à la théorie du POS, et aux éléments que nous retenons pour notre travail.

A la recherche d'une théorie qui puisse encadrer la question du soutien organisationnel perçu *à la formation*, la théorie du POS, présentée ci-dessus, s'est imposée en ce qu'elle traite de la

[23] En y intégrant des antécédents tirés de la théorie du POS, de la litérature du transfert de compétences, du concept d'opportunité de carrière perçue, et des éléments empiriques.

question du soutien organisationnel. D'autres théories investiguent le lien organisation-employé (par exemple, la théorie du contrat psychologique, ou celle des échanges leader-membres), mais la théorie du POS est la seule qui le fait par le biais de la perception de soutien organisationnel. C'est la raison pour laquelle nous nous y sommes particulièrement intéressée, quoiqu'elle ne traite pas du soutien organisationnel perçu *à la formation*. Notre intention était dès lors d'adapter cette théorie à notre problématique liée à la formation, en gardant un certain nombre d'éléments afin de guider notre recherche.

Pour donner un premier aperçu de l'adaptation possible de la théorie du POS au POS-F, nous avons traduit le questionnaire mesurant le POS et l'avons adapté à la question de la formation[24]. Voici quelques exemples illustratifs permettant de donner au lecteur une première idée quant à la manière dont le POS peut être adapté au POS-F :

Questionnaire POS *lié à ma formation*	**Questionnaire adapté au POS-F**
Item 5: Mon organisation se montrerait compréhensive en cas d'absences prolongées dues à une maladie.	Mon organisation se montrerait comprehensive en cas d'absences (prolongées) *dues à ma formation*.
Item 8 : De l'aide est à disposition de la part de mon organisation quand j'ai un problème.	Je reçois de l'aide de la part de mon organisation lorsque je rencontre un problème *dans ma formation*.
Item 16 : Mon organisation présente peu d'opportunités pour moi de grimper les échelons (R).	Mon entreprise présente peu d'opportunités pour moi de grimper les échelons *suite à ma formation*. (R)
Item 27 : Mon organisation est fière de mes réalisations.	Mon entreprise est fière de mes réalisations *suite à ma formation*.

Il ne s'agit pas de reprendre le questionnaire ainsi adapté tel quel. Il a permis de fonder plus solidement notre guide d'entretien, en attirant notre attention sur des éléments de soutien et en nous aidant, notamment, à formuler les questions de relance. En ce sens, le questionnaire ainsi adapté a servi, comme la théorie du POS dans son ensemble, à inspirer et à orienter, de manière large, notre démarche empirique.

Pour rappel, le POS permet de mesure dans quelle proportion l'employé estime que l'organisation se soucie de son bien-être et valorise ses contributions. De ces deux dimensions

[24] Voir le questionnaire du POS et du POS-F (élaboré par nos soins), en annexes (1 et 2).

du POS résultent une perception globale de soutien organisationnel. La théorie du soutien organisationnel présente des antécédents, des conséquences, et des processus sous-jacents qui participent à la genèse du POS.

Ce que nous retenons, in fine, de la théorie du POS pour le POS-F :

Les différents éléments présentés plus haut nous ont inspiré dans notre réflexion et ont attiré notre attention sur un nombre important d'antécédents et de conséquences possibles au POS, ainsi que sur l'idée de filtres qui agissent comme des modérateurs dans la genèse de la perception.

In fine, nous retenons les éléments suivants pour notre problématique :

1) Définition du POS-F

Pour conceptualiser le soutien organisationnel perçu à la formation (POS-F, pour la suite), nous nous sommes inspirée de cette définition et proposons de l'appliquer à cette question. Ainsi, la première dimension se rapporte au bien-être[25] *en formation*, alors que la deuxième se rapporte à la valorisation des contributions *issues de la formation*. Le POS-F pourrait alors prendre la forme suivante : « la perception de l'employé du niveau auquel l'organisation se soucie de son bien-être *en formation*, et valorise ses contributions *issues de la formation* ».

La définition du POS-F sera reprise et complétée dans la conclusion de ce travail.

2) L'idée que le POS-F, comme le POS, se base sur l'échange social et la norme de réciprocité

La théorie du POS s'ancre dans l'échange social avec, en son cœur, la norme de réciprocité comme élément central. Nous gardons l'idée que les échanges autour des questions de formation reposent également sur cette base.

La norme de réciprocité dans la problématique du soutien à la formation sera traitée dans le chapitre 1 (Norme de réciprocité).

3) L'idée de l'incarnation des antécédents dans des pratiques

[25] Le « bien-être » dont il est question ici ne fait aucunement référence au domaine de l'ergonomie. Il s'agit de la traduction du terme anglais « well-being », signifiant simplement le fait de se sentir bien, à l'aise.

Nous retenons l'idée que les antécédents au POS, respectivement au POS-F, s'incarnent dans des pratiques organisationnelles à l'égard de la formation. Cela signifie que les antécédents du POS sont autant de pratiques organisationnelles qui peuvent avoir un effet sur le POS-F.

Les pratiques organisationnelles comme antécédents à la perception de soutien seront traitées dans le chapitre 2 (Pratiques organisationnelles à l'égard de la formation).

4) Une perception globale

Nous retenons également l'idée d'une perception générale, suite à une recherche exploratoire (Bosset, 2013) qui a montré que les personnes en formation exprimaient effectivement une perception de soutien globale, avec des phrases telles que : « Mon organisation me soutient dans ma formation», ou, au contraire : « Mon organisation ne me soutient pas dans ma formation ». Parfois, les avis étaient moins tranchés, exprimant une perception « mitigée ». Ceci est conforme à la théorie du POS.

La construction de la perception de soutien sera traitée dans le chapitre 4 (Evaluation).

5) L'idée que les antécédents du POS (respectivement du POS-F) sont soumis à certains filtres

Nous avons suggéré l'hypothèse que les antécédents du POS-F, ou pratiques organisationnelles favorisant le POS-F, ne pouvaient pas être purement et simplement assimilés à une liste de pratiques, mais devaient être envisagés dans une interaction avec des facteurs individuels. Ceci est cohérent avec la théorie du POS qui énumère un certain nombre de filtres individuels, par lesquels passent les antécédents, et qui modulent (« modèrent ») alors l'effet des antécédents sur la perception.

Les filtres à l'œuvre dans la construction de la perception seront également traités dans le chapitre 4 (Evaluation). Nous émettons en outre l'hypothèse que les attentes en termes de soutien à la formation constituent un filtre important. Ces attentes feront l'objet du chapitre 2 (Attentes).

6) L'idée que la perception de soutien a des conséquences

Dans la théorie du POS, la perception de soutien organisationnel a des conséquences importantes, sur divers éléments comme les comportements au travail. Nous retenons cette logique en postulant que le POS-F a également un certain nombre de conséquences.

Les conséquences à la perception de soutien seront traitées dans le chapitre 6 (Conséquences).

Questions de recherche et organisation des chapitres

En accord avec ce qui précède, nous proposons les questions de recherche suivantes, organisées par chapitres leur correspondant :

Le chapitre 1 (Norme de réciprocité) répond à la question de recherche no.1 :

Comment opère la norme de réciprocité dans le soutien organisationnel à la formation ?

Le chapitre 2 (Pratiques) répond à la question de recherche no. 2 :

Quelles sont les pratiques et réactions organisationnelles rapportés à l'égard des formations externes suivies par les collaborateurs ?

Le chapitre 3 (Attentes) répond à la question de recherche no. 3 :

Quelles sont les types d'attentes en termes de soutien de l'organisation à l'égard de leur formation qu'expriment les collaborateurs ?

Le chapitre 4 (Evaluation) répond à la question de recherche no. 4 :

Comment se construit la perception de soutien organisationnel à la formation ?

Nous faisons l'hypothèse qu'elle se construit par l'évaluation que font les personnes des pratiques organisationnelles, à la lumière de leurs attentes, entre autres. En ce sens, les attentes en termes de soutien organisationnel constituent un filtre par lequel passent les pratiques. Cela signifie qu'il y a une interaction entre des facteurs organisationnels (les pratiques) et individuels (les attentes).

Le chapitre 5 (Modes de régulation) répond à la question de recherche no. 5 :

Quels peuvent être les modes de régulation que les personnes mettent en œuvre lorsque les pratiques organisationnelles ne répondent pas aux attentes en termes de soutien ?

Le chapitre 6 (Conséquences) répond à la question de recherche no. 6 :

Quelles peuvent être les conséquences des modes de régulation adoptés pour la motivation à transférer et l'engagement organisationnel ?

Nous postulons en outre que la perception du soutien à la formation peut évoluer chez les collaborateurs au fil du temps. En comparant ce que nos répondants nous disent à X mois d'intervalle, nous nous attendons à trouver des personnes qui pensent qu'elles se sont toujours senties soutenues dans leur formation par leur organisation, alors que d'autres, au contraire, ne se sentent pas plus soutenues après X mois qu'au début. Pour d'autres encore, le soutien était perçu comme élevé au départ, ce qui n'est plus le cas X mois après ou, inversement, il apparaît plus élevé qu'au début. Il s'agira dès lors de comprendre dans ces différents cas de figure ce qui s'est réellement passé chez les collaborateurs, notamment comment une éventuelle évolution de ces attentes aurait pu altérer, dans un sens ou dans l'autre, la perception du soutien organisationnel à la formation. Nous tenterons ainsi de saisir les différents éléments qui entrent en ligne de compte dans le processus d'évolution de la perception du soutien au fil du temps.

Nous postulons également que l'évolution de la perception du soutien organisationnel à la formation pourrait elle-même faire évoluer la motivation à transférer les acquis de la formation sur le poste de travail et l'engagement organisationnel du collaborateur, sans toutefois préjuger du sens de l'éventuelle relation causale entre ces éléments.

Méthodologie

Introduction

Ce chapitre est structuré en cinq parties afin de présenter l'aspect méthodologique pour notre recherche qualitative, longitudinale, à la fois déductive et inductive[26]. D'abord, nous explicitons le choix du qualitatif et en quoi il nous a semblé pertinent dans notre approche. Puis, nous présentons notre terrain de recherche, pour ensuite expliciter les opérations de recueil de données. Enfin, nous précisons les opérations d'analyse de données. Nous terminons avec les biais de cette recherche.

Le choix du qualitatif

Choisir une approche méthodologique pour une enquête relève, à notre sens, autant des compétences du chercheur, de ses affinités avec divers outils, que de l'objet étudié et des objectifs de la recherche. Selon Creswell (2007), le choix du qualitatif est intimement lié à cinq postulats, ou présomptions. Ces dernières ont des conséquences sur la recherche et les choix méthodologiques. Nous allons passer en revue ces assomptions et nous positionner en regard de chacune d'elle. Puis, nous reviendrons sur d'autres points caractéristiques de l'étude qualitative, toujours selon cet auteur.

La première présomption, de nature ontologique, pose que la réalité est subjective et multiple, comme les participants de la recherche. L'implication est que le chercheur présente ces réalités multiples et propose des preuves de ces différentes perspectives. Cela a été l'objectif même de notre étude : montrer en quoi le soutien organisationnel n'existe pas *en soi*, mais est une perception éminemment subjective et individuelle. Dans la présentation de nos résultats, nous cherchons à montrer comment la réalité vécue des participants à cette recherche est différente selon un certain nombre de critères. Nous sommes donc ici totalement en accord avec cette présomption.

La deuxième présomption concerne l'épistémologie. Ici, et selon cet auteur, il s'agit de réduire la distance entre le chercheur et l'objet de recherche. L'implication méthodologique consiste à passer du temps sur le terrain, à être proche de son objet de recherche. Notre expérience de formatrice accompagnatrice d'adultes en formation continue universitaire nous a permis, nous semble-t-il, de nous plonger dans la réalité de ces adultes en reprise d'études. Même si

[26] Nous reviendrons sur ces deux aspects au cours de ce chapitre.

nos répondants ne sont pas les mêmes que les adultes que nous avons suivi pendant quatre années, le terrain est similaire et les enjeux très proches. La seule différence est le domaine de la formation (Formation d'adultes / Ressources Humaines). Nous sommes donc en phase avec cette deuxième présomption, même si nous souhaitons y ajouter un bémol : si une grande proximité avec le terrain d'étude est souhaitable afin d'en appréhender les réalités de manière incorporée, la distance objective dans le traitement des données est réduite. Cela peut, à notre sens, constituer un biais.

La troisième présomption est axiologique. Cela signifie que toute recherche qualitative est chargée de valeurs. Ces dernières doivent être explicitées, ainsi que les biais qui peuvent en résulter. Cela suppose également que les résultats de la recherche sont présentés sous la forme d'une co-construction. A notre sens, cette co-construction commence déjà avec l'entretien de recherche semi directif, qui, de par sa nature à la fois ouverte, à la fois directive, entremêlent les représentations du répondant et du chercheur. La co-construction se poursuit dans la présentation des résultats. Dans notre cas, la présentation par cas de figure relève autant des discours des répondants, que de notre interprétation de ces derniers.

La quatrième présomption est d'ordre rhétorique. Ici, il s'agit des termes utilisés dans la recherche. Par exemple, la recherche qualitative privilégie, selon cet auteur, des formes narratives et littéraires. Notre présentation analytique des résultats par cas de figure, en annexes (annexe 7), suit cette logique. Nous essayons de saisir la logique interne à chaque répondant, par cas de figure, en donnant une large place aux verbatim et en retraçant ainsi l'histoire propre à chacun. Toutefois, nous nous référons également à des définitions tirées de la littérature, et ce particulièrement dans le chapitre consacré aux pratiques organisationnelles. Nous nous situons donc à cheval entre une recherche totalement inductive, et une recherche de type déductive. Le langage utilisé s'en ressent. De plus, nous pouvons préciser à ce stade que notre recherche avait une orientation plus causale à ses débuts. Malgré nos efforts pour « nettoyer » tout langage relatif à une telle approche, nous n'excluons pas que cela puisse encore apparaître au détour d'une phrase ou d'une expression.

Finalement, la dernière présomption est d'ordre méthodologique. Selon cet auteur, la recherche qualitative suit une logique inductive et émergente. Par rapport à ce point, nous devons revenir sur ce que nous évoquions à l'instant au paragraphe précédent et ajouter

encore une précision. Notre recherche n'est ni totalement inductive, ni totalement déductive. Elle combine plutôt certains apports théoriques tout en laissant la part belle à l'induction. Par exemple, le chapitre 3 consacré aux attentes des apprenants est totalement inductif. Les modes de régulation sont une variable qui est apparue « en cours de route » et qui a fait l'objet de catégories émergentes. La question que les répondants semblaient se poser, c'est-à-dire, comment faire pour « faire avec » la situation dans laquelle ils se trouvaient (en termes de pratiques organisationnelles et d'attentes en termes de soutien), s'est transformée en question de recherche (question no. 5).

Pourquoi choisir une recherche qualitative ? L'auteur cite plusieurs réponses à cette question, toutes parlantes pour nous. La première : un problème a besoin d'être exploré. Malgré la pléthore de recherches sur le thème du transfert, et du soutien organisationnel comme un facteur le facilitant, nous connaissons mal les processus par lesquels le soutien organisationnel opère. Il nous a donc semblé qu'il y avait là une lacune dans la littérature. La recherche qualitative se prête ainsi à étudier les mécanismes sous-jacents à des relations causales portées par les recherches quantitatives. Nous avons cherché à comprendre les processus par lesquels le soutien organisationnel perçu agissait sur certaines variables dites dépendantes. Les modes de régulation apparaissent alors comme des médiateurs à cette relation, et leur mise en évidence a été rendue possible grâce à l'approche qualitative.

La deuxième raison est la nécessité d'avoir un compte-rendu complexe et détaillé du phénomène étudié. En passant à la loupe la question du soutien organisationnel, nous avons non seulement tenté de saisir les pratiques organisationnelles, mais aussi les attentes des personnes, la construction de leur perception de soutien, les modes de régulation mis en place, et les conséquences de ces derniers. Ces différentes thématiques, imbriquées les unes dans les autres, nous ont permise d'arriver à un modèle (chapitre 7) qui, nous l'espérons, complexifie la notion de soutien organisationnel. Cela concorde avec l'affirmation de l'auteur : « We use qualitative research to develop theories when partial or inadequate theories exist for certain populations and samples or existing theories do not adequately capture the complexity of the problem we are examining » (p. 40).

« Entendre des voix réduites au silence[27] » (p. 40) : même si cette expression peut sembler forte, elle a son importance. Les apprenants en formation d'adultes, s'ils disposent de ressources d'expression et d'une agentivité *a priori* forte, ne sont pas moins dans une situation faite de contraintes, à cheval entre formation et organisation. Ecouter leurs récits, leurs positionnements, la manière dont ils font sens de leur situation, et relater ces discours était pour nous, dès le début, un enjeu important.

La recherche qualitative permet également de plus grandes libertés dans la présentation des résultats. Le lecteur découvrira, au fil des chapitres, une présentation organisée autour des thématiques, ou « ingrédients » (cf. Préambule) de la problématique du soutien organisationnel perçu à la formation. Cette présentation moins orthodoxe permet justement de rendre compte de la complexité de notre problématique.

Parmi les caractéristiques d'une bonne étude qualitative, cet auteur mentionne également le processus, en insistant sur l'importance de d'abord comprendre de quoi est fait un concept central, avant d'explorer les relations en termes de variables. Notre démarche est concordante avec cette vision des choses : d'abord, nous avons cherché à décrire ce que pouvait constituer le soutien organisationnel à la formation, en explorant les types de pratiques organisationnelles. Ensuite, nous avons complexifié la notion de soutien organisationnel perçu à la formation, grâce aux discours de nos répondants, pour nous intéresser aux attentes et aux modes de régulation. Au final, nous avons essayé de rendre compte des relations pouvant exister entre ces différentes facteurs.

Finalement, la recherche qualitative permet d'adapter les questions de recherche tout au long du processus. Les questions relatives aux attentes en termes de soutien, et celle relative aux modes de régulation, ont émergé pendant le cours de la recherche. Parallèlement, les questions relatives aux pratiques organisationnelles, à la construction de la perception de soutien, et à l'impact de ce dernier sur des variables dites dépendantes, ont été présentes dès le début de la recherche.

[27] Notre traduction.

Terrain de recherche

Choix du terrain

Nous avons choisi d'interviewer des personnes suivant respectivement le CAS et le MAS en Ressources Humaines, formations dispensées par la formation continue de l'Université de Genève.

Notre choix s'est porté sur ces formations pour deux raisons : l'une opportuniste, l'autre délibérée. Sandra Enlart, avec laquelle nous avions travaillé lors d'une recherche précédente (Bosset, 2013), avait en effet des contacts privilégiés, pour y intervenir en tant que professeure, avec les responsables du programme. La mise en contact a donc été facilitée par cet intermédiaire. Deuxièmement, la particularité des RH nous a séduite. En effet, ce domaine professionnel se distingue, à nos yeux, par des préoccupations à la fois stratégiques, en tant que partenaire du management, et humaines, en tant qu'interlocuteur privilégié des employés. Il nous a donc semblé que les personnes émanant de ce domaine présentaient une double sensibilité qui nous a paru intéressante au vu de notre problématique qui, elle aussi, touche à la fois à des facteurs organisationnels et à des facteurs personnels, subjectifs, « humains ». Par ailleurs, notre étude préliminaire avait également été menée avec ce public. Continuer avec ce dernier permettait un prolongement de l'étude. Lors de présentations dans des séminaires doctoraux, il nous a parfois été reproché que ce terrain particulier représentait un biais à cause de la sensibilité présumée des répondants à notre problématique de recherche. Nous pensons au contraire que c'est une chance d'avoir eu des interlocuteurs à la fois sensibilisés à cette question, dans une certaine mesure, mais à la fois préoccupés, comme nous venons de le dire, par des aspects plus managériaux et stratégiques[28].

Approche du terrain

Notre première approche fut un rendez-vous pris avec les deux responsables pédagogiques[29] des programmes investiguées (CAS et MAS RH). L'objectif de ce rendez-vous était une première prise de contact pour vérifier l'intérêt de ces derniers pour notre recherche, et ainsi trouver des partenaires pour nous mettre en relation avec de potentiels répondants. Cette

[28] A ce propos, notre recherche antérieure (Bosset, 2013) avait eu comme public des participants à la formation de formateurs d'adultes (DAS-FA). Nous avons délibérément écarté la possibilité de retravailler avec ce public qui est, lui, trop proche, à notre sens, de notre problématique.

[29] Que nous remercions pour leurs efforts de mise en contact avec les participants des formations.

prise de contact fut positive et nous a permis de fixer trois moments afin de présenter notre recherche aux futurs interviewés.

Nous avons ensuite présenté notre projet à trois moments différents, à chaque fois dans le cadre des formations. Au début, à la fin, et à la pause de midi. On nous a accordé une quinzaine de minutes pour convaincre les personnes et susciter leur intérêt. Pour ce faire, nous avons cherché à mettre en avant ce qu'ils pouvaient retirer de leur participation à notre recherche : la possibilité de voir, *in vivo*, ce à quoi peut ressembler un entretien de recherche (ce qui n'est pas dénué de sens pour eux, étant donné qu'ils avaient également à rendre un mémoire de recherche en terme de formation, pour les participants au MAS) ; une occasion de parler de soi, de découvrir des choses qu'ils savent intuitivement et qui se révèlent à l'occasion d'un entretien de ce type ; la présentation, à terme, des résultats de cette recherche. Nous avons également mis l'accent sur l'importance de leur participation pour la réalisation de la recherche. A la fin de notre présentation, nous avons laissé la place à d'éventuelles questions, puis nous avons fait passer une feuille permettant aux personnes de s'inscrire en laissant leurs coordonnées. Les trois présentations se sont déroulées respectivement à Genève, à Lausanne et à Neuchâtel.

Les personnes ayant laissé leurs coordonnées ont ensuite été contactées par e-mail, avec des relances de notre part si nécessaire. Dans certains cas, nous avons aussi pris contact par téléphone. Certaines personnes n'ont pas été retenues : elles étaient modulaires (ne suivaient pas le cursus dans son intégralité), elles ne pouvaient pas nous accorder de rendez-vous dans les délais que nous nous étions fixés, ou, pour des raisons personnelles, elles ont elles-mêmes renoncé. Pour les autres, des rendez-vous ont été fixés dans divers lieux (cf. paragraphe sur le recueil des données, ci-dessous).

Description du terrain

Comme déjà mentionné plus haut, nous avons interviewé des apprenants inscrits dans deux programmes de formation continue, à l'Université de Genève. Il s'agit du « Certificate of Advanced Studies » (CAS) et du « Master of Advanced Studies » (MAS).

Le CAS[30]

Cette formation vise à développer le regard critique par rapport à la fonction de gestion de ressources humaines, d'être capable d'apprécier son lien avec les orientations stratégiques de l'organisation, de connaître et d'être capable d'utiliser aussi bien des concepts théoriques que des processus innovants du domaine. Il s'adresse aussi bien à des cadres responsables de RH qu'à des cadres opérationnels. Pour être admis, il faut justifier d'un titre universitaire ou équivalent, ainsi que de trois années d'expérience au minimum dans le domaine RH. En outre, le dossier de candidature doit comporter un CV, une lettre de motivation, des copies de diplômes et de certificats de travail et une lettre de recommandation de l'employeur. Les candidats peuvent être invités à un entretien avec le responsable du programme au besoin.

Le programme s'étend d'octobre à mai (8 mois) et est composé de modules de 2.5 jours, une à deux fois par mois. Les cours se déroulent sur quatre sites (Genève, Lausanne, Neuchâtel et Fribourg) et ont lieu les jeudis, vendredis, et samedis. L'horaire des jeudis et vendredis est de 9h-17h30, alors que celui des samedis est de 9h-13h. La formation vaut 20 crédits ECTS, et représente 600 heures de travail (200 heures d'enseignement et 400 heures de travail personnel).

Le CAS est composé de 10 modules obligatoires, dont 7 modules fléchés et 3 modules à choix. Les modules obligatoires sont : Fonction des ressources humaines, Stratégie, structure et gestion RH, Recrutement et sélection, Gestion des compétences, Gestion de la formation, Qualité de vie au travail, Droit du travail. Les trois modules à choix peuvent être choisis soit dans le domaine « Gestion des Carrières »[31], soit dans le domaine « Management Humain »[32]. Il coûte CHF 9'900.-.

[30] Cette description correspond à l'état du programme tel qu'il se présentait pour l'année 2013-2014. Il se peut que des changements soient intervenus depuis et que la présentation actuelle du programme sur le web soit un peu différente.
[31] Modules à choix : Evolution des carrières, Coaching, Les bilans de compétences, Santé au travail et pathologies, Réintégration au travail, Outplacement.
[32] Modules à choix : Leadership et prise de décision, Questions philosophiques du management, Diagnostic et gestion d'équipe, Management interculturel et gestion de la diversité, Gestion de conflit et négociation, Gestion du changement, Motivation et mobilisation.

Le MAS[33]

Au cœur des nombreux objectifs de cette formation, se trouvent les questions d'éthique professionnelle, d'interdisciplinarité et de collaboration, de compétences et d'expertise, tout ceci dans le cadre de la gestion des ressources humaines. Ce programme d'une durée de 2 ans s'adresse à des professionnels issus des métiers du management, des RH, et de l'orientation professionnelle. L'admission exige un titre universitaire (ou jugé équivalent) ainsi que deux années d'expérience professionnelle dans le domaine de la spécialisation (cf. ci-dessous). Les conditions d'admission sont les mêmes que pour le CAS.

Le programme s'étend de janvier 2013 à mai 2014 (17 mois). Il est réparti en deux périodes : la première, de janvier à septembre 2013 (année 1), constitue le « programme interdisciplinaire commun », et la deuxième, d'octobre 2013 à mai 2014, permet aux participants de choisir parmi trois spécialisations (année 2). Les spécialisations peuvent être réalisées dans les domaines « Ressources Humaines »[34], « Gestion des carrières », ou « Management humain ». Le tronc commun (année 1) couvre les thématiques suivantes : Environnement des organisations, Sociologie des organisations, Psychologie du travail, Conseil et Intervention, Ressources Humaines, Management humain et comportement organisationnel et un module réservé au travail interdisciplinaire commun. Les spécialisations se composent chacune de sept modules, plus d'un travail de mémoire.

Les horaires des cours sont les mêmes que pour le CAS. La formation vaut 60 crédits ECTS, et représente 1800 heures de travail (500 heures d'enseignement, et 1300 heures de travail personnel). Le MAS coûte CHF 15'000.-.

Echantillon

Notre échantillon est composé de 18 personnes, dont 6 personnes dans le CAS, et 12 personnes dans le MAS (avec diverses spécialisations, cf. le tableau ci-dessous). Nous avons 5 hommes et 13 femmes. En ce qui concerne les âges, la plupart se trouvaient dans la trentaine

[33] Cette description correspond à l'état du programme tel qu'il se présentait pour l'année 2013-2014. Il se peut que des changements soient intervenus depuis et que la présentation actuelle du programme sur le web soit un peu différente.
[34] Cette spécialisation correspond en fait au CAS décrit ci-dessus.

et la quarantaine (2 personnes dans la vingtaine, 7 personnes dans la trentaine, 8 personnes dans la quarantaine, 1 personne dans la cinquantaine).

Ce tableau présente les répondants de manière synthétique[35].

No. T1	Pseudonyme	Sexe et tranche d'âge	Formation et spécialisation	Position	Domaine professionnel	Secteur professionnel
1	Veronica	F, trentaine	CAS	Recruteur	Pétrole	Privé
2	Florence	F, vingtaine	MAS-Gestion des carrières	Psychologue et conseillère en orientation	Orientation professionnelle	Public
3	Samira	F, trentaine	CAS	Recruteur	Banque	Privé
4	Vera	F, trentaine	MAS-Gestion des carrières	Consultante RH	« Headhunting »	Privé
5	Antonia	F, trentaine	MAS-Ressources Humaines	Manager RH	Education supérieure	Public
6	Daria	F, cinquantaine	MAS-Management humain	Directrice d'une MMT[36]	Insertion	Public
7	Sonia	F, quarantaine	CAS	Manager RH	Culture	Public
8	Daniel	M, quarantaine	CAS	Project Manager RH	Administration	Public
9	Christian	M, quarantaine	CAS	Manager RH	Administration	Public
10	Diego	M, quarantaine	MAS-Management humain	Educateur social	Education et insertion	Fondation
11	Marie	F, quarantaine	MAS-Ressources humaines	Manager RH	Administration	Pulic
12	Jean	M, quarantaine	CAS	Spécialiste RH	Administration	Privé
13	Linda	F, trentaine	MAS-Ressources humaines	Consultante RH	Restauration	Privé
14	Yasmin	F, vingtaine	MAS-Ressources humaines	Assistante RH	Humanitaire	Organisation internationale

[35] Cet échantillon a déjà été présenté dans le cadre de l'étude préliminaire – étude 2. Nous le représentons ici en français et en précisant le secteur professionnel ainsi que les spécialisations choisies pour les personnes inscrites dans le MAS.

[36] MMT : Mesure du Marché du Travail. Il s'agit d'une mesure d'insertion pour personnes en quête d'un travail.

15	Nicole	F, trentaine	MAS-Management humaines	Consultante RH	« Headhunting »	Privé
16	Rachel	F, trentaine	MAS-Ressources humaines	Consultante RH	Industrie pharmaceutique	Privé
17	Valérie	F, quarantaine	MAS-Ressources humaines	Manager RH	Hôpital	Public
18	Pierre	M, quarantaine	MAS-Ressources humaines	Manager RH	Humanitaire	Organisation internationale

Le recueil de données

Une recherche longitudinale

Notre recherche est longitudinale, avec deux temps de recueil de données : temps 1 (T1) et temps 2 (T2). Cinq à six mois d'intervalle se situent entre ces deux temps. Nous avons choisi une approche longitudinale suite à l'expérience de notre recherche préliminaire. En effet, dans cette recherche, nous n'avions qu'un temps de recueil de données. Par conséquent, nous ne pouvions rendre compte que d'une « photographie » en ce qui concerne la perception de soutien des répondants, et les autres facteurs pris en compte. Lors de présentations de notre travail à des séminaires doctoraux notamment, cet aspect a été critiqué. Pour notre part, nous avons également ressenti de la frustration et un malaise à classer les personnes en « profils » (cf. étude préliminaire), ayant bien conscience qu'il y avait là quelque chose d'artificiel. L'artifice réside dans le fait que, s'il est un événement dans la vie d'adultes qui est synonyme de transformations, c'est bien la formation. Ainsi, nous avons choisi d'avoir deux temps de recueil de données, afin de rendre compte des évolutions entre le T1 et le T2.

Ce choix s'est avéré propice et fructueux étant donné que les entretiens du T2 ont mis à jour les modes de régulation mis en œuvre par les répondants pour faire face aux diverses situations dans lesquelles ils se trouvaient. Ces modes de régulation rendent compte de l'évolution de certains facteurs, comme les attentes en termes de soutien organisationnel, la perception de ce dernier, ou encore la motivation à transférer les acquis de formation dans l'organisation d'appartenance.

Une approche déductive et inductive

Par ailleurs, notre démarche est à la fois déductive et inductive. Déductive parce qu'en amont du T1, nous avions repéré un certain nombre de concepts qui ont constitués la trame de notre entretien semi-directif. Si nous nous y sommes tenue, une part non négligeable d'ouverture a été laissée aux répondants afin de leur permettre de compléter, de prolonger, et d'affiner leurs réponses, voire de laisser l'entretien prendre une direction inattendue (ce qui a particulièrement été le cas lors de l'entretien T2). Fréquemment, les questions posées par l'intervieweur étaient du type « pouvez-vous m'en dire plus au sujet de… ? », « est-ce que par là, vous entendez.. ? », ou encore « si je vous entends bien, vous dites que… ». Les efforts de reformulation, les encouragements à plus de précisions, ou, simplement, l'espace laissé à l'expression de l'interviewé, égrainent ainsi nos entretiens.

Si cette approche à la fois déductive et inductive est un choix délibéré, elle reflète également une certaine réalité inhérente aux entretiens semi-directifs qui, de par leur construction, laissent une ouverture plus ou moins grande aux apports des répondants ne reflétant pas nécessairement les questions basées sur des concepts. De plus, plusieurs répondants ont dit leur plaisir à pouvoir parler de leur situation, profitant ainsi d'une écoute attentive pour exprimer leur vécu, souvent complexe, alliant différentes postures (apprenant, employé, parfois responsable de questions ayant trait à la formation de collègues) et différents milieux (formation, travail). Notre position par rapport à cette approche consiste à dire que « trop de théorie rend aveugle, pas assez de théorie rend sourd ». Nous avons donc cherché à « voir » ce que les personnes nous disaient, grâce aux concepts retenus, mais aussi à entendre ce qui dépassait de ce cadre, grâce à l'ouverture laissée durant les entretiens.

Par ailleurs, les chapitres qui suivront sont composés, chacun, d'apports théoriques plus ou moins larges, que le lecteur découvrira dans les pages à venir. Par exemple, le chapitre consacré aux pratiques organisationnelles comporte une partie théorique importante, alors que le chapitre consacré aux attentes des apprenants, n'en présente aucune. Ces différences sont visibles au fil de chapitres.

Construction du guide d'entretien T1

Notre guide d'entretien T1 s'est basé sur les éléments relatifs aux facteurs organisationnels (les pratiques), aux facteurs individuels (le projet formation et les buts qui y sont rattachés)

ainsi que les variables dites dépendantes. Il a été construit en trois parties : des questions relatives aux facteurs individuels, des questions relatives aux facteurs organisationnels perçus, et des questions relatives aux effets perçus du POS-F sur la motivation à transférer et sur l'engagement organisationnel. Notre objectif était de récolter des données pour chacun de ces facteurs, avec, en tête, la logique causale propre à la théorie du POS. Elle se reflète dans nos questions relatives aux deux variables dites dépendantes retenues (motivation à transférer et engagement organisationnel).

Le tableau ci-dessous résume les apports théoriques qui seront développés en aval, en permettant au lecteur de repérer la dimension du POS-F à laquelle se réfère l'élément retenu, la temporalité (avant, pendant, ou après la formation), si l'élément est issu de la théorie du POS ou de la littérature du transfert de compétences (et du PCO pour cet élément unique) et la ou les question(s) principales qui ont été posées pendant l'entretien de recherche.

Nous renvoyons le lecteur aux annexes afin de découvrir le guide d'entretien tel qu'il a été utilisé pendant les entretiens (annexe 3). En effet, le tableau ci-dessous ne reflète pas l'ordre chronologique des questions, mais plutôt le lien entre théorie et questions d'entretien.

Tableau 1 : tous les éléments retenus du cadre théorique pour notre grille d'entretien.

1ère dimension du POS-F : pratiques organisationnelles incarnant le bien-être en formation de l'employé[37] *Issu de la théorie du POS et de nos travaux exploratoires[38]*	**Cette dimension concerne le temps de l'avant formation. Voici les questions posées :** *« Pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé lorsque vous avez annoncé la formation à votre employeur ? »* *« Comment tout cela s'est-il mis en place ? »* De nos travaux exploratoires, nous avons relancé les personnes, le cas échéant, au sujet des éléments suivants : Initiative de la formation (est-elle encouragée ou non), discussions et administration liées à l'entrée en formation, financement de la formation, aménagement et reconnaissance du temps de travail pour la formation, décharge de travail pour la formation.

[37] Dans l'entretien T1, les éléments appartenant à la première dimension ont été envisagés comme relevant principalement de l'avant formation (le temps avant l'entrée en formation), dans un souci de structurer l'entretien en trois temps : avant la formation, pendant la formation, après la formation. Ces distinctions sont artificielles en ce sens que les éléments des trois temps ont des influences potentielles à différents moments, et aussi parce qu'ils peuvent être (re)-négociés à tout moment. Rien n'est donc considéré comme immuable.

[38] Les travaux exploratoires auxquels nous faisons référence ici sont, d'une part, l'étude préliminaire, et d'autre part, un travail précédant ayant fait l'objet d'une publication (Bosset, 2013).

2ème dimension du POS-F : pratiques organisationnelles incarnant la valorisation des contributions issues de la formation[39] *Issu de la théorie du POS (la dimension) et de la littérature sur le transfert de compétences (les facteurs) :* 1. Comportements des collègues de travail 2. Comportements du supérieur hiérarchique 3. Lien stratégique 4. Opportunité à mettre en œuvre 5. Reddition de comptes 6. Climat de transfert *Issu de la littérature sur la PCO (Perceived Career Opportunity) : question 7.*	**Cette dimension concerne le temps « pendant la formation » et « après la formation ». Voici les questions posées pour le temps « pendant »:** *1. « Comment ont réagi, ou réagissent, vos collègues à votre formation ? » « Qu'est-ce que cela vous fait ? »* *2. « Maintenant que vous êtes en formation, pouvez-vous me dire comment cela se passe, entre la formation et l'organisation ? »* *3. « Pensez-vous que l'organisation fait un lien entre votre formation et ses objectifs ? » « Est-ce important pour vous ? »* *4. « Par rapport à votre dernier module, avez-vous le sentiment que vous êtes autorisé, voire encouragé, à utiliser des connaissances ou compétences issues de la formation sur votre place de travail ? » « Et vous, quelle est votre position par rapport à cela ? » « Dans l'état actuel des choses, en avez-vous envie ? »[40]* *5. « Avez-vous le sentiment que l'organisation s'attend à ce que vous utilisiez vos nouvelles connaissances ou compétences sur votre place de travail ? »* *6. Dans votre organisation, comment percevez-vous la formation de manière générale ? » « Comment parle-t-on de la formation ? »* **Voici la question posée pour le temps « après » :** *7. « Comment envisagez-vous la période post-formation ? En parlez-vous avec votre organisation ? »*
Perception de soutien organisationnel en formation *Issu de la théorie du POS*	*« Vous sentez-vous soutenu dans votre effort de formation par votre organisation ? »*
Filtres à l'œuvre dans la perception de soutien *Issu de la théorie du POS et engagement en formation / dynamique identitaire (abandonné par la suite de notre travail)* *Notre hypothèse : les filtres à l'œuvre dans le POS-F sont les attentes en termes de soutien*	*« Pouvez-vous me raconter les circonstances qui vous ont amenées à entreprendre cette formation ? »* *« Quel serait pour vous un soutien idéal ? » « Quel soutien est le plus important pour vous ? »*
Logique causale *Issu de la théorie du POS* *Concerne* *1. l'engagement organisationnel* *2. la motivation à transférer dans notre recherche*	*1. « Comment vous sentez-vous aujourd'hui dans cette organisation ? » « Le fait de suivre cette formation et le soutien que vous recevez, ou non, y est-il pour quelque chose ? »* *2. « Je reviens à votre envie, ou non, d'utiliser des acquis de formation ou de contribuer à l'organisation. Que pouvez-vous me dire à ce sujet ? Le fait d'avoir été soutenu, ou non, y est-il pour quelque chose ? »*

[39] Dans l'entretien T1, les éléments appartenant à la deuxième dimension ont été envisagés comme relevant à la fois du temps « pendant la formation », et « après la formation », en ce qui concerne l'opportunité de carrière.

[40] Ces deux questions relèvent de la motivation à transférer mais ont été posées à ce moment de l'entretien, ce qui nous a paru plus logique (la thématique de l'opportunité à mettre en œuvre, donnée par l'organisation, et la motivation à transférer, de la part de l'employé, nous semblent en effet complémentaires).

Commentaire

Le découpage ainsi obtenu a bien sûr quelque chose d'artificiel. Par exemple, les éléments de « bien-être » ne se retrouvent pas uniquement en amont de la formation, et peuvent aussi être renégociés tout au long de celle-ci. Les éléments issus de la littérature sur le transfert de compétences sont valables aussi bien pendant, qu'après, voire avant la formation (notamment le climat de transfert). Toutefois, ce découpage nous a permis de structurer l'entretien, et ce dernier ayant une nature peu directive, il a permis de nombreuses questions de relance. Au final, les temporalités et les dimensions se sont confondues.

Construction du guide d'entretien T2

L'objectif de l'entretien T2 était, à l'origine, de comparer les pratiques organisationnelles perçues du T1 au T2. Ainsi, nous avons d'abord cherché à connaître les pratiques organisationnelles dont bénéficiaient les personnes à ce moment. Nous avons aussi cherché à comprendre si les personnes se sentaient soutenues. Nous tenions également compte de l'évaluation que faisaient les personnes des pratiques organisationnelles perçues, en leur demandant quelles étaient leurs perceptions de soutien. De plus, les attentes en termes de soutien organisationnel étaient, cette fois-ci, plus clairement investiguées par une question directe qui cherchait à les mettre en évidence. Ensuite, nous avons cherché à connaître les effets possibles du POS-F sur leur motivation à transférer et leur engagement organisationnel. Finalement, nous avons cherché à mieux comprendre ce que le transfert signifiait pour eux. Les questions concernant les attentes, et les modes de régulation, ont émergé au fil des entretiens.

Le guide d'entretien T2 se trouve dans les annexes (annexe 4).

Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés soit dans notre bureau à Uni-Pignon, soit sur le lieu de travail des répondants, soit encore lors d'un module de leur formation. Deux personnes ont été rencontrées chez elles (Linda et Nicole, au T2), et un entretien a été mené (et enregistré grâce à appareil spécial) par téléphone (Jean, au T2). Lorsque l'entretien a eu lieu sur le lieu de travail, nous avons pu nous imprégner, le temps de la rencontre, de la particularité du lieu. Par exemple, le cadre d'une grande banque de la place genevoise, d'un cabinet de consultants RH, d'une administration publique, d'un grand groupe pharmaceutique, ou encore d'une

organisation humanitaire. Autant de lieux qui dégagent des atmosphères, autant de cultures d'entreprise particulières. Si nous n'avons pas pris de notes ni fait d'observations systématiques, ces différents lieux ont sans aucun doute eu une influence sur notre interprétation, et peut-être aussi étaient-ils influents dans les réponses des interviewés, soit en les inhibant, soit, au contraire, en leur permettant d'être au plus près de leur vécu professionnel (et donc des pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation). Lorsque les entretiens se sont déroulés à l'Université, notre rôle de chercheuse était alors vraisemblablement plus « visible ». Ces différences n'ont pas été prises en compte faute de moyens, mais il nous semble intéressant de les relever.

Les entretiens débutaient toujours par des remerciements, des explications quant à l'objectif et au cadre de ces derniers, une demande de questions relatives à l'entretien, et des explications quant à l'anonymisation et à la confidentialité. En fin d'entretien, nous avons demandé si les personnes étaient d'accord de nous revoir d'ici quelques mois pour faire le point sur leur situation. Toutes ont donné leur accord, et toutes ont été revues.

La durée des entretiens était typiquement d'une heure et quinze minutes. Les répondants étaient toujours sous pression quant au temps, ce qui est compréhensible au vu de leur triple emploi lorsque nous les avons rencontrés (vie professionnelle, privée, et « de formation »). Tous les entretiens ont été intégralement enregistrés et retranscrits par nos soins. Deux entretiens ont été « perdus » en cours de route : l'un, littéralement, par faute d'avoir été correctement enregistré, l'autre parce que la personne en question était un « modulaire » (ne suivant que certains modules, à la carte) et n'étant donc pas soumis à la formation sur une durée. Nous l'avons donc abandonné. Dix-huit entretiens ont finalement été retenus, et tous ont fait l'objet d'un T1 et d'un T2.

Au terme des entretiens T2, nous avons encore une fois remercié les répondants pour leur disponibilité, leur ouverture, et nous leur avons offerts des chocolats en signe de gratitude.

Difficultés rencontrées

Au T1, nous avons été confrontée à la difficulté de cadrer les répondants en ce qui concerne la première question (« *Pouvez-vous me raconter les circonstances qui vous ont amenées à entreprendre cette formation ?* »). Cette question laissait la porte ouverte à de nombreux

éléments biographiques, que nous avons parfois été obligée d'écourter au vu du temps prévu pour chaque entretien.

Au T2, il s'est avéré que notre première question, portant sur les pratiques organisationnelles, n'a donné que peu de réponses et d'élaboration de la part des répondants. En effet, de nombreux répondants disaient qu'il n'y avait eu que peu de changements, et ne semblaient pas particulièrement enchantés à l'idée de relater, pour la deuxième fois, toutes les pratiques auxquelles ils avaient, ou n'avaient pas, eu droit. Nous pouvons donc dire que cette question est « tombée à plat ». Mais il s'agissait en réalité d'une opportunité cachée pour révéler ce qui constituera un élément primordial dans notre travail : les modes de régulations mis en œuvre par les apprenants pour « faire avec » les diverses situations dans lesquelles ils se trouvaient. Ainsi, le temps prévu dans l'entretien pour relater les pratiques organisationnelles perçues fut rapidement pris pour rendre compte des manières de comprendre la situation, et d'agir par rapport à celle-ci.

La recherche de liens directs entre causes et conséquences rapportées, en harmonie avec notre manière d'envisager la problématique et notre guide d'entretien au T1, fut également peu fructueuse. Car, au lieu de répondre par « oui » ou par « non », quant aux effets possibles du POS-F sur les deux variables dites dépendantes considérées (motivation à transférer, et engagement organisationnel), nous nous sommes aperçue, déjà durant les entretiens (et à plus forte raison pendant les analyses) que ces dernières faisaient en fait partie d'un tout, d'un système. Dans ce dernier se mêlaient attentes, pratiques perçues, évaluation, modes de régulation, et, au même titre que les autres, motivation à transférer et engagement organisationnel. Nous avons donc dû renoncer à rendre compte d'un lien causal entre POS-F et variables dites « dépendantes » (ce d'autant plus au vu de notre méthodologie privilégiant des entretiens semi-directifs et de nature qualitative !). Nous avons alors cherché à tirer le meilleur parti de la nouvelle tournure que prenaient ces entretiens, pour essayer de réellement comprendre comment interagissaient les différents facteurs. Nous pensons que ce sont les entretiens du T2 qui révèlent le mieux la richesse de ces interactions.

Trois personnes interviewées au T2 avaient changé de situation professionnelle entre les deux temps. Il s'agit de Linda, qui a démissionné de son poste et était inscrite au chômage lors de l'entretien T2 ; de Diego, qui est devenu directeur de son institution ; et de Nicole, qui a quitté

son employeur pour se mettre à son compte. Ces changements ont été pris en compte dans l'analyse des entretiens[41].

Pour les entretiens du T1 ainsi que ceux du T2, nous avons été confrontée à la difficulté de démêler ce qui relevait des attentes en termes de soutien organisationnel, entendues comme des souhaits, des désirs, des besoins, de ce qui relevait des attentes en termes d'expectative. Nous avons été gênée par cette confusion jusque dans les analyses des entretiens. Nous pensons que cette difficulté vient du fait que les attentes, au sens premier et second, s'entremêlent dans les discours des interviewés. Etant donné que nous n'étions nous-mêmes pas tout à fait au clair par rapport à cela, nous n'avons pas été en mesure de le clarifier pendant les entretiens. Nous avons tenté d'être plus précise dans les analyses.

L'analyse des données

En premier lieu, tous les entretiens ont été intégralement retranscrits. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode qui nous semblait la plus simple. Nous avons éliminé toute forme de ponctuation. Nous avons simplement écrit les mots tels que nous les entendions sur notre enregistrement. Nous avons séparé les lignes lorsque l'interlocuteur changeait.

Notre choix de ne pas insérer de ponctuation était guidé par deux éléments. Premièrement, nous savions que les entretiens allaient être réécoutés à plusieurs reprises (avec prise de notes), et que leur trace écrite (la retranscription) n'était donc qu'un support parmi d'autres pour procéder à l'analyse. Deuxièmement, parce que la ponctuation induit des mises en valeur de certaines phrases (par exemple, le point d'exclamation) et que nous souhaitions garder les transcriptions aussi neutres que possibles. En outre, nous avons profité du travail lent qu'est la retranscription pour prendre des notes, à la main, par rapport à des éléments de l'entretien qui nous étonnaient, ou qui attiraient particulièrement notre attention. Ces notes ont par la suite été étoffées par une série de fiches, servant à condenser les idées principales des entretiens et à nous permettre de nous les approprier pleinement afin d'en saisir la logique interne. Cette manière de faire est congruente avec l'approche de Creswell (2007) qui préconise de d'abord se faire une idée du matériau récolté dans son ensemble.

[41] Plus précisément, nous avons pris en compte les éléments se référant à des modes de régulation en rapport avec le T1, mais n'avons pas pris en compte les éléments concernant leur situation professionnelle au T2.

En ce qui concerne notre manière de faire générale, nous nous sommes inspirée, de manière très libre, de la spirale d'analyse de données préconisée par cet auteur. Le premier cycle de la spirale consiste simplement à organiser son matériau en fichiers. Le deuxième cycle consiste à lire son matériau (ou, dans notre cas, à l'écouter et à le réécouter à plusieurs reprises), tout en prenant des notes. Le troisième cycle contient à la fois la description, la classification, et l'interprétation du matériau. Finalement, le quatrième cycle est consacré à la représentation et la visualisation de ce dernier. L'image de la spirale, constituée de plusieurs cycles, illustre le processus itératif et répétitif de ces différentes procédures.

Une première phase de codage : le T1

Puisque notre démarche de travail était de type longitudinal, nous avons procédé, entre la première prise de données (T1) et la deuxième (T2), à l'analyse des entretiens du T1. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les concepts de nos différents cadres théoriques. Nous avons créé des catégories d'analyse dans le logiciel d'analyse des données qualitatives NVivo**©.**

Dans ce logiciel, les catégories d'analyse se nomment des « nodes ». Nous avons créé trois groupes de catégories : un premier groupe se référant aux facteurs dits individuels ; un deuxième groupe se référant aux facteurs organisationnels perçus ; et un troisième groupe se référant aux variables dites dépendantes (motivation à transférer et engagement organisationnel).

Dans chacun de ces groupes, nous avons créé des « nodes » à partir de notre cadre théorique, et nous avons rajouté des catégories au fur et à mesure que notre travail avançait. NVivo**©** étant un logiciel permettant un maximum de flexibilité, dans la création, la suppression, la fusion et la séparation de « nodes », nous avons pleinement utilisé ces fonctions. Nous ne pouvons pas, à ce stade, retracer toutes les manœuvres que nous avons réalisées, étant donné la facilité avec laquelle le programme permet des « essais et erreurs ». Ainsi, nous avons par exemple fusionné des catégories qui nous semblaient proches, pour ensuite les séparer à nouveau au fur et à mesure que nous avions plus d'entretiens codés et que la catégorie avait besoin d'être affinée. Nous avons abandonné une catégorie si elle ne contenait que quelques verbatim. Autre exemple : la séparation en deux d'une catégorie trop volumineuse, qui manifestement contenait des verbatim se référant à différentes thèmes.

Nous avons, en cours de route, analysé une deuxième fois les premiers entretiens, afin de coder des verbatim se référant à des catégories nouvellement créées, ou de les affiner dans les modalités. En somme, le travail réalisé était cyclique, avec un aller-retour entre lecture des entretiens, codage systématique, et retour sur le codage déjà réalisé afin d'obtenir des catégories les plus complètes possibles et de saturer le processus.

Le lecteur trouvera, dans les annexes, la version finale des catégories NVivo (Annexe 6).

Une première phase d'analyse et de rédaction : le T1

Une fois que tous les entretiens furent encodés sur le logiciel, et que nous avions le sentiment d'être arrivée à une saturation des données (où il n'était plus possible d'affiner les catégories, voire d'en créer de nouvelles), nous avons procédé à une première phase d'analyse, accompagnée d'une phase de rédaction simultanée. Pour ce faire, nous avons imprimé les verbatim de chaque catégorie et travaillé sur elles un stylo à la main. Le contenu de chaque catégorie a alors été lu, et des similitudes et -/- ou des différences ont été repérées.

Au fur et à mesure que ce travail avançait, nous avons créé des modalités, dans le logiciel, pour certaines catégories. Par exemple, nous avons créé 17 modalités pour la sous-catégorie « Buts opératoires », représentant autant de buts repérés chez les apprenants.

Ensuite, nous avons procédé à une première phase de rédaction où nous présentions les catégories d'analyse, une par une, assorties de verbatim que nous avons commentés. Ce document, long et difficile à lire au vu de la quasi exhaustivité des verbatim que nous y avons insérés, a fait office d'étape intermédiaire sur le chemin de la rédaction finale de cette recherche.

Au terme de ce travail, nous nous sommes rendue compte que l'analyse du T1 était avant tout descriptive : quelles pratiques organisationnelles étaient rapportées par les répondants, quels buts étaient attachés à la formation, comment les personnes décrivaient leur propre motivation à transférer et leur engagement organisationnel, et les effets perçus du POS-F sur ces variables dites dépendantes. Cette phase descriptive appartient au troisième cycle de la spirale d'analyse proposée par Creswell (2007, p.151).

Ce ne sera qu'après avoir réalisé les entretiens T2, et au moment d'analyser une deuxième fois les entretiens T1, que nous avons eu véritablement accès à la manière dont les personnes

vivaient leur situation, à leur manière de la comprendre et d'y réagir. Nourrie par ces résultats T2, nous avons alors analysé une deuxième fois les entretiens T1 pour y repérer des « traces » de ce qui aura été approfondi au T2.

Une deuxième phase de codage : le T2

Une fois que le codage, l'analyse, et la rédaction d'un document intermédiaire (relatif au T1) furent terminés, nous sommes passée au codage des entretiens T2 (qui avaient été réalisés en parallèle au travail sur les entretiens du T1). Là, une question s'est posée : fallait-il créer un nouveau fichier réservé exclusivement au T2, ou fallait-il insérer les verbatim des entretiens T2 dans ceux du T1 ? Nous avons opté pour la deuxième solution. Nous avons vite réalisé que nous aurions besoin d'avoir toutes les données réunies, afin de pouvoir travailler. Il s'agit là d'une raison purement pratique. De plus, nous avons réalisé que nous allions vraisemblablement devoir analyser une deuxième fois les entretiens T1, à la lumière des nouvelles catégories qui avaient émergé pendant les entretiens (notamment, tout ce qui se référait aux modes de régulation, et aussi aux attentes en termes de soutien organisationnel, qui étaient devenues plus précises au T2). Il s'agit là d'une raison méthodologique.

Nous avons donc codé les entretiens du T2 dans le même logiciel, en séparant toutefois les données T1/T2. Pour ce faire, nous avons simplement indiqué le temps (T1 ou T2) devant le nom de la catégorie. Par exemple, nous avions une catégorie-mère qui se nommait « Attentes », et deux sous-catégories[42], respectivement « T1 Attentes » et « T2 Attentes ». Le logiciel permet alors de visualiser le contenu des sous-catégories, une à une, mais aussi de les voir toutes réunies dans la catégorie-mère.

Une deuxième phase d'analyse : le T2 et le T1 revisité

Alors que nous prenions conscience que le T1 et le T2 n'allaient pas ressembler à des moments distincts les uns des autres, sans véritable lien, avec comme seule analyse une comparaison terme-à-terme des catégories, nous avons ressenti le besoin de rassembler nos idées en réalisant une série de résumés. Pour ce faire, nous avons, au lieu de relire les retranscriptions d'entretien, réécouté à plusieurs reprises les enregistrements (T1 et T2) afin de nous en imprégner. Nous avons toujours travaillé avec un stylo à la main pour prendre des notes. Nous

[42] Il s'agit des « child nodes » dans le logiciel.

avons également gardé en tête notre modèle : facteurs individuels, organisationnels, et variables dites dépendantes.

Les résumés que nous avons réalisés contenaient : des fiches comparatives T1 / T2, nous permettant de voir, en un coup d'œil, les éléments saillants des facteurs individuels, des facteurs organisationnels, et des variables dites dépendantes ; des fiches d'évolution entre le T1 / T2, avec un retour sur les hypothèses que nous avions à ce moment-là ; des fiches dans lesquelles nous souhaitions voir si les attentes et les POS-F étaient concordantes, ou non. Le travail nécessaire à la réalisation de ces fiches était en soi, plus que les fiches elles-mêmes, l'exercice indispensable, à ce stade de l'analyse, nous permettant d'avoir une connaissance approfondie de nos entretiens, et des liens existant entre le T1 et le T2.

Une troisième phase d'analyse : vers des cas de figure

Dans le but d'arriver à présenter ou illustrer nos résultats avec des *cas de figure*, comme cela avait été le cas dans notre étude préliminaire, nous avons cherché à trouver un critère permettant de créer ces derniers. Ceci afin de classer les entretiens en plusieurs groupes. Après avoir essayé de les différencier par qualité du POS-F (bas, mitigé, fort), et par buts de formation (majoritairement liés à l'organisation, ou à un projet personnel excluant l'organisation), nous avons opté pour une troisième voie.

En effet, les deux premières options se sont avérées stériles. Il ne nous était pas possible de dire si le POS-F était bas, moyen, ou fort. Ceci était dû au fait que, dans notre conceptualisation, le POS-F recouvre une multitude d'éléments : le financement, l'intérêt du supérieur, l'opportunité à mettre en œuvre, etc. Il arrivait souvent qu'une personne ait, par exemple, un financement élevé, mais un intérêt pour sa formation bas. Dans de tels cas, comment qualifier le POS-F ? Après avoir essayé de coder les différents éléments du POS-F de manière qualitative, sans succès, nous avons abandonné cette option. En ce qui concerne les buts de formation, il n'était pas possible de les différencier de manière aussi catégorique. Nous avons tenté de les départager, à l'image de ce que nous avions fait lors de notre étude préliminaire. Mais les buts de formation mêlent presque toujours des éléments liés à l'organisation ainsi qu'à un projet plus personnel. Nous avons donc aussi abandonné ce travail qui ne donnait pas satisfaction. Il nous restait donc à découvrir une troisième voie.

Cette dernière a consisté à nous baser entièrement sur les perceptions des interviewés. Il s'agit de repérer, pour chaque personne, les attentes, les pratiques organisationnelles perçues, ainsi que la perception de soutien globale. Cette notion de perception globale est, rappelons-le, tirée de la théorie du POS qui postule une perception globale rassemblant, en quelques sortes, les diverses pratiques. Ainsi, c'est la perception de soutien, issue de la rencontre entre attentes et pratiques, qui a constitué le critère déterminant pour départager les entretiens.

Mais rappelons que notre recherche est longitudinale. C'est pourquoi l'idée de trajectoires, en termes de perception, a fait son apparition. Nous devions en effet repérer cette dernière aussi bien pour le T1 que pour le T2. De plus, une fois ces deux perceptions repérées, nous avons souhaité comprendre ce qui avait évolué ou non, et plus particulièrement dans les cas où la perception de soutien évoluait de manière positive ou négative.

Une quatrième phase d'analyse : monographies

Avant de pouvoir passer à l'exercice d'une analyse transversale permettant ensuite de présenter les cas de figure, nous avons dû passer par une étape supplémentaire : celle de rassembler toutes les informations nécessaires, en termes de facteurs, pour chaque entretien, individuellement, et de réaliser des documents de type « monographie ». Ces monographies[43], d'une longueur de 15 à 20 pages chacune, ont toutes suivi la même trame :

- Un court portrait de l'apprenant
- Les attentes en termes de soutien au T1 et au T2
- Le projet et le but de formation au T1 et au T2
- Les pratiques organisationnelles au T1 et au T2
- Les caractéristiques organisationnelles
- L'évaluation des pratiques organisationnelles en regard des attentes, au T1 et au T2
- Les modes de régulation :
    - constructions de sens au T1 et au T2
    - les actes au T1 et au T2

[43] Notons à ce stade que tous les documents dont il a été question jusqu'ici sont des documents de travail, et peuvent donc présenter des termes ou des manières de présenter qui ne seront pas retenues telles quelles dans la version finale des résultats. Nous les mentionnons ici afin de rendre compte de notre démarche analytique, d'une part, et du travail réalisé, d'autre part.

- Les liens entre les constructions de sens et les actes
- Les éléments « supra »
- La motivation à transférer et l'engagement organisationnel

Un exemple de monographie se trouve en annexe (no. 5).

Une cinquième phase d'analyse : analyse transversale et rédaction des cas de figure

Une fois que nous avions réalisé les monographies et que nous avions donc, pour chaque personne, tous les éléments nécessaires, nous avons pu commencer l'analyse transversale des entretiens. Nous avons d'abord classé les entretiens en quatre cas de figure, selon le critère de la perception de soutien et de son évolution. Une fois ce classement réalisé, nous avons repris les éléments de la trame présentés sur la page précédente, et avons repéré les similitudes et les différences dans chacun de ceux-ci. Par exemple, nous avons analysé les contenus de la catégorie « Attentes en termes de soutien T1 » pour chacune des personnes appartenant au même cas de figure. Ensuite, nous avons commencé à rédiger le document final, en y insérant à chaque fin de paragraphe un tableau récapitulatif permettant au lecteur d'avoir un résumé des éléments principaux de chaque catégorie.

Les cas de figure sont :

- Cas de figure 1 : Perception de soutien négative, sans évolution. Il s'agit des personnes dont la perception de soutien est négative au T1 et reste négative au T2.
- Cas de figure 2 : Péjoration de la perception de soutien. Il s'agit des personnes dont la perception de soutien était positive au T1, mais plus négative au T2.
- Cas de figure 3 : Amélioration de la perception de soutien. Il s'agit des personnes dont la perception de soutien est négative au T1, mais plus positive au T2.
- Cas de figure 4 : Perception de soutien positive, sans évolution. Il s'agit des personnes dont la perception de soutien est positive au T1, et reste positive au T2.

Biais méthodologiques

Nous constatons plusieurs biais à notre recherche.

Nous n'avons pas procédé à une validation des données en les soumettant à nos répondants. En guise de validation, nous avons sollicité les apprenants du DAS[44] en formation d'adultes, de la volée 2011-2013, en leur soumettant nos données exploratoires et en leur demandant de réagir à celles-ci. Lors d'une journée complète, nous avons d'abord présenté nos résultats exploratoires, pour ensuite discuter de chaque profil (cf. étude préliminaire) en profondeur. Les apprenants, eux-mêmes engagés dans une formation continue universitaire, concernés par la problématique du soutien organisationnel, ont pu émettre des critiques et donner des suggestions pour l'avancement du travail. Par exemple, parmi les critiques émises et prises en compte, nous trouvons : l'absence de vision évolutive, donnant une image statique du phénomène, corrigée par la suite avec une approche longitudinale ; les effets du POS-F sur les variables dites dépendantes, décrits de manière trop radicale, corrigés par la suite en laissant émerger les modes de régulation et en rendant ainsi compte de la complexité de ces « effets » ; l'idée que le soutien n'existe pas en soi, mais dépend des besoins des apprenants. Cette dernière critique a été totalement intégrée dans notre manière d'appréhender cette recherche, en considérant le soutien organisationnel à la formation comme résultant d'une interaction entre attentes en termes de soutien, et pratiques organisationnelles.

Nous avons également, lors du parcours de doctorant, présenté notre recherche à de multiples reprises dans divers contextes (séminaires doctoraux, conférences, colloques). Ces présentations ont toujours été l'occasion de confronter notre travail à un regard extérieur et de prendre en compte certaines des remarques qui nous ont été adressées.

Parmi les biais, nous devons mentionner la difficulté que nous avons rencontrée à démêler, dans la notion « d'attentes », ce qui relève des souhaits, de ce qui relève des attentes en termes d'*expectative*. Nous pensons que, chez nos répondants, ces notions étaient entremêlées. Nous n'avons, en outre, pas utilisé le terme « d'attente » dans nos entretiens. Nous avons demandé quel pouvait être, pour eux, un « soutien idéal », et quel était le « soutien le plus important ». Dans les discours de nos répondants, nous constatons qu'il leur était également difficile de parler de leurs attentes, au sens de souhaits, sans prendre en

[44] Que nous remercions au passage pour leur intérêt et leur implication dans notre questionnement.

compte leur organisation et son fonctionnement. Tout se passait alors comme si un principe de réalité venait « parasiter » l'expression pure des souhaits.

Dans le même ordre d'idées, nous avons parfois rencontré une difficulté à faire la part des choses entre ce qui apparaissait de prime abord comme des éléments de personnalité, pour ensuite (au T2) prendre des allures de constructions de sens. Cette difficulté a été particulièrement prégnante en ce qui concerne les notions d'initiative personnelle et de responsabilité individuelle dans la formation. Nous nous sommes alors tournée vers nos analyses monographiques pour tenter de dégager la logique de chaque entretien, pour ensuite classer les verbatim en la prenant en compte. Une recherche ultérieure gagnerait à se doter d'outils méthodologiques et théoriques plus conséquents pour éviter cet écueil.

Le fait que tous nos répondants étaient eux-mêmes à l'origine de leur projet de formation, en prenant l'initiative de se former, constitue un autre biais, qui oriente fortement notre recherche et sans aucun doute, ses résultats. En effet, il pourrait nous être reproché que, compte tenu de ce fait, la question du soutien organisationnel devient superflue, incongrue, voire hors de propos. Nous argumentons toutefois que toutes les personnes que nous avons rencontrées avaient à cœur de transférer leurs acquis dans leur organisation d'appartenance (au T1), démontrant ainsi que leur projet de formation est totalement lié à l'organisation. Par ailleurs, nous avons constaté que si cette initiative est personnelle, elle est fortement imbriquée dans des logiques organisationnelles. Les personnes sont en effet très soucieuses des changements organisationnels à venir : elles anticipent les besoins de leur poste, de leur équipe, de leur organisation. Nous argumentons donc que si l'initiative de se former est personnelle, les raisons qui poussent les personnes à se former et la manière dont la formation et ses suites sont envisagées sont intimement liées aux organisations.

Alors que notre travail explore la question du soutien organisationnel perçu *à la formation*, cette dernière fait figure de « grande absente » dans notre recherche. Nous n'avons pas pris en compte son ingénierie, ses formateurs, ses contenus, ni la manière dont ces derniers pouvaient, éventuellement, constituer des ressources ou interagir avec notre problématique. Nos données présentent des traces de la manière dont la formation intervient, mais nous ne les avons ni explorées, ni présentées.

Par exemple, le cas d'Antonia est frappant. Cette personne abandonne sa formation, peu avant sa fin. Tout se passe comme si elle ne pouvait pas réconcilier les termes de sa situation : formation et organisation. Très loyale à cette dernière, elle ne peut se résoudre à la critiquer ou à la bousculer frontalement. Ainsi, c'est la formation qui fait les frais, dans ce qui apparaît comme un mode de régulation « de l'extrême ». En abandonnant celle-ci, Antonia rétablit un équilibre fragile lui permettant de continuer à travailler dans son organisation d'appartenance. Une recherche ultérieure gagnerait à prendre en compte le rôle de la formation, dans les modes de régulation, notamment.

Finalement, nous n'avons pas non plus pris en compte le genre. Nous n'excluons pas que cette variable a son importance dans la manière dont les apprenantes régulent leur situation. Par exemple, il serait intéressant de voir dans quelle mesure les apprenantes choisissent des modes de régulation différents des apprenants.

Chapitre 1 : Norme de réciprocité

Introduction

L'objectif de ce chapitre est d'esquisser la manière dont la norme de réciprocité se manifeste dans la problématique du soutien organisationnel perçu à la formation. La norme de réciprocité constitue l'épine dorsale de la théorie du POS. C'est pourquoi notre travail commence par une exploration de cette dernière par rapport à notre questionnement lié au soutien organisationnel perçu *en formation*. Ce n'est que dans les chapitres suivants que nous entrerons de plein pied dans les questions de pratiques organisationnelles, de leur évaluation en fonction de certains filtres, des modes de régulation et des conséquences possibles. En ce sens, ce premier chapitre chapeaute en quelque sorte tout le travail à suivre.

Plus précisément, il doit suggérer des pistes de réponse à la question de recherche no. 1 : *Comment opère la norme de réciprocité dans le soutien organisationnel à la formation ?*

Ce chapitre propose d'abord quelques éléments théoriques concernant la norme de réciprocité comme concept central des théories de l'échange social et, spécifiquement dans la théorie du POS, avec des conséquences favorables attendues lorsque ce dernier est élevé. Puis, nos résultats montrent quelques caractéristiques de la norme de réciprocité telle qu'elle apparaît dans la problématique du POS-F. Nous reviendrons sur ces caractéristiques dans la conclusion de ce chapitre.

La norme de réciprocité dans la théorie du POS

La théorie du soutien organisationnel trouve ses bases dans les théories de l'échange social (Homans, 1958 ; March & Simon, 1958 ; Gouldner, 1960 ; Blau, 1964 ; Shore & Coyle-Shapiro, 2003). Nous avons effleuré le mécanisme se trouvant à la base de cette théorie : un employé qui présente une perception de soutien organisationnel élevée sera davantage enclin à développer des attitudes favorables envers l'organisation, à mettre en œuvre des comportements positifs à son égard, ainsi qu'à vivre son expérience d'emploi de manière positive pour lui. La logique sous-jacente à ce postulat vient des théories de l'échange social, qui considèrent que la relation d'emploi est caractérisée par un échange entre l'effort et la loyauté, du côté des employés, pour des récompenses matérielles et socio émotionnelles, du côté de l'organisation. Ainsi, les motivations des employés pour se comporter d'une certaine manière sont comprises dans le jeu des échanges entre ces derniers et l'organisation.

Les théories de l'échange social postulent que « les individus entrent en relation avec d'autres dans le but de maximiser leurs ressources » (Blau, 1964 ; Homans, 1974, cités par Eisenberger, 2011)[45]. A l'origine, ces théories ont été développées pour expliquer pourquoi les personnes forment des relations et les maintiennent. Blau (1964), précurseur, propose qu'il existe deux types d'échanges : l'échange économique et l'échange social. Si le premier se caractérise par le fait que les contenus d'échanges sont spécifiés, il n'en va pas de même pour le deuxième. Par conséquent, trois éléments s'y ajoutent : la confiance, la temporalité, et la norme de réciprocité. La confiance joue un rôle important dans le sens où elle constitue le socle sur lequel s'appuient les partenaires d'échanges. La dimension temporelle est importante également : le fait de rester redevable fortifie la relation et lui permet de se prolonger dans la durée. La norme de réciprocité, qui est le thème de ce chapitre, est le concept central des théories de l'échange social.

Le raisonnement à la base des théories de l'échange social a ensuite été repris pour expliquer le comportement organisationnel. La norme de réciprocité, fondamentale dans les théories de l'échange social, est donc également centrale à la théorie du soutien organisationnel, où les pratiques organisationnelles considérées comme des antécédents à la perception de soutien sont envisagées comme une contribution organisationnelle qui maintient la norme de réciprocité (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch & Rhoades, 2001).

La norme de réciprocité est considérée comme universelle, elle a été étudiée dans de nombreux contextes culturels différents. Elle est généralement inculquée comme une vertu morale, mais fonctionne également grâce à la peur de représailles en cas de violation, ou encore aux dommages à la réputation ou à l'image de soi (Gouldner, 1960). La nature des ressources échangées peut varier : il peut s'agir de ressources impersonnelles (comme des informations ou de l'argent) ou socio émotionnelles (comme le respect ou le soin accordé à quelqu'un).

Les personnes varient toutefois dans leur degré d'endossement de cette norme. Certaines personnes, très sensibles, seront alors plus enclines à rapidement payer leurs dettes et à

[45] Notre traduction.

s'assurer que l'équilibre est maintenu, alors que d'autres, moins sensibles, se soucieront moins de cette équilibre et supporteront mieux le fait d'être redevables.

La norme de réciprocité fonctionne parce que les personnes cherchent à maximiser les ressources reçues en échange de ressources offertes. Ainsi, l'hypothèse sous-jacente est que les personnes « calculent » les ressources qu'ils souhaitent potentiellement donner de manière à maximiser les retours reçus. Cela dit, ces « calculs » se font à un niveau inconscient et ne sont que partiellement révélés à la conscience lorsqu'il s'agit de faire un choix ou lorsqu'une autre opportunité se présente. Dans ce cas, il y aura une évaluation à faire entre le coût et l'opportunité.

Les échanges du monde économique, en contraste, sont basés sur un calcul à court-terme et concernent des échanges avant tout matériels. Cela ne s'applique pas à la norme de réciprocité, où les bénéfices attendus peuvent se faire attendre, et où ces derniers sont également socio-émotionnels ou impersonnels. Dans l'échange social, il y a une confiance de base qui se crée entre l'employé et l'organisation. L'employé aura alors tendance à faire confiance et à être patient quant aux bénéfices qu'il attend en retour de ce qu'il a offert à l'organisation. La confiance qui s'installe alors entre l'employé et l'organisation a été étudiée par Shore, Tetrick, Lynch et Barksdale (2006).

Un mécanisme important à considérer dans la norme de réciprocité est la surcompensation, et ce surtout lorsque la relation en est à ses débuts, les personnes ont tendance à offrir plus que ce qu'ils ont reçu précédemment. Ceci contredit le principe de base de la norme qui consiste à dire que les personnes cherchent à maximiser leurs ressources. Alvin Gouldner (1960) y voit une manière de s'engager dans une relation qui compte, où dont on pense qu'elle se révélera comme importante pour nous. Il parle également en termes d' « expectancy », ou d'attente. Eisenberger & Stinglhamber (2011) expliquent cette idée de la manière suivante : « la norme de réciprocité encourage les personnes à s'entraider en créant l'attente que lorsqu'une personne en aide une autre dans la réalisation de ses besoins et de ses désirs, cette dernière aidera la première à son tour, à atteindre ses propres objectifs » (p.34)[46]. Ce

[46] Notre traduction.

mécanisme met l'accent sur la notion d'attente qui joue fortement dans la décision d'aider autrui ou non.

A côté de la norme de réciprocité positive, il existe également une norme de réciprocité négative. Moins étudiée, elle s'intéresse à la manière dont les personnes « rendent » des traitements défavorables. Dans le langage commun, il s'agit de tout ce que l'on peut imaginer sous le terme de « vengeance ». Cette norme se retrouve culturellement dans des expressions telles que « œil pour œil, dent pour dent ». Dans l'organisation, la norme de réciprocité négative peut engager des conséquences négatives telles que l'absentéisme, la réduction des efforts et, dans des cas graves, des vols ou d'autres comportements de vandalisme (Eisenberger, Lynch, Aselage & Rohdieck, 2004).

La théorie du soutien organisationnel fonctionne à partir de la norme de réciprocité en ce sens qu'elle part du principe que les actions favorables de l'organisation seront repayées par les employés, ces derniers se montrant alors plus assidus, faisant de plus grands efforts, et s'engageant davantage dans et pour l'organisation. A l'inverse de la théorie du contrat psychologique (Rousseau, 1989), la théorie du soutien organisationnel observe et étudie les conséquences positives d'une perception de soutien élevé. Le contrat psychologique s'intéresse tout particulièrement aux conséquences en termes de brèche du contrat, c'est-à-dire lorsque les obligations perçues entre l'employé et l'employeur ne sont pas remplies. La théorie du soutien organisationnel s'intéresse en priorité aux conséquences positives lors d'une perception de soutien élevée.

Les deux théories reposent sur les théories de l'échange social et de la norme de réciprocité. Le POS signifie aux employés que l'organisation souhaite dépasser le simple échange économique avec eux, en valorisant leurs contributions et en se souciant de leur bien-être (les deux dimensions du POS).

Présentation des résultats

Avant de présenter les résultats, nous attirons l'attention du lecteur sur les abréviations utilisées dans les extraits d'entretiens ci-dessous, et tout au long du travail. « IB » est le nom du chercheur, alors que « APP » signifie « apprenant ». L'apprenant est le répondant.

Nous avons présenté brièvement la logique sous-jacente à la théorie du POS, qui se base sur la théorie de l'échange social et la norme de réciprocité. Dans ce cadre, la théorie de l'échange social postule que les employés seront d'autant plus engagés envers leur organisation qu'ils perçoivent des pratiques organisationnelles soutenantes à leur égard. Toute la théorie du POS se base sur cette idée, sans quoi elle ne ferait pas de sens. Ce n'est que dans cette perspective que les pratiques organisationnelles, considérées comme des antécédents au POS, portent leurs fruits. Ces fruits sont alors les attitudes et les comportements des employés, et qui sont bénéfiques à l'organisation.

Nous pouvons confirmer l'idée, aussi présente dans la théorie du POS, que les personnes varient en termes de sensibilité à la norme de réciprocité. Nous ne sommes pas tous pareils en termes d'approbation (ou d'endossement) de la norme de réciprocité.

Considérons l'extrait suivant dans lequel Christian évoque son désir d'utiliser ses acquis de formation, et les raisons sous-jacentes à ce désir:

> ***IB : Comme vous dites c'est votre personnalité c'est votre besoin ça vient tout seul***
>
> ***APP : Mais ce ne serait pas une manière de remercier l'organisation de m'avoir payé ce cours en fait ça fait partie de ma nature tout simplement parce que il y a des gens qui pourraient s'estimer aussi redevables***
>
> ***IB : Oui***
>
> ***APP : Voilà je dois à l'entreprise quelque chose mais là de toute façon ils s'en foutent donc***
>
> ***IB : Donc ce n'est pas ça***
>
> ***APP : Je le fais parce que ça me paraît logique de le faire à ce moment-là ou cohérent ça peut apporter un plus mais c'est tout ça s'arrête là***
>
> ***(Christian, T1, Norme de réciprocité, réf. 1)***

Dans cet extrait, Christian développe plusieurs idées intéressantes : 1) il ne considère pas son envie de contribuer quelque chose à l'organisation (par le biais du transfert) comme une manière de rendre quelque chose à l'organisation ; 2) son envie de transférer vient de lui-même, d'une motivation intrinsèque, et n'est donc pas inscrite dans une logique de donnant-donnant ; 3) dans sa perception, le fait que son organisation ait payé sa formation n'équivaut pas à une pratique en soi soutenante.

Plusieurs commentaires s'imposent : 1) Christian ne se sent pas inscrit dans une logique reliée à la norme de réciprocité par rapport à sa formation, cela signifie donc que l'octroi de la

formation en tant que tel n'active pas forcément cette norme ; 2) si son envie de transférer n'est pas envisagée comme une manière de rendre quelque chose à l'organisation, mais comme une nécessité, peut-être, d'être en phase avec une certaine éthique professionnelle, ou, comme il le suggère dans l'entretien, avec une personnalité qui le pousse à le faire ; 3) le fait que le financement ne soit pas considéré comme soutenant semble suggérer que la pratique en soi n'est pas *a priori* du soutien. Cela va dans le sens de dire qu'il y a des filtres à l'œuvre qui vont déterminer comment est reçue telle ou telle pratique.

Diego, pour sa part, exprime l'idée que le fait de ne pas être redevable est un avantage. Cela dit, il termine en semblant tout de même souhaiter un alignement entre son projet de formation, et les objectifs de son organisation :

> ***APP : On ne me demande pas de comptes je n'en rends pas non plus ça me donne cet avantage-là c'est des libertés je fais ce que je veux finalement mais ce n'est pas très en lien voilà c'est peut-être une conception de la direction où finalement quelle est la plus-value pour moi à la fondation il n'y a que moi qui la voit pour le moment mais j'aimerais bien que par la suite on puisse un petit peu mieux relier un peu ces projets-là***
>
> ***(Diego, T1, Norme de réciprocité, réf. 1)***

Cet extrait semble rendre compte d'une ambivalence par rapport aux questions de redevance et de contribution : d'une part, l'absence de redevance semble être synonyme de liberté, mais d'autre part, elle n'est pas tenable dans le long-terme, sous peine de perdre le sens du projet de formation s'il garde son statut de projet individuel. Marie exprime également de l'ambivalence dans le fait d'être redevable, en lien avec un éventuel départ de l'organisation :

> ***APP : Parce que si c'est moi qui le paie et le finance entièrement je suis aussi libre de partir quand je veux et puis si j'ai un autre job qui me plaît de partir et de le prendre***
>
> ***(Marie, T1, Norme de réciprocité, réf. 2)***

La confiance est un élément central à l'œuvre dans l'échange social. Ce n'est que par ce biais que les relations peuvent s'établir dans le long-terme, en offrant la garantie que personne ne sera lésé dans le cours de la relation. Cette confiance est évoquée par Rachel. En outre, elle déploie les contenus des échanges dans sa relation à ses supérieurs et à son organisation :

> ***APP : On ne va pas me demander d'assister à un appel téléphonique qui va être important par exemple dans mes jours de cours on va me laisser tranquille par contre moi je leur assure que si il y a une urgence le soir je vais la régler je vais bosser je vais passer un coup de fil je vais écrire un mail de nouveau on retombe sur la confiance et dans le sens où quand mon ancienne cheffe avait présenté ça à ma cheffe actuelle elle lui avait vraiment fait passer le message XY (son prénom) a toujours fait ce qu'elle devait faire comme il fallait donc c'est quelqu'un sur qui on peut faire confiance même si ça paraît beaucoup de la laisser à 100% en plus de ça mais elle fera ce qu'il faut s'il le faut et du coup j'ai***

vraiment je sens vraiment autour cette confiance voilà on ne m'embête pas on me laisse gérer elles me demandent si j'ai besoin d'aide donc elles essaient aussi de me préserver à quelque part mais en même temps moi je dois aussi faire mon boulot et je suis pas à 80 je suis à 100 donc oui faut quand même assurer derrière (rires)

(Rachel, T1, Norme de réciprocité, réf. 1)

Il est intéressant à noter que Rachel, qui se dit très satisfaite au T1, devient très insatisfaite au T2, précisément parce que les contenus de l'échange ne lui conviennent plus et qu'ils ne sont pas renégociés. Dans l'extrait suivant, le terme « échange » est spontanément utilisé par Rachel :

APP : Oui c'est ça moi je donne enfin moi je suis très consciencieuse dans mon travail je vais jamais laisser des emails sans réponse je vais toujours faire tout ce que je peux pour aider la personne mais en échange voilà elles ne vont pas en abuser elles ne vont pas me charger à 120% elles vont déjà me laisser faire mon 100% comme il faut et pas me charger à 120% donc ça c'est appréciable

(Rachel, T1, Norme de réciprocité, réf. 2)

Il y a, dans l'extrait suivant de Valérie, un calcul très conscient (elle parle en termes d'équation) qui s'opère et qui concerne les termes de l'échange. Seulement, il semble que ces termes ne soient pas négociés entre les partenaires (Valérie et l'organisation). Ainsi, c'est vraiment Valérie seule qui négocie, avec elle-même, les termes de l'échange, et qui prend les dispositions qui lui semblent justes, dans son cas, le refus de compenser le travail en retard par des heures supplémentaires.

APP : C'est un refus de compenser c'est-à-dire au bout d'un moment donné quand on voit comment l'organisation se comporte oui elle vous paie alors je suis reconnaissante elle paie la formation mais je veux dire 4 ans pendant 4 ans je n'ai jamais eu quoi que ce soit demandé quoi que ce soit que vous vous cassiez le dos ou pas le dos vous avez pas de bonus de reconnaissance de quoi que ce soit donc quelque part c'est une espèce d'équation c'est je me repaie de ça par le prix de la formation ils y perdent rien du tout hein je veux dire le salaire est bas les fonctions RH dans le domaine public elles sont bien moins cotées que dans tous les autres secteurs je veux dire les gens au même niveau que vous dans la même institution ils ont un à deux niveaux de salaire en dessus de vous je me dis merde quoi c'est une manière de me repayer

(Valérie, T1, Norme de réciprocité, réf. 1)

Une autre idée se dégage : le fait que l'organisation finance une formation est une manière, voulue ou pas – la question reste ouverte – d'entrer dans un logique d'échange social. Car dès lors que l'organisation paie une partie ou la totalité de la formation, elle met, par son geste, le récepteur de ce financement – c'est-à-dire l'employé qui devient apprenant – dans une position qui peut se révéler délicate dès lors que les attentes, les termes et les modalités de l'échange, ne sont ni négociés ni définis. C'est très souvent autour de la question du financement de la formation que se révèlent des appréhensions en termes de réciprocité,

d'être redevable. Nombreuses sont les personnes qui souhaitent alors d'abord financer leur formation elles-mêmes. Très souvent, elles finissent par accepter un financement organisationnel.

Yasmin, en parlant de certains collègues qui se sont vus financer leur formation (ce n'était pas son cas), revient sur cette idée de mutualité, d'attentes, en termes de retour par le biais du transfert notamment :

> ***APP : Oui même avec le temps et tout ils ont accordé le temps mais je crois aussi qu'il y a quelque chose en retour aussi qui est attendu de leur part ça veut dire que voilà comme tu viens de dire ils vont aller et dire on a appris ça et ça on peut appliquer ça mais ce n'est pas le cas dans mon travail donc ils peuvent rien attendre donc c'est un peu mutuel***
>
> ***(Yasmin, T1, Norme de réciprocité, réf. 1)***

Finalement, il y a bien dans le POS-F, nous semble-t-il, une norme de réciprocité qui opère, mais que l'on peut affiner en regard des éléments que nous avons pu noter ci-dessous, et qui sont résumés ci-après. Antonia résume assez bien ces négociations internes qui se font chez certains apprenants, surtout lorsque le dialogue avec l'organisation apparaît difficile ou est absent. Elle parle, pour sa part, en termes de « balance », ce qui nous semble une belle image par rapport à la problématique de l'échange social et de la norme de réciprocité :

> ***APP : Pour l'instant je fais un petit peu la balance je suis frustrée à quel point je suis heureuse à quel point et un petit peu et puis je pense maintenant je fonctionne un peu plus aux opportunités maintenant qu'on a un réseau qui est un petit peu plus grand des fois il y a des opportunités qui se présentent est-ce que c'est quelque chose d'intéressant est-ce que (…) je peux avoir un input particulier dans ce poste par rapport à toute la liberté ici tout ça a un coût qui est assez particulier quand même***
>
> ***(Antonia, T2, Norme de réciprocité, réf. 1)***

Dernier point : certains interviewés étaient dans une situation où ils devaient signer une clause les obligeant à rester dans l'organisation pendant un certain temps. Ce type de clause représente, à notre sens, le moyen le plus simple – mais pas forcément le plus heureux – de poser les jalons de la réciprocité.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'esquisser la manière dont la norme de réciprocité opère dans la question du soutien organisationnel perçu à la formation. Il a donné des pistes de réflexion quant à la question de recherche no. 1 : *Comment opère la norme de réciprocité dans le soutien organisationnel à la formation ?* Plusieurs idées se dégagent.

Premièrement, nous constatons que nos répondants varient par rapport à leur sensibilité à la norme de réciprocité. Ceci est congruent avec la théorie. Cette variation implique alors une plus ou moins forte nécessité de « payer la dette organisationnelle » engendrée le plus souvent par le financement de la formation.

Deuxièmement, le financement est souvent le point de départ du questionnement de l'échange : quels sont les termes de l'échange, pour les deux parties ? En ce sens, le financement organisationnel de la formation apparaît comme un point de départ privilégié pour amorcer cette réflexion. Cela dit, et en accord avec la variation en termes de sensibilité à la norme de réciprocité, le financement n'est pas toujours considéré comme un terme entraînant une redevabilité.

Troisièmement, l'envie de contribuer à l'organisation peut être issue d'une motivation intrinsèque et non pas inscrite dans la logique de l'échange social. La question est alors de savoir quels sont les antécédents à cette motivation (notamment la motivation de transférer, ce qui représente une forme privilégiée de contribution à l'organisation). Quelques pistes se dégagent : des éléments de personnalité, mais aussi de rapport au travail, notamment par le biais d'une forte éthique professionnelle.

Quatrièmement, la norme de réciprocité n'est actionnée que dans le cas où les pratiques organisationnelles sont perçues comme du soutien. Autrement dit, lorsque cela n'est pas le cas, la pratique n'est pas considérée comme une ressource. Cela va dans le sens de notre hypothèse que les pratiques organisationnelles ne sont pas en soi du soutien, mais qu'elles dépendent de l'interprétation que les personnes en font. Ainsi, un financement qui est considéré comme une « coquille vide » par l'apprenant n'aura pas le même impact en termes de réciprocité qu'un financement considéré comme un investissement en la personne par exemple. L'évaluation que font les personnes des pratiques organisationnelles est donc en lien avec la norme de réciprocité.

Cinquièmement, nous avons relevé de l'ambivalence quant à la redevabilité : entre désir de liberté (en termes d'organisation, d'apprentissage, de recherche d'autres opportunités) et quête de sens dans un projet de formation qui puisse être, à terme, utile et partagé entre l'apprenant et l'organisation. Si la liberté est appréciée, elle peut, à terme, mener à une perte de sens si aucune redevabilité n'est demandée.

Sixièmement, l'importance de la confiance dans la relation antérieure, déjà à l'entrée en formation, qui semble déterminer la manière dont les choses vont se passer lorsque la personne sera effectivement en formation. Ceci est congruent avec les éléments théoriques qui mettent en avant l'importance de la confiance dans la norme de réciprocité.

Finalement, la question des contenus de l'échange dans le POS-F, qui soulève des questions importantes : Qu'est-ce qui est véritablement échangé lorsqu'on parle de formation ? Comment négocier les termes de l'échange afin qu'ils soient satisfaisants pour les deux parties (l'apprenant et l'organisation) ? Comment renégocier les contenus de l'échange dans le temps afin de prendre en compte les évolutions possibles de part et d'autre ? Lorsque les termes de l'échange ne sont pas négociés entre les partenaires, l'apprenant peut décider de lui-même ce qu'il accepte ou non, et prendre des dispositions en accord avec le calcul qu'il aura fait, en solitaire. Il en résulte également un calcul interne, des négociations avec soi-même, pour faire sens de la situation (surtout lorsque le dialogue avec l'organisation est perçu comme absent ou difficile).

Chapitre 2 : Pratiques organisationnelles à l'égard de la formation

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de repérer et de décrire les types de pratiques organisationnelles que mettent en place les organisations (de notre échantillon en formation continue universitaire, domaine des RH) à l'égard d'une formation externe. Il s'agit d'un état des lieux, d'une « radiographie » des types de pratiques à l'œuvre.

Avec ce chapitre, nous entrons de plein pied dans notre problématique du soutien organisationnel perçu à la formation, que nous construirons au fil des chapitres à venir. Les pratiques organisationnelles constituent le premier ingrédient de notre problématique.

Ce chapitre apporte des éléments de réponse à la question de recherche no. 2 : *Quelles sont les pratiques et réactions organisationnelles rapportées à l'égard des formations externes suivies par les collaborateurs ?*

Nous nous tournons d'abord vers la théorie du soutien organisationnel perçu (POS), en mettant la focale sur les *antécédents* de cette perception. Ces antécédents sont autant de pratiques organisationnelles qui favorisent la perception du soutien. Ensuite, nous nous penchons sur les facteurs organisationnels, issus de la littérature du transfert de compétences, dont on pense qu'ils augmentent le transfert. Il s'agit là aussi de pratiques organisationnelles. Puis, nous nous intéressons au concept d'opportunité de carrière, qui apparaît comme particulièrement pertinent pour les apprenants adultes en formation continue. Nous nous permettons d'affirmer cela à partir d'une recherche exploratoire antérieure (Bosset, 2013), ainsi que d'après notre expérience en tant qu'intervenante dans des modules de formation continue.

Après chaque cadre théorique, nous présenterons immédiatement les résultats qui s'y rapportent spécifiquement, et ce dans un souci de clarté pour le lecteur. Suivant cette logique, nous présentons donc d'abord les antécédents de la théorie du POS, puis les résultats qui s'y rapportent. Ensuite, nous présentons les facteurs organisationnels favorisant le transfert, puis les résultats qui s'y rapportent. Enfin, nous nous penchons sur le concept d'opportunité de carrière, puis les résultats. Nous terminerons avec les pratiques émergentes.

Dans ce chapitre, nous présentons trois cadres théoriques qui sont autant de pratiques organisationnelles pouvant favoriser soit la perception de soutien, soit le transfert de compétences, soit l'envie de rester dans l'organisation au terme de la formation.

Ces trois cadres sont :

1. Les antécédents de la perception de soutien, tels que présentés dans la théorie du POS

2. Les facteurs organisationnels qui favorisent le transfert de compétences

3. L'opportunité de carrière perçue.

Afin de faciliter la lecture, les résultats empiriques suivent immédiatement chaque cadre théorique.

Nous présenterons également une partie semi-inductive des résultats, qui concerne le bien-être en formation, ou tous les aspects logistiques permettant à la personne de se rendre en formation et de soulager son processus. Nous nommons cette partie « semi-inductive » en ce sens qu'elle n'est pas tirée d'un cadre théorique, mais basée sur des résultats d'une recherche préliminaire où ces éléments étaient apparus comme pertinents. Il s'agit des pratiques émergentes.

1. Les pratiques issues de la théorie du POS

La théorie du soutien organisationnel s'intéresse, comme nous l'avons déjà brièvement évoqué, aux pratiques organisationnelles susceptibles d'augmenter la perception de soutien organisationnel (POS). Ceci dans le but de favoriser les conséquences positives en termes de comportements et d'attitudes, pour l'organisation, mais aussi d'expérience de travail vécue, pour l'employé. La théorie se base sur des recherches ayant prises pour cible de nombreuses pratiques différentes au sein d'organisations différentes, pour arriver à un ensemble de pratiques qui ont montré un effet positif sur le POS.

Comme déjà annoncé, nous nous basons en priorité sur le livre d'Eisenberger & Stinglhamber (2011) qui propose une revue de la littérature et une synthèse des antécédents.

Preemployment experiences

Les « preemployment experiences », ou expériences préalables à l'emploi, font référence à tout ce qui peut orienter le POS *avant même* que la relation d'emploi n'ait commencé. Par exemple, toutes les informations à disposition au sujet d'une organisation, sa bonne ou mauvaise réputation en termes de traitement des employés, vont contribuer à former un POS anticipé. Le processus de sélection, la manière dont l'employé potentiel est traité va également participer à la genèse du POS anticipé. Ce POS anticipé peut avoir deux types de conséquences : des conséquences favorables, comme c'est le cas du POS, et une augmentation des obligations perçues de l'organisation envers l'employé, ce qui fait partie du contrat psychologique (Rousseau, 1995).

La question de démêler la théorie du soutien organisationnel du contrat psychologique, ou de les intégrer, se pose ici. Ce n'est pas notre propos, mais certaines études ont exploré cette question étant donné la proximité des deux théories (voir notamment Aselage & Eisenberger, 2003, ou Coyle-Shapiro & Conway, 2005).

Management communications

Le concept de « management communications[47] » fait référence aux modalités de communications pouvant exister entre le management et les employés, à la fois de manière descendant et ascendante. Selon cette théorie, le management est censé communiquer de manière transparente avec les employés, réduisant ainsi les angoisses liées à des changements, par exemple. Les caractéristiques de cette communication sont la haute qualité en ce qui concerne les informations relatives au poste (Allen, 1992), et des commentaires indiquant du soutien organisationnel (Allen, 1995). Par exemple, le simple fait de demander à l'employé s'il dispose des ressources nécessaires pour faire son travail fait passer l'idée que l'organisation est bienveillante à son égard (et fait augmenter le POS).

En outre, la communication de la part du management joue un rôle important dans les critères que mettent en œuvre les personnes pour interpréter une pratique, notamment les critères de sincérité et de discrétion (qui seront développés dans la partie consacrée aux filtres).

[47] Le terme utilisé par ces auteurs est bien au pluriel (« communications ») et non pas au singulier (« communication »).

Fairness

« Fairness », l'équité, est le troisième antécédent au POS élevé, et se répartit en trois groupes : l'équité procédurale, l'équité distributive, et l'équité interactionnelle. L'équité procédurale concerne des éléments comme le salaire, les promotions, les responsabilités. Cette forme d'équité peut revêtir deux aspects : d'une part, l'aspect structural, qui concerne les règles et procédures formelles, et d'autre part, l'aspect relationnel, qui concerne la qualité des relations interpersonnelles dans l'attribution des ressources (Cropanzano & Greenberg, 1997, cités par Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 71).

Nous avons mentionné plus haut la question de la confiance qui peut s'installer entre l'employé et l'organisation, dans le cadre d'une relation basée sur l'échange social. Eisenberger & Stinglhamber (2011) mettent en avant l'importance de l'équité dans la genèse de cette confiance. Lorsque la confiance s'installe, elle permet aux employés de déployer d'importants efforts tout en ayant pleine confiance quant à une récompense en temps voulu. L'équité distributive concerne l'attribution juste de ressources organisationnelles, comme le salaire ou les bonus, alors que l'équité interactionnelle concerne la qualité du traitement reçu de l'organisation, en particulier, de la part du supérieur hiérarchique.

Organizational politics

« Organizational politics » se réfère à toutes les pratiques, au sein d'une organisation, qui s'apparentent à des tentatives d'influencer autrui dans un but « intéressé », tentatives qui se font alors aux dépens du mérite individuel et -/- ou des intérêts de l'organisation. Contrairement à l'équité procédurale, qui a un effet positif important sur le POS, les « organizational politics » présentent le lien le plus fort mais dans le sens inverse, en faisant s'effondrer le POS. Cet antécédent recouvre trois types de comportements : 1) obtenir des résultats valorisés en se comportant de manière intéressée ; 2) participer à de mauvaises décisions managériales afin de sécuriser un résultat valorisé ; et 3) obtenir des augmentations de salaire ou des promotions par le favoritisme au lieu du mérite (Ferris & Kacmar, 1992 ; Kacmar & Carlson, 1997, cités par Eisenberger & Stinglhamber, 2011).

Rewards and job conditions

Un autre groupe d'antécédents comprend tout ce qui se réfère aux récompenses et aux conditions de travail (« Rewards and job conditions »).

Le premier type de récompense concerne à la fois des « private awards », les récompenses privées (par exemple des remerciements du supérieur) et des « public awards », les récompenses publiques (comme une hausse de salaire). Le deuxième type de récompense concerne les expériences de formation et de développement (« Training and developmental experiences »).

Parmi les conditions de travail, nous trouvons la sécurité d'emploi (« Job security »). Dans un contexte économique de plus en plus tendu, la sécurité d'emploi devient une valeur très prisée par les employés. De plus, et selon des études menées par Eisenberger, la majorité des employés estiment que l'organisation a un pouvoir direct sur leur emploi, qu'elle est responsable et qu'elle possède un contrôle sur ce dernier. Ainsi, il postule un lien fort entre la sécurité d'emploi et le POS. Dans le même ordre d'idées, l'autonomie est une autre condition de travail, selon Eisenberger & Stinglhamber (2011).

Autres conditions de travail

Quatre autres conditions de travail sont mentionnées par Eisenberger et Stinglhamber (2011) : l'autonomie, la taille de l'organisation, les facteurs de stress et les règlements concernant la conciliation vie de famille et vie professionnelle.

L'autonomie est définie comme la perception des employés du contrôle qu'ils ont sur la manière de réaliser leur travail, y compris leurs horaires, les procédures et la variété de leurs tâches (p. 82). L'autonomie signifie la confiance que porte l'organisation à ses employés. Cela dit, l'autonomie doit s'accompagner de moyens, de ressources, pour être effective et augmenter le POS.

Les facteurs de stress se réfèrent aux demandes auxquelles les employés se sentent incapables de répondre. Comme pour la sécurité d'emploi, à partir du moment où les employés estiment que ces facteurs de stress sont contrôlables par l'organisation, ils ont un effet sur le POS, dans ce cas, négatif. Les facteurs de stress se répartissent en trois groupes : la surcharge de travail, l'ambigüité du rôle, et le conflit de rôles. Les auteurs introduisent un modérateur, ou filtre, susceptible de changer l'effet de cet antécédent sur le POS : il s'agit de la dimension de « contrôlabilité » de l'organisation sur le facteur de stress. Autrement dit, si la personne estime que l'organisation peut prévenir le stress, mais qu'elle ne le fait pas, l'effet sur le POS sera beaucoup plus fort que si la personne estime que l'organisation n'y est pour rien.

La conciliation entre vie de famille et vie professionnelle comprend des pratiques concernant par exemple la maternité ou encore le soin apporté aux personnes âgées.

Le statut de l'employé et la taille de l'organisation n'ont pas pu être pris en compte pour des raisons méthodologiques.

Soutien pour un objectif spécifique

Finalement, le POS pour un objectif spécifique. Par exemple, Eisenberger & Stinglhamber évoquent la créativité, et le soutien organisationnel donné pour la favoriser. En ce sens, la créativité est un objectif spécifique de la part de l'organisation, et le soutien reçu pour atteindre cet objectif augmentera le POS. Mais il y a une condition.

Ces auteurs parlent ici de valeurs, et mettent en relation la valeur de l'objectif pour l'employé (ici, la créativité) avec le POS. Si la créativité est valorisée par l'employé, le soutien qu'il recevra pour développer sa créativité augmentera le POS. Inversement, si l'employé ne valorise pas la créativité, le soutien apporté par l'organisation pour la développer n'aura pas d'effet positif sur le POS. Il est intéressant à noter que ces auteurs introduisent ici la question des valeurs personnelles, comme si elles pouvaient constituer un filtre dans le processus de genèse du POS.

La congruence des valeurs

Einsenberger & Stinglhamber (2011) listent encore deux types d'antécédents, qui peuvent, à notre sens, être interprétés comme étant des modérateurs des autres antécédents (au lieu d'être « simplement » des antécédents parmi d'autres). Cela dit, ces auteurs les présentent comme des antécédents, au même titre que les autres déjà mentionnés ci-dessus.

La « congruence de valeurs » est un de ces antécédents que nous pourrions considérer comme un modérateur. On entend par là la convergence (perçue) des valeurs importantes pour l'employé et celles portées par son organisation. Ils donnent l'exemple d'une personne pour qui le fait de protéger la nature est une valeur primordiale. Si cette personne travaille dans une organisation dont la vocation est de protéger la nature, ces auteurs font l'hypothèse que le POS sera intensifié. Inversement, si cette personne travaillait dans une organisation qui ne se soucie guère de la protection de l'environnement (par exemple, en ayant des pratiques qui vont à son encontre), la personne ferait preuve d'un POS bas. Ces auteurs parlent alors en

termes de décalage (« disparity ») entre les valeurs propres et celles de l'organisation, et de la difficulté à les réconcilier.

Les caractéristiques des employés

Finalement, le dernier antécédent mentionné par ces auteurs concerne les caractéristiques des employés. A notre sens, ces caractéristiques peuvent être vues comme des modérateurs, mais, à nouveau, les auteurs les présentent comme des antécédents. Ils précisent en outre que les facteurs de personnalité ont moins d'effet que les pratiques organisationnelles, confirmant ainsi un postulat de base de cette théorie, selon laquelle les pratiques organisationnelles sont contrôlables et modulables. Par conséquent, le POS l'est également. Le sous-titre de leur livre est éloquent à cet égard : «Favoriser des employés enthousiastes et productifs » (2011).

Parmi les facteurs personnels qui peuvent avoir une influence sur le POS, ils mentionnent : l'affect positif ou négatif, qui influence la manière dont les pratiques sont perçues ; certains traits de personnalité, comme la « conscientiousness » (conscience professionnelle) ou la « agreeableness » (propension à la sympathie et à la coopération) ; la propension à l'individualisme ou au collectivisme ; la sensibilité à la norme de réciprocité ; la force des besoins socio-émotionnels. Une étude intéressante qui prend en compte une caractéristique personnelle est celle de Lynch, Eisenberger & Armeli (1999), qui étudie les comportements de réciprocité, et l'effet du POS, chez des personnes prudentes, voire méfiantes (« wary »).

Tableau récapitulatif : antécédents du POS adaptés au POS-F

Après ce tour d'horizon des pratiques organisationnelles qui augmentent le POS, voici un tableau récapitulatif de la manière dont chaque antécédent du POS peut être adapté, traduit, à la problématique du POS-F.

Antécédents du POS	**Adaptation au POS-F : comment l'antécédent du POS peut être compris dans la problématique du soutien organisationnel perçu à la formation**
Pre employement experiences	Expériences préalables à l'entrée en formation. Création d'un POS-F anticipé à partir des expériences concernant la formation, comme la manière dont on parle de la formation, la place qu'on envisage de lui donner, ou pas, etc.
Management communications	Comment le management communique au sujet de la formation, et notamment au sujet des conditions entourant celle-ci (financement, temps, décharge de travail).

Fairness	L'octroi de la formation peut entrer dans la logique de l'équité perçue. Les conditions entourant la formation relèvent alors de l'équité procédurale, alors que la qualité des relations dans les négociations autour de la formation concerne l'équité relationnelle. Il peut y avoir ici un chevauchement avec le point précédent : la communication. Pour clarifier cela, nous considérons la communication managériale comme la manière dont le management parle de la formation (de manière plus ou moins valorisante), alors que la qualité de la relation interviendrait dans les questions pratiques liées à l'entrée en formation. L'équité procédurale (versant structurel) concernerait alors les questions d'attributions de la formation et de ses procédures.
Organizational politics	Dans notre problématique, l'antécédent « organizational politics » se réfère à toutes les démarches, communications ou comportements perçus comme malhonnêtes ou intéressés. Cela concernerait alors toutes les pratiques malhonnêtes, ou interprétées comme telles, qui concernent directement la formation. Par exemple, le fait d'accorder une formation en prétendant souhaiter le développement de l'employé, alors qu'il s'agit simplement d'une mesure de rétention. Ou encore, manifester de l'intérêt mais ne pas l'incarner, en suivant la formation ou en s'intéressant à son contenu.
Rewards and job conditions	Les récompenses privées concernent de manière large les marques de reconnaissance en ce qui concerne la formation. Les récompenses publiques peuvent prendre la forme de nouvelle responsabilité ou tâches suite à la formation. Il y a un lien ici avec les opportunités de carrière (PCO, voir point 3 de ce chapitre). La sécurité d'emploi concerne la question de l'employabilité suite à une formation.
Autres conditions de travail : - Autonomie - Facteurs de stress - Conciliation entre vie de famille et professionnelle	- Autonomie : la manière dont la personne est autorisée à organiser divers aspects de sa formation (temps, par exemple). - Facteurs de stress : des demandes concernant la formation auxquelles les personnes ne peuvent pas répondre. Contrôlabilité de l'organisation : ce modérateur peut également jouer dans le POS-F. - Conciliation entre vie de famille et professionnelle : la formation apparaît comme un terme qui demande un effort de conciliation, au même titre que la vie de famille.
Soutien pour un objectif spécifique	La formation peut constituer l'objectif spécifique. Mais, il n'est pas clair ce qui est entendu par « soutien » dans la théorie du POS.
La congruence des valeurs	Si le fait de se former, et d'être dans une dynamique d'apprentissage, peut constituer une valeur plus ou moins partagée entre l'apprenant et l'organisation.
Les caractéristiques des employés	Nous nous attendons à retrouver des allusions à des « traits de caractère », notamment la conscience professionnelle, la propension à prendre des initiatives et à se montrer proactif, ou encore une forme de cynisme organisationnel face à des déceptions (concernant le POS-F ou antérieures à celui-ci).

Commentaire général au sujet des antécédents du POS :

Les antécédents du POS ressemblent à une liste de pratiques dont la recherche a montré les effets bénéfiques en termes d'augmentation du POS (ou de diminution, lorsque la pratique est prise « à l'envers »).

Toutefois, nous sommes frappée par le fait que certaines de ces pratiques sont présentées comme ayant un effet positif en soi, alors que pour d'autre, un modérateur entre en ligne de compte. Par exemple, l'autonomie, comprise comme la possibilité de l'employé d'organiser son temps et ses tâches, est présentée comme valable pour tous, sans nuance. Inversement, le soutien à la créativité est d'emblée modéré par la valorisation de l'employé quant à la créativité. Cela signifie que l'autonomie aurait un effet mécanique, positif en termes de POS, alors que le soutien à la créativité dépendrait de la valorisation de la créativité (le fait d'être créatif) par l'employé.

Nous nous posons la question de savoir pourquoi cette différence existe entre les antécédents. Dans la suite de notre travail, nous verrons que les pratiques sont évaluées différemment en fonction d'un certain nombre de filtres (chapitre 4 « Evaluation »).

Présentation des résultats

Nous avons présenté les antécédents du POS (Perceived Organizational Support, ou soutien organisationnel perçu, pour rappel). Par antécédents, nous entendons les pratiques organisationnelles qui font augmenter le POS, telles qu'elles sont envisagées dans cette théorie.

Nos résultats empiriques ont montré qu'il n'y avait pas une pratique, et encore moins une liste de pratiques, qui pouvait, en soi, faire augmenter ou baisser le POS, respectivement le POS-F. En ce sens, notre revue des antécédents du POS qui pourraient constituer des candidats en tant qu'antécédents du POS-F doit être lue à la lumière de ce résultat. Chacune des pratiques fait l'objet d'une évaluation en regard des attentes et évolue dans le temps.

Pre-employment experiences

Le premier antécédent du POS est les « pre-employement experiences ». Pour rappel, il s'agit de toutes les expériences antérieures à l'emploi qui, déjà, façonnent le POS. Nous avions

retenu l'idée que, dès lors que le projet formation est annoncé à l'employeur (dans le cas où c'est l'apprenant qui prend l'initiative de se former), les réactions quant à ce projet peuvent participer à la formation d'un POS-F anticipé. La manière dont le projet formation est envisagé, reçu, discuté (ou non), orienterait déjà le POS-F en ce qu'il donne de premiers indices de la position de l'organisation envers le projet de formation de l'employé.

En explorant notamment les contenus de certaines catégories concernant le POS-F – initiative de la formation, discussions et -/- ou administration liées à l'entrée en formation – il nous semble tout à fait pertinent de dire que ces items peuvent contribuer à former un POS-F anticipé.

En particulier, les discussions et -/- ou administration liées à la formation ont révélé de nombreuses situations où planaient le flou et l'incertitude, où l'apprenant faisait face à des revirements de situation inattendus, ou encore où l'absence d'intérêt pour la formation ne coïncidait pas avec un accord de principe obtenu (trop) facilement. Par ailleurs, la question de l'octroi de la formation (pourquoi une personne y a-t-elle droit ?) est omniprésente à ce moment-là. Ces éléments sont perçus par les apprenants comme déstabilisants, source de questionnements. De plus, lorsque les discussions et -/- ou l'administration autour de la formation se passent bien, selon les dires des interviewés, nous avons pu constater des conséquences (rapportées) positives, comme : affiner le choix de la formation, chercher des convergences entre les intérêts de la personne en formation et ceux de l'organisation, et envisager le temps post-formation. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces conséquences positives, relatées par les apprenants, ont un effet positif sur le POS-F.

Cela dit, il n'est pas possible, sans entendre les interviewés, de savoir quelle va être leur interprétation d'une pratique en question. Par exemple, Antonia a obtenu très rapidement l'accord de son supérieur pour se former. Toutefois, cet accord a été si rapide que la question est légitime de savoir si cette expérience pré-formation pourrait avoir un effet positif ou au contraire négatif sur le POS-F. Et peut-être que ce n'est qu'en regard des pratiques qui suivront, tout au long de la formation et même au-delà, qu'il serait vraiment possible de dire (pour nous, en tant que chercheuse, mais surtout pour la personne concernée, l'interviewée), si cette pratique était finalement positivement liée à sa perception de soutien ou non.

APP : Il ne m'a pas demandé si je voulais qu'il participe je ne lui ai pas demandé s'il voulait participer on n'a même pas parlé du temps que ça allait me prendre ça a été il m'a dit tout de suite il faut y aller

(Antonia, T1, POS-F avant, Discussions et administration autour de la formation, réf. 2)

Management communications

L'antécédent du POS intitulé « management communications », ou communications managériales, est caractérisé, pour rappel, par des informations relatives au poste et par une communication soutenante, de manière générale.

Par rapport au premier point, nous avions noté dans le cadre théorique que, puisque les personnes de notre échantillon étaient toutes à l'initiative de leur formation, il ne pouvait pas être pertinent. Par contre, il concerne alors plutôt la communication ascendante (de la part de l'employé vers l'organisation, respectivement le ou les supérieur(s) hiérarchique(s) concernés), qui fait également partie des « management communications » proposées par la théorie du POS (même si ce nom peut laisser penser le contraire). Nous avions alors suggéré qu'un espace de communication devait déjà exister pour permettre une telle communication.

Nos données nous permettent de dire que cet espace, s'il existe pour certains, est le plus souvent initié et sollicité par les employés. Ensuite, les interviewés ont exprimé de l'incertitude quant aux conditions entourant la formation. En ce sens, la manière dont l'organisation communique n'est que peu informative, au sens de la théorie du POS.

En ce qui concerne le deuxième point, il entre en plein cœur de notre problématique. Lorsque la théorie du POS dit que les informations doivent communiquer un « soutien », de manière générale, à l'employé, il nous est bien difficile de définir, suite à nos résultats, ce que ce soutien pourrait comporter. Tout notre argument repose sur l'idée qu'il n'y a pas de pratique soutenante *a priori*. Ainsi, nous faisons l'hypothèse qu'il n'existe pas non plus de communication managériale soutenante en soi.

Un autre point peut être soulevé : la communication managériale (comme son nom l'indique) est plus efficace en termes de POS lorsqu'elle est délivrée par le ou les supérieur(s) hiérarchique(s). Sans pouvoir tirer de conclusion quant à l'effet de la communication managériale au sujet de la formation sur le formé, nous pouvons relever que le supérieur hiérarchique est très investi par les interviewés. Nous avons recensé 192 références dans la

catégorie « comportement du supérieur hiérarchique », pour seulement 19 références pour la catégorie « comportement des collègues de travail » (au T1).

Il est également intéressant de noter que la théorie du POS parle de la communication managériale comme d'une manière de présenter certaines pratiques, sous un jour meilleur, afin d'assurer que la pratique en question est « perçue comme relevant d'une action discrète » et, plus loin, « vue comme discrète » (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 69)[48]. Cela laisse à penser qu'il suffit « d'enrober » la pratique d'une manière à la faire passer pour discrète et sincère. Nos résultats laissent plutôt penser que les personnes ne sont pas dupes : par exemple, en ce qui concerne l'octroi de la formation, elles perçoivent très bien les intentions véritables. A notre sens, la pratique en elle-même doit être sincère et discrète. Le fait d'enrober la pratique dans un discours ne peut être que temporaire en termes de POS (ou de POS-F).

Voici un exemple d'un octroi de formation qui « sonne faux » pour l'apprenante qui reconnaît la véritable intention de son supérieur, celle de la retenir à son travail où elle n'est plus très heureuse :

> ***APP : Je pense qu'il alors très franchement puisque ça ne va pas aller plus loin que ça je pense qu'il me l'a accordé pour que je ne sois pas malheureuse à mon travail***
>
> ***IB : Voilà***
>
> ***APP : Que je ne quitte pas mon travail très franchement je pense que c'est ça[49]***
>
> ***(Antonia, T1, Comportements du supérieur par rapport à l'octroi de la formation, réf. 1)***

Un autre exemple, cette fois de Rachel, qui sent que l'octroi de sa formation est fortement lié à une volonté de sa manager de se « rattraper » face à ses supérieurs à elle, et donc moins à l'intention de développer Rachel. Elle parle ainsi de sa manager :

> ***APP : Elle a tout de suite été enthousiasmée quelque part je pense que c'est une façon aussi de rattraper la situation un peu pour elle parce que je pense que ses managers voyant qu'il ne se passe rien sont sûrement allés lui faire des remarques et c'est une façon de dire[50] mais tu vois je veux la développer parce qu'elle veut commencer sa formation donc j'ai l'impression pour elle c'était un peu une aubaine aussi quelque part pour rattraper la situation que je propose ça donc elle a été tout de suite très… elle m'a dit voilà je vais en parler à ma cheffe actuelle prépare-moi un petit mail avec ce que ça implique***

[48] Notre traduction.
[49] Souligné pour mettre en évidence la recherche des véritables intentions, de la part de l'apprenant.
[50] Souligné pour mettre en évidence le fait qu'il s'agit bien d'un discours, d'une façon de parler de la formation.

(Rachel, T1, Comportements du supérieur par rapport à l'octroi de la formation, réf. 1)

Et, finalement, un exemple qui témoigne d'une communication managériale qui prend davantage la forme d'un dialogue, qui évolue dans le temps, pour déboucher sur une perspective partagée sur la place de la formation et sur ses objectifs.

APP : C'est vrai que <u>en discutant avec XX (son chef)</u> il m'a dit non mais enfin tu pourras déjà appliquer ici et puis au fil des discussions on en est aussi arrivé au point où il me voyait rester ici plus longtemps que... que voilà ce qu'on en avait discuté auparavant et petit à petit reprendre ses activités ce dont on n'avait jamais parlé avant donc <u>ça a ouvert aussi une autre dimension</u>

(Veronica, T1, Comportements du supérieur par rapport à l'octroi de la formation, réf. 1)

Dans le chapitre consacré à la communication managériale, il est également question de demander aux employés s'ils ont toutes les informations dont ils ont besoin pour faire leur travail. Adapté à la question de la formation, il s'agit alors de demander aux employés / apprenants s'ils ont toutes les informations, ou ressources, dont ils ont besoin pour mener à bien leur formation. Nous pouvons faire un lien ici avec, d'une part, l'attente d'encouragements d'ordre moral ou psychologique, et d'autre part, avec la qualité de la communication. Pour ce dernier point, nous avons constaté qu'il y avait souvent de l'incertitude quant aux conditions autour de la formation (financement, décharge de travail, etc.).

L'exemple de Florence est emblématique du besoin d'informations claires ressenti autour des conditions de la formation :

APP : Comme je n'ai pas de réponse je dis toujours à ma cheffe mais est-ce que je dois faire des heures supp' pour compenser mes jours ou pas ? Moi j'ai besoin d'avoir cette info quoi

(Florence, T1, POS-F avant, Aménagement du temps, réf. 3)

Et pour Rachel, la demande d'informations concerne un travail de validation de sa formation, qui ne fait donc pas partie des informations concernant les conditions de la formation, mais d'un autre type d'informations nécessaires pour mener à bien le projet :

APP : Quand je leur ai demandé des infos j'ai besoin de la pyramide des âges globale de XX (l'organisation) elle a tout de suite dit oui (…) j'ai quelqu'un à côté de moi qui a énormément de vision stratégique et du coup je lui ai demandé déjà deux trois fois quand j'avais des questions je peux aller la voir elle me consacre ouais une petite demie-heure elle m'a envoyé par exemples des documents elle m'explique

(Rachel, T1, Comportements du supérieur par rapport au processus de formation, réf. 4)

Fairness (équité)

Comme indiqué dans le cadre théorique, l'équité regroupe l'équité procédurale, l'équité distributive, et l'équité interactionnelle.

L'équité procédurale concerne, pour rappel, l'équité des procédures en ce qui concerne le salaire, une promotion, ou l'attribution de tâches. Dans le même ordre d'idées, la formation est également entourée de procédures. Ce point concernerait alors, dans le POS-F, toutes les questions de logistique autour de la formation, comme le financement ou la décharge de travail. La question qui se pose alors est de savoir dans quelle mesure les employés / apprenants considèrent que ces procédures sont équitables, ou justes (fair).

Un premier exemple est celui d'Antonia, qui semble, dans cet extrait, dire que le financement qu'elle a obtenu correspond à ce qui se fait d'habitude, dans son organisation. On pourrait donc dire que, dans ce cas, elle considère ce traitement comme équitable pour elle. Par ailleurs, il nous semble important de dire ici que l'équité doit, à notre sens, être comprise comme une équité perçue et non pas universelle. Dans la théorie du POS, il semblerait que ce concept d'équité soit compris comme universel.

> ***APP : Là où il s'est inquiété c'est quand je lui ai dit ça coûte quand même 15.000 francs c'est un peu dur à sortir on avait un mois pour les sortir il m'a dit mais maintenant je veux que tu demandes à ce que le service de la formation te la paie alors j'ai fait ma demande au service de la formation ils ont payé un tiers c'est ce qui se fait d'habitude donc c'est tout le monde a aussi un tiers de la formation payée donc c'est jusqu'à 5000 francs j'ai dit merci***
>
> ***(Antonia, T1, POS-F avant, Financement, réf. 3)***

Dans l'exemple suivant, nous pouvons faire l'hypothèse que Christian ne considère pas les conditions que son chef lui propose comme justes. Son supérieur semble lui promettre un arrangement puis revenir sur sa décision. Christian interprète ce revirement de situation comme un manque de volonté d'investir en lui. Cette interprétation pourrait, à notre sens, avoir un effet négatif sur le POS-F (à l'instar de la logique à l'œuvre dans le POS).

> ***APP : D'abord il m'avait dit oui on peut voir on peut faire un deal en gros par rapport aux heures que t'as et si je te paie la formation tu acceptes de réduire de moitié tes heures etc. puis j'avais dit ok ça me pose pas de soucis finalement donc j'étais prêt à lâcher à donner à offrir 115 heures ou 120 heures comme ça pour pouvoir être financé sur la formation ça c'était le jour y on va dire puis le jour z je reviens avec ma demande préparée puisqu'il faut faire un formulaire et tout et il me dit non non ce n'est pas le moment machin puis j'ai réfléchi non bon je lui demande pourquoi mais c'était pour lui difficile à argumenter moi ce que j'avais retiré c'est qu'il veut pas investir sur moi***
>
> ***(Christian, T1, POS-F avant, Financement, réf. 1)***

La théorie du POS évoque également le traitement équitable des collègues, qui représente une forme d'équité procédurale, avec un effet sur le POS. L'employé observe comment sont traités ses collègues, et cela peut influencer son POS. La même chose peut être dite au sujet de la formation, concernant tous les points du POS-F. L'extrait suivant montre comment Diego compare les procédures financières concernant sa formation, à celles d'un collègue. La comparaison lui fait dire que les traitements ne sont pas équivalents. On peut en faire l'hypothèse qu'il interprétera ses procédures comme moins favorables que celles de son collègue, avec, peut-être, un effet sur le POS-F.

> ***APP : Donc je suis vraiment parti là-dedans en disant voilà je verrai bien ce qu'ils me donnent et puis il y a plusieurs poids plusieurs mesures selon qui fait j'ai un adjoint enfin il y a actuellement le directeur adjoint qui fait également une formation et puis il a demandé au conseil de formation visiblement ils lui ont payé pas mal de choses etcaetera alors que moi rien du tout***
>
> ***(Daniel, T1, POS-F avant, réf. 4)***

L'équité procédurale comprend également la « voix » (voice), c'est-à-dire l'implication de l'employé dans des décisions qui concernent le salaire, les promotions, les tâches ou, dans notre cas, sa formation. Il est donc question de savoir si l'employé participe à ces décisions, s'il peut en négocier une partie, ou non. En ce qui concerne par exemple l'aménagement du temps, Vera a pu négocier, et renégocier tout au long de sa formation, la meilleure manière de faire. Cela dit, elle est soumise à la contrainte de faire son travail comme avant.

> ***APP : Et là on a un peu moins de travail au bureau, donc prends un jour de congé si tu as besoin il était vraiment très compréhensif enfin il l'est toujours, et puis mais c'est vrai que les périodes où on a pas de temps ça devient difficile de jouer là-dessus vu qu'on est que deux mais on arrive à trouver, comme on est assez flexibles on arrive à trouver par exemple je vais prendre une journée congé et je vais la récupérer par exemple en venant un samedi matin, donc on arrive à trouver des façons de palier à ça***
>
> ***(Vera, T1, POS-F avant, Aménagement du temps, réf. 1)***

Dans la situation de Florence, si elle fait entendre sa voix en allant à maintes reprises voir sa supérieure pour clarifier les conditions de sa formation, il n'est pas certain qu'elle soit entendue.

> ***APP : Alors je suis allée une deuxième fois vers ma cheffe en lui disant voilà en lui disant c'est les critères de l'OFFT j'aimerais quand même voilà elle m'a dit ah mais ah je ne sais pas je ne peux rien vous dire***
>
> ***(Florence, T1, POS-F avant, Discussions et administration, réf. 5)***

La question de la voix sera reprise dans le cadre du modèle EVLN (Exit-Voice-Loyalty-Neglect) et des comportements que les personnes adoptent (chapitre 5 sur les modes de régulation).

L'aspect social de l'équité procédurale, qui existe sous le nom de justice interactionnelle, fait référence à la qualité des relations interpersonnelles (en termes de dignité et de respect) dans l'allocation des ressources (ici, la formation). A nouveau, cela nous semble faire référence à la qualité de la relation en particulier avec le supérieur hiérarchique, étant donné que c'est la personne la plus proche de l'employé et son premier référent. Comme déjà indiqué précédemment, les références à ce dernier, dans nos résultats, sont très nombreuses.

Daniel parle en termes de « cohérence ». Nous pouvons faire l'hypothèse que cette cohérence est perçue comme une forme de respect (de la formation, en tous les cas). Il parle ici de son supérieur qui, au vu du fait que certaines ressources n'ont pas été attribuées, refuse que Daniel compense en faisant des heures supplémentaires. Plutôt, il semble prendre le parti de Daniel en disant que ce sera le travail qui prendra du retard.

> ***APP : On a la chance d'avoir un chef de service un patron qui est cohérent avec le truc qui ne veut pas qu'on fasse des pétées d'heures supplémentaires il dit non non on ne veut pas vous donner les ressources bon on fait le job qu'on peut faire et puis on prendra du retard***
>
> ***(Daniel, T1, POS-F pendant, Comportements du supérieur par rapport au processus de formation, réf. 1)***

Dans le cas de Valérie, cette cohérence, peut-être synonyme de respect et de dignité de la personne, fait défaut. Elle s'étonne et vit mal le fait (d'autres extraits de ses entretiens en témoignent) que sa formation ne suscite pas d'intérêt, ce d'autant plus que sa supérieure a suivi la même formation qu'elle.

> ***APP : Il n'y a pas de questionnement enfin je veux dire ma cheffe RH puisque c'est des doubles hiérarchies je suis affiliée au département et il y a une hiérarchie RH elle n'a jamais demandé une fois comment ça se passait alors qu'elle a suivi le même cursus***
>
> ***(Valérie, T1, POS-F pendant, Comportements du supérieur hiérarchique, réf. 2)***

L'équité distributive concerne l'allocation de bénéfices. La formation peut être vue comme un bénéfice, d'autant plus lorsqu'elle a été librement choisie. Cela recoupe la question de l'octroi de la formation, dont nous avons déjà parlé plus haut.

L'équité interactionnelle recoupe aussi très largement la dimension sociale de l'équité procédurale, dont nous évoquons quelques liens ci-dessus.

L'antécédent « Equité » nous semble un candidat valable dans la problématique du soutien organisationnel perçu à la formation. A la fois l'équité des procédures, l'implication de l'employé, ainsi que le respect et la dignité de la personne dans ces dernières nous semblent

pertinents et nous retrouvons des traces de ces éléments dans les verbatim de nos répondants. La formation a un coût, aussi bien pour l'organisation que pour l'employé. C'est pourquoi la question de l'équité émerge à plusieurs reprises, et fait probablement aussi en filigrane, référence à la norme de réciprocité : « Si je t'offre mes heures supplémentaires, me laisseras-tu mener à bien mon projet de formation ? » « Si mon travail n'est pas affecté par la formation, me laisseras-tu tranquille dans mon projet ? ». D'autres questions pourraient être formulées, qui témoignent de la recherche d'un équilibre, d'une équité, entre ce que l'un et l'autre concède.

Organizational politics

Pour rappel, cet antécédent concerne « des tentatives d'influencer autrui de manière auto-centrée, au dépend du mérite individuel ou des intérêts organisationnels » (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 76)[51]

Cet antécédent pourrait se référer, dans notre problématique liée à la formation, à des octrois de formation ne servant qu'à promouvoir l'image de l'organisation comme promouvant la formation, ou alors à des pratiques qui ne seraient pas véritablement incarnées (comme des manifestations d'intérêt qui ne sont pas suivies de comportements).

Cela dit, il ne nous est pas possible, à ce stade de notre travail, de fournir des exemples concrets de ce construit. A notre sens il pourrait se révéler pertinent, mais moyennant une opérationnalisation plus fine de ce qu'il pourrait recouvrir en lien avec la formation.

Rewards and job conditions

Pour rappel, cet antécédent concerne les récompenses et les conditions de travail. L'hypothèse est que « les pratiques de ressources humaines qui reconnaissent les contributions de l'employé seraient positivement liées au POS » (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 77)[52].

Dans le cadre du POS-F, nous avions émis l'hypothèse qu'il y avait des liens à faire : d'une part, les récompenses en lien avec la formation, et d'autre part, les conditions autour de la formation. Le premier point peut concerner par exemple des félicitations du supérieur

[51] Notre traduction.
[52] Notre traduction.

(récompense dite privée dans le POS) ou une hausse de salaire suite à la formation (récompense dite publique dans le POS). Le deuxième point peut renvoyer à toutes les conditions logistiques autour de la formation (comme le financement, la décharge de travail etc.).

Il est intéressant à noter dans la citation ci-dessus, que les auteurs parlent en termes de reconnaissance des contributions de l'employé. Cela signifie, à notre sens, que les récompenses et les conditions de travail, dans la théorie du POS, sont comprises comme étant, *in fine*, des signes de reconnaissance des contributions de l'employé. Adapté au POS-F, cela signifierait alors que les récompenses *par rapport à la formation* et les conditions *autour de la formation* sont comprises, par les apprenants, comme des signes de reconnaissance de la part de l'organisation. Cela est cohérent avec nos résultats (cf. chapitre 3 consacré aux attentes).

Plus concrètement, l'attente de reconnaissance concerne, dans notre problématique, l'utilité de la formation, très liée à la valeur de la contribution. Elle concerne également le défi que représente une formation, et la reconnaissance attendue se concrétise alors autour d'une félicitation, d'un remerciement. Troisièmement, l'attente de reconnaissance concerne le potentiel augmenté de la personne, qui passe alors par les opportunités de carrière, une participation augmentée et plus riche dans l'organisation.

Pour illustrer ce qui précède, voici quelques verbatim.

Autour de la récompense dite privée, Christian s'attend à une reconnaissance sous la forme d'un remerciement :

> ***APP : Pour moi et mon équipe c'est important quand un défi a été réalisé en tous cas de le célébrer un tout petit peu et d'avoir un merci juste un merci et ça moi je n'ai pas de ma hiérarchie donc je le donne volontiers à mes collaborateurs parce que j'estime qu'ils y ont droit et que c'est motivant mais cet aspect reconnaissance n'existe pas du tout et c'est vrai que c'est assez frustrant parce qu'en fait on se donne à 150% pour une organisation sans avoir…***
>
> ***(Christian, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

Autour de la récompense dite publique, Rachel s'attend à avoir un poste où elle peut utiliser ce qu'elle aura appris dans sa formation (l'idée de contribuer est ici totalement liée à l'idée de la reconnaissance) :

> ***APP : L'après formation pour l'instant c'est une grande interrogation pour moi j'aimerais clairement oui après trouver avoir un poste où je pourrai appliquer comme mon brevet enfin c'est ce serait dommage et je pense je pense franchement de ce que j'ai vu pour l'instant du MAS c'est un peu tôt parce que ça fait qu'un mois que on va nous donner une belle boîte à outils donc je trouve un peu dommage après de me cantonner à un poste où je continue à utiliser mes connaissances que j'ai acquises lors du brevet et quelque part je consolide pas le tout***
>
> ***(Rachel, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

Par rapport aux conditions de la formation, Florence s'attend à obtenir une décharge de travail :

> ***APP : Ce qui me dérange c'est le discours paradoxal en fait de on est un office d'orientation la formation pour devenir conseiller en orientation c'est le MAS d'avoir ce discours donc à mon entretien d'embauche on m'a dit voilà les manières d'avoir le titre et après au moment où on demande une décharge de travail c'est ah ni oui ni non je ne sais pas ah ça va être compliqué (…)***
>
> ***(Florence, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

Il va de soi, comme pour les autres antécédents, que nous ne pouvons pas postuler un lien direct, comme c'est le cas dans la théorie du POS, entre un antécédent (une pratique organisationnelle) en ce qui concerne la formation, et le POS-F. Nous ne pouvons pas, au vu de notre approche qualitative, certifier d'un lien causal.

En résumé, nous retiendrons les points suivants :

1) La reconnaissance et la contribution sont liées, aussi bien dans la théorie du POS qui évoque la reconnaissance en lien avec les contributions de l'employé, que dans nos résultats, où la reconnaissance et la contribution forment les deux facettes d'une même pièce, et qui forment deux attentes très importantes qu'a l'apprenant envers son organisation.
2) La reconnaissance s'incarne, aussi bien dans la théorie du POS que dans notre problématique : il peut s'agir d'une félicitation, d'une marque d'intérêt pour la formation, d'un encouragement (récompenses privées), que d'une demande de partager les contenus de formation avec les collègues ou la hiérarchie, d'une hausse de salaire suite ou d'une opportunité de carrière suite à la formation (récompenses publiques).
3) Les conditions autour de la formation sont le pendant des conditions de travail dans la théorie du POS. Celles que nous avons repérées sont la discussion et l'administration autour de la formation, le financement de celle-ci, l'aménagement du temps de travail ainsi que la décharge de travail pour la formation.

4) Deux formes d'attentes que nous avons relevées n'apparaissent pas dans la théorie du POS : il s'agit, d'une part, de l'attente d'obtenir un suivi de la formation, et d'autre part, d'obtenir des encouragements. Ces deux attentes pourraient, certainement, être traduites dans la théorie du POS par un suivi du travail, des tâches inhérentes au poste, et d'autre part, de toutes les formes d'encouragement pour mener à bien ce travail.

Autres conditions de travail

Parmi les conditions de travail évoquées dans la théorie du POS, nous avions aussi relevé la sécurité de travail, l'autonomie, la taille de l'organisation, les facteurs de stress ainsi que la conciliation entre vie de famille et vie professionnelle. Nul doute que ces facteurs sont des candidats pertinents en ce qui concerne les conditions autour de la formation.

- **Sécurité d'emploi**

En ce qui concerne la sécurité d'emploi, par exemple, nous avons repéré, parmi les buts opératoires liés à la formation, que la question de l'employabilité était centrale. Cela signifie que, pour beaucoup de personnes, la formation est un garant potentiel de l'employabilité (interne et -/- ou externe). L'employabilité peut être entendue comme une sécurité d'emploi, il y a donc ici un lien qui nous semble important. Les deux extraits suivants montrent comment la formation est envisagée, par les apprenants, comme un levier d'employabilité.

> ***APP : Le métier RH me convient bien me plaît par rapport à tous les aspects qui l'enveloppe et je me suis dit non je vais continuer à me développer là-dedans et puis je dois le faire maintenant parce que j'ai 45 ans si je veux encore trouver un poste d'ici une année à deux ans un poste supérieur à ce que j'ai maintenant c'est le moment de me lancer***
>
> ***(Christian, T1, Buts opératoires, Employabilité, réf. 1)***

> ***APP : C'est aussi le maintien de mon employabilité de me rendre utile si ce n'est indispensable***
>
> ***IB : Voilà***
>
> ***APP : Pour l'organisation après on verra c'est ce que l'avenir me réservera mais c'est effectivement dans cette stratégie-là de maintien et de développement d'emploi***
>
> ***(Pierre, T1, Buts opératoires, Employabilité, réf. 2)***

- **Autonomie**

L'autonomie est envisagée par Eisenberger & Stinglhamber (2011) comme « le contrôle perçu des employés quant à la manière dont ils effectuent leurs tâches, y compris leurs horaires, les

procédures, la variété des tâches » (p. 82)[53]. S'ils considèrent l'autonomie comme *a priori* valorisée par tous, ils précisent que l'autonomie doit être suivie de moyens pour être autonome (il ne suffit pas de décréter l'autonomie).

L'autonomie apparaît dans les attentes concernant le suivi de la formation. Nous avions relevé le fait que l'autonomie n'est pas perçue de la même façon par tous les apprenants : si certains en souhaitent beaucoup, d'autres, au contraire, préfèrent un suivi plus rapproché, plus cadrant. Vera, par exemple, préfère garder une marge importante d'autonomie :

> ***IB : (…) donc moi j'ai senti il y a quand même l'envie de pouvoir utiliser des choses, donc est-ce que par rapport à ça vous auriez envie qu'il y ait peut-être plus de suivi ou pas spécialement***
>
> ***APP : Non pas spécialement j'aime bien cette liberté j'ai toujours été quelqu'un d'assez libre et individualiste donc ça me va bien***
>
> ***IB : Ça vous convient bien***
>
> ***APP : Je préfère que ce soit moi qui aille vers lui mais il me demande quand je reviens comment ça s'est passé est-ce que c'était intéressant***
>
> ***(Vera, T1, Attentes, Suivi de la formation, réf. 1)***

Il est intéressant à noter, dans cet extrait, que le supérieur de Vera semble lui donner les moyens d'être autonome en assurant un suivi minimal (il lui pose des questions, ne la laisse pas complètement seule par rapport à son projet de formation).

Antonia, quant à elle, souhaiterait être beaucoup plus cadrée que ce qu'elle ne l'est :

> ***APP : Ce qui me conviendrait peut-être maintenant à ce moment aussi de ma carrière de ma vie ce serait pas d'être dans un dans quelque chose d'un petit peu plus contrôlé d'un petit peu plus structuré plutôt que contrôlé parce que j'aime pas trop qu'on me contrôle (rires)***
>
> ***(Antonia, T1, Attentes, Suivi de la formation, réf. 1)***

- **Taille de l'organisation**

Les interviewés ont parlé de leur organisation, de son fonctionnement, de sa culture, de ses pratiques etc. Ces aspects peuvent avoir des répercussions sur la formation. Par exemple, dans l'administration autour de la formation, il semblerait qu'une organisation très hiérarchisée rende cette dernière plus difficile, comme c'est le cas de Florence :

> ***APP : On doit passer tous les échelons hiérarchiques on peut pas sauter un échelon hiérarchique pour que ça aille plus vite parce que c'est très mal vu si je court circuite ma cheffe je vais parler à la directrice qui est dans le même bâtiment ça ça se fait pas du tout c'est comme si j'invalide totalement ma cheffe donc je dois vraiment passer par elle pour ensuite que elle passe au-dessus donc c'est des structures***

[53] Notre traduction.

qui sont franchement qui sont un peu lourdes au niveau administratif bureaucratique vraiment je dirais c'est pas la simplicité qui règne quoi mais l'un dans l'autre moi ça m'empêche pas de faire mon travail hein c'est ça

(Florence, T1, Rapport au travail, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 2)

Ce n'est pas le cas de Linda, qui travaille dans une organisation qu'elle décrit comme très flexible, et qui lui permet donc un aménagement du temps qui accommode bien la formation :

APP : Pas de soucis à temps partiel tout est possible tout est jonglable chez nous

(Linda, T1, Rapport au travail, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 2)

Par rapport au transfert, il est aussi tout à fait envisageable que certaines caractéristiques de l'organisation interviennent. C'est le cas de Valérie, qui note une différence entre ce que l'on dit et ce que l'on fait, dans son organisation. Par extension, on peut faire l'hypothèse que ces caractéristiques organisationnelles peuvent avoir un effet sur le POS-F.

APP : On vous dit qu'on souhaite que vous changiez les choses mais au fond on ne veut pas que vous changiez les choses

(Valérie, T1, Motivation à transférer, POS-F a un effet, réf. 1)

- **Facteurs de stress**

Les facteurs de stress sont définis comme des « demandes auxquelles les individus se sentent incapables à répondre » (Folkman & Lazarus, 1984, cités par Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 83)[54].

Les entretiens font référence au fait que, dans le cadre d'une formation continue suivie en sus d'un emploi à plein temps, avec, pour certains, une vie familiale à articuler, les demandes du travail peuvent rapidement se muer en facteurs de stress, au sens de Folkman & Lazarus.

Pour rappel, il y a trois facteurs de stress dans la théorie du POS : la surcharge de travail, l'ambiguïté du rôle, et le conflit de rôle. Les trois facteurs nous semblent pertinents. La surcharge de travail est notoire car, lorsque l'organisation ne décharge pas l'employé pendant qu'il se forme, il en résulte une accumulation de travail inévitable. Nos résultats ont montré qu'aucune personne ne bénéficiait d'une décharge de travail. Après, il dépend de chaque personne que cette situation soit considérée comme un facteur de stress, si et comment la personne s'en accommode. Il y a là un lien important, à notre sens, avec les modes de régulation, présentés dans les chapitres 5 et 7. Dans ces modes de régulation, on découvre la

[54] Notre traduction.

manière dont les personnes « font avec » des situations compliquées, où la surcharge de travail est un élément important.

L'ambigüité de rôle, caractérisée par l'absence d'informations claires au sujet des responsabilités du travail, pourrait, à notre sens, faire référence à toutes les situations où les personnes ne savent pas comment leur formation est ou sera positionnée dans l'organisation. Autrement dit, les situations où ce qui est attendu d'eux par rapport à leur formation n'est pas clair. Ces situations sont fréquentes, et les personnes, par les modes de régulation, cherchent à se les clarifier.

Le conflit de rôle apparaît lors de responsabilités de travail incompatibles. Adapté au POS-F, cela pourrait signifier des situations où ce qui est demandé en formation, voire ce qui est appris en formation, est incompatible avec le travail. Dans notre expérience de formatrice dans le module d'accompagnement du programme de formation de formateurs[55], nous avons souvent été témoin de personnes qui étaient dans de telles situations. Le conflit peut se situer aux niveaux des valeurs, lorsque la personne souhaite agir d'une manière plus en phase avec ses valeurs, révélées en formation, alors que son lieu de travail ne le lui permet pas.

Tous ces facteurs sont soumis, dans la théorie du POS, au filtre de contrôlabilité, autrement dit, dans quelle mesure l'organisation peut prévenir le stress occasionné. Dans les cas de figure, et notamment dans les modes de régulation, nous mettrons en évidence comment les personnes font face à des situations où apparaissent des facteurs de stress. Par exemple, certaines personnes excusent l'organisation, ce qui peut alors s'apparenter au filtre de contrôlabilité. En excusant l'organisation, la personne se dit que cette dernière n'est pas responsable de la situation, et donc, on peut faire l'hypothèse que le stress potentiellement occasionné est réduit. D'autres personnes encore « prennent sur elles », se disent que c'est à elles de gérer la situation. C'est alors une autre manière de décharger l'organisation de la situation potentiellement stressante.

La palette d'émotions que nous avons présentées dans les cas de figures peut constituer un indicateur de stress.

[55] DAS – Formation d'adultes, diplôme délivré par l'Université de Genève.

- **Conciliation entre vie de famille et vie professionnelle**

La question de la conciliation est toujours abordée sous l'angle « work / life », ou, comme dans la théorie du POS, vie de famille et vie professionnelle. Or, la vie « de formation » apparaît comme un troisième pan de la vie d'adulte, tout aussi important en termes d'énergies requises et de temps accordé. Ainsi, par rapport au POS-F, cet antécédent concerne l'articulation entre vie professionnelle et vie de formation. Plus précisément, tous les aspects plus logistiques dont nous avons déjà parlé plus haut (conditions de travail – conditions autour de la formation) pourraient entrer dans cette catégorie.

Soutien pour un objectif spécifique

Pour rappel, cet antécédent concerne toutes les mesures que l'organisation met en place pour soutenir un objectif spécifique, comme la créativité. Dans notre problématique, la formation pourrait constituer un tel objectif. Pour rappel, la théorie du POS postule que ce soutien spécifique fera, *in fine*, augmenter le POS pour autant que l'objectif soit valorisé. Par exemple, une personne qui aime exprimer sa créativité verra son POS augmenter si l'organisation met en place des mesures et offre des ressources pour cela.

Dans le même ordre d'idées, une personne qui valorise le fait de se former devrait voir son POS augmenter. Or, nous nous intéressons ici au POS-F, et non pas au POS. Donc, si l'on continue à suivre cette logique, ce serait à l'intérieur des antécédents du POS-F qu'il faudrait trouver une pratique particulièrement valorisée par la personne. Par exemple, certaines personnes valorisent le fait d'être autonomes, pour autant qu'on leur en donne les moyens. D'autres apprécieront le fait d'être suivies de près, alors que d'autres encore mettront beaucoup d'importance sur le fait de se voir financer la formation.

En somme, la question des valeurs introduite ici par Eisenberger & Stinglhamber (2011) résonne fortement avec l'idée d'une interaction entre facteurs personnels et facteurs organisationnels, qui est à la base de notre raisonnement. Cela revient à dire que « soutien n'est pas soutien », c'est-à-dire que ce qui est perçu comme du soutien par une personne ne l'est pas forcément par une autre.

Cela dit, les auteurs précisent bien que le soutien pour un objectif spécifique ne doit pas être compris comme un « mini POS », mais bien comme potentiellement contribuant au POS global. Nous ne pouvons donc pas reprendre cette logique pour l'appliquer à notre

problématique, mais nous devons considérer le POS-F comme un construit indépendant, qui pourrait, éventuellement, contribuer au POS.

La congruence des valeurs

Cet antécédent, que nous envisageons davantage comme un modérateur, est considéré dans la théorie du POS comme l'adéquation entre les valeurs de l'organisation et les valeurs personnelles de l'employé. L'exemple cité est celui d'une personne qui valorise la protection de l'environnement et qui travaillerait dans une organisation qui polluerait ce dernier. Dans ce cas, le POS serait bas.

Par ailleurs, Eisenberger & Stinglhamber (2011, p. 97) notent que la congruence des valeurs est probablement d'autant plus importante en regard du POS que ces valeurs sont constitutives du soi (« self-concept »). Il y a un lien intéressant ici, à creuser, entre POS, respectivement POS-F, valeurs, et soi (qui peut être envisagé, par exemple, dans la perspective des dynamiques identitaires).

Le fait de partager des valeurs peut certainement favoriser la perception des pratiques organisationnelles, comme c'est le cas de Vera, qui dit en parlant de son supérieur :

> ***APP : On a les mêmes valeurs les mêmes principes***
>
> ***(Vera, T1, Modes de régulation, Eléments supra, réf. 1)***

Vera est une des personnes qui est satisfaite des pratiques organisationnelles à son égard.

Tout au long des entretiens, nous avons rencontré des personnes qui semblaient accorder beaucoup de valeur à la formation qu'elles suivaient, mais aussi au fait de se former tout au long de la vie.

> ***APP : C'est vraiment un besoin que j'ai et si dans mon poste je maîtrise que je n'apprends plus énormément j'ai l'impression que qu'il me manque quelque chose***
>
> ***(Rachel, T1, Modes de régulation, Eléments supra, réf. 2)***

Une personne, par exemple, mentionnait son attente de reconnaissance pour son inscription dans un processus de formation tout au long de la vie. Cette valorisation de la formation tout au long de la vie est présente chez tous les interviewés, à différentes mesures. Il est à noter que tous sont à l'initiative de leur formation, la valorisation de celle-ci est donc importante.

Mais, de manière plus large, on entend la valorisation du fait de se former, de rester dans une dynamique d'apprentissage à l'âge adulte, qui se dessine.

Par conséquent, nous pourrions faire l'hypothèse que, lorsque ces personnes évoluent dans une organisation qui met de la valeur sur la formation de manière générale, ces dernières ont un POS-F plus élevé.

Les caractéristiques des employés

Les interviewés se décrivent de différentes manières, et ces descriptions peuvent nous donner des indices quant à la façon dont ils interprètent les pratiques organisationnelles auxquelles ils sont confrontés. Dans cet ordre d'idées, ces caractéristiques (qu'elles soient des traits de personnalités, des dispositions, des attitudes, ou autres) semblent constituer une sorte de filtre, au même titre que la discrétion ou la sincérité organisationnelle. Sauf qu'ici, la personne ne va pas analyser le contexte organisationnel de la pratique (comme dans le cas de la sincérité et de la discrétion), mais va « recevoir », « entendre » la pratique différemment selon ces caractéristiques (d'ailleurs très probablement de manière inconsciente). En un mot, les pratiques ne résonnent pas de la même façon selon les personnes.

- **Autonomie et sens de l'initiative personnelle**[56]

Par exemple, nous avons rencontré des personnes qui disaient ne pas attendre de soutien, car suffisamment autonomes pour gérer leur formation elles-mêmes. C'est le cas de Marie :

> ***APP : Mais on n'a pas besoin d'être soutenu pour faire son job c'est mon travail de proposer c'est mon travail quand je décroche le téléphone de dire au chef de service vous savez qu'il y a ces possibilités-là***
>
> ***(Marie, T1, Modes de régulation, Eléments supra, réf. 3)***

On pourrait donc dire que la caractéristique « autonomie » est certainement significative. Par exemple, Christian dit se réjouir de ses succès dans l'application de ce qu'il a appris en formation, sur son poste de travail, sans être dépendant du regard ou des félicitations de l'organisation.

> ***APP : Même si on n'a pas la reconnaissance éternelle ou temporaire ou temporelle on se dit voilà je suis content parce que finalement on est arrivé avec un problème que j'avais jamais traité et que j'ai***

[56] Attention : l'autonomie et le sens de l'initiative personnelle sont à cheval entre une caractéristique de l'employé et une construction de sens. Il n'a pas été évident de trancher ce qui relevait de l'un ou de l'autre.

réussi à traiter finalement à satisfaction et puis bien personnellement je trouve c'est très gratifiant on dit voilà je suis content finalement je suis contente de moi

(Christian, T1, Modes de régulation, Eléments supra, réf. 2)

Certaines personnes, dans la même veine, mettent beaucoup l'accent sur l'importance de l'initiative personnelle. Comme Jean :

APP : Dans le concret je ne vois pas aujourd'hui comment on arriverait sans initiative personnelle en disant dis-donc j'ai appris ça j'ai vu ça et et il me paraît intéressant de s'y arrêter et de voir concrètement comment on pourrait l'implémenter chez nous

(Jean, T1, Modes de régulation, Eléments supra, réf. 7)

La théorie du POS distingue également le collectivisme de l'individualisme. Ces variables peuvent avoir un effet sur la manière dont les antécédents du POS sont reçus. Ces variables peuvent être étudiées soit au niveau d'une culture, soit au niveau de l'individu. Il nous semble qu'il y a ici un lien intéressant à faire avec la culture, mais au niveau des organisations et de la manière dont on envisage, aujourd'hui, la relation d'emploi. La caractéristique individuelle « autonomie », est-elle innée ou le fruit d'une culture individualiste et compétitive au sein des collectifs de travail ? La question mérite d'être posée, nous semble-t-il, même si elle ne peut trouver de réponse ici.

- **Conscience professionnelle et attachement au domaine RH**

D'autres personnes parlent de leur relation à leur travail, au domaine des RH, à leurs postes. S'agit-il d'un trait de personnalité, d'une attitude envers le travail, d'une disposition ? Ou même de valeurs ? Nos données ne permettent pas de trancher. Toujours est-il que le souci d'être professionnel, d'avoir une bonne éthique de travail, d'être un bon professionnel RH, est une préoccupation partagée par beaucoup de répondants, comme par exemple Florence :

APP : Le souci d'être compétente je pense qu'il vient aussi plutôt de moi par rapport à je ne sais pas si c'est une éthique du travail ou si c'est mon côté vraiment de ce que je considère être un bon professionnel ou je pense que c'est quelque chose oui la compétence au travail je place ça vraiment c'est quelque chose d'élevé dans mes valeurs

(Florence, T1, Modes de régulations, Eléments supra, réf. 1)

Cela peut se rapprocher du trait de personnalité « conscientiousness », ou conscience professionnelle, qui est considéré dans la théorie du POS comme significatif. Ce trait de personnalité est composé de « la compétence, l'ordre, le dévouement, la performance,

l'effort, l'auto discipline, et la volonté » (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 93)[57]. Certaines personnes sont très investies dans leur rôle de RH, et prennent très à cœur leur métier, comme Valérie :

> ***APP : Du point de vue personnel je ne trouve pas que j'ai une carrière j'ai un métier voilà j'ai un métier j'ai une profession en plus c'est un métier qui est une passion je l'ai trouvé sur le tard je pense que je serais morte dans ma banque je veux dire je serais morte quoi intellectuellement donc voilà j'ai un métier qui à la fois est un centre d'intérêt personnel***
>
> ***(Valérie, T1, Modes de régulation, Eléments supra, réf. 1)***

Nous avons repéré beaucoup de variations dans l'expression de cette caractéristique personnelle. Par exemple, Daria parle davantage de « plaisir au travail » :

> ***APP : Vous savez quand vous êtes 13 ans dans la même activité dans le même lieu à un moment donné vous vous savez que de vous-même vous ne partirez pas je sais parce que j'aime beaucoup mon travail j'ai de la satisfaction j'aime bien je suis quelqu'un qui naturellement m'investit beaucoup dans les choses je veux dire j'ai du plaisir au travail***
>
> ***(Daria, T1, Facteurs individuels, Rapport au travail, Identification aux RH, réf. 1)***

Yasmin parle de « sens des responsabilités » :

> ***APP : Peut-être j'ai un sens de responsabilité qui peut-être qui est plus haut que certaines personnes ou je ne sais pas on est tous différent donc il y a des gens que à la limite ils s'en foutent ou ce n'est pas leur problème peut-être moi des fois je me mets à la place des autres j'essaie de comprendre pourquoi il y a tel problème et peut-être c'est ça***
>
> ***(Yasmin, T1, Facteurs individuels, Rapport au travail, Work ethic, réf. 1)***

Dernier exemple, celui de Nicole, qui parle en termes d'intégrité :

> ***IB : Quand vous parlez de ces valeurs que vous avez vous pensez que c'est quelque chose qui était toujours là ou que vous avez développé dans le cabinet enfin comment vous comprenez justement pour vous-même qu'est-ce qui fait finalement que vous êtes aussi impliquée***
>
> ***APP : Ah je pense que c'est ma nature oui il y a une certaine intégrité à ce niveau-là (…) dans la vie il y a celles qui s'impliquent celles qui s'impliquent moins mais c'est plus une question de caractère***
>
> ***(Nicole, T1, Facteurs individuels, Rapport au travail, Work ethic, réf. 2)***

- **Loyauté et amabilité**

D'autres éléments que l'on pourrait qualifier de « caractéristiques personnelles » des employés, ont été trouvés. Par exemple, Antonia, qui se dit très loyale à son employeur. Cette loyauté n'est pas sans incidence sur sa manière de percevoir les pratiques organisationnelles à l'égard de sa formation. Elle ressemble en outre au trait de personnalité relaté dans la théorie du POS, « agreeableness » (amabilité), composé des éléments suivants : « confiance,

[57] Notre traduction.

franchise, altruisme, conformité, modestie et esprit tendre » (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 93)[58].

> ***APP : J'ai une attache je ne sais pas si je suis vieille école mais j'ai une dévotion assez importante à mon supérieur donc j'ai beaucoup de respect de la hiérarchie***
>
> ***(Antonia, T1, Modes de régulation, Eléments supra, réf. 1)***

Antonia finit par abandonner sa formation, qui semble la mettre dans une situation de porte à faux avec son organisation. Tout se passe alors comme si cette caractéristique personnelle ne lui permettait pas d'entrer dans un processus de négociation, et, du coup, à laisser tomber le terme de l'équation – la formation - qui perturbe son équilibre.

Samira, qui envisage de quitter son organisation si elle n'y trouve pas d'opportunité pour elle suite à sa formation, souhaite néanmoins faire les choses de la manière le plus juste possible. Elle est très attachée à cette organisation qui lui a donné son premier emploi, et tient à ce que les relations restent bonnes, dans tous les cas de figure.

> ***APP : Donc ça c'est aussi je préfèrerais leur dire d'ici une année j'aimerais bien changer et peut-être ça permet de m'ouvrir une possibilité à l'interne et si il n'y a pas au bout d'un moment de dire voilà c'est légitime et d'avoir l'impression de faire ça bien pour moi c'est important***
>
> ***(Samira, T1, Facteurs individuels, Rapport au travail, Work ethic, réf. 2)***

Rachel parle également d'un lien très fort à son organisation, qui semble, au T1, orienter son interprétation des pratiques organisationnelles à l'égard de sa formation. Elle voit les choses « en rose » au T1, ce qui changera au T2.

> ***APP : C'est vrai que je me sens très très à l'aise c'est un petit peu mon bébé entre guillemets je me sens vraiment très très à l'aise sur le site de YY (lieu géographique) j'y suis très attachée émotionnellement parce que j'ai j'ai oui j'ai j'ai à chaque fois je vois quelque chose qu'on peut faire je propose***
>
> ***(Rachel, T1, Facteurs individuels, Rapport au travail, Job involvement, réf. 1)***

Or, la question qui se pose est de savoir si ces différents éléments sont des caractéristiques de l'employé (ou des attitudes, valeurs, croyances, dispositions personnelles), ou des constructions de sens. Dans nos analyses, nous avons cherché à mettre en lien ces caractéristiques, autant que possible, avec la perception des pratiques organisationnelles. Dans ces cas, et ce d'autant plus lorsque la personne utilisait des phrases telles que « je me dis que… », nous avons fait l'hypothèse qu'il s'agissait d'une construction de sens. Lorsqu'il

[58] Notre traduction. NB Nous n'avons pas trouvé de traduction pour le mot « tender-mindedness » et l'avons traduit par « esprit tendre ».

n'y avait pas de lien direct la discussion d'une pratique, nous avons considéré cela comme un facteur individuel.

Il est intéressant à noter que, dans la théorie du POS, les caractéristiques de personnalité (conscience professionnelle et amabilité) présentent un lien plus faible avec le POS que le font les facteurs organisationnels. Adapté au POS-F, cela pourrait laisser croire qu'il s'agit vraisemblablement de constructions de sens, dans nos entretiens, plutôt que de traits de personnalité avérés[59].

Nos données et notre cadre théorique ne nous permettent pas de dire si les éléments que nous avons repérés sont des traits de caractère, des attitudes, des valeurs, des croyances etc. Toujours est-il qu'il s'agit de facteurs individuels, et non pas organisationnels.

La question qui découle du premier point est de savoir dans quelle mesure ces facteurs individuels relèvent d'une réalité « objective », ou d'une construction de sens face à une situation de décalage entre pratiques et attentes.

Finalement, la « conscience professionnelle » semble être un point important qui serait à investiguer dans une recherche ultérieure. Elle a été repérée de nombreuses fois, sous différentes formes (qu'il s'agirait de démêler), et elle semble avoir un effet sur la manière dont les personnes se positionnent et réagissent face à la situation dans laquelle elles se trouvent.

Discussion des résultats

L'analyse des pratiques augmentant le POS, traduites de façon à devenir pertinentes pour la problématique du POS-F, nous permet de faire plusieurs constats. D'abord, toutes ces pratiques sont soumises à une interprétation, ou évaluation subjective de la part des apprenants. Contrairement à certains aspects de cette théorie, nous postulons qu'il n'existe pas une pratique soutenante en soi, mais des pratiques soutenantes pour diverses personnes en fonction de diverses attentes. Par exemple, la question de l'équité, qui est présentée comme universelle dans la théorie du POS, nous semble davantage relever d'une équité perçue. Deuxièmement, tous les antécédents de la théorie du POS peuvent, à notre sens, être adaptés sans trop de difficultés à la problématique de la formation. En ce sens, ces

[59] A noter que la désirabilité sociale, en cours d'entretien, a pu jouer un rôle non négligeable dans la manière dont les personnes se présentent et se positionnent face aux pratiques organisationnelles perçues.

antécédents constituent des candidats pertinents dans l'élaboration de ce que peut recouvrir le concept de soutien organisationnel perçu à la formation. Troisièmement, nos résultats nous permettent d'affiner un certain nombre de ces antécédents, en regard de la problématique du soutien à la formation. Par exemple, la question des attentes en termes de reconnaissance permet de faire l'hypothèse que des attentes en termes de suivi et d'encouragements existent également dans le POS. Quatrièmement, certains antécédents de la théorie du POS (notamment, la congruence des valeurs, et des caractéristiques des employés) nous semblent relever davantage de filtres, ou de modérateurs, que d'antécédents. Autrement dit, l'autonomie, par exemple (caractéristique de l'employé) va modérer la manière dont une pratique organisationnelle est interprétée ou évaluée subjectivement.

2. Les pratiques issues de la littérature du transfert

En parcourant la littérature du transfert (c'est-à-dire la mobilisation des apprentissages acquis lors de la formation externe), nous avons retenu tout particulièrement les facteurs dont on pense qu'ils favorisent le transfert.

Le transfert est une notion complexe, et pas du tout automatique, comme on pourrait le souhaiter ou le croire. C'est pourquoi une importante littérature s'est penchée non seulement sur ce qu'est le transfert (types de transfert, processus en jeu, et évolutions dans le temps), mais aussi sur les facteurs qui le favorisent. Ces facteurs sont de trois ordres : individuels, pédagogiques, et organisationnels.

Dans le cadre de ce travail, nous avons tout particulièrement été interpellée par la troisième catégorie de facteurs: « Environnement de travail » (Ford & Weissbein, 1997 ; Baldwin & Ford, 1988 ; Burke & Hutchins, 2007, 2008). Nous souhaitons mettre certains de ces facteurs en lien avec le POS-F.

Nous complétons donc les antécédents, ou pratiques, en y intégrant ces facteurs qui, s'ils s'intéressent avant tout à la manière d'augmenter le *transfert*, incluent des éléments tout à fait pertinents pour notre propos. Par exemple, ils s'intéressent aux questions du soutien organisationnel reçu de la part du supérieur et des pairs, ce qui est en phase avec notre problématique.

Les facteurs organisationnels que nous retenons, en plus du soutien du supérieur et des pairs sont :

- le lien stratégique de la formation avec les buts de l'organisation, tel que perçu ou non par le supérieur ;
- l'opportunité à mettre en œuvre ses acquis de formation dans l'organisation d'appartenance ;
- la reddition de comptes, c'est-à-dire le fait d'être tenu responsable pour le transfert de compétences dans l'organisation d'appartenance et le climat de transfert.

Kirkpatrick (cité par Alliger & Janak, 1989) a été précurseur dans la recherche de facteurs permettant le transfert. Les recherches qui lui ont succédé ont depuis cherché à mettre en évidence la grande variété de facteurs pouvant intervenir dans le transfert.

En 1988, Baldwin et Ford relèvent deux facteurs organisationnels dans leur taxonomie, susceptibles d'augmenter le transfert : le soutien et l'opportunité de mettre en œuvre. A cette époque, peu de recherches ne se sont encore intéressées aux facteurs environnementaux. La focale est mise sur les caractéristiques individuelles. La revue de la littérature de Baldwin & Ford ne fait état que de sept recherches. Ces dernières s'intéressent à trois facettes de l'environnement de travail : la perception du climat de transfert, la perception du climat de leadership, et le soutien du supérieur. Ce dernier élément consiste en une discussion en amont de la formation au sujet de la formation avec le supérieur, et le fait de savoir si ce dernier soutient ou non le processus de formation.

Ces auteurs relèvent des problèmes importants inhérents à ces études. Premièrement, elles ne prennent pas en compte l'aspect dynamique du transfert : le transfert concerne le maintien dans le temps et la généralisation des acquis de formation dans l'organisation, alors que ces études se contentent d'une seule mesure. L'approche n'est donc pas longitudinale, mais statique. Deuxièmement, si l'importance du supérieur par exemple est relevée, elle n'est pas opérationnalisée : quels sont donc les comportements précis qui favorisent le transfert ? Aucune réponse n'est donnée à ce propos.

En 1997, Ford et Weissbein reviennent sur le problème de l'opérationnalisation des facteurs organisationnels susceptibles de favoriser le transfert, ainsi que sur les problèmes méthodologiques. Ils constatent que certains chercheurs ont fait des efforts considérables pour opérationnaliser des concepts qui relèvent du sens commun, comme le soutien du

supérieur. A ce propos, ils citent l'étude de Brinkerhoff et Montesino (1995). Ces auteurs ont eu une approche interventionniste, opérationnalisant du même coup ce que soutien du supérieur veut dire. En ce qui concerne le climat de transfert et l'opportunité à mettre en œuvre, ils citent deux recherches qui se sont également appliquées à définir, avec plus de précision, ce que ces termes pouvaient recouvrir (Rouiller & Goldstein, 1993 ; Ford, Quinones Sego & Speer, 1992).

Presque vingt ans plus tard, en 2007, Burke et Hutchins relèvent six facteurs organisationnels susceptibles de favoriser le transfert : le lien stratégique, le climat de transfert, le soutien du supérieur hiérarchique, le soutien des pairs, l'opportunité à mettre en œuvre et la responsabilité (ou reddition de comptes).

Voyons à présent plus en détail ces six facteurs. Les informations données pour chaque facteur ne sont pas exhaustives.

Lien stratégique

Ce lien concerne la formation et les objectifs de l'organisation. Les compétences issues de formations qui s'alignent sur les objectifs et les stratégies organisationnelles ont plus de chances de se voir traduites en comportements, donc transférées. Cela relève du sens commun : la formation n'existe pas en vase clos, mais devrait, en tous les cas dans le cas d'un transfert espéré ou escompté, présenter un lien avec l'organisation.

Plus précisément, la nature de ce lien concerne l'alignement des contenus de formation avec les buts de l'organisation. Burke et Hutchins (2007) citent des études empiriques qui semblent soutenir le fait qu'un lien stratégique avéré favoriserait le transfert. Par exemple, Lim & Johnson (2002) rapportèrent que lorsque les contenus de formation étaient alignés avec les buts du département, le transfert était plus élevé. Cependant, Burke & Hutchins (2007) estiment que davantage d'études sont nécessaires pour asseoir de manière plus certaine ce lien. En 2008, ces mêmes auteurs conduisent une étude ciblée sur les « best practices », ou bonnes pratiques, en interrogeant des professionnels de la formation. Le lien stratégique y apparaît en 5ème position, défini comme suit : « rendre le contenu pertinent aux tâches effectives du poste de travail : des activités qui ressemblent aux comportements, aux défis, aux scénarios du poste de travail » (p. 117)[60]. Dans leur méta-analyse de 2010, Blume, Ford,

[60] Notre traduction.

Baldwin & Huang ne reviennent pas directement sur le lien stratégique, mais confirment le lien existant entre facteurs organisationnels, dont le lien stratégique, et transfert.

Climat de transfert

Il fait référence aux éléments au sein d'une organisation qui peuvent soit faciliter, soit inhiber le transfert. La définition qu'en donne Rouiller & Goldstein, les précurseurs de ce concept (1993), reste large et inclut des éléments dont on peut penser qu'ils se réfèrent à d'autres facteurs. Elle concerne, de manière large, l'attitude plus ou moins favorable de l'environnement de travail envers le transfert :

> Features of a positive transfer climate have been identified as cues that prompt trainees to use new skills, consequences for correct use of skills and remediation for not using skills, and social support from peers and supervisors in the form of incentives and feedback (cités par Burke & Hutchins, 2007, p. 280).

Ces auteurs ont par ailleurs proposé un outil pour évaluer le climat de transfert, en distinguant ce qui relève des indices (par exemple, des indices liés à la tâche) et ce qui a trait aux conséquences (par exemple, le feedback positif ou négatif). En 2000, Holton, Bates & Ruona proposèrent un outil plus complet, le « Learning Transfer System Inventory » (LTSI). Cet outil se propose de mesurer, de manière exhaustive, et dans une perspective de médiation, les facteurs qui favorisent ou au contraire inhibent le transfert. Le « transfer climate » est alors transformé en « transfer system », pour inclure tous les facteurs traditionnellement perçu comme faisant partie du climat : « le système du transfert est un construit plus large que le climat de transfert mais qui inclut tous les facteurs que l'on assimile traditionnellement au climat de transfert » (p.336)[61]. Par ailleurs, le climat de transfert peut faire référence à deux choses distinctes : ce qui facilite ou inhibe le transfert d'une formation spécifique, et une culture d'apprentissage en continu, présente dans l'organisation (Tracey, Tannenbaum & Kavanagh., 1995).

Ces éléments ont une influence directe ou indirecte sur le transfert (Burke & Hutchins, 2007), en modérant les interventions organisationnelles. En 2002, Clarke trouva des éléments contre-productifs au transfert, notamment une charge de travail trop lourde, des pressions au niveau du temps, un manque de suivi post-formation et l'absence de feedback sur la

[61] Notre traduction.

performance au travail. Ces éléments nous rendent attentifs aux éléments de l'environnement de travail et qui font, dans notre conceptualisation, partie du POS-F.

Comportements des collègues de travail

Baldwin & Ford (1988) ne font pas du tout référence au soutien des pairs. Ils ne font qu'effleurer cette variable dans leurs préconisations, en suggérant un « buddy system » (un système d'accompagnement où deux personnes de retour de formation s'aident mutuellement à transférer leurs acquis de formation sur leur place de travail).

Les réactions et les comportements des collègues de travail sont depuis considérés comme importants car les personnes en formation sont continuellement en contact avec ces dernières (Chiaburu, 2010). Certaines études ont montré un lien fort entre le soutien des collègues et le transfert (Chiaburu & Marinova, 2005 ; Hawley & Barnard, 2005 ; Facteau, Dobbins, Russel, Ladd & Kudisch, 1995).

Dans leur étude sur les bonnes pratiques (« best practices ») en ce qui concerne le transfert, Burke & Hutchins (2008) trouvèrent que les pairs représentaient une catégorie émergente et importante pour le transfert. Ils considèrent les collaborateurs, collègues, et pairs comme des parties prenantes les plus engagées dans l'action (de transfert). Cela est cohérent avec les résultats de Jellema, Visscher & Scheerens (2006) qui notèrent que ce sont les collègues, plus que les supérieurs hiérarchiques, qui remarquent des changements dans la manière de travailler des personnes qui ont suivi une formation.

Dans leur méta-analyse de 2010, Blume, Ford, Baldwin & Huang ont trouvé que le soutien des pairs (qu'ils incluent, comme d'autres le font également, dans la catégorie plus large de « soutien ») était significatif pour le transfert. Le soutien du supérieur était plus fort que celui des pairs, mais la relation restait significative.

Nous nous appuyons sur la définition de Holton et al. (2000, p. 344) : « Le degré auquel les pairs renforcent et soutiennent l'utilisation de ce qui a été appris en formation, sur le poste de travail »[62].

[62] Notre traduction.

Comportements du supérieur

Le soutien du supérieur est généralement considéré comme un élément clé dans la réussite du transfert (Van den Bossche, Segers & Jansen, 2010 ; Hawley & Barnard, 2005). Cela dit, certaines études n'ont pas trouvé d'effet positif de ce type de soutien sur le transfert (Chiaburu & Marinova, 2005 ; Bates, Kauffeld & Holton, 2007). D'autres études encore ont cherché à montrer l'effet médiateur du soutien du supérieur, suggérant ainsi que le soutien du supérieur est médié par d'autres variables, comme la motivation à apprendre (Al-Eisa, Furayyan & Alhemoud, 2009).

En 1988, Baldwin & Ford s'attardèrent sur ce concept, en relevant plusieurs points :

- le soutien du supérieur est un facteur clé dans le transfert, l'employé cherchant des indices chez ce dernier pour savoir comment faire son travail au mieux ;

- les comportements précis qui composent le soutien du supérieur ne sont pas explicités ;

- le soutien du supérieur est un concept multi-dimensionnel.

Par exemple, des comportements soutenants pourraient être, selon ces auteurs : des encouragements pour suivre la formation, des buts en rapport avec la formation, des activités pour renforcer les nouveaux comportements ou compétences, et le fait d'être un modèle pour l'employé qui revient de formation.

La revue de la littérature de Ford & Weissbein (1997), quant à elle, cite l'étude de Brinkerhoff & Montesino (1995), dans laquelle ces auteurs ont tenté de mieux opérationnaliser les comportements spécifiques du supérieur. Par exemple, ils ont testé l'effet des interventions suivantes, avec succès : des discussions avant la formation au sujet des contenus de cours, l'importance de la formation en regard du poste, les attentes quant à l'utilisation des contenus sur le poste de travail. D'autres types d'interventions du supérieur incluaient des discussions autour du temps de l'après-formation, comme les obstacles potentiels au transfert ou encore les attentes du supérieur en ce qui concerne la performance attendue au terme de la formation.

En 2007, Burke et Hutchins identifient le soutien du supérieur comme un élément clé, ayant fait ses preuves, parmi les facteurs organisationnels favorisant le transfert. Toutefois, ils relatent également des études aux résultats variés, et recommandent de mener davantage de

recherches pour clarifier et construire les résultats. En 2008, ces mêmes auteurs confirment, par leur étude des bonnes pratiques, l'importance du soutien du supérieur, qui arrive en première position des pratiques les plus recommandées.

Parmi les comportements qui s'avèrent fructueux pour le transfert, ils relèvent : des discussions au sujet des nouveaux apprentissages, la participation à la formation, des encouragements et du coaching en ce qui concerne l'utilisation des nouveaux savoirs et des compétences au travail. Ils résument l'impact du supérieur. « Le soutien et le renforcement du supérieur : reconnaître et renforcer l'utilisation de nouveaux savoirs et compétences sur le poste de travail» (p.117). Une description type est : « Le manager doit mettre à disposition les choses suivantes : des outils, du temps, des opportunités, du feedback pertinent quant à la performance de l'employé, ce qui inclut des compliments ou des critiques constructives » (p. 117)[63]. Par ailleurs, le supérieur est également inclus dans l'évaluation post-formation.

Les comportements spécifiques du supérieur, compris comme soutenants, font l'objet des recommandations que Grossman & Salas (2011) font aux organisations. Parmi ces comportements, on trouve : la fixation de buts, le feedback, l'expression de reconnaissance, des encouragements, des récompenses, et le rôle de modèle.

Une autre équipe de chercheurs (Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007) n'a, contre toute attente, pas trouvé de confirmation que le soutien du supérieur est déterminant dans le transfert. Ils expliquent ce résultat par le fait que leur étude n'a pris en compte les comportements du supérieur qu'au terme de la formation. Ce dernier est une personne qui accompagne le processus de formation dès son début, et jusqu'à sa fin. Par ailleurs, l'importance du feedback est apparue comme cruciale dans cette étude. Le feedback, comme pratique favorisant le transfert, est l'objet d'étude de Van den Bossche et al. (2010). Selon eux, le feedback, en particulier lorsqu'il propose des pistes d'amélioration pratiques menant à des changements, et lorsqu'il provient d'une multitude de sources, est déterminant dans le transfert.

Mais c'est Lancaster, Di Milia et Cameron (2012) qui apportent à notre sens l'éclairage le plus fructueux en ce qui concerne les comportements du supérieur. Ces chercheurs ont appliqué une méthodologie qualitative afin de comprendre ce que les apprenants ont trouvé le plus

[63] Nos traductions.

aidant, et ce qui, au contraire, a constitué des obstacles à leur transfert. Le point de vue est donc celui des apprenants.

Leurs résultats mettent en avant les comportements déterminants pour le transfert avant, pendant, et après la formation. En amont de la formation, les apprenants appréciaient une rencontre avec le supérieur, où le contenu de la formation était discuté en regard des compétences à acquérir, de la valeur ajoutée à l'organisation, et des opportunités de carrière possibles au terme de la formation. En outre, ce type de rencontre est opposé à des rencontres qualifiées de superficielles, où il n'y avait pas de discussions de ce type. Pendant la formation, c'est lorsque les supérieurs aident les apprenants à trouver des ressources, à faire des liens entre leur formation et leur pratique, et lorsqu'ils créent des opportunités pour s'exposer à des activités en dehors du rôle professionnel habituel, qu'ils sont considérés comme le plus soutenants. La présence de supérieurs à des événements comme la remise de diplôme a une forte valeur symbolique, signifiant l'engagement pour la formation. Finalement, après la formation, les comportements des supérieurs sont rapportés comme étant les plus importants. Les comportements relevés incluent : des discussions autour des acquis de formation et leur application au travail, le fait d'élargir le rôle professionnel des apprenants, du mentorat, des encouragements, des feedbacks réguliers.

En outre, le supérieur a un rôle de modèle : ainsi, les apprenants apprécient tout particulièrement le fait qu'il ait suivi la même formation qu'eux, ce qui lui permet de prendre ce rôle. En outre, cela envoie un message symbolique fort quant à la pertinence et à la valeur de la formation en question[64].

L'étude relate également les comportements qui constituent des obstacles au transfert, et ne sont donc pas considérés comme soutenants. Parmi ces derniers, on notera : les manières de travailler « établies », qui ne tolèrent pas les changements et l'absence d'intérêt du supérieur pour les contenus de formation et les tentatives de faire changer des choses dans l'organisation. L'absence d'intérêt en particulier a un effet sur la motivation à transférer, en la faisant baisser.

Tous les comportements semblent avoir, dans cette étude, une valeur à la fois pratique et symbolique. Par exemple, les opportunités pour utiliser les acquis de formation sont

[64] Nous pourrions y ajouter la pertinence d'éviter les potentiels enjeux de pouvoir, notamment dans le cas où le subordonné serait plus formé, au terme de sa formation, que son supérieur.

appréciées en tant que telles, mais également en ce qu'elles signifient un intérêt du supérieur pour la formation et pour le potentiel de l'apprenant. Par ailleurs, les comportements relatés ont des effets positifs : par exemple, le fait d'avoir des meetings réguliers sert à discuter de la formation, mais cette discussion a des effets sur l'estime de soi, la confiance, et la capacité à corriger des erreurs le cas échéant. Les comportements ont donc trois fonctions : une première fonction « pratique », une deuxième fonction symbolique, et une troisième fonction de catalyseur d'autres comportements ou attitudes positives.

La revue de la littérature de Govaerts et Dochy (2014) fait quant à elle le point sur les différentes conceptualisations du soutien du supérieur, au travers de l'étude systématique de nonante-neuf articles. Leur étude montre que le contenu du soutien du supérieur est très varié au travers des études analysées. Leur travail permet toutefois de proposer vingt-quatre *cluster* de comportements et d'attitudes (dont on pense qu'elles se traduisent également en comportements), et de proposer une nouvelle définition holistique du rôle du supérieur dans le transfert :

> « The role of the supervisor in transfer of training can be defined as a multidimensional role with the aim of optimising trainees' use on the job of knowledge, skills and attitudes gained in training. It entails the supervisor's adoption of a potential variety of specific behaviours and/or attitudes before, during and after training ». (p.87)

Aucun comportement spécifique n'a cependant pu être identifié comme ayant un effet direct et avéré sur le transfert.

Opportunité à mettre en œuvre

L'opportunité à mettre en œuvre les acquis de formation est sans aucun doute le facteur le plus évident lorsqu'on pense au transfert. Il semble logique qu'aucun transfert ne soit possible dès lors qu'il n'y a pas d'opportunité pour le faire. Baldwin & Ford (1988) inclurent déjà l'opportunité à mettre en œuvre dans leur fameux modèle précurseur du transfert.

Parfois, cette opportunité à mettre en œuvre présente un chevauchement avec le soutien du supérieur, voire des pairs. Le supérieur est désigné comme responsable de créer ou d'encourager des opportunités à mettre en œuvre sur la place de travail. Par exemple, dans leur revue des bonnes pratiques, Burke & Hutchins (2008) définissent le soutien du supérieur comme : «reconnaître et renforcer l'utilisation des nouveaux savoirs et compétences sur le

lieu de travail » (p.117)[65]. C'est donc au travers de la reconnaissance et du renforcement des acquis de formation, par le biais du supérieur, que se développe l'opportunité à mettre en œuvre, dans le cadre de cette proposition de définition. On y perçoit bien la superposition entre le soutien du supérieur et l'opportunité à mettre en œuvre.

Les précurseurs du concept d'opportunité à mettre en œuvre sont Ford et al. (1992). Dans leur étude, ils la définissent comme la mesure dans laquelle: « … on fournit à l'apprenant des expériences de travail pertinentes aux tâches pour lesquelles il était formé » (p. 512)[66]. Selon les auteurs, ce concept multidimensionnel recouvre les dimensions suivantes:

- le « spectre[67] », en référence au nombre de tâches entraînées en formation qui sont effectuées sur le poste de travail ;

- le « niveau d'activité »[68], il s'agit du nombre de fois qu'une tâche apprise en formation sera effectuée ;

- le « type de tâches »[69], qui recouvre la nature des tâches effectuées sur le poste de travail, en termes de simplicité ou de complexité des tâches.

Leur étude confirme la nature multidimensionnelle du construit et suggère par ailleurs que le soutien du supérieur et le sentiment d'efficacité personnel modèrent l'opportunité à mettre en œuvre.

Des études plus récentes ont mis en avant l'importance d'autres facteurs dans l'opportunité à mettre en œuvre. Par exemple, Gilpin-Jackson & Bushe (2007) trouvèrent que le temps disponible pour utiliser les acquis de formation était crucial, mais également que la culture organisationnelle s'avérait déterminante. L'utilisation des opportunités de mettre en œuvre dépendrait alors davantage du niveau de confort qu'ont les personnes dans cette application, plutôt que de l'existence même de cette opportunité : « En d'autres termes, si les personnes sont à l'aise dans l'utilisation des compétences, elles vont créer des opportunités pour transférer leurs acquis » (p.995)[70]. La culture organisationnelle était considérée comme un obstacle à l'opportunité à mettre en œuvre dans la mesure où les apprenants craignaient de

[65] Notre traduction.
[66] Notre traduction.
[67] Notre traduction.
[68] Notre traduction.
[69] Notre traduction.
[70] Notre traduction.

heurter les normes en vigueur dans l'organisation. Dans un tel cas, le meilleur antidote se révéla être la participation des supérieurs dans la même formation, ce qui permet de créer une culture commune.

Cromwell & Kolb (2004) trouvèrent, quant à eux, que le temps et la surcharge de travail constituaient des obstacles conséquents à l'opportunité à mettre en œuvre. Ils mettent en garde contre une pression trop importante à faire preuve de résultats rapidement après la formation :

> « Pressure to demonstrate results has perhaps never been greater. This study shows, however, the necessity of giving trainees time to implement new strategies and learning. Positive transfer was only found at the one-year point » (p. 467).

Le temps est considéré ici sous une double perspective : avoir le temps, au quotidien, pour s'essayer à de nouvelles tâches, et avoir le temps, dans la durée, pour implémenter des changements suite à la formation.

Lim & Johnson (2002) trouvèrent que l'opportunité à mettre en œuvre était le facteur le plus important, dans la perception des apprenants, pour permettre le transfert. En outre, cette opportunité peut s'opérationnaliser de manières diverses et variées : au travers de discussions, par le biais de l'administration, pour l'évaluation etc.

Ces études suggèrent que l'opportunité à mettre en œuvre est plus complexe qu'elle n'y paraît de prime abord, et qu'elle peut être considérée à la fois comme le point de départ d'un transfert réussi (car nul transfert possible sans opportunité à mettre en œuvre !), à la fois comme le point d'arrivée (car l'opportunité semble conditionnée à son tour par un certain nombre de facteurs).

Reddition de comptes

Il s'agit d'une variable sous-étudiée, qui se réfère au degré auquel l'organisation, la culture d'organisation et -/- ou le management s'attend à ce que l'apprenant utilise le savoir / les compétences issues de la formation sur la place de travail et les tient responsable pour cela (Kontoghiorghes, 2002). Cela concerne le fait que le collaborateur ait à répondre de la formation face au management. D'après Baldwin, Magjuka et Loher (1991, cités par Burke & Hutchins, 2007), la reddition de comptes relève d'un aspect symbolique : elle signalerait aux

employés en formation que cette dernière est importante. En outre, elle peut favoriser un partenariat en termes de responsabilité à transférer, et ainsi à valoriser la formation (Bates, 2003, cité par Burke & Hutchins, 2007, p. 292).

Dans un ordre d'idées similaire, la question du feedback et du suivi ne fait pas littéralement référence à une reddition de compte, mais oblige les deux partenaires de la formation (le formé et son organisation), à la suivre au-delà de son arrêt officiel. Grossman & Salas (2011) trouvèrent que toutes les actions globalement comprises sous le terme de « follow-up » augmentaient le transfert. Ces actions incluent par exemple le feedback, le débriefing, le suivi de la performance.

Tableau récapitulatif :
Facteurs organisationnels favorisant le transfert adaptés au POS-F

Après ce tour d'horizon des facteurs organisationnels qui favorisent le transfert, voici un tableau récapitulatif de la manière dont chaque facteur a été pris en compte dans notre recherche.

Facteurs organisationnels favorisant le transfert	**Adaptation au POS-F : comment le facteur organisationnel peut être compris dans la problématique du soutien organisationnel perçu à la formation**
Lien stratégique	Nous adaptons ce facteur en mettant le supérieur hiérarchique au centre. Nous nous intéressons au lien stratégique tel que perçu par le supérieur, et non pas par l'apprenant. Ce dernier étant à l'initiative de sa formation, nous postulons qu'il perçoit le lien stratégique. Par lien stratégique, nous entendons plus globalement la perception de l'utilité de la formation pour l'organisation.
Climat de transfert	Nous adaptons ce facteur pour le comprendre comme la manière dont on parle de la formation, de manière générale, dans l'organisation. Il s'agit de voir si la formation est encouragée, bénéficie d'un statut, voire d'une charte, etc.
Comportements des collègues de travail	Nous restons fidèles à la définition donnée mais en l'élargissant à la formation en général, et non pas seulement à la question du transfert.
Comportements du supérieur	Nous considérons tous les comportements du supérieur, relatifs à l'entrée en formation, son déroulement, et l'avenir envisagé post formation.

Opportunité à mettre en œuvre	Nous considérons l'opportunité à mettre en œuvre dans le sens de savoir si la personne est autorisée, voire encouragée, à mettre en œuvre des acquis de la formation sur son lieu de travail.
Reddition de comptes	Nous retenons l'idée de savoir si l'organisation s'attend, ou non, à ce que l'employé qui revient de formation utilise ce qu'il a appris sur son poste de travail. Cette attente sous-entend une responsabilité de l'employé d'utiliser ses acquis.

Commentaire général au sujet des facteurs organisationnels favorisant le transfert :

La littérature du transfert de compétences, et notamment les facteurs organisationnels dont on pense qu'ils favorisent le transfert, constitue une manière de compléter et d'enrichir les pratiques organisationnelles à l'égard de la formation. Ces facteurs traitent notamment de la question du soutien organisationnel, par le biais du supérieur, d'une part, et par le climat de transfert, d'autre part. En outre, les autres facteurs (en particulier l'opportunité à mettre en œuvre, le lien stratégique et le soutien des pairs), peuvent être perçus comme une forme de soutien à la formation.

Toutefois, plusieurs limites se présentent dans l'utilisation de ces éléments en tant que cadre théorique unique (sans l'apport combiné des antécédents du POS, de l'opportunité de carrière, et de facteurs émergents). D'abord, les facteurs organisationnels qui soutiennent le transfert ne font pas partie d'une *théorie* complète, mais sont le fruit de recherches diverses et variées dans le domaine du transfert de compétences. A l'inverse de la théorie du soutien organisationnel, ces facteurs ne sont pas intégrés à un modèle théorique complet du soutien organisationnel, mais à des modèles du transfert.

En outre, les facteurs organisationnels qui promeuvent le transfert concernent avant tout le transfert de compétences de la formation à l'organisation. La focale est donc mise sur le résultat, qui est le transfert de compétences, et qui représente le retour sur investissement escompté dès lors que l'organisation participe au projet de formation. En ce sens, les facteurs apparaissent comme des pratiques qui servent à augmenter le transfert, sans qu'il n'y ait de réflexion quant au processus par lequel ils arrivent à ce résultat. Si le transfert est une contribution très importante de la part de l'employé envers son organisation, la valorisation

des contributions telle qu'elle est conceptualisée dans la théorie du soutien organisationnel est plus large. Elle peut comporter des contributions sous d'autres formes que le transfert.

Présentation des résultats

Lien stratégique perçu par le supérieur hiérarchique

Nous cherchons à comprendre si les apprenants estiment que leur supérieur hiérarchique perçoit un lien stratégique entre la formation de l'employé et les objectifs organisationnels.

Le supérieur perçoit un lien stratégique

Certains apprenants disent que leur supérieur semble percevoir un lien stratégique entre leur formation et les objectifs de leur organisation. Cela dit, dans le cas de Linda par exemple, ce lien est assuré par une directive interne qui « oblige » à donner ces liens de manière officielle. Le lien semble donc perçu officiellement, mais le doute reste quant à la réelle vision du supérieur par rapport à la formation de Linda. Parfois, comme chez Rachel, c'est le diplôme en tant que tel qui est reconnu, mais moins sa formation spécifique à elle.

> ***IB : Mais donc toujours est-il que XX (supérieur) voit quand même un lien qui est quand même demandé en amont entre la formation et ton poste ou ce que tu vas faire ça c'est vraiment une condition ?***
>
> ***APP : Ça c'est une directive***
>
> ***(Linda, T1, Lien stratégique, réf. 3)***
>
> ***APP : Oui elle se rend compte que le MAS pour avoir une vision plus stratégique c'est quelque chose c'est un plus quoi c'est vraiment un plus on va dire***
>
> ***(Rachel, T1, Lien stratégique, réf. 1)***

Le supérieur ne perçoit pas de lien stratégique

Diverses raisons sont évoquées par les apprenants lorsqu'il leur semble que leur supérieur ne perçoit pas de lien stratégique : le supérieur ne sait pas ce que l'apprenant fait en formation ; la formation est perçue comme un projet personnel ; la culture organisationnelle basée sur le réseautage ne donne pas une place importante à la formation.

> ***APP : Je ne pense pas qu'ils aient bon à part la responsable de la formation mais à part cette personne je ne pense pas qu'ils sachent concrètement ce que je fais de dans le CAS donc il n'y a pas de lien pour eux de cause à effet ils se disent juste en gros elle est contente elle est en train de se former et puis ils ne font pas le lien qu'il pourrait y avoir non je ne pense pas***
>
> ***(Veronica, T1, Lien stratégique, réf. 1)***

IB : Est-ce que tu penses parce que j'ai compris que pour toi le lien entre ton poste et le MAS tu me dis si c'est faux mais il me semble que pour toi c'est très clair le lien parce que c'est ressources humaines et t'as envie d'avancer est-ce que tu as l'impression que pour l'organisation ici pour tes supérieurs est-ce qu'ils voient le lien entre ton Master et ton travail ou est-ce que tu penses pour eux c'est deux choses séparées

APP : Je crois que ils peuvent se dire si elle peut amener quelque chose de plus pourquoi pas mais je crois plus ils voient que c'est quelque chose de personnel

IB : Ce que tu viens de dire

(Yasmin, T1, Lien stratégique, réf. 1)

Conséquences lorsque le lien stratégique n'est pas perçu par le supérieur

Lorsque le lien stratégique n'est pas perçu, les apprenants recourent à plusieurs techniques pour faire voir ce lien potentiel. Nous retrouvons ici leur esprit d'initiative si caractéristique, déjà constaté précédemment (5/18).

En essayant de convaincre :

APP : Ils ne faisaient pas forcément le lien que je faisais moi d'ailleurs j'étais un peu le seul à le faire ce lien ce besoin de développer les ressources humaines parce que il y a effectivement des réalités concrètes qui montrent qu'il y a beaucoup de choses à faire et effectivement j'ai réussi à convaincre finalement le conseil de la fondation qui m'a engagé de la nécessité utilité de cette approche de la formation

(Diego, T1, Lien stratégique, réf. 1)

En se disant que c'est à soi de montrer la valeur de la formation :

IB : Maintenant est-ce que vous avez l'impression que l'organisation voit un lien stratégique entre votre formation et ses objectifs à elle voit bien Monsieur est en train de faire cette formation et on voit tout à fait où ça va mener et ce que ça va apporter ou est-ce que pour l'instant c'est plus voilà votre initiative

APP : Alors c'est plus mon initiative et c'est à moi aussi de montrer en quoi ça peut contribuer parce que ce que je vois c'est que chacun étant passablement occupé à ses affaires on a peut-être pas forcément le temps d'imaginer que potentiellement ce que je peux apporter

(Pierre, T1, Lien stratégique, réf. 1)

Réponse ambivalente

L'ambivalence concerne par exemple (Valérie) un décalage entre les discours et les pratiques. Cela signifie que l'apprenant constate une perception de lien stratégique dans les discours, mais non pas dans les pratiques concernant sa propre formation.

IB : Est-ce que vous avez l'impression que l'organisation fait un lien entre votre formation et ses objectifs à elle ?

APP : (rires) oui alors ça c'est une question alors oui et non oui et non c'est-à-dire que l'organisation plus précisément la fonction RH préconise d'avoir des collaborateurs qui sont bien formés pour faire la convergence donc oui

IB : La convergence c'est quoi exactement ?

APP : La convergence de leurs objectifs et des objectifs du personnel qui est bien formé voilà

IB : D'accord

APP : Le mythe moi j'appelle ça le mythe de la convergence voilà mais en réalité (…) je veux dire ma propre direction qui a été formée à la même école quand elle analyse ma direction certaines situations qu'elle émet des avis ça tient compte d'aucun des concepts qu'elle a elle-même étudiés au cours de la même formation donc étonnant (rires) donc oui dans ce qui est affiché pas vraiment dans ce qui est pratiqué c'est souvent ça hein il y a souvent un décrochage entre ces deux niveaux

(Valérie, T1, Lien stratégique, réf. 1)

L'ambivalence peut aussi concerner l'octroi de la formation. Lorsque la formation a été octroyée pour des raisons autres que le développement professionnel de l'employé, le discours sur le lien stratégique est ambivalent.

APP : Je sais que pour eux c'est une mesure de rétention vis-à-vis de moi aussi ils l'ont même écrit (inaudible) comme ça j'imagine que s'ils me paient une formation c'est pas pour rien et c'est un certain montant même si ils ont des moyens mais je veux dire je sais que c'est une mesure de rétention je sais qu'ils estiment qu'ils souhaiteraient me développer parce que voilà j'étais je suis encore relativement jeune j'ai commencé tout de suite comme ça je j'ai peu enfin j'ai appris tout sur le terrain j'imagine aussi que c'est pour ça qu'ils m'ont octroyé cette formation parce que ça se passe bien et qu'ils aimeraient me développer mais ils veulent pas que je parte mais

(Samira, T1, Lien stratégique, réf. 2)

En résumé : les points principaux du lien stratégique perçu par le supérieur

Cette sous-catégorie se répartit en trois groupes de réponses : celles des personnes qui estiment que leur supérieur perçoit un lien stratégique entre leur formation et l'organisation, celles qui estiment qu'il n'en perçoit pas, et celles dont les réponses sont moins tranchées, et donc ambivalentes.

Dans le premier groupe, nous pouvons noter des éléments qui viennent moduler ces réponses *a priori* positives en termes de perception du lien stratégique. Pour une personne, le lien stratégique passe par la directive pour l'obtention de la formation. Il s'agit donc d'une procédure générale et non pas spécifique à la formation de cette personne en particulier. Pour la deuxième personne de ce groupe, c'est également davantage l'idée de la formation, de manière générale, qui est stratégiquement liée à l'organisation, et non pas la formation de l'apprenant en question. Dans le cas de la troisième personne, nous notons l'importance de l'initiative personnelle pour convaincre le supérieur de ce lien.

Dans le deuxième groupe de personnes, celles dont le supérieur ne perçoit pas de lien, plusieurs extraits témoignent des efforts entrepris par les apprenants pour démontrer le lien stratégique à leur supérieur. Certains semblent adhérer à cet état de fait. Dans un cas, le supérieur ignore ce que la personne fait en formation ; le lien stratégique ne peut donc pas exister. Mais d'autres raisons sont évoquées : l'importance de la compétence qui prime sur le moyen d'y arriver (ici, la formation), l'impossibilité de relier le projet de formation à l'organisation par manque d'opportunité de développement, le décalage entre la perception du projet de formation pour l'apprenant (mettre au service de l'organisation) et le supérieur (formation pour se faire plaisir), le lien étroit entre la perception d'un lien stratégique et les raisons de l'octroi de la formation (mesure de rétention ou faire plaisir à l'employé, par exemple). Dans un cas, c'est la représentation de la formation en général (qui n'est pas perçue comme gage de performance par le supérieur) qui empêche le lien stratégique.

Climat de transfert

Nous présentons ici des éléments concernant la manière dont on parle de la formation, de manière générale, dans les organisations des apprenants. La formation est-elle encouragée, bien vue, organisée, formalisée ? Ou, au contraire, n'est-elle pas dans les mœurs, la fonction formation est-elle récente, l'offre est-elle restreinte ? Nous avons posé la question très simplement : « Comment parle-t-on de la formation dans votre organisation, de manière générale ? ». Les réponses laissent apercevoir un continuum entre formations encouragées pleinement, mais avec des modalités différentes, formations encouragées sous réserves, formations encouragées mais pas mises en œuvre, et formations non encouragées.

La formation est encouragée dans une majorité de cas, mais avec des modalités différentes :

Dans ce cas, il existe à la fois une offre très large, des ressources de financement, et une politique de formation claire :

> ***IB : Si on parle maintenant plus de la formation en général à XX (l'organisation) pas votre formation comment on parle ici de la formation sans entrer dans le détail de ce qui existe comme offres est-ce que la formation est plutôt encouragée bien vue mal vue***
>
> ***APP : Alors je dirais qu'elle est très encouragée de par les soutiens qu'elle offre il y a déjà toute une palette de formations de cours internes qui sont pour les collaboratrices les collaborateurs ou des responsables d'équipe tout ça ya des formations qui sont obligatoires lorsqu'on rentre au sein de XX (l'organisation) des formations continues qui sont obligatoires d'autres recommandées aussi donc il y***

a déjà tout un concept de formation et de perfectionnement qui existe et puis il y a toute une palette aussi de formation et de perfectionnement qui existe pour les cadres intermédiaires ou les cadres supérieurs tout ça donc là il y a une vraie politique très clairement aussi mise en avant de dire si vous voulez vous former discutez-en on regarde aussi quels sont il n'y a pas de freins à ce niveau-là

(Jean, T1, Climat de transfert, réf. 1)

Par contre, les formations qui ne font pas partie du catalogue proposé sont considérées différemment :

APP : Cela reste du domaine de la volonté des collaborateurs pour tout ce qui sort un tout petit peu du contexte

(Jean, T1, Climat de transfert, réf. 2)

Voici un autre exemple d'une organisation où la formation est très structurée et encouragée, en plus de demander l'existence d'un lien stratégique entre la formation et l'organisation:

APP : C'est très structuré chez nous donc tout le monde a droit à la formation par contre il y a une politique qui définit est-ce que la formation demandée a un quelque rapport par rapport à la position d'aujourd'hui ou pour projetée ça doit pas être aujourd'hui ça peut être dans 5 ans (…) disons que c'est vraiment encouragé chez nous la formation

(Linda, T1, Climat de transfert, réf. 1 et 2)

Dans cet exemple, la formation n'est pas seulement encouragée, son accès est également facilité par un fond individuel de formation. De plus, la formation est envisagée non seulement pour garder les compétences nécessaires au poste, mais aussi pour envisager un développement de carrière à l'interne :

APP : Ouais et le fond individuel de formation n'y est pas pour rien à ce niveau là puisque effectivement c'est un fond qui est assez généreux et qui a été prévu au départ pour compenser en fait la perte d'employabilité la perte de comment dire de force du bagage académique que peut avoir une personne un certain temps donc ce fond avait été mis en place pour permettre aux personnes de maintenir ou de développer leur employabilité et ça ça a été parfaitement compris un certain nombre de nos collaborateurs grâce à cela se paient des formations qu'ils n'auraient jamais pu se payer eux-mêmes de leur poche

IB : Voilà donc il y a un accès qui est facilité

APP : Il y a un accès qui est facilité et en plus dans des conditions qui vont au-delà de ce qu'on pourrait entendre souvent dans beaucoup d'entreprises le perfectionnement au poste actuel non XX (l'organisation) permet de faire de l'évolution de carrière

IB : D'accord

APP : De faire des études qui permettraient par exemple de prendre plus de responsabilités ou d'évoluer au niveau mobilité interne c'est quelque chose de très très fort

(Pierre, T1, Climat de transfert, réf. 1)

L'initiative personnelle est importante dans la majorité des cas.

IB : Donc maintenant c'est plus sur initiative personnelle comme ça a été votre cas ?

APP : Oui c'est plutôt ça c'est pas très formalisé en fait

IB : C'est pas très formalisé mais donc si j'ai bien compris il y a quand même plutôt enfin on n'est pas contre la formation

APP : Non non

IB : Plutôt quelque chose d'ouvert mais ça reste au cas par cas

APP : Voilà oui oui c'est ça il y a des gens qui ont passé une dizaine d'années dans la société qui n'ont jamais fait de formation jusqu'à maintenant donc c'est plus voilà c'est plus il faut que ce soit une volonté en ce moment il faut que ce soit une volonté de la personne plutôt que l'entreprise qui va identifier que telle personne

(Veronica, T1, Climat de transfert, réf. 5)

APP : Oui on a ce droit un peu syndical de tant de jours de formation c'est aussi culturel c'est instauré dans notre dans notre métier d'éducateur on reçoit les catalogues d'écoles de formations continues etcaetera HES donc tout le monde fait un peu son petit son petit marché

(Diego, T1, Climat de transfert, réf. 2)

Dans certains cas, si la formation est encouragée de manière générale, certaines formations (en l'occurrence, le MAS) ou certains domaines (en l'occurrence, les RH) n'entrent pas dans ce cadre général. La formation est donc encouragée, mais à certaines conditions

Cet extrait montre que le MAS n'est pas reconnu (alors qu'il forme à son métier) malgré une attitude plutôt favorable à la formation de manière générale :

APP : Alors je pense que l'organisation elle est favorable à la formation (silence)

IB : Mais pas quand c'est le MAS ?

APP : Elle est très bornée (rires++) sur le type de formation qu'on peut bien suivre en fait on a droit aux formations du XX (institut de formation) on a droit à de l'intervision que je trouve génial (…) c'est encore plus paradoxal du coup mais ils sont plutôt favorables à la formation en fait

(Florence, T1, Climat de transfert, réf. 1)

Les deux extraits suivants montrent que les apprenants estiment que le domaine des RH est traité différemment en termes de formation que les métiers du « core business ». Dans un cas, il s'agit du domaine bancaire, dans l'autre, de celui de la santé :

APP : Oui c'est ça ils font beaucoup de choses déjà à l'interne avant d'offrir à l'externe ils font aussi du soutien à l'externe soit des brevets des écoles bancaires etc., mais aux RH c'est comme ceux qui sont au légal c'est comme ceux qui sont à la communication ces métiers un peu plus marginaux moins clé de l'activité même bancaire enfin ils ne savent pas très bien comment nous former à l'interne donc dans ce cas là on vous forme à l'externe

(Samira, T1, Climat de transfert, réf. 5)

APP : Oui c'est oui obligatoire selon la loi 3 jours pour les collaborateurs en théorie (rires) et il y a beaucoup de catégories notamment les soins les soignants ça c'est le crédo c'est formation formation formation à tel point qu'ils se forment tellement qu'il y aura plus personne pour nettoyer le patient et lui faire une injection parce que maintenant infirmière clinicien académique non mais ils font des trucs ça devient juste ridicule c'est l'extrême de la formation c'est l'académisation des soins c'est vraiment un truc de fous quoi donc c'est très important

IB : Et pour les RH c'est un peu différent c'est moins

APP : Pour les RH de nouveau c'est important mais de nouveau il n'y a pas d'obligation il n'y a pas de questionnement enfin je veux dire ma cheffe RH puisque c'est des doubles hiérarchies je suis affiliée au département et il y a une hiérarchie RH elle n'a jamais demandé une fois comment ça se passait

(Valérie, T1, Climat de transfert, réf. 1)

Certains apprenants disent l'encouragement à la formation de manière générale qui existe dans leur organisation, mais déplorent le manque de suivi post-formation. Dans ces cas, l'encouragement à la formation existe mais il ne semble pas suivi par des comportements.

Ces deux extraits, mis en parallèle, montrent le décalage perçu par ces apprenants qui disent la facilité d'accès et l'encouragement à la formation mais l'absence d'utilisation des compétences qui en sont issues :

APP : On peut très facilement faire des formations externes parce qu'on est très libres on encourage beaucoup la formation

(Antonia, T1, Climat de transfert, réf. 1)

APP : (…) je suis rompue à ça moi-même avec mes propres collaborateurs certains je sais qu'ils ont des compétences comme je sais qu'il y a pas de cadre ici pour pouvoir les utiliser je suis obligée de leur dire vous avez des chouettes compétences mais on ne va pas les utiliser et comme j'ai cette habitude depuis 12 ans de devoir le faire constamment peut-être que par rapport à moi aussi

(Antonia, T1, Climat de transfert, réf. 2)

APP : On a quand même de larges possibilités de formation continue on a un droit annuel de 5 jours minimum par personne quel que soit le taux d'activité donc XY édite un catalogue des formations un peu tous secteurs confondus l'informatique des formations spécifiques pour les cadres des formations un peu de développement personnel qu'est-ce qu'il y a d'autre je ne sais plus mais ça c'est un premier volet XY finance toutes les formations dites spécifiques

(Sonia, T1, Climat de transfert, réf. 2)

APP : C'est moi qui estime que pour atteindre les objectifs implicites qu'on me fixe c'est un moyen pour moi de les atteindre plus adéquatement ou me donner des outils pour y répondre mais ce n'est pas explicité comme ça

IB : Oui puis ça vient plutôt de nouveau de vous

APP : Oui

IB : De dire j'aimerais atteindre tel objectif je me donne les moyens pour

APP : Ouais

IB : C'est ça donc on ne peut pas vraiment parler d'un climat

APP : Non

IB : Propice à

APP : (rires++)

IB : L'utilisation

APP : (rires++)

(Sonia, T1, Climat de transfert, réf. 1)

Dans un cas, la formation n'est pas encouragée explicitement, même si la cheffe privilégie les personnes plus formées qu'elle, et surtout, formées académiquement. En outre, la formation ne doit pas empiéter sur le travail.

APP : Alors je dirais que Mme XX (sa cheffe) a toujours recruté des gens mieux formés qu'elle au niveau académique parce que je pense que inconsciemment il y a aussi une volonté de se back uper et puis elle est très RP donc elle est très très bien en clientèle elle va avoir énormément de réseau et ça c'est son vrai métier son cœur de métier maintenant pour assurer la structure là elle a besoin de personnes compétentes qui ont des diplômes et là de manière générale la formation oui maintenant il faut pas trop que ça empiète sur le travail

(Nicole, T1, Climat de transfert, réf. 1)

Dans un cas seulement, la formation n'est pas du tout encouragée.

IB : Donc en fait ici votre porteur (NB son chef) ne voit d'après ce que j'ai compris ne voit pas de lien entre votre formation et l'organisation ici

APP : Non non non non parce que vous comprenez ces milieux-là milieux socio professionnels insertion socio professionnelle c'est des milieux où on croit performer en étant performant en réseautage je sais pas comment expliquer ces gens-là ils performent ces milieux-là performent parce qu'ils sont au courant de tout ils réseautent ils sont au courant de celui-ci qu'est-ce qu'il va faire de celle-ci qu'est-ce qu'elle va pas faire donc ils mettent en place une vision une stratégie etc. ils ne performent pas par la formation c'est triste à dire

(Daria, T1, Climat de transfert, réf. 1)

En résumé : les points principaux à retenir du climat de transfert

De manière générale, les apprenants relatent des discours et des pratiques très encourageants envers la formation dans leurs organisations. Chez certaines, il y a convergence entre les discours (encourager la formation) et les pratiques (donner les moyens, faciliter l'accès, suivre la formation, mettre en évidence le lien stratégique etc.). Certaines organisations sont dotées de moyens importants pour soutenir la formation : une politique claire, des ressources en termes financiers, des offres de formations variées (catalogues de formation). Parfois, elle est même obligatoire lorsqu'elle concerne des formations internes.

Dans la plupart des cas, l'initiative personnelle est néanmoins requise : il faut faire savoir son désir de formation pour avoir une chance d'y accéder ; l'attitude attentiste a fait long feu.

Pour d'autres, l'harmonie discours / pratiques est moins nette : si le discours sur la formation est positif, il y a certaines conditions ou réserves qui y sont inhérentes. Par exemple, certaines formations ne semblent pas entrer dans le cadre *a priori* encourageant vis-à-vis de la formation ; c'est le cas pour une apprenante dont le MAS n'est pas reconnu comme pertinent (alors qu'il la forme pour son poste). Pour d'autres, si la formation est encouragée dans son ensemble, certains domaines (ici, en l'occurrence, celui des RH) sont moins concernés. Il y a donc une sélection des collaborateurs et collaboratrices à former en priorité ; ce sont ceux qui constituent le « core business » de l'entreprise (les banquiers dans la banque, les infirmiers et les médecins à l'hôpital).

Nombreux sont les apprenants qui s'expriment à propos de la difficulté, du côté des organisations, à assurer le suivi post-formation (utilisation des nouvelles compétences notamment).

La formation semble donc encouragée, mais parfois cet encouragement est conditionnel, et toujours appuyé sur l'initiative personnelle.

Comportements des collègues de travail (13 sources)

Les réactions et les comportements de collègues se répartissent en quatre groupes : des réactions positives, des réactions positives soumises à certaines conditions, des réactions mitigées, et des réactions plus négatives.

Réactions positives (3/18)

Certains interviewés relatent tout simplement des réactions positives, en mettant en avant l'intérêt, l'écoute, la reconnaissance de la formation ainsi que du droit à se former. Les collègues sont également des personnes ressources qui peuvent aider de manière concrète au processus de formation. Toutefois, ces échanges restent informels.

> ***APP : J'ai je ne peux pas me plaindre de ce point de vue-là le secteur RH ils savent que je suis dans ce CAS donc ils me fournissent des informations donc là j'ai un appui mais très concret des données du traitement d'informations j'essaie de pas leur mettre sur les épaules de traiter des informations dont***

j'ai besoin mais elles me tiennent au courant du tableau de bord qu'elles sont en train de faire que je puisse pomper

(Sonia, T1, Comportements des collègues, réf. 5)

Réactions positives basées sur certaines conditions (4/18)

Les réactions des collègues semblent dépendantes, en partie en tous les cas, de certaines conditions préexistantes :

- lorsque l'organisation offre des possibilités de se réunir régulièrement, cela semble favoriser l'intérêt de la part des collègues, ainsi que le partage d'informations potentiellement intéressantes pour tous ;

- lorsque le groupe est soudé en amont ;

- lorsque d'autres personnes de l'organisation ont suivi, ou suivent, une formation simultanément, qu'elle soit la même ou non.

APP : Si une personne est en formation on a toujours les meetings de département ou de projet etc. et là on demande toujours on fait le tour de table que ce soit qu'est-ce qu'on est en train de faire où est-ce qu'on travaille est-ce qu'on a besoin de gens est-ce qu'on a besoin d'input et souvent on a ces pools d'idées est-ce que vous avez des idées comment je pourrais faire ça comment avec qui je pourrais contacter pour faire ça etc.

(Linda, T1, Comportements des collègues, réf. 1)

APP : Tout le monde trouve ça super et trouve ça très bien au contraire non je suis très encouragée à ce niveau-là c'est plus dans le privé où les gens comprennent pas trop c'est plus dans le privé ici justement on a deux HR BP qui ont tous des Masters RH donc ils voient vraiment l'intérêt pour moi en termes développement non c'est très bien

(Rachel, T1, Comportements des collègues, réf. 1)

Réactions mitigées (4/18)

Certains interviewés font état de réactions plus mitigées. Par exemple, Veronica mentionne « pas de réactions particulières », Jean met en avant la nécessité de se pencher sur les « aspects pratiques » par opposition aux aspects plus théoriques de la formation, Pierre quant à lui mentionne un intérêt qui reste « sommaire », et Yasmin rapporte des réactions positives mais aussi la crainte de certains de ses collègues quant à son éventuel départ suite à sa formation.

APP : Ok bon alors je peux dire que d'un coup je il y a des gens qui sont contents pour moi que je fais quelque chose il y a des autres que ça peut jouer la jalousie un peu et au niveau professionnel le problème que dans deux ans je termine ce Master je ne pourrai pas éventuellement évoluer sur le même poste donc normalement je devrais quitter pour soit appliquer pour un poste qui est plus haut

(Yasmin, T1, Comportements des collègues, réf. 1)

Réactions plus négatives (2/18)

Les réactions plus négatives font état de compétition dans l'organisation qui affecte les réactions quant à la formation, ainsi que de jalousie. Ces réactions semblent alors dépendantes de conditions préexistantes à la formation.

> ***APP : Il y a la compétition c'est-à-dire quand j'ai commencé j'ai demandé à des personnes qui avaient fait si ils pouvaient par exemple juste me donner un travail un exemple pour que je puisse voir ce que c'est quoi parce que j'avais aucune idée de ce que ça comporte rien du tout prêter des bouquins il y avait toujours une excuse quoi c'est une espèce de compèt' de cercle quoi de***
>
> ***IB : Ouais donc au niveau des collègues il n'y a pas non plus de***
>
> ***APP : Non aucunement***
>
> ***(Valérie, T1, Comportements de collègues, réf. 1)***

En résumé : les points principaux à retenir des comportements des collègues de travail

Les apprenants se répartissent en quatre catégories : ceux qui rencontrent des réactions positives (4/18), ceux qui rencontrent des réactions positives soumises à certaines conditions (4/18), ceux qui rencontrent des réactions mitigées (4/18), et finalement, ceux qui rencontrent des réactions plus négatives (2/18). Dans trois entretiens, les collègues ne sont pas ou peu évoqués. Une personne n'a pas de collègues (elle travaille en duo dans un cabinet de consultants).

Dans le lot de personnes rencontrant des réactions positives, notons l'importance de la reconnaissance de la formation, qui est exprimée sous des formes diverses : reconnaissance par des collègues seniors de l'utilité de la formation en termes de développement professionnel, reconnaissance des pairs du même domaine (RH) pour cette formation, reconnaissance du processus de formation par les collègues ayant également suivi la formation ou qui sont simultanément en formation, reconnaissance du droit à la formation et de sa pertinence. Les encouragements de la part des collègues restent informels, mais peuvent constituer une ressource concrète pour la personne en formation.

Les réactions positives sont soumises à certaines conditions. Des structures organisationnelles permettant de se réunir et d'échanger, une équipe de travail soudée, ainsi que le fait que d'autres personnes de la même organisation soient en formation sont évoqués.

En ce qui concerne les personnes qui rencontrent des réactions négatives, les raisons

invoquées sont la compétition au sein de l'équipe. Une autre évoque la crainte des collègues à ce qu'elle ne s'en aille au terme de sa formation (crainte qui semble justifiée au vu de la structure de cette organisation qui répartit les employés selon leur niveau de qualifications).

Comportements du supérieur (18 sources)

Cette sous-catégorie est elle-même subdivisée : comportements du supérieur par rapport à l'octroi de la formation, comportements du supérieur par rapport au retour au travail et à l'utilisation de ce que l'apprenant a appris, comportements du supérieur par rapport aux contenus de formation (intérêt), comportements du supérieur par rapport au processus de formation.

Comportements du supérieur par rapport à l'octroi de la formation

La formation peut être accordée pour diverses raisons perçues, la plupart n'ayant de liens ni le développement professionnel de l'employé, ni le bénéfice potentiel pour l'organisation. Seules deux personnes évoquent le fait que la formation leur a été accordée dans une optique de relève, dans laquelle on peut lire un intérêt de la part de l'organisation à développer les compétences de la personne.

La formation est accordée dans une optique de relève (2/18):

> ***APP : C'est vrai que en discutant avec XX (son chef) il m'a dit non mais enfin tu pourras déjà appliquer ici et puis au fil des discussions on en est aussi arrivé au point où il me voyait rester ici plus longtemps que voilà ce qu'on en avait discuté auparavant et petit à petit reprendre ses activités ce dont on n'avait jamais parlé avant, donc ça a ouvert aussi une autre dimension***
>
> ***(Vera, T1, Comportements du supérieur, réf. 1)***

La formation est accordée comme mesure de rétention (3/18) :

> ***APP : Je pense qu'il alors très franchement puisque ça va pas aller plus loin que ça je pense qu'il me l'a accordé pour que je ne sois pas malheureuse à mon travail que je ne quitte pas mon travail très franchement je pense que c'est ça***
>
> ***(Antonia, T1, Comportements du supérieur, réf. 1)***

La formation est accordée pour une question d'image et de crédibilité (3/18) :

> ***APP : Je pense plus que c'est une question d'image (rires) que de vraiment de d'intérêt que je sois formée***
>
> ***(Veronica, T1, Comportements du supérieur, réf. 1)***

La formation est accordée pour faire plaisir à l'employé ou pour le motiver (2/18):

> ***APP : C'est comme un bonus tu le reçois pour ce que tu as fait dans le passé chez nous la formation c'est pour te motiver***
>
> ***(Linda, T1, Comportements du supérieur, réf. 1)***

La formation est accordée car le supérieur est sensible à la formation en général (1/18):

> ***APP : J'ai un chef qui dit rarement non sur la formation parce qu'il est sensible à ça***
>
> ***(Valérie, T1, Comportements du supérieur, réf. 1)***

En résumé : points principaux à retenir des comportements du supérieur par rapport à l'octroi de la formation

Plusieurs raisons sont évoquées quant à l'octroi de la formation, et deux personnes seulement évoquent la relève comme raison principale. Les autres raisons sont : la mesure de rétention, une question d'image et de crédibilité, le fait de faire plaisir à l'employé et de le motiver, et la formation accordée par principe (la formation est valorisée de manière générale).

Comportements du supérieur par rapport au retour au travail et à l'utilisation de ce que l'apprenant a appris

Les apprenants se répartissent en trois catégories, celle des personnes dont le supérieur fait preuve d'un accueil positif aux idées issues de la formation, celles dont l'accueil est plus réservé et celles où l'accueil est mitigé (avec des éléments à la fois positifs et négatifs).

Accueil positif (2/18)

L'accueil positif est tout relatif. D'abord, il semble conditionné par une relation en amont qui privilégie les échanges. Ainsi, la formation s'insère ensuite dans cette relation. Il passe par l'injonction à « réfléchir par soi-même », même si le contenu en soi n'est pas questionné. Mais l'accueil positif perçu peut également signifier de ne « pas recevoir de claques », comme le dit Daniel. Finalement, une personne relate un accueil positif aussi longtemps que ce qu'elle apporte correspond à l'attente de l'organisation.

> ***APP : Bon c'est vrai qu'il m'a toujours dès le début il m'a toujours demandé mon avis il est assez attaché à voilà à quand je rencontre les personnes à savoir ce que j'en avais pensé, au feeling et ça c'est vrai que ça prend aussi de plus en plus d'importance donc mais c'est vrai que oui c'est venu petit à petit***
>
> ***(Vera, T1, Comportements du supérieur, réf. 5)***

APP : Je n'ai pas pris des claques en amenant des choses qu'on m'ait renvoyé à mes études en me disant non mais c'est bien tes trucs théoriques là mais ici c'est la réalité par exemple

(Daniel, T1, Comportements du supérieur, réf. 6)

Accueil réservé (9/18)

Les interviewés expriment de manière plus ou moins virulente les réactions de leur supérieur. Valérie, par exemple, dit que son supérieur « s'en fout » de sa formation.

APP : Si un chef de service vous demande un résumé sur la situation conflictuelle il s'en fout de voir un tableau avec écrit Mésor ou EUGI voilà il voudra un truc tout simple je ne sais pas une analyse forces faiblesses sera largement suffisant pour documenter le truc parce que le reste il s'en fout voilà enfin

(Valérie, T1, Comportements du supérieur, réf. 2)

Une personne évoque la crainte de se faire voler des idées, alors qu'une autre relate que son supérieur est davantage intéressé par le processus de formation que par les contenus.

Accueil mitigé (4/18)

Certains verbatim sont plus mitigés, avec des contenus ambivalents. Par exemple, Yasmin relate un accueil positif est une déclaration de « bienvenue » à toute idée issue de la formation, mais elle sait pertinemment que l'application de ses idées restera en rade. Nicole, qui connaît bien sa cheffe, ne communique pas tout ce qu'elle souhaiterait au sujet de sa formation, car elle sait que sa cheffe est réservée par rapport à certains aspects plus académiques. D'autres personnes restent dans l'attente, dans l'espoir, que l'intérêt ne finisse par venir.

APP : Justement j'ai posé cette question à ma cheffe j'ai dit comment vous pensez que je peux intégrer ce que j'apprends avec mon travail et elle m'a dit toute nouvelle idée est bienvenue mais sans plus que ça après bien sûr je peux dire oui ça sera bien qu'on fasse ça et ça et ça mais après pour appli pour une vraie application ça sera plus dur ça dépend à quel sujet je vais toucher et voilà donc euh mais je suis pas je veux dire que il y a un côté un peu frustrant déjà

(Yasmin, T1, Comportements du supérieur, réf. 1)

Prise d'initiative (9/18)

Les extraits, quels qu'ils soient, mettent en avant l'importance de l'initiative personnelle dans la mise en valeur des savoirs issus de la formation. Voici quelques extraits triés sur le volet qui témoignent de cette réalité :

APP : L'intérêt aujourd'hui pas dans le sens où en plus mon supérieur actuel va partir en retraite il me demande simplement comment ça a été mais on n'approfondit pas si ce n'est moi qui approfondit en disant voyez on a traité ça on a vu tel ou tel sujet

(Jean, T1, Comportements du supérieur – prise d'initiative, réf. 1)

IB : Voilà c'est-à-dire on ne va pas venir te chercher te dire qu'est-ce que t'as appris

APP : On ne va pas dire le 14 avril tu devras présenter tes 3 premiers modules non pas du tout

IB : C'est vraiment à toi d'amener

APP : Oui mais ça c'est toujours comme ça

(Linda, T1, Comportements du supérieur – prise d'initiative, réf. 1)

APP : Quand on a fait le module leadership là avec XX (nom du formateur) moi j'ai pour évaluer un leader moi j'ai proposé à mon chef de le faire et puis j'y ai fait un rapport de leadership et un test de personnalité donc ça nous a beaucoup permis d'échanger

(Daniel, T1, Comportements du supérieur – prise d'initiative, réf. 1)

En résumé : les points principaux à retenir des comportements du supérieur par rapport au retour au travail et à l'utilisation de ce que l'apprenant a appris

Seuls deux apprenants sur dix-huit expriment un accueil positif de la part du supérieur lors de son retour de formation. Pour une apprenante, cet accueil est fortement basé sur la relation qui existait déjà en amont de la formation. L'encouragement passe par la demande de réfléchir par soi-même, même si – et cela peut paraître étonnant – les contenus de la formation ne sont pas vraiment considérés par le supérieur. Pour l'autre apprenant, c'est l'absence de réactions négatives qui est source d'encouragement à continuer à proposer des choses issues de la formation.

Pour les personnes qui reçoivent un accueil réservé, des raisons sont évoquées : le niveau du poste (subordonné), le manque de temps. Les apprenants expriment également : la peur de se faire voler des idées issues de la formation, ainsi que l'absence d'intérêt portant sur les contenus au profit du processus (demandes par rapport à comment se passe la formation de manière générale).

Les verbatim plus mitigés révèlent : la question de la réelle mise en œuvre des savoirs ou compétences, au-delà des promesses, les ruses des apprenants qui proposent des idées sans dire qu'elles viennent de la formation, les espoirs quant à une éventuelle reconnaissance tardive des nouveaux savoirs et compétences.

En outre, ces verbatim mettent à jour l'importance de l'initiative personnelle quant à la valorisation des savoirs et compétences issus de la formation.

Comportements du supérieur par rapport aux contenus de formation (intérêt)

En positif (2/18)

Une poignée d'apprenants seulement relate une réaction positive du supérieur par rapport aux contenus de la formation. Pour ces apprenants, c'est la disponibilité (en temps et en réflexion) par rapport aux travaux de validation qui est mise en avant :

> ***APP : Ce n'est pas vraiment ma cheffe du tout mais je me sens soutenue dans le sens où quelque part c'est un peu difficile pour moi de partager sur mon devoir avec quelqu'un qui est aux Etats Unis et là j'ose plus aller la voir et elle m'a toujours accordé du temps et m'a donné quelques pistes de réflexion parce qu'elle a une vision extraordinaire et la preuve c'est que ils la promeut elle va être notre aide en intérim HR monde voilà j'ai eu la chance aussi d'avoir cette personne à côté de moi qui m'encourage beaucoup ouais***
>
> ***(Rachel, T1, Comportements du supérieur, Contenus, réf. 2)***

En négatif (10/18)

Une majorité d'apprenants dit que le ou les supérieur(s) ne s'intéresse pas aux contenus de la formation, ne le suit pas et n'échange pas avec eux sur les contenus.

> ***APP : Je ne pense pas que pour l'instant ça intéresse grand-monde ce que je peux mettre dans mon devoir***
>
> ***(Rachel, T1, Comportements du supérieur – Contenus, Réf. 1)***
>
> ***APP : Jamais avec mon directeur il n'y a eu une question il y a des allusions de ma part mais pour l'instant non je ne vais pas jusqu'à dire qu'il y a un désintérêt assez considérable (rires) il y a un regard sur mon absence ah oui vous êtes absente ah !***
>
> ***IB : Ça on remarque***
>
> ***(Daria, T1, Comportements du supérieur - Contenus, réf. 2)***

D'autres éléments apparaissent : le paradoxe d'encourager la formation sans s'y intéresser sur le fond, l'absence de réaction quant à la formation et ses contenus, qu'elles soient formelles, ou informelles, l'attente d'une réaction de la part de l'apprenant, ou des réactions qualifiées de superficielles ne portant pas sur les contenus (mais sur d'autres aspects de la formation seulement), un intérêt « intéressé » (ne mettant pas en avant l'intérêt de l'apprenant), et encore l'ignorance quant à la formation et à ses contenus.

APP : Je ne pense pas qu'ils sachent concrètement ce que je fais dans le CAS

(Veronica, T1, Comportements du supérieur – Contenus, réf. 2)

En résumé : les points principaux à retenir des comportements du supérieur par rapport aux contenus de formation

Deux personnes seulement relatent des réactions positives du supérieur quant aux contenus de la formation. Elles mettent en avant le temps accordé par ce dernier, les pistes de réflexion abordées ensemble ainsi que les échanges sur les travaux de validation.

Les autres apprenants expriment une absence d'intérêt marqué en ce qui concerne les contenus issus de la formation. Ils relèvent en outre : le paradoxe d'encourager la formation sans pour autant s'intéresser à ses contenus et l'absence de réactions sur le plan formel et informel. Certains semblent attendre une réaction qui interviendrait sur le tard. Une apprenante met en avant l'intérêt intéressé de sa supérieure, alors que l'initiative personnelle pour valoriser ce que l'on a appris en formation est à nouveau sur le devant de la scène.

Finalement, certains apprenants estiment que leur supérieur ne sait pas ce qu'il ou elle fait dans la formation, pour certains, même pas qu'elle se trouve en formation certains jours.

Comportements du supérieur par rapport au processus de formation

Aides ponctuelles

Malgré une absence d'intérêt quasi généralisée pour les contenus de formation, certains supérieurs semblent chercher à soutenir leur employé d'autres manières : en donnant ponctuellement la priorité à la formation par rapport à la charge de travail et en acceptant qu'il y ait du retard pris, en étant compréhensif par rapport à la charge de travail et au temps que prend la formation, en consacrant un peu de temps et en donnant accès à certaines ressources, en partageant son expérience, en donnant des idées, en participant à la formation en tant que cobaye, en reconnaissant que l'employé a changé, ou encore en respectant les absences dues à la formation, en demandant comment ça va.

APP : On a la chance d'avoir un chef de service un patron qui est cohérent avec le truc qui veut pas qu'on fasse des pétées d'heures supplémentaires il dit non non on ne veut pas vous donner les ressources on fait le job qu'on peut faire et puis on prendra du retard et puis il veut utiliser la situation pour montrer au gouvernement que c'est le conseil d'état qui vous nous donnez pas les ressources donc on va faire on va continuer à faire le job comme il faut mais on travaillera sur plus de

IB : Temps en fait

APP : De temps

IB : Voilà

APP : Mais on ne veut surtout pas pénaliser la formation continue etcaetera

IB : D'accord

(Daniel, T1, Comportements du supérieur – processus, réf. 1)

APP : Elles veulent quelque part me protéger

IB : Exactement

APP : Me préserver et je le sens vraiment dans plein de choses où quand je vois qu'il y a des choses à se répartir au niveau global elles me donnent juste une petite partie elles essaient toujours de m'inclure en même temps elles vont rien me demander qui va me rajouter

(Rachel, T1, Comportements du supérieur – processus, réf. 2)

IB : Est-ce qu'on te demande qu'est-ce que tu as fait

APP : Ah si si on me demande toujours le chef qui est au milieu et puis mon collègue qui est supérieur à moi il me demande toujours est-ce que c'était intéressant comment ça s'est passé bon ils vont pas jusqu'à sur quoi vous travaillez mais ils demandent toujours comment ça se passe mais ça c'est aussi euh on a on a des très bonne ambiance donc voilà c'est normal qu'on pose la question

IB : Donc c'est plus informel on te dit comment ça a été comme ça

APP : Oui tout à fait

(Yasmin, T1, Comportements du supérieur – processus, réf. 2-3)

Absence d'aides

D'autres apprenants relatent des réactions moins soutenantes quant à leur processus de formation : en pointant les absences dues à la formation, en empêchant l'accès à certaines ressources, en exigeant que le travail soit fait comme avant, en ignorant le processus de formation.

APP : Il y a un regard sur mon absence ah oui vous êtes absente ah

IB : Ça on remarque

APP : Ça on voit (rires) c'est mon absence qui est remarquée ce n'est pas ma formation

(Sonia, T1, Comportements du supérieur - processus, réf. 1)

APP : Il n'y a pas de questionnement enfin je veux dire ma cheffe RH puisque c'est des doubles hiérarchies je suis affiliée au département et il y a une hiérarchie RH elle n'a jamais demandé une fois comment ça se passait alors qu'elle a suivi le même cursus

(Valérie, T1, Comportements du supérieur – processus, réf. 6)

En résumé : les points principaux à retenir des comportements du supérieur par rapport au processus de formation

Les comportements du supérieur qui constituent un soutien au processus de formation sont les suivants : donner la priorité à la formation, se montrer compréhensif quant à la charge de travail et au temps que requiert la formation, consacrer du temps et donner accès à certaines ressources (par exemple documentaires), partager son expérience professionnelle et ses connaissances (elles-mêmes issues d'une formation), donner des idées pour des travaux de validation, participer à la formation (par exemple en tant que cobaye), percevoir les changements de l'employé suite à la formation et respecter les absences dues à la formation, demander « comment ça va ».

Les comportements moins soutenants sont les suivants : pointer les absences dues à la formation, empêcher l'accès à certaines ressources (par exemple, se rendre à des événements), exiger que le travail soit fait comme avant la formation, ignorer le processus de formation.

Réflexions des apprenants par rapport aux comportements du supérieur au sujet de leur formation

Le rôle du supérieur étant important pour les apprenants (nombre de verbatim très élevé), il n'est pas surprenant qu'ils développent une réflexion par rapport aux raisons de ce ou ces comportements. Les raisons qui sont alors évoquées pour « expliquer » ces comportements, quels qu'ils soient, peuvent être regroupées en cinq catégories : la nature du poste de travail, la culture organisationnelle, les contenus de formation, le quotidien du travail, et le supérieur lui-même (personnalité). Ces explications, ou constructions de sens, que se donnent les

personnes peuvent être retrouvées dans le chapitre 7 (« Présentation des cas de figures »). Ici, ces constructions de sens sont présentées de manière groupées par rapport au T1.

Par rapport à la nature du poste

La solitude du poste et l'absence de réseau en découlant :

> ***APP : J'ai beaucoup moins j'ai pas d'interactions avec mes collègues eux ils peuvent se voir à une cafétéria commune ils peuvent se donner rendez-vous c'est beaucoup par copinage donc c'est des gens des fois qui se connaissent aussi dans le privé qui font des journées de ski ensemble machin bidule et parmi ces personnes en tous cas par rapport à moi je sais pas comment eux entre eux je pense qu'ils ont créé un réseau***
>
> ***(Valérie, T1, Comportements du supérieur – réflexions – nature du poste, réf. 1)***

Le statut hiérarchiquement élevé du poste :

> ***APP : Mais dans un poste comme celui-là il n'y a personne au-dessus de moi c'est Mme la Conseillère mais est-ce que Mme la Conseillère elle a le temps de faire de la garderie d'enfants***
>
> ***(Marie, T1, Comportements du supérieur – réflexions, réf. 1)***

Le statut hiérarchiquement subordonné du poste :

> ***APP : Pas vraiment (rires) parce que c'était plus en l'occurrence le dernier module était plus sur la stratégie et l'organisation des entreprises donc c'est vrai que c'est un petit peu plus élevé que ce que moi je fais dans mon poste à moi***
>
> ***(Veronica, T1, Comportements du supérieur – réflexions, réf. 2)***

Par rapport à la culture organisationnelle

La formation des jeunes est nouvelle dans l'organisation :

> ***APP : Et donc voilà pour elle c'est un peu nouveau parce que la société est en train d'évoluer donc pour elle elle est là depuis longtemps dans l'entreprise et ça c'est un peu nouveau de former des jeunes***
>
> ***(Veronica, T1, Comportements du supérieur – réflexions, réf. 3)***

Cette apprenante évoque d'abord les personnes, mais finit par admettre un décalage, au niveau organisationnel, entre ce qu'il s'y dit et ce qu'il s'y fait :

> ***APP : Je trouve ridicule non mais et puis ça ce n'est pas dû à l'organisation c'est dû aux personnes c'est dû aux personnes c'est les personnes qui font l'organisation donc ces personnes-là si elles le font pas c'est que c'est normal elles ont mille et une raisons elles sont sur-occupées elles ont d'autres chats à fouetter elles ont d'autres intérêts mais non mais quand même il y a un petit souci je crois il y a de nouveau un petit décalage entre le discours et la pratique***
>
> ***(Valérie, T1, Comportements du supérieur – réflexions, réf. 2-3)***

Par rapport aux contenus de formation :

La difficulté à vulgariser les contenus de la formation :

APP : Je ne sais pas c'est difficile à répondre est-ce que c'est un effet de langues je ne pense pas après c'est clair qu'il faut vulgariser ce qu'on reçoit en français pour que les collègues le comprennent aussi bien que mon supérieur parle très très bien le français

(Jean, T1, Comportements du supérieur – réflexions, réf. 3)

La nature académique des contenus :

APP : Donc voilà ça lui renvoie plutôt à ça que ce soit RH ou pas mais tout d'un coup que je fasse une formation universitaire ces choses-là c'est le genre de choses qui mais c'est une interprétation

(Diego, T1, Comportements du supérieur – réflexions, réf. 3-4)

La nature théorique, réflexive, de certains contenus :

IB : Donc est-ce que vous avez l'impression le sentiment que lui il s'attend à ce que vous utilisiez des choses de la formation ou justement c'est quelque chose de plus général comme vous disiez

APP : C'est difficile à dire je pense que c'est plus général mais peut-être aussi parce qu'il voit bien que c'est pas des connaissances techniques précises

(Vera, T1, Comportements du supérieur – réflexions, réf. 1)

Par rapport au quotidien de travail

Marqué par le manque de temps :

APP : Il faudrait qu'on puisse consacrer un peu plus de temps peut-être aujourd'hui au niveau timing l'opportunité d'en parler quand on revient des trois jours des modules allez il faut trouver le bon timing il s'est pas présenté là

(Jean, T1, Comportements du supérieur – réflexions - quotidien, réf. 1)

Marqué par la surcharge de travail :

IB : Est-ce que vous avez l'impression que vous êtes suivi dans votre formation

APP : Non très peu

IB : Que vous êtes encouragé qu'il y a des débriefings

APP : Non il y a alors ça c'était un peu une déception mais on a tous beaucoup

(Daniel, T1, Comportements du supérieur – réflexions - quotidien, réf. 1)

Marqué par des tensions :

APP : Je pense que on est aussi dans une période très tendue donc il y a d'autres préoccupations

(Nicole, T1, Comportements du supérieur – réflexions – quotidien, réf. 1)

Par rapport au supérieur

Le supérieur n'est pas perçu comme devant s'occuper de la formation de l'apprenant:

APP : Ce n'est pas eux qui vont faire de la maternelle et me dire écoute mais alors stpl. revois ton projet trois fois propose-nous encore une autre variante parce qu'on a pas été convaincu mais on te fais confiance quand même (ton moqueur) non

(Marie, T1, Comportements du supérieur – réflexions – supérieur, réf. 1)

Le supérieur est moins bien formé que l'apprenant :

APP : C'est lié voilà au développement de mes compétences et comment je m'y prends pour développer mes compétences et comment lui il s'y prend ou ne s'y prend pas (rires) ou ne s'y est pas pris

(Diego, T1, Comportements du supérieur – réflexions – supérieur, réf. 2)

Le supérieur est perçu comme craignant le potentiel féminin :

APP : Parce que j'ai compris que ça se passe différemment mais franchement je pense que les hommes ont peur de certaines femmes du potentiel de certaines femmes très clairement et les stratégies alors pour les pour les disons pour les

IB : Pour les maintenir

APP : Pour les maintenir elles sont mais alors vous comprenez fines par exemple moi je dois aller à certaines séances bon il est très gentil vous voulez (inaudible) mais il ne veut pas il ne veut pas que j'aille à certains endroits sans lui

(Daria, T1, Comportements du supérieur – réflexions – supérieur, réf. 1)

Le supérieur est surchargé :

APP : Je ne pense pas qu'il sache quel type de formation alors dans le détail c'est clair on est 80 collaborateurs au niveau des RH pour notre unité il ne peut pas tout savoir (…) il est absorbé aussi

(Jean, T1, Comportements du supérieur – réflexions – supérieur, réf. 1)

Le supérieur ne partage pas la même vision que l'apprenant :

APP : Même dans mon travail quotidien quand je suis dans des difficultés je vais juste chercher ce que j'ai besoin d'être validé mais souvent on n'est pas forcément d'accord sur la stratégie ou on a pas le même niveau de compréhension des choses

(Samira, T1, Comportements du supérieur – réflexions – supérieur, réf. 1)

En résumé : les points principaux des réflexions des apprenants par rapport aux comportements du supérieur

Les réflexions des apprenants au sujet des comportements de leur supérieur au sujet de leur formation sont réparties en cinq catégories. La première, la nature du poste de travail, inclut les éléments suivants : la solitude du poste de travail et l'absence de réseau en découlant, le statut hiérarchiquement élevé du poste (éliminant la question du soutien du supérieur), et le statut hiérarchiquement subordonné du poste (ne donnant pas l'opportunité de partager au sujet de la formation). La deuxième catégorie, la culture organisationnelle, met en avant : la méconnaissance de la formation de manière générale et le décalage entre les discours et les pratiques. La troisième catégorie, les contenus de formation, éclaire les caractéristiques de ces derniers pouvant constituer un obstacle pour le supérieur, et notamment : la difficulté à vulgariser les contenus de formation, leur nature académique, leur nature RH (pour un domaine d'activité où les RH ne sont pas dans les mœurs), et la nature théorique de certains contenus. La quatrième catégorie se réfère au quotidien de travail, qui est marqué par divers éléments : le manque de temps, la surcharge de travail, et des tensions. La cinquième et dernière catégorie se réfère à des caractéristiques du supérieur lui-même. Certains apprenants le perçoivent comme moins bien formé qu'eux-mêmes, craignant le potentiel professionnel des femmes, surchargé et ne partageant pas la même vision stratégique organisationnelle qu'eux. Une personne estime que ce n'est pas le rôle du supérieur que de se préoccuper de sa formation. D'autres raisons sont évoquées : l'éloignement géographique entre l'apprenant et certains de ses supérieurs, qui fait qu'ils ne se connaissant pas, l'imminent départ en retraite du supérieur, l'expertise très élevée de certains supérieurs.

Nous retrouverons ces « explications » quant aux raisons qui pourraient justifier la situation, dans le chapitre 5 consacré aux modes de régulation.

Opportunité à mettre en œuvre

Cette sous-catégorie cherche à comprendre si les apprenants perçoivent l'opportunité, au sein de leur organisation, à mettre en œuvre leurs savoirs, connaissances et ou compétences issues de la formation. Nous avons cherché à comprendre si l'organisation était à l'origine de ces opportunités, et si les apprenants recevaient les ressources nécessaires à l'utilisation des savoirs issus de la formation.

Une personne sur dix-huit relate que son supérieur lui donne plus de place, suite à sa formation. Pour toutes les autres, il n'y a aucune ressource, tâche ou responsabilité qui est donnée afin de s'exercer et / ou de mettre en œuvre les savoirs issus de la formation. Dès lors, les verbatim recueillis sur ce point sont souvent évasifs et font davantage référence à leur intention de transférer, ou à leur propre initiative pour montrer leurs nouvelles compétences.

Il existe une opportunité à mettre en œuvre (1/18)

Une seule personne relate une opportunité à mettre en œuvre positive, sous la forme de l'injonction de « réfléchir par elle-même », de la part de son supérieur.

> ***IB : Donc ok oui de nouveau par rapport à votre dernier module donc ça recoupe un peu ce que vous avez déjà dit mais est-ce que vous avez l'impression qu'il vous encourage à utiliser de nouvelles connaissances ou compétences ?***
>
> ***APP : Pas forcément à utiliser des nouvelles compétences mais à plus réfléchir par moi-même***
>
> ***(Vera, T1, Opportunité à mettre en œuvre, réf. 1)***

Opportunité à mettre en œuvre limitée (3/18)

Ces extraits montrent l'importance perçue de l'initiative personnelle dans l'opportunité à mettre en œuvre. Les apprenants cherchent donc à créer eux-mêmes des opportunités, ou à en saisir, afin de mettre en œuvre les acquis de leur formation. Par ailleurs, la responsabilité perçue, liée au statut du poste, est mise en avant par une personne, comme s'il était naturel qu'elle s'en charge au lieu de l'organisation.

> ***IB : Mais est-ce que vous avez l'impression que dans l'absolu vous seriez autorisé à amener des choses***
>
> ***APP : Oui***
>
> ***IB : Concrètes ici ?***
>
> ***APP : Oui absolument***
>
> ***IB : Autorisé mais pas tellement encouragé ?***

APP : Non parce qu'il y a peut-être pas toujours un signe de besoin mais l'idée et là on est très très bien soutenu aussi par mon responsable direct ou responsable de personnel si on a des idées de les présenter d'en discuter mais c'est de nouveau l'initiative personnelle

(Jean, T1, Opportunité à mettre en œuvre, réf. 1)

IB : Par rapport à votre dernier module par exemple est-ce que vous avez l'impression que vous êtes autorisé ou encouragé à utiliser ces compétences ou justement c'est vraiment à vous d'amener

APP : Alors d'une manière très formelle très explicite je ne peux pas vous le dire mais ça veut pas dire que ça se ferait pas par contre moi je ne me gêne pas quand c'est pertinent bien sûr d'amener ces différents points

(Pierre, T1, Opportunité à mettre en œuvre, réf. 1)

Structures pré existantes permettant l'opportunité à mettre en œuvre

Cet extrait montre l'absence d'opportunités à mettre en œuvre spécifiquement créées pour la formation, par contre, des ressources organisationnelles préexistantes à la formation permettent à cette apprenante de la valoriser :

IB : Alors ma question porte vraiment sur les nouvelles compétences que tu pourrais acquérir dans cette formation et

APP : Comment je les implémente ou communique chez moi

IB : Soit en termes d'outils peut-être très pratiques ce qui est moins le cas dans le MAS parce que c'est pas le brevet ou en termes d'idées de réflexion stratégique

APP : Je comprends

IB : Donc quel cadre formel tu peux amener ça

APP : Il n'y en a pas

IB : Il n'y en a pas

APP : Mmh mmh (affirmation) il n'y a rien de formel là

IB : D'accord donc c'est des structures qui existent par ailleurs

APP : Alors on a énormément de plateformes d'échanges de structures d'informations de comment s'appelle de pools humains de meetings n'importe il y a énormément de possibilités mais par exemple j'ai fait le brevet (…) j'ai eu mon diplôme tout le monde m'a félicité j'ai continué ma vie tranquille

(Linda, T1, Opportunité à mettre en œuvre, réf. 1)

Cet extrait-ci témoigne de l'absence de ressources ou de tâches spécifiques permettant la mise en œuvre, quoique l'organisation ne semble pas fondamentalement opposée à l'utilisation des savoirs issus de la formation. Elle met par contre des limites très précises à cette utilisation :

IB : Et tu penses que pour les pratiques là ils seraient d'accord que tu amènes des choses ?

APP : Oui

IB : Ok donc pour résumer on peut dire que de ton côté si tu vois des choses intéressantes tu vas les noter

APP : Mmh mmh (affirmation)

IB : Et puis de leur côté il y a quand même une certaine ouverture

APP : Oui

IB : Tant que ça reste dans ce niveau qui est très bien défini

APP : C'est en fait tout ce qui rentre dans les pratiques qui touchent pas au règlement c'est faisable mais tout ce qui touche au règlement on ne peut pas aller contre les règles parce que les règles bien sont bien définis par le règlement de XX (l'organisation) donc on ne peut pas

(Yasmin, T1, Opportunité à mettre en œuvre, réf. 1)

En résumé : les points principaux de l'opportunité à mettre en œuvre

Seule une personne sur dix-huit relate qu'elle prend davantage de place dans son organisation et que son supérieur l'encourage à « réfléchir par elle-même », ce qui peut être compris comme une opportunité à mettre en œuvre, d'autant plus que l'apprenante elle-même dit que cela suppose qu'elle utilise ce qu'elle a vu en formation.

Pour les dix-sept autres apprenants, il n'existe pas d'opportunité à mettre en œuvre sous formes de tâches ou de responsabilités. Une personne dit pouvoir utiliser les ressources existantes dans l'organisation (notamment, des possibilités de socialiser les acquis de la formation), qui font alors office d'opportunités à mettre en œuvre. Pour les autres, ces opportunités sont créées par les personnes elles-mêmes, qui cherchent à mettre en avant ce qu'elles ont appris en formation. Dans ce cas, l'organisation se montre généralement ouverte aux propositions, mais nullement encourageante. Les propositions sont dès lors autorisées (dans certains cas, tant qu'elles restent dans un cadre de responsabilités bien défini), mais pas encouragées. Il s'agit par ailleurs de propositions souvent très concrètes, qui prennent dès lors davantage des allures de réelles responsabilités (avec des conséquences s'y rapportant) que d'opportunités aux formes d'exercice.

Notons encore qu'un certain nombre d'apprenants semble adhérer au fonctionnement basé sur l'initiative personnelle, alors que d'autres s'en étonnent et souhaiteraient davantage d'accompagnement organisationnel pour ces opportunités.

Reddition de comptes

Cette sous-catégorie explore le niveau de responsabilisation de la formation par l'organisation, pour déceler si l'organisation responsabilise l'employé par rapport à sa formation en lui demandant de rendre des comptes à son sujet, sous des formes différentes.

Pas de reddition de comptes

La majorité des réponses sont négatives : il n'y pas d'attentes en termes de retour sur investissement de la part des organisations.

> ***IB : Donc voilà vous avez dit vous-même on s'attend pas à ce que vous utilisiez les choses***
>
> ***APP : Non***
>
> ***IB : À votre travail ?***
>
> ***APP : Alors non clairement non on ne s'attend pas***
>
> ***IB : On ne s'attend pas***
>
> ***APP : Non on ne s'attend pas***
>
> ***(Antonia, T1, Reddition de comptes, réf. 1)***

Reddition de comptes implicite

Certains apprenants font état d'une attente implicite à leur égard, au terme de leur formation. C'est le cas de Valérie, qui distingue une attente de performance accrue, de l'attente de l'obtention du diplôme. Pierre, quant à lui, dit qu'on s'attend à ce qu'il contribue avec son nouveau diplôme, mais sans qu'il n'y ait quelque chose de spécifique. Pour Linda, l'attente de contribuer est une attente généralisée, et non pas liée à sa formation. Elle dit qu'on s'attend à ce qu'elle prenne des initiatives, à ce qu'elle contribue, mais il n'y a pas d'attente spécifique en lien avec sa formation actuelle. Tout se passe alors comme si les acquis de formation pouvaient se déployer de manière naturelle, sans supports.

> ***IB : Est-ce que vous avez l'impression que l'organisation s'attend à ce que vous utilisiez de nouvelles compétences quand même est-ce qu'il y a comme une attente de dire***
>
> ***APP : Ah bien sûr il y a une attente oui oui je pense que si ce que je produis est du même oui moins bien alors je sais pas si ils vont faire la relation directe avec la formation mais ils vont pas apprécier puis après il y a de nouveau l'attente comment on dit ça l'attente formelle ou l'attente du discours et après il y a l'attente de la réalité je pourrais donner des exemples précis pour montrer le décalage***
>
> ***IB : Donc il y a une attente formelle plus d'obtention du diplôme***
>
> ***APP : Du titre voilà***
>
> ***(Valérie, T1, Reddition de comptes, réf. 1)***

Le financement est présent dans la reddition de comptes, comme si cette dernière était le pendant du premier. Pour Yasmin, qui ne bénéficie d'aucun financement, l'absence de reddition de comptes est comprise dans cette logique-là de donnant-donnant (absente, pour le coup). Pour Antonia par contre, qui bénéficie d'un financement, il n'y a pas de reddition de comptes.

> ***APP : Voilà et je ne serai pas forcément soutenue dans le résultat de ma formation j'étais soutenue dans ma formation du genre c'est très bien que tu ailles te former mais effectivement oui peut-être que je l'ai pris comme un acquis on ne va pas me demander quoi que ce soit et on ne va pas me demander de justifier les 5000 francs qu'on m'a accordés***
>
> ***(Antonia, T1, Reddition de comptes, réf. 3)***

Reddition de comptes au profit de l'organisation seulement

Certains témoignent d'un intérêt de l'organisation et d'une demande de reddition de comptes sous forme du mémoire de fin de formation, mais cette reddition de comptes apparaît alors comme intéressée, et non pas comme un moyen à inciter les personnes à transférer et / ou à les soutenir dans leur formation. C'est le cas de Florence, qui ne bénéficie d'aucune aide tout au long de sa formation, mais à qui on demande de produire un mémoire qui pourra être mis au service de l'organisation. Linda, par contre, est dans une situation similaire à Florence, mais, pour elle, cette demande est acceptable dans la mesure où cela lui « simplifie la vie ».

> ***APP : Mis à part le fait qu'ils vont être très intéressés par le mémoire que je vais réaliser là oui je pense que là ils vont vraiment avoir un œil dessus***
>
> ***IB : Mais donc quand même dans l'idée d'en tirer***
>
> ***APP : D'en tirer profit***
>
> ***IB : Profit quelque part***
>
> ***APP : Exactement***
>
> ***IB : Mais ça vous alors vous vous situez, là on est dans le futur mais comment vous envisagez ça vu le manque de soutien, comment vous ressentez ça si tout à coup vous dites là ils vont venir ils vont s'intéresser***
>
> ***APP : Oui alors ça dépendra bien entendu de la réponse que j'aurai eue par rapport à la formation et tout après voilà la reconnaissance de la formation ça c'est quelque chose mon travail de mémoire je veux pas qu'il souffre non plus d'un conflit que j'aurais par rapport à la reconnaissance de ce MAS ou pas donc moi de toutes manières je vais le faire sur l'organisation ça de toutes manières sur quoi que je veux le faire sur l'insertion des jeunes c'est de toutes manières utile***
>
> ***(Florence, T1, Reddition de comptes, réf. 1)***

Reddition de comptes attendue mais sans moyens proposés

Le cas de Sonia est très explicite. Elle ressent que son organisation a une attente très forte envers elle, en termes de performance accrue, mais qu'elle ne lui propose rien afin d'assurer cette performance.

> ***APP : Clairement de la part de l'entreprise une vision qu'il y a un retour sur investissement demandé souhaité exigé***
>
> ***IB : Tout à fait***
>
> ***APP : Et qui devra se concrétiser***
>
> ***(Sonia, T1, Reddition de comptes, réf. 1)***
>
> ***APP : Alors on touche au mode de management de mon directeur soit si j'avais des objectifs qui m'étaient fixés sûrement dans les moyens de les atteindre figureraient la formation comme nous fonctionnons tous les cadres supérieurs sans objectifs***
>
> ***IB : La formation passe dans le même système***
>
> ***APP : Voilà***
>
> ***(Sonia, T1, Reddition de comptes, réf. 2)***

En résumé : les points principaux de la reddition de comptes

Pour tous les apprenants, il n'y a pas de réelle reddition de comptes par rapport à leur formation. Au mieux, il y a une « attente » perçue des apprenants qui est souvent implicite (elle n'est pas explicitement exprimée), et floue (par rapport aux objets de la formation sur lesquels elle porte). Les attentes organisationnelles précèdent la formation : elles ne leur sont donc pas spécifiques, mais générales (par exemple, prendre des initiatives, être performant). Le style de management décrit par les apprenants « déteint » sur la formation ; autrement dit, il n'y a pas d'actions spécifiques à la formation et point de surprise pour les apprenants.

Parfois, c'est l'apprenant qui semble souhaiter rendre des comptes, par le biais du travail de validation qui porte généralement sur l'organisation d'appartenance. La question de la réciprocité est présente dans cette sous-catégorie, surtout par rapport à la question financière : lorsque l'organisation finance la formation, la question se pose naturellement de comment rendre quelque chose (des comptes, par exemple). Les extraits dévoilent également que certaines organisations s'attendent à une performance accrue de l'employé au terme de la formation (mais, toujours, sans donner des moyens d'y arriver), alors que d'autres

organisations ne se soucient guère de ce « retour sur investissement » ou valeur ajoutée. D'autres mettent l'accent sur l'obtention du titre. Le mémoire de fin d'études apparaît comme un moyen de rendre des comptes, et dans ce cas, les avis sont partagés quant à la justesse de cette attente. Pour certains, cette attente n'est pas perçue comme du soutien dès lors qu'il s'agit de la seule marque d'intérêt (du coup, ce geste semble intéressé), pour d'autres, la possibilité de réaliser le mémoire dans leur organisation est agréable et permet de lier les projets personnels aux projets organisationnels.

Discussion des résultats

Pour rappel, nous nous sommes tournée vers la littérature du transfert de compétence afin d'étoffer les antécédents du POS-F. Nous avons retenu six facteurs organisationnels susceptibles d'augmenter le transfert : le lien stratégique, le climat de transfert, les comportements des collègues de travail (ou soutien des collègues), les comportements du supérieur hiérarchique (ou soutien du supérieur), l'opportunité à mettre en œuvre, et la reddition de comptes.

Lien stratégique

Il s'agit, pour rappel, de l'alignement entre les contenus de formation et les buts de l'organisation (voire du département, ou du poste, selon les définitions). Dans notre recherche, nous sommes partie du principe que les répondants percevaient ce lien, étant donné qu'ils étaient tous à l'initiative de leur formation, d'une part, et aussi parce que leur formation était dans leur domaine d'activité, les RH, d'autre part.

Cette catégorie visait donc à comprendre si le supérieur hiérarchique perçoit un lien stratégique entre la formation de son subordonné, et les objectifs organisationnels (ou du département, voire du poste de ce dernier).

Nos résultats permettent, nous semble-t-il, d'affiner la notion de lien stratégique. Au-delà de la définition, et des résultats permettant simplement de dire si oui ou non l'apprenant estime que son supérieur perçoit ce lien, nous avons découvert d'autres choses. Par exemple, dans le groupe de personnes qui disent que leur supérieur perçoit ce lien, il est intéressant à relever les détails qu'ils donnent pour compléter leurs réponses. On s'aperçoit alors que cette

perception positive d'un lien stratégique repose soit sur une directive de l'organisation, soit sur une valorisation positive en général de la formation, soit encore qu'elle est accompagnée d'un effort de conviction, de la part de l'employé, envers son supérieur. Ces données nous aident alors à comprendre que ce lien perçu est entouré de certaines conditions.

Lorsque les apprenants relatent qu'aucun lien stratégique n'est perçu par le supérieur, un point important à retenir consiste en les efforts que font les apprenants pour convaincre ce dernier de ce lien. Cela fait un lien avec les comportements, qui font partie des modes de régulation (cf. chapitre 5). Il y a, chez certains, un désir de faire voir le lien stratégique à leur supérieur, donc des comportements où l'initiative personnelle prend beaucoup de place. En outre, les apprenants relatent les « raisons » qui font que, selon eux, le lien stratégique n'est pas perçu. Parmi celles-ci, l'ignorance quant aux contenus de formation, la perception que la formation est un projet personnel, et la culture organisationnelle qui valorise davantage le réseautage, ont été évoqués. Il n'est pas possible, avec notre méthodologie, de savoir s'il s'agit de raisons objectives, ou alors de formes de constructions de sens, permettant de vivre avec une situation insatisfaisante.

Notons encore que l'ambivalence est souvent au rendez-vous. Cela accompagne de nombreuses situations qui laissent les personnes dans des situations d'incertitudes, où elles ne savent pas comment leur supérieur perçoit leur formation, quel statut il lui donne. Ces situations d'incertitude sont à leur tour des moteurs des modes de régulation, que le lecteur trouvera dans la partie « Cas de figures », sous « Modes de régulation ».

Au final, nous retiendrons que nos données complètent la notion de lien stratégique en lui donnant davantage de profondeur, aussi bien en montrant que ce lien est loin d'être évident (que trois personnes sur dix-huit relatent un lien stratégique perçu positif de la part de leur supérieur), mais aussi en montrant tout ce qui entoure cette notion (constructions de sens, comportements).

Climat de transfert

Pour rappel, le climat de transfert inclut des indices pour l'usage des savoirs acquis en formation, des conséquences en cas d'usage correct, de la remédiation dans le cas contraire, du soutien social de la part des pairs et des supérieurs sous formes de récompense et de feedback. Notre question pendant l'entretien était très large, et nous avons cherché à mettre

l'accent sur la manière dont on parle de la formation dans l'organisation (de manière générale). Nous avions fait ce choix parce que la définition du climat de transfert nous a semblé trop large et recouvrir trop d'éléments. Nous pouvons donc dire que nous nous sommes éloignée de la définition originale de ce concept, tel que défini par Rouiller & Goldstein (1993), pour nous rapprocher davantage de celle de Tracey et al. (1995), qui parle en termes de culture d'apprentissage dans l'organisation.

Nos données ont révélé que si la grande majorité des organisations encourage la formation de manière générale et que certaines proposent des prestations généreuses (financement, catalogue de formation), la formation spécifique d'un employé est néanmoins sujette à certaines conditions. Par exemple, la formation peut ne pas entrer dans le cadre de l'organisation, ou ne pas être considérée comme nécessaire pour leur domaine (RH). Par ailleurs, ici aussi (comme pour le lien stratégique), l'initiative personnelle reste importante : c'est elle qui va être le moteur de réussite de la formation, dans de nombreux cas. Il y a donc un discours général très encourageant vis-à-vis de la formation, mais qui est, d'une part, sujette à certaines conditions, et d'autre part, semble reposer fortement sur l'initiative personnelle.

Nous pouvons donc dire que la manière dont on parle de la formation, et la manière dont on opérationnalise des procédures par rapport à la formation, sont deux choses distinctes qui gagnent à être séparées et investiguées. Il existe des discours, d'une part, et des opérationnalisations, d'autre part. Bien souvent, les premiers ne sont pas alignés aux seconds, et des conditions y sont attachées.

Comportements des collègues de travail, ou soutien des pairs

Pour rappel, la définition que nous avons retenue dans notre cadre théorique était : « Dans quelle mesure les pairs renforcent et soutiennent l'utilisation des acquis de formation au travail » (Holton et al., 2000, p. 344)[71]. Dans notre entretien, nous avons cherché à comprendre, de manière générale, comment les collègues réagissaient à la formation de leur collègue (sans nécessairement mettre l'accent sur la question du transfert).

[71] Notre traduction.

Lorsque l'on évoque le soutien des pairs, ou des collègues de travail, encore faut-il savoir ce que ce soutien comprend. Nos données permettent d'avancer quelques hypothèses quant à ce soutien. Les verbatim des répondants mettent en avant l'importance de la reconnaissance de la part des collègues. Par exemple, la reconnaissance de pairs seniors par rapport à l'utilité de la formation, ou celle des pairs en ce qui concerne la pertinence de cette formation dans le domaine des RH. En outre, les encouragements informels constituent une forme de soutien. Le soutien des pairs est donc exprimé par nos répondants comme constitués de deux facettes : d'une part, la reconnaissance (de divers éléments), d'autre part, des encouragements informels.

Par ailleurs, il apparaît que les réactions positives sont soumises à certaines conditions comme une équipe de travail soudée ou encore des dispositifs organisationnels permettant de se réunir et d'échanger. Ce dernier point nous semble particulièrement intéressant en ce qu'il montre la responsabilité de l'organisation dans ces réactions positives (qui ne sont donc pas seulement dues à la « bonne volonté » des collègues ou à leur disposition). Cela fait écho aux raisons évoquées lorsque les réactions sont négatives : la compétition et des craintes liées au projet formation. Nous pouvons faire ici l'hypothèse que plus la formation reste dans une situation ambivalente, floue (ce qui est, nous l'avons déjà évoqué, souvent le cas), plus les réactions sont négatives au niveau des collègues. L'incertitude laisse la porte ouverte à toutes sortes d'interprétations de la part des collègues, ce qui inclut des craintes et des jalousies peut-être injustifiées. On peut voir ici des effets de retombées.

Comportements du supérieur, ou soutien du supérieur

Pour rappel, nous avions, dans notre cadre théorique, évoqué les résultats de la recherche qualitative de Lancaster et al. (2012) qui dans leur étude ont révélé les comportements précis, tels que décrits par les répondants, qui sont soutenants en vue du transfert. Leurs résultats se rapprochent de ce que nous avons trouvé dans les nôtres.

Avant la formation, les répondants de cette étude évoquent qu'ils apprécient tout particulièrement une rencontre avec leurs supérieur leur permettant de discuter du contenu de leur formation, de la valeur ajoutée pour l'organisation (proche du lien stratégique), et des opportunités de carrière au terme de leur formation. Cela est cohérent avec nos données, qui montrent que les discussions menées en amont de la formation sont, d'une part, très

fréquemment entreprises avec le supérieur et que d'autre part, c'est un moment clé qui semble donner la « température » quant à la place que pourra, ou non, prendre le projet dans l'organisation.

Les résultats de Lancaster et al. n'évoquent au contraire pas les aspects logistiques, puisque la focale est mise sur le transfert. Nos données permettent d'élargir le soutien du supérieur en incluant les aspects logistiques, comme le financement ou la décharge de travail, qui sont presque toujours discutés avec le supérieur. Ces conditions logistiques sont importantes à deux niveaux : premièrement, parce qu'elles permettent de soulager l'apprenant dans le processus de sa formation, et deuxièmement, parce qu'elles recouvrent une valeur symbolique importante. Leur étude met en avant que tout comportement du supérieur contient cette valeur symbolique. Cela est également cohérent avec nos résultats : dans la partie consacrée aux « Attentes », nous verrons que les aspects logistiques sont souvent interprétés comme des marques de reconnaissance. Par exemple, le fait de trouver des solutions pour aménager le temps de formation équivaut à reconnaître que ce temps est nécessaire pour la formation. L'étude de Lancaster et al. parle aussi du fait que la superficialité est mal tolérée par les apprenants qui font la différence entre un intérêt véritable et authentique, et un intérêt de surface. Nos résultats montrent la même chose : les apprenants ne sont pas « dupes » et savent faire la différence entre, par exemple, une formation qui est octroyée dans le but de maintenir une bonne image de l'organisation, et le fait de s'y intéresser par rapport au potentiel de développement que cela représente pour l'employé.

Pendant la formation, les comportements les plus soutenants, selon cette étude, sont l'aide pour trouver des ressources, l'aide pour faire des liens entre la théorie et la pratique, et des opportunités créées permettant à l'apprenant de sortir de son rôle habituel. Nos résultats sont cohérents avec cela, mais pour certaines personnes seulement. Notre modèle met l'accent sur le fait qu'aucune pratique ne peut, en soi, être considérée comme soutenante ou non soutenante. Par exemple, un apprenant affirme que c'est l'absence de réactions qui est encourageante, pour lui, à utiliser ses acquis de formation. Cela peut paraître pour le moins surprenant. En outre, les besoins en termes de soutien semblent évoluer dans le temps, et ce qui était souhaité en début de formation peut ne plus s'avérer utile à la fin, ou vice-versa.

Pendant la formation, la valeur symbolique de certaines pratiques (par exemple, la présence à la remise de diplôme) est mise en avant. Comme déjà mentionné plus haut, l'aspect symbolique est tout à fait présent dans les dires de nos répondants, qui peuvent interpréter une pratique comme un symbole d'autre chose.

Au terme de la formation, les résultats de cette étude mettent l'accent sur des échanges avec le supérieur, l'application des acquis au travail, le fait d'élargir le rôle professionnel, le mentorat, des encouragements, et des feedbacks réguliers. Les encouragements font partie des attentes que nous avons trouvées, et que le lecteur trouvera dans le chapitre 3. On peut donc dire que les encouragements font partie des comportements attendus de la part du supérieur. Pour les autres, ils sont à nouveau plus aléatoires et dépendent fortement des attentes des apprenants. Si certains apprécient un feedback régulier, d'autres, au contraire, se sentent surveillés ou contrôlés par une telle approche. Par contre, il nous semble juste de dire que toutes les pratiques visant à élargir le rôle professionnel, à donner de nouvelles tâches ou responsabilités, à inclure l'employé dans de nouveaux cercles ou réunions professionnelles, est généralement apprécié. C'est au travers de ce type de pratiques que le soutien à la formation se matérialise vraiment. A moins d'avoir un projet de mobilité externe qui n'évolue pas au long de la formation, ces pratiques, dans lesquelles le supérieur joue un rôle primordial, sont attendues et appréciées.

Comme pour d'autres éléments mentionnés plus haut, les pratiques du supérieur et les effets de celles-ci sont conditionnées par la relation pouvant déjà exister en amont de la formation, avec l'employé. De plus, l'initiative personnelle y joue également un rôle et semble attendue de la part des supérieurs. Finalement, nous relevons le fait que les apprenants prennent en compte la personnalité, les habitudes, les manières de faire de leurs supérieurs pour soit s'y adapter, en termes de comportements, soit tenter de comprendre sa manière de réagir et d'agir. Nous retrouvons ici toute l'importance des modes de régulation (c.f chapitre 5).

Finalement, rappelons qu'il semble exister, dans la littérature mais également dans nos résultats, un chevauchement entre les comportements du supérieur et l'opportunité à mettre en œuvre (cf. le point ci-dessous), puisque c'est souvent le supérieur qui est perçu comme responsable de créer cette opportunité.

L'opportunité à mettre en œuvre

Pour rappel, l'opportunité à mettre en œuvre était définie par Ford et al. (1992) comme « la mesure dans laquelle on donne ou on permet à l'apprenant d'activement obtenir des expériences de travail pertinentes dans les tâches pour lesquelles il a été formé » (p. 512)[72]. Dans notre guide d'entretien, nous avons simplement cherché à comprendre si la personne estimait qu'elle était autorisée, voire encouragée, à utiliser ce qu'elle avait appris en formation sur son lieu de travail.

Par rapport à la définition de Ford et al. (1992), il nous semble intéressant de relever qu'il y a véritablement deux interprétations de l'opportunité à mettre en œuvre, dans une même phrase. Il y a, d'une part, les opportunités que l'organisation offre à l'apprenant, et, d'autre part, l'ouverture qu'on laisse à ce dernier pour créer ses propres opportunités. Dans un cas, on encourage et on crée, dans l'autre, on laisse faire.

Notre échantillon d'apprenants compte une personne qui est encouragée, à qui on demande de « réfléchir par elle-même » (ce qui, sans être ironique, comporte tout de même une large part d'initiative personnelle !), et dix-sept personnes qui sont plus ou moins autorisées à utiliser ce qu'elles ont appris, moyennant des efforts pour créer les dites opportunités. Tant que les propositions (participer à une réunion, créer un nouveau processus RH etc.) ne heurtent pas les normes de l'organisation, et surtout, ne dérangent pas la bonne marche de production quotidienne, les propositions sont tolérées. Mais nullement encouragées.

Ce constat fait écho à la conclusion de Gilpin-Jackson & Busche (2007), qui disent que, si le temps et la culture organisationnelle s'y prêtent, l'apprenant sera assez à l'aise pour créer ses propres opportunités et transférer ses acquis. Cela présuppose toutefois, à notre sens, une bonne dose d'initiative personnelle, du courage, une prise de risque, une personnalité qui « fonce » et prend sur elle. Nous avions déjà noté dans nos résultats que ces opportunités ressemblent alors davantage à de vraies décisions, à de vraies actions, et non pas à des exercices, dans un cadre protégé. Par ailleurs, les personnes cherchent des possibilités d'utiliser ce qu'elles ont appris par le biais de structures pré existantes à la formation, pour valoriser cette dernière. Ce point attire notre attention sur le fait qu'il n'y a pas, dans notre échantillon, d'opportunité à mettre en œuvre qui serait spécialement créée suite à la

[72] Notre traduction.

formation. Les personnes utilisent les ressources pré existantes dans l'organisation (comme, par exemple, des réunions d'équipe habituelles où les personnes vont tenter de parler de leur formation).

Finalement, il est intéressant à relever que certaines personnes sont d'accord avec cette manière de faire, c'est-à-dire de laisser à l'employé-apprenant le soin de valoriser sa formation par le biais d'opportunités qu'il saura lui-même repérer et utiliser. Ce dernier point nous interroge tout particulièrement quant à la question de la responsabilité de valoriser la formation. Est-elle partagée ? Est-elle individuelle ? Dans ce dernier cas, qui semble plus probable, comment se fait-il que les apprenants adhèrent à ce discours ?

Reddition de comptes

Pour rappel, la reddition de compte concerne la mesure dans laquelle l'organisation, la culture d'organisation et -/- ou le management s'attend à ce que l'apprenant utilise ce qu'il a appris en formation, et le rend responsable pour cela. Si cette première définition peut laisser penser que la responsabilité du transfert, qui est sous-jacente ici, est laissée au seul apprenant, des auteurs (cf. partie théorique) ont apporté des finesses au concept, comme l'importance de la valeur symbolique de la reddition de comptes, qui signale aux employés que la formation est importante, ou encore le fait qu'elle encourage *in fine* un partage des responsabilités. En rendant l'employé responsable du transfert, l'organisation doit prendre des mesures qui peuvent l'amener à justement partager la responsabilité.

Nos résultats montrent plusieurs choses. D'abord, que la majorité des apprenants de notre échantillon ne doit pas rendre de comptes. Cela est cohérent avec la situation paradoxale qui a fait émerger notre questionnement de départ, à savoir celle où l'organisation finance la formation mais ne montre ensuite que peu d'intérêt ni ne met en place un suivi de la formation. Mais ce qui est au moins aussi étonnant, c'est la reddition de comptes implicite dont font état certains apprenants. Ils disent sentir une attente implicite, en termes de performance, d'initiatives, de contribution. Mais, dans ce cas, la reddition n'a rien d'une responsabilité partagée. En outre, c'est à l'apprenant de déchiffrer les attentes implicites pour tenter d'y répondre.

Rappelons également le cas de deux personnes à qui l'on demande une production (le mémoire) mais sans apporter de soutien tout au long de la formation. Ces deux cas semblent

également témoigner d'une situation où la responsabilité de la formation n'est pas véritablement partagée, mais où le mémoire apparaît comme une monnaie d'échange du financement. On peut faire un lien ici avec la question de l'échange entre organisation et employé, par le biais de la norme de réciprocité.

Finalement, il y a la question des moyens qui sont donnés lorsqu'une reddition de comptes est attendue. Le cas de Sonia était très explicite à ce sujet. Il y a une forte attente qui pèse sur elle, mais aucune aide ne lui est accordée.

Il nous semble donc que la reddition de comptes, si elle peut être un moyen de partager les responsabilités et de reconnaître symboliquement la valeur d'une formation, doit se doter de moyens concrets la permettant. Autrement dit, il ne suffit pas, à notre sens, de décréter la reddition de comptes : encore faut-il donner les moyens pour la rendre possible, en termes d'aides tout au long de la formation, et en termes d'explicitation des attentes. Par ailleurs, la sincérité organisationnelle intervient à ce niveau : un mémoire qui est demandé à l'apprenant pour que l'organisation en profite, mais sans qu'il n'y ait d'intérêt ou de moments d'échanges au sujet de ce dernier, sonne faux. Dans une telle situation, la reddition de comptes ne peut pas être le moteur d'un partage de responsabilités ni représenter une valorisation symbolique de la formation.

Commentaire général sur les facteurs organisationnels favorisant le transfert :

Au terme de ce retour sur les facteurs organisationnels favorisant le transfert à la lumière de nos résultats, il nous semble que plusieurs thématiques traversent les six facteurs. D'abord, la question des conditions qui semblent attachées à chacun d'entre eux. Cela nous fait dire qu'aucun de ces facteurs ne peut se décréter : le soutien des pairs comme la reddition des comptes, l'opportunité à mettre en œuvre comme le soutien du supérieur. Pour chacun d'entre eux, nous avons pu repérer des conditions nécessaires à leur « application ». Par exemple, des pairs qui sont informés de la formation de leur collègue pourront vraisemblablement se montrer plus soutenants que ceux qui sont dans le flou. Cela présuppose évidemment que l'apprenant lui-même soit au clair par rapport à la place que peut prendre sa formation dans l'organisation. Autre exemple, la reddition de comptes, qui semble dépendre de moyens pour la rendre possible, ce qui suppose également une réflexion

quant à la manière dont l'employé et l'organisation envisagent l'utilisation de ce qui aura été appris en formation.

Deuxièmement, et de manière très visible, nous avons relevé l'importance de l'initiative personnelle dans ces facteurs. Il semblerait que, sans initiative personnelle, rien ne puisse fonctionner. Par exemple, l'opportunité à mettre en œuvre ne peut être envisagée sans elle, et ce non pas seulement dans l'énergie déployée pour effectivement mettre en œuvre des acquis de formation, mais déjà en amont, dans le repérage des opportunités, et dans la création même de telles opportunités. Dans le climat de transfert également, l'initiative personnelle joue un rôle important. Nos données montrent que les apprenants cherchent à convaincre, à valoriser leur formation dans un climat qui, s'il se montre propice à la formation de manière générale, n'est pas toujours clément par rapport à une formation spécifique qui n'entre pas dans un cadre bien précis.

Troisièmement, et en cohérence avec nos résultats, nous pouvons relever l'importance de la valeur symbolique des pratiques. Si, à un premier niveau, les pratiques sont considérées, dans la littérature, comme favorables au transfert, force est de constater que c'est parfois davantage la signification de ces pratiques qui joue un rôle important. Dans le chapitre suivant, nous verrons toute l'importance de la reconnaissance dans les attentes en termes de soutien organisationnel. Cette reconnaissance peut passer par divers biais. Les facteurs organisationnels qui soutiennent le transfert peuvent tous être perçus au travers de cette perspective. Cela signifie que, même si les pratiques sont maladroites ou peu élaborées, la valeur symbolique de celles-ci, pour autant qu'elles soient sincères, joue un rôle. Nous pensons que des travaux futurs gagneraient à se pencher sur cette question, pour dépasser les effets de pratiques objectives et entrer davantage dans la subjectivité de celles-ci.

Quatrièmement, et peut-être en lien avec ce qui vient d'être mentionné ci-dessus, nous percevons, dans nos données, toute l'importance des modes de régulation, qui interviennent dans les facteurs. Qui dit modes de régulation dit interaction entre facteurs individuels et organisationnels. Lorsqu'on regarde ces éléments de manière transversale, dans les « Présentation des cas de figures » (chapitre 7), on s'aperçoit également qu'ils ne sont pas statiques, ce qui est cohérent avec l'idée d'un modèle dynamique du soutien et des éléments

qui peuvent constituer du soutien. En outre, les attentes des formés évoluent et ainsi leur perception de ces pratiques également.

Cinquièmement, nos données nous permettent, nous semble-t-il, de repérer des discours sur la formation, au travers des verbatim et des expériences singulières de nos répondants. Par exemple, le fait que la reddition de comptes soit si peu répandue nous dit quelque chose sur la vision de certaines organisations quant à la responsabilité du transfert, voire de la formation en elle-même. L'importance de l'initiative, qui revient comme un *leitmotiv*, semble également en dire long sur la manière dont sont envisagés les projets de formation dans certaines entreprises, et également sur la manière dont certains apprenants semblent s'approprier de ce discours, en y adhérant. Les ambivalences du supérieur, et les réactions mitigées de certains collègues, donnent aussi à voir, nous semble-t-il, toute l'ambivalence qui peut entourer un projet de formation dès lors que son statut ne fait pas l'objet d'échanges transparents.

Finalement, il nous importe de rappeler que les éléments présentés ci-dessus sont, dans la littérature, mis en lien avec la question du transfert seulement. Nous nous intéressons à la question du soutien, qui, à notre sens, est plus large mais englobe la question du transfert, par le biais de la valorisation des acquis. Dès lors, chacun de ces facteurs peut être élargi pour comporter d'autres éléments, et notamment, la question du bien-être en formation. C'est ce que nous avons rappelé au sujet des comportements du supérieur, qui, dans nos résultats, sont fortement mis en lien avec les aspects logistiques de la formation. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure chacun des facteurs organisationnels favorisant le transfert peut être envisagé sous cette lumière.

3. La pratique de l'opportunité de carrière

Afin de compléter encore les pratiques organisationnelles , nous avons souhaité ajouter un concept qui nous a semblé porteur, au vu de nos résultats exploratoires qui mettent en évidence l'importance de valoriser les acquis de formation par le biais de nouvelles opportunités au sein de l'organisation d'appartenance, et intéressant dans la mesure où il complète le pan « post-formation » de notre conceptualisation. Il s'agit de l'opportunité de carrière perçue, ou *perceived career opportunity* (PCO, pour la suite).

Kraimer et al. (2010) proposent ce nouveau concept et le définissent comme suit : « la perception des employés de la mesure dans laquelle des tâches à accomplir au travail et des opportunités de travail qui correspondent à leur intérêts et buts en termes de carrière sont disponibles dans leur organisation d'appartenance » (p.4)[73]. Il s'agit donc, comme dans le cas du POS et du POS-F, d'une perception. Deuxièmement, cette perception est fonction des intérêts et des buts de carrière. Ces derniers sont variables en fonction de chaque individu, donc forcément subjectifs. Cela apporte une notion d'interaction à la définition qui convient bien à notre manière d'envisager la question du soutien organisationnel. Troisièmement, cette définition, comme celle du POS, se laisse facilement adapter à la question de la formation.

Pour rappel, nous avons adapté la définition du POS à la problématique de la formation, en postulant que le soutien organisationnel perçu à la formation était constitué d'une part, du bien –être perçu *en formation*, et d'autre part, de la valorisation des contributions *issues de la formation*. De manière similaire, la définition de l'opportunité de carrière peut être adaptée à la problématique de la formation, de la manière suivante : « la perception des employés quant au degré auquel il existe, dans leur organisation d'appartenance, des tâches et des opportunités de postes qui rejoignent leurs intérêts et leurs buts de carrière, *suite à leur formation* ».

Souvent, suite à une formation, les buts de carrière et les intérêts évoluent. C'est notre expérience en tant que formatrice dans un module d'intégration dans une formation de formateurs d'adultes[74] qui nous conforte sur ce point. Si les buts et les intérêts de carrière peuvent naturellement évoluer, la formation semble faire office d'élément déclencheur, ceci d'autant plus lors d'une formation longue, qui donne amplement le temps de voir émerger et de faire mûrir de nouveaux intérêts et buts. La question de voir ces derniers opérationnalisés et concrétisés devient alors particulièrement prégnante. Dans cette perspective, et alors que la définition de la PCO ne le dit pas explicitement, les buts et les intérêts de carrière évoluent dans le temps. Deux caractéristiques sont donc à retenir : d'une part, le caractère hautement subjectif des buts et des intérêts de carrière, d'autre part, leur évolution dans le temps.

[73] Notre traduction.
[74] Module 13 de la formation continue de formateurs d'adultes, dispensée à l'université de Genève. Nous nous référons aux travaux réalisés avec les apprenants pendant les cursus 2011-2013 et 2013-2015.

Mais revenons brièvement sur le concept. Il a été développé par les auteurs cités plus haut dans un effort de concilier des résultats contradictoires au sujet du lien entre soutien perçu au développement de l'employé, performance et rétention. Ces auteurs se sont basés sur la théorie de la motivation de carrière (*career motivation theory*), qui postule que les comportements et les décisions des individus au travail sont, à des degrés divers, motivés par leur désir d'atteindre leur buts de carrière personnels (London, 1983 ; London & Mone, 2006, cités par Kraimer et al., 2010, p.488).

Si le soutien au développement a un effet positif sur ces deux variables, il apparaît dans cette étude (Kraimer et al., 2010) que le lien est modéré par la PCO. Cela signifie que, si les activités de développement de l'employé sont appréciées et se reflètent en termes de performance et de rétention, il faut, néanmoins, qu'il y ait une PCO pour constituer un lien entre les activités de développement et ces variables dites dépendantes. En outre, il s'avère également que le soutien au développement de carrière est même contreproductif (toujours en termes de performance et de rétention) lorsqu'il n'y a pas de PCO. Cela signifie que la formation pousse les employés à quitter l'organisation et à y être moins performant dès lors qu'on ne leur propose rien en termes de PCO suite à cette dernière.

Leurs résultats confirment l'importance de proposer des actions concrètes qui permettent d'incarner les acquis de formation dans des rôles professionnels porteurs pour les apprenants. La PCO prolonge en ce sens d'une certaine manière l'opportunité à mettre en œuvre qui concerne davantage la possibilité d'utiliser, de mettre en pratique, les acquis de formation dans l'organisation, alors que la PCO concerne des tâches (regroupant alors plusieurs compétences) et des opportunités en termes de carrière (sous forme de postes ou de responsabilités).

Nous avons cherché à voir si, dans la manière d'envisager le temps post-formation, les interviewés rendaient compte d'opportunités de travail perçues ou non. Nous voulions tout particulièrement savoir si ce temps suivant la formation était considéré, discuté, s'il existait, ou non, dans la vision de l'organisation.

Notre questionnement était double : à la fois repérer la manière d'envisager l'après-formation, du point de vue de l'apprenant, à la fois voir comment l'organisation se positionne[75].

Présentation des résultats

Nous présentons ici les éléments relatifs à des pratiques et / ou réactions organisationnelles que les personnes ont rapportées en référence au temps suivant la fin de la formation, c'est-à-dire au temps « post-formation ». Il ne s'agit pas de pratiques effectives, mais de projections sur ce qui « va se passer » une fois la formation terminée, une fois le diplôme obtenu.

L'objectif était donc de recueillir des éléments concernant plus spécifiquement la perception qu'ont les apprenants sur des opportunités de carrière internes et en lien avec leur formation, que l'organisation leur proposerait. Cela dit, les personnes ont naturellement évoqué des possibilités de carrière interne non liées à la formation, ainsi que des opportunités externes. Les verbatim ci-après recouvrent donc ces trois variantes de l'opportunité de carrière, même si celle « interne et liée à la formation » a été le critère déterminant dans cette catégorie, puisque c'est la seule qui peut être considérée comme une pratique venant de l'organisation d'appartenance.

Deux personnes sur dix-huit ont une opportunité de carrière interne qui a été discutée avec le supérieur et qui, au temps de l'entretien T1, semble confirmée. Dans les deux cas, ces opportunités correspondent à ce que les personnes souhaitent :

> ***IB : (…) quand vous envisagez l'après-formation justement de nouveau c'est tôt d'y penser mais en même temps ça passe très vite donc j'ai bien compris il y a l'histoire de la relève***
>
> ***APP : Mmm (affirmation)***
>
> ***IB : Qui va faire que probablement vous allez rester ici forcément***
>
> ***APP : Oui***
>
> ***IB : C'est votre souhait aussi***
>
> ***APP : Oui tout à fait***
>
> ***(Nicole, T1, PCO, réf. 1)***

[75] Nous rappelons au lecteur que toutes nos données sont des données rapportées par nos répondants !

IB : Est-ce que vous pensez que l'organisation en l'occurrence c'est lui fait le lien entre les objectifs du cabinet et votre formation

APP : Alors je pense que oui dans le sens où ça me donne plus de confiance en moi et de d'assurance donc voilà il me il m'a proposé de reprendre toute la partie assessment à terme ça vient aussi du fait que la formation crée une émulation

(Vera, T1, PCO, réf. 1)

Deux personnes étaient, au moment de l'entretien T1, sur le point de changer de poste. Pour l'une d'entre elles (Diego), il s'agit du poste de directeur de son institution, une opportunité de carrière interne mais non liée à la formation (il estime même que la formation a joué en son désavantage). Cette promotion est importante pour lui car elle lui permettra de déployer son potentiel suite à la formation. Pour l'autre personne (Jean), il s'agit d'une opportunité de carrière externe, non liée à la formation. Cette personne estime par ailleurs qu'une opportunité interne l'aurait éventuellement convaincu d'y rester :

IB : Et est-ce qu'on peut dire que c'est quand même le poste qui va venir de directeur qui va vous permettre après vraiment d'y aller quoi?

APP : Exactement c'est exactement ça là c'est bien parce que je suis un petit peu en transition que j'y vais un tout petit peu mais c'est un peu le pied dans la porte quand même donc effectivement le 1er janvier je vais pouvoir y aller (rires)

(Diego, T1, PCO, réf. 1)

APP : Par l'engagement ou le soutien qui est fait par l'entreprise sachant qu'il y a aussi bien des choses à faire à l'interne ça m'aurait convaincu aussi à pas chercher absolument à partir tout ça de nouveau c'est l'opportunité qui a fait qu'il y a eu le changement

(Jean, T1, PCO, réf. 1)

Pour beaucoup de personnes, il n'y a pas d'opportunité de carrière interne liée à la formation qui se présente, et -/- ou qui a été discutée ou est en cours de discussion. Dès lors, ces personnes espèrent trouver des moyens d'avancer dans leur carrière grâce à des opportunités internes qui se créeraient au gré du développement de l'organisation (mais sans lien direct avec leur formation). Ce sont donc des personnes pour qui il n'existe pas de PCO tel que nous l'entendons (liée à la formation) et qui espèrent qu'une opportunité se créera, qu'elles pourront saisir au vol. Rien n'est pas contre formel ni défini. Par ailleurs, l'initiative pour parler de ces éventuelles opportunités vient de la part de l'apprenant.

Ce premier extrait montre bien que l'opportunité de carrière est basée sur une performance globale et non pas sur la formation. Il montre aussi le caractère informel et non défini de cette opportunité, qui est pour l'instant « en discussion » :

> ***APP : Oui il m'a dit que bon c'était un ensemble aussi comme j'avais bien travaillé dans l'année c'était aussi le il ne voyait pas d'inconvénients et que probablement je pourrais prendre de nouvelles responsabilités l'année prochaine***
>
> ***IB : Oui mais tout ça ça a un statut pour l'instant informel enfin il n'y a pas de promesse ou de***
>
> ***APP : Non non non pour l'instant c'est en discussion oui***
>
> ***(Veronica, T1, PCO, réf. 2)***

Cet extrait montre que la formation ne joue pas de rôle quant à l'opportunité de carrière éventuelle de cette apprenante :

> ***APP : Je ne pense foncièrement dans sa tête je ne pense pas qu'elle se dise ça va pouvoir lui donner euh ça va lui ouvrir d'autres portes dans l'équipe RH ou je ne sais pas quoi***
>
> ***(Veronica, T1, PCO, réf. 7)***

Dans cet extrait, il apparaît très clairement que l'opportunité de carrière (ici, la création de l'entité de gestion) n'est de loin pas certaine, même si cette apprenante se forme déjà à un poste dont elle ne sait pas s'il sera créé. Il y a donc une double incertitude (création de l'entité de gestion et transformation de son poste pour s'y insérer) :

> ***APP : Cette entité de gestion dans notre direction n'a pour l'instant pas encore été créée elle est en route pour être créée mais c'est un processus et <u>en principe on devrait y arriver en 2013</u> voilà***
>
> ***IB : Et donc vous allez être directement impliquée dans ce projet***
>
> ***APP : Éventuellement éventuellement***
>
> ***IB : Éventuellement ?***
>
> ***APP : Éventuellement oui mais on verra***
>
> ***IB : D'accord***
>
> ***APP : On verra mais éventuellement oui ça pourra par exemple être mon poste qui est transformé en entité de gestion voilà***
>
> ***(Marie, T1, PCO, réf. 3)***

Cet extrait montre que l'apprenante se forme pour deux raisons : d'une part, elle a besoin des compétences qu'elle utilise déjà, d'autre part, elle mise sur la reconnaissance tardive de sa

formation qui pourrait aller de pair avec la création de l'entité de gestion, où elle espère trouver sa place (ce qui représente en somme l'opportunité de carrière) :

> ***IB : Mais alors ça vous utilisez déjà maintenant ou ça c'est un peut-être comme vous venez de dire***
>
> ***APP : (sourires) dans les faits je l'utilise déjà maintenant dans les faits je l'utilise déjà maintenant***
>
> ***IB : Mais c'est***
>
> ***APP : Parce qu'on en a besoin***
>
> ***IB : Pas reconnu au niveau du poste au niveau du titre unité de gestion c'est ça ?***
>
> ***APP : Pour l'instant ça n'est pas reconnu***
>
> ***IB : Voilà c'est ça***
>
> ***APP : Mais on n'a pas le choix il faut bien le faire***
>
> ***IB : Oui oui je comprends bien***
>
> ***APP : Donc je le fais je m'entraîne je mets en place les stratégies***
>
> ***(Marie, T1, PCO, réf. 5)***

Cet extrait montre l'absence d'opportunité de carrière directement liée à la formation :

> ***APP : Ça ressemblerait plutôt à ce qu'on me donne des perspectives derrière c'est-à-dire de dire on paie cette formation aussi parce que on aimerait bien plus tard que tu puisses peut-être prendre tel ou tel rôle ou te développer de telle et telle manière pour pouvoir les mettre en pratique ça c'est ça pour moi peut-être le point un peu ça va peut-être changer on verra ces prochains mois mais aujourd'hui peut-être un point flou***
>
> ***(Samira, T1, PCO, réf. 9)***

Cette même personne pondère dans cet extrait les possibilités qui s'offrent à elle :

> ***APP : C'est le débat en même temps je sais que de changer d'entreprise peut m'apporter plus ça peut m'apporter autre chose aller à Zürich ça va m'apporter une meilleure connaissance de l'entreprise voir le siège et apprendre l'allemand aller dans une autre entreprise va m'apporter plus en termes de connaissances RH je pense de voir***
>
> ***(Samira, T1, PCO, réf. 5)***

Certains apprenants ne recherchent pas forcément l'opportunité de carrière :

> ***IB : Comment vous envisagez l'après formation bon c'est encore un peu tôt mais est-ce que vous pensez que effectivement il y aura une opportunité de carrière ou comme vous venez de dire une mobilité interne qui sera possible***
>
> ***APP : Certainement je ne la cherche pas forcément***
>
> ***(Pierre, T1, PCO, réf. 1)***

APP : Moi c'est pas pour gravir les échelons parce qu'on a une hiérarchie assez plate parce que à part mon poste il y a le sien et moi j'ai pas envie d'être DRH ici (rires) il y a quand même des postes où je vois que c'est c'est c'est pas un poste qui me conviendrait

(Antonia, T1, PCO, réf. 1)

APP : Si je prends notre structure si je veux évoluer d'un point de vue hiérarchique vers le haut il y a une place c'est celle de mon boss qui a une année de plus que moi qui je sais pas combien de temps il va rester encore qui aussi fait le choix à un moment donné de revenir dans la région avec des enfants et tout mais il a fait pendant deux ans XX (la région) – Genève il bossait à Genève tous les jours il est fou il a une expérience internationale il a deux Masters il a HEI il aurait de quoi aussi lui il aurait largement de quoi prendre autre chose donc je sais pas combien de temps il va rester mais même si il part c'est pas sûr que je brigue sa place je sais pas si je fais pas cette formation dans un but de de de pour de de passer à un niveau au-dessus

(Daniel, T1, PCO, réf. 1)

APP : Je dirais aujourd'hui ce qui est en cours de discussion mais qui me touche assez peu c'est de transformer mon poste d'administratrice en poste de directrice adjointe et moi j'ai beaucoup de réserves par rapport à ce changement parce qu'on n'est pas clair avec moi sur les périmètres de responsabilités ni d'autonomie donc je trouve enfin c'est en cours tout en soulevant quelques réserves de ma part les possibles progressions aucunes

(Sonia, T1, PCO, réf. 1)

Deux cas particuliers se sont présentés parmi les interviewés. Un cas (Yasmin) est celui d'une jeune femme pour laquelle la formation va l'obliger à soit quitter son organisation, soit à passer des tests très approfondis afin d'accéder au niveau stratégique de son entreprise. L'autre cas (Valérie) est celui d'une femme qui n'envisage pas du tout le temps de l'après-formation, et pour qui la question de l'opportunité de carrière ne se pose donc pas.

APP : Moi je suis au service général et une fois que j'ai un Master je peux dire entre guillemets que je serai un peu surqualifiée pour le poste que j'occupe actuellement donc pour bouger éventuellement je dois faire un test qui est un test on a c'est le même test qu'on appelle XY (nom de l'examen) c'est une grande compétition en fait au niveau international et on passe un examen justement pour passer du niveau X au Y

IB : Donc là aussi c'est très réglementé

APP : Très très compétitif et à part ça je n'ai pas le choix le deuxième choix c'est de démissionner et chercher ailleurs donc malheureusement je crois que le système même impose que éventuellement il où je travaille je ne pourrai pas rester parce qu'il n'y a pas de possibilité d'évoluer

(Yasmin, T1, PCO, réf. 1)

IB : Ok comment vous envisagez l'après formation c'est encore un peu loin mais

APP : Aucunement je n'envisage zéro

IB : C'est step by step

APP : Je ne l'envisage pas point period (rires)

IB : Mais pour vous une opportunité de carrière ça serait quelque chose d'important ou non

APP : Non je non je non je n'y pense même pas

IB : Mais vous y pensez pas parce qu'il y a cette crainte de réussir de pas réussir la formation déjà

APP : Oui déjà

IB : Oui

APP : Je n'envisage rien

IB : D'accord

APP : Module après module

(Valérie, T1, PCO, réf. 1)

Dans certains cas, le manque d'opportunités est imputé à l'organisation et à sa structure :

APP : Je leur ai aussi clairement dit que je voulais évoluer vers un poste de HR business partner et actuellement sur le site vu le cas de figure actuelle il n'y a pas de poste pour moi parce que je reste trop junior par rapport au profil exigé on a des directeurs ici RH qui ont 10 15 ans d'expérience et qui font que de la stratégie par rapport à la population qui est très très haut niveau enfin profil très élevé j'ai pas la compétence on va dire même avec un MAS j'aurai pas l'expérience pour faire ça donc on se rend bien compte que pour l'instant j'ai pas trop d'opportunité

(Rachel, T1, PCO, réf. 2)

Les apprenants cherchent surtout à se développer plutôt que d'avoir un titre ou un statut :

APP : Je ne suis pas ultra carrièriste sur ce point de vue-là c'est plutôt quelque chose un poste qui m'intéresse intellectuellement c'est plutôt ça que je cherche

IB : D'accord

APP : Plutôt qu'un titre vraiment euh particulier DRH ou je ne sais pas quoi c'est pas vraiment ça en fait c'est plus la démarche intellectuelle qui m'intéresse derrière

(Veronica, T1, PCO, réf.4)

En résumé : les points principaux à retenir de l'opportunité de carrière

Deux personnes sur dix-huit voient se dessiner une opportunité de carrière interne clairement liée au projet de formation, discutée et envisagée avec le supérieur hiérarchique. Un apprenant était sur le point de quitter son organisation au temps T1, et dit clairement qu'une telle opportunité l'aurait retenu. Un autre apprenant était quant à lui sur le point d'accéder au poste de directeur au sein de son institution, position qui lui permettra, selon ses dires, de s'accorder davantage de soutien et d'en proposer davantage aux personnes en formation dans l'institution.

Pour les autres apprenants, il n'y a pas d'opportunité de carrière liée directement au projet de formation, mais des opportunités qui se profilent au sein de l'organisation et sur lesquelles certains misent en espérant pouvoir ainsi valoriser leur formation et se développer professionnellement. L'initiative personnelle est importante pour ces apprenants qui cherchent à mettre en valeur leur formation, souvent lors d'entretiens de performance ou annuels qui permettent de discuter l'avenir professionnel. Le statut de ces opportunités de carrière est informel et indéfini au T1.

Alors que l'opportunité de carrière interne et liée à la formation (du point de vue de l'apprenant) est importante pour une grande majorité, quelques personnes échappent à cette règle en privilégiant l'intérêt du travail, ou l'équilibre professionnel et privé.

Deux cas spéciaux ont été rencontrés : le premier est celui d'une jeune femme qui sait que la formation la rend surqualifiée à son poste et qui sera obligée de soit quitter l'organisation, soit de postuler à un poste plus élevé. L'autre cas est celui d'une femme qui peine à envisager l'avenir et qui s'exprime donc peu à ce sujet.

Discussion des résultats

Pour rappel, l'opportunité de carrière perçue n'est pas un facteur tiré de la littérature sur le transfert de compétences, comme le sont les six points mentionnés ci-dessus. Nous avons rajouté ce concept afin d'étoffer particulièrement le temps post formation, c'est-à-dire l'après-formation. L'opportunité de carrière perçue concerne les tâches et les opportunités en termes de poste qui existent au sein de l'organisation, et qui sont en phase avec leurs intérêts et leurs buts de carrière. En adaptant ce concept de notre formation, nous l'avons envisagé comme toutes les opportunités pouvant se présenter, en lien avec les intérêts et les buts de carrière, concernant spécifiquement la formation, et intervenant donc au terme de celle-ci.

La grande majorité des personnes rencontrées semble accorder de l'importance à ces opportunités pouvant suivre la formation, mais seulement deux sur dix-huit voient se profiler une opportunité concrète, en lien avec leur formation. Pour les autres, c'est à nouveau l'initiative personnelle qui joue un rôle important, puisque ces personnes disent chercher des opportunités au sein de l'organisation, pas forcément en lien avec la formation, mais qui

pourraient néanmoins leur permettre de contribuer autrement à l'organisation. Ils sont donc à l'affût de ces opportunités qu'ils guettent pour ne pas les laisser passer. Par ailleurs, nos entretiens ont révélé que les opportunités semblaient faire suite à une performance générale de la personne, et non pas « simplement » pour faire suite à la formation. C'est donc à la personne de montrer qu'elle est plus performante, qu'elle a plus de cordes à son arc, afin d'espérer être considérée pour une opportunité somme toute fortuite.

Les personnes entrent en formation pour augmenter leur employabilité, et cette employabilité concerne bien souvent l'interne. Ce sont donc les personnes qui prennent l'initiative de se former afin de se rendre (voire simplement de rester) employables au sein même de leur organisation d'appartenance. Dans cette perspective, l'opportunité de carrière prend une autre saveur : il ne s'agit plus de la cerise sur le gâteau pour récompenser et reconnaître les compétences augmentées d'une personne suite à sa formation, mais plutôt d'une opportunité à maintenir, à préserver, à sauvegarder. L'opportunité de carrière est alors envisagée « en creux » : prévenir la perte plutôt que préparer le gain.

Notons encore que certaines personnes envisagent différemment l'opportunité de carrière. Il ne s'agit alors pas de gravir les échelons, mais plutôt de trouver une place sereinement au sein de l'organisation. Cela est cohérent avec la définition de la PCO, qui identifie à la fois les tâches que les opportunités en termes de poste. Il y a un lien à faire ici avec les buts personnels de formation, qui, les entretiens l'ont révélé, ne concernent pas prioritairement le souhait de monter dans la hiérarchie. Les personnes cherchent plutôt à prévenir l'incertitude quant à l'emploi. Pour certains, cela concerne prioritairement leur propre entreprise (maintenir l'employabilité interne au vu de changements organisationnels anticipés), pour d'autres, il s'agit de se tenir prêt à un éventuel changement (désiré ou non). Il nous semble important de mentionner à ce stade l'importance que revêt, pour nombre d'apprenants, le simple fait de se développer, d'être dans un processus d'apprentissage, de se stimuler, d'échanger avec d'autres, etc. Ces buts de formation sont tout aussi importants que l'opportunité de carrière. En outre, l'attente qui consiste à souhaiter « contribuer » à l'organisation (c.f chapitre 3) a mis en évidence qu'un titre n'était pas prioritaire, mais que ce qui était vraiment important, c'était de pouvoir contribuer et d'être reconnu dans ce processus.

Force est de constater qu'en termes d'opportunité de carrière, les choses semblent se « renverser » : d'une opportunité de carrière offerte et prévue par l'organisation, on passe à la prévention d'une employabilité interne, voire externe, par le biais de la formation, et sur initiative de l'employé.

4. Les pratiques émergentes

Nous présentons ici les éléments relatifs à des pratiques et -/- ou réactions organisationnelles que les personnes ont rapportées en référence au temps précédant la formation, c'est-à-dire avant même que celle-ci ne démarre. Il va de soi que certains de ces éléments se « prolongent » tout au long de la formation : par exemple, le financement, s'il est généralement discuté et négocié en amont de la formation, continue tout au long de celle-ci. Il en va de même pour l'aménagement du temps de travail, et de l'éventuelle décharge de travail. Le seul élément qui ne concerne véritablement que l'avant formation sont les discussions dont la formation fait l'objet, et les questions administratives y relatives. La question de l'initiative de la formation, c'est-à-dire de qui a pris cette initiative, figure également ici, même s'il ne s'agit pas d'une pratique en soi. Plutôt, nous avons voulu montrer ici que les dix-huit personnes interviewées étaient à l'origine de leur projet de formation. Ainsi, cela montre en creux une absence de pratique, celle de proposer une formation à l'employé.

Voici donc les six points traités dans cette partie relative aux pratiques et aux réactions organisationnelles perçues :

1. Initiative de la formation
2. Discussions et -/- ou administration liées à l'entrée en formation
3. Financement de la formation
4. Aménagement et reconnaissance du temps de travail pour la formation
5. Décharge de travail pour la formation

Initiative de la formation

Toutes les personnes (18/18) sans exception sont à l'origine de l'initiative de se former. Cette initiative peut avoir des conséquences que certaines personnes relatent: il faut prouver que le travail n'est pas affecté et se battre pour faire reconnaître la légitimité de la formation.

IB : Donc tu m'as dit c'est ta propre initiative

APP : Oui et c'est ça qui rend les choses un peu difficiles c'est que je dois toujours assurer que tout le travail est très bien fait pour que je laisse l'opportunité à personne de dire elle fait des études elle fait plus son travail comme il comme avant

(Yasmin, T1, Initiative de la formation, réf. 1)

D'autres personnes disent prendre sur elles le fait de faire avancer leur poste et de se donner les moyens d'y arriver, malgré une grande incertitude quant à l'avenir et notamment à l'utilisation des acquis de formation :

IB : Oui mais ce qui me frappe c'est que je vois que j'ai l'impression que c'est vraiment vous qui êtes le moteur de vraiment prendre les devants avec le MAS pour finalement vous ajuster ou vous rendre compétente

APP : Oui

IB : A un poste qui est en train d'évoluer mais dont on ne reconnaît pas encore vraiment l'évolution c'est juste

APP : Ouais en gros mais on va peut-être bientôt la reconnaître (rires)

IB : C'est ce que vous espérez quand même ?

APP : Oui on va y arriver tranquillement

(Marie, T1, Initiative de la formation, réf. 1)

D'autres encore disent que l'initiative est bien reçue :

IB : Donc c'est une décision tout à fait personnelle

APP : Absolument

IB : C'est une initiative personnelle

APP : Tout à fait ya pas eu un besoin de l'employeur en disant attention là tu manques de compétences dans ce domaine-là c'est vraiment plus une initiative personnelle qui a été soutenue par l'employeur

(Jean, T1, Initiative de la formation, réf. 1)

Discussions et /ou administration liées à l'entrée en formation

L'objectif ici était de voir comment se passe la première « rencontre » entre le projet de formation, d'initiative comme nous venons de le voir, personnelle, et l'organisation. Nous avons donc cherché à « prendre la température » de ce moment très en amont, et de le décrire en nous basant sur les verbatim recueillis.

Discussions et administrations initiées par l'apprenant et parsemées d'obstacles (6/18)

Les apprenants qui rapportent des processus où ils sont, comme pour l'initiative même de la formation, les principaux moteurs pour mener à bien les discussions et les aspects administratifs liés à la formation relatent les obstacles suivants : l'inaccessibilité et la nonchalance perçues du supérieur, le flou prolongé autour des conditions de la formation (ici, le financement de la formation par l'organisation) :

> ***APP : Je devais pour postuler à cette formation avoir le soutien de ma direction il fallait une lettre donc j'ai mis très longtemps j'ai dû courir plusieurs fois après mon directeur pour qu'il mette juste qu'il était ok sur le fond il était tout à fait d'accord mais c'était pas sa préoccupation du tout donc il a écrit une lettre vraiment avec plein de fautes d'orthographe un (inaudible) que j'ai dû joindre au dossier mais voilà c'est comme ça que ça s'est passé sur le principe (…) et puis pour ce qui est du financement je me suis engagé sans savoir rien du tout***
>
> ***(Diego, T1, Discussions et administration, réf. 1)***

Malgré un accord de principe très facile à obtenir, le manque d'intérêt quant au processus de formation, qui se perçoit déjà dans les formalités liées à l'octroi de la formation, d'où semble absente toute discussion autour des contenus de la formation, ou de son utilité. La procédure peut être si rapide que l'on peut douter de l'intérêt de l'organisation pour la formation. On y voit aussi l'initiative de l'apprenant qui se poursuit au-delà de l'initiative de se former, pour aller jusque dans des procédures qui devraient être prises en charge par l'organisation (y compris la rédaction de la lettre de recommandation requise pour l'admission à la formation).

> ***APP : C'est vite vu j'ai beaucoup de chance c'est que j'ai un chef qui dit rarement non sur la formation parce qu'il est sensible à ça il est aussi universitaire il dit rarement non par contre il s'en fiche ça c'est assez dur je veux dire il prend pas de nouvelles il s'en fiche de savoir si ça se passe bien ou pas si j'ai des bonnes notes ou pas quand je lui ai dit que j'avais réussi il a fait ah super voilà et voilà donc après formellement c'est le dispositif de l'entreprise vous remplissez une demande ça doit être approuvé par le chef de service vous avez une convention machin bidule bon voilà ça c'est le formel***
>
> ***(Valérie, T1, Discussions et administration, réf. 1)***

L'impossibilité d'obtenir une réponse claire quant aux conditions de la formation, notamment son financement mais aussi les jours alloués par l'organisation pour la formation, peut produire des réactions. Le cas de Florence montre les différentes étapes, les actions prises par l'apprenante dans ce parcours pour venir à bout des obstacles rencontrés.

> ***APP : Je suis allée une deuxième fois vers ma cheffe en lui disant voilà en lui disant c'est les critères de l'OFFT j'aimerais quand même voilà elle m'a dit mais je ne sais pas je ne peux rien vous dire donnez-moi faites-moi un projet par rapport à ça et puis expliquez-moi un peu ce qu'il y a dans ces modules***
>
> ***(Florence, T1, Discussions et administration, réf. 4)***

Discussions et administrations initiées par l'apprenant et perçues comme faciles (5/18)

Certaines personnes rapportent plus de facilité pour faire passer leur projet de formation, ce qui ne signifie pas pour autant que le projet de formation soit partagé, « soutenu ». La formation semble dans ces cas être accordée facilement parce qu'elle répond à un droit à la formation, soit parce qu'elle est envisagée comme une mesure de rétention, soit encore parce qu'elle répond à une opportunité. La facilité avec laquelle se passe la procédure peut aussi être le fruit d'une grande initiative personnelle de l'apprenant. Il se peut également, comme c'est le cas d'une personne, que la formation soit simplement annoncée sans que l'apprenant ne cherche forcément à entrer dans une discussion plus approfondie sur les modalités.

> ***APP : C'était cette discussion plutôt qu'on a eue en amont après la négociation il y a pas eu particulièrement à négocier parce que c'est vrai que je n'avais pas fait de formation l'année dernière et donc du coup j'estimais (rires) que j'avais le droit cette année (rires)***
>
> ***(Veronica, T1, Discussions et administration, réf. 1)***

Ici, elle est ouvertement une mesure de rétention :

> ***Ma cheffe ne comprend pas le français ça j'avais écrit en français donc elle écrit après en anglais sa version donc à mon avis elle n'a pas compris ce que j'ai écrit mais elle a dit il faut donner la formation c'est là où j'ai vu mesure de rétention clairement dite***
>
> ***(Samira, T1, Discussions et administration, réf. 5)***

Dans cet extrait, il apparaît que l'apprenante prend l'initiative de la formation, mais aussi transforme un ultimatum posé par son supérieur en opportunité de se former :

> ***APP : J'utiliserai mon stock de jours de vacances en retard et puis ce sera rentable en même temps pour l'organisation vu que ça me permettra d'être plus opérationnelle plus performante et voilà donc ça s'est très bien passé***
>
> ***(Daria, T1, Discussions et administration, réf. 1)***

Discussion et administrations perçues comme fructueuses (3/18)

Lorsque les discussions sont perçues comme fructueuses, cela peut être dû à plusieurs raisons. Par exemple, la discussion peut permettre d'affiner le choix de la formation grâce au dialogue avec le supérieur. Ensemble, ils prennent en considération à la fois les aspirations de l'apprenant, à la fois les besoins de l'organisation. La discussion permet également de mettre au clair les modalités (temps et financement) qui conviennent le mieux. Enfin, ce type de discussion est décrit comme étant fait dans la concertation, et sans précipitation.

APP : Dans la discussion avec mon supérieur on s'est dit non faisons d'abord les gestions des ressources humaines ouvrant une palette beaucoup plus large allons dans la direction que je souhaite ça veut dire reprendre la direction de collaborateurs la gestion de collaborateurs un peu d'opérationnel un peu de conceptuel et c'est pour ça que ça s'est plus orienté sur cette formation là

(Jean, T1, Discussions et administration, réf. 2)

Financement de la formation

Le financement de la formation par l'organisation va de 100% à 0% des frais. Les situations sont très variables, même si une majorité des apprenants bénéficie d'un financement substantiel (9/18 bénéficient d'un financement à hauteur de 75% au moins). Quatre personnes bénéficient d'un financement entre 1/3 et la moitié de la formation, alors que trois personnes seulement financent elles-mêmes l'intégralité de la formation. Dans deux cas, la situation financière de la formation n'était pas réglée au moment T1.

Aménagement du temps de travail pour la formation

Plusieurs cas de figure se présentent : une majorité de personnes (8/18) bénéficient d'un temps de formation reconnu comme du temps de travail (et donc rémunéré). Pour quatre personnes sur dix-huit, il existe un arrangement où la formation est prise à temps partiel sur le temps de travail et à temps partiel sur des jours de congé de l'apprenant. Quatre personnes prennent la formation intégralement sur leur temps de congé ou de vacances. Une personne était encore dans le flou au moment de l'entretien T1, en attente d'une réponse. Il manque l'information pour la dernière personne (Rachel).

Décharge de travail pour la formation

Aucune des personnes (0/18) ne bénéficient d'une décharge de travail pour accommoder la formation. Ainsi, même les personnes dont le temps de formation est considéré comme du temps de travail se voient compenser le travail en retard qui inéluctablement s'accumule pendant leurs absences. Le lien entre l'aménagement du temps de travail pour la formation et la décharge est fort : même les personnes qui bénéficient d'un temps de formation reconnu comme du temps de travail (à temps plein ou à temps partiel) sont confrontées à la difficulté de devoir compenser le travail en retard dès le retour au travail. Au-delà de l'absence de décharge de travail constatée pour l'entièreté de la population, plusieurs points ont pu être relevés.

Les personnes n'entrent pas en matière en ce qui concerne une décharge de travail

Plusieurs raisons sont avancées pour justifier l'absence d'une entrée en matière en ce qui concerne une éventuelle décharge de travail.

Le travail est une priorité absolue

Beaucoup d'interviewés disent que le travail a une priorité absolue, et donc que la formation passe forcément en deuxième plan. Tout se passe alors comme si la formation ne pouvait avoir une place qu'à condition que le travail soit fait comme avant que le projet formation ne commence.

> ***APP : C'est reconnu comme des jours de formation mais voilà après il faut que le travail soit fait quand même (rires)***
>
> ***IB : Donc là-dessus sur ces points-là vous n'êtes pas entrés en matière en fait pour demander ?***
>
> ***APP : Non c'est vrai ça m'a même pas effleurée l'esprit***
>
> ***(Veronica, T1, Décharge de travail, réf. 2)***

La solitude du poste

D'autres personnes font état de la solitude du poste pour expliquer l'impossibilité de déléguer le travail.

> ***IB : Ok et donc par rapport à votre charge de travail est-ce que là il y a eu un aménagement pour accommoder la formation ou est-ce que c'est resté pareil ?***
>
> ***APP : Non non non***
>
> ***IB : Non ça il n'y avait pas moyen de***
>
> ***APP : Non parce que de toutes manières il n'y avait personne d'autre que moi dans ce job ce qui fait que vous voulez décharger sur qui ? On ne sait pas sur qui décharger***
>
> ***(Marie, T1, Décharge de travail, réf. 1)***

La culture organisationnelle

Certains apprenants se réfèrent à la culture organisationnelle pour justifier ou expliquer leur non entrée en matière en ce qui concerne une demande de décharge de travail. Cette culture est par ailleurs plus ou moins acceptée, voire intégrée, par ces personnes.

> ***APP : Voilà c'est pour ça qu'ils m'ont proposé ils m'ont dit on a pas envie que tu continues à faire 100% de ton job et que tu sois payée moins parce que c'est pas le but du jeu donc ils m'ont dit tu prends tous tes jours de cours et tu répartis ta semaine de travail comme il faut pour que le travail soit fait donc***

ça veut dire je travaille plus avant les cours plus après enfin je me fais des plus grosses journées un petit peu tout le temps et pour l'instant ça a l'air d'aller comme ça oui oui

IB : D'accord mais donc sans que ce soit formalisé vous devez

APP : Non

IB : Rester jusqu'à 8 heures c'est vraiment à vous comme vous dites tant que le travail est fait

APP : C'est la philosophie XX (l'organisation) chez nous

(Rachel, T1, Décharge de travail, réf. 1)

Les conséquences de l'absence de décharge de travail

Les conséquences sont de deux ordres : 1) rattraper le travail en retard en prenant du temps sur les loisirs, le repos ou la vie sociale / familiale ; 2) assumer des effets sur la santé psychique et physique.

Compenser : rattraper le travail en retard

Les conséquences du manque de décharge sont la surcharge de travail. Cette surcharge découle du retard pris lors des absences dues à la formation. Du coup, les personnes cherchent à compenser ce travail en retard, en le rattrapant sur des plages de temps qui seraient autrement dévolues au repos ou à la vie de famille.

APP : Donc en gros c'est un travail 24 sur 24 c'est-à-dire vous restez toujours plus tard tous les soirs pour compenser les deux jours où vous n'êtes pas là quand vous êtes là c'est comme beaucoup de gens vous devez quand même regarder gérer des trucs entre deux le weekend vous repartez vous faites du boulot et puis quand il vous reste du temps c'est-à-dire la nuit et un tout petit peu le weekend vous vous occupez de votre formation

(Valérie, T1, Décharge de travail, réf.2)

Conséquences psychiques et physiques

Dans cet extrait, c'est la crainte de ne pas être à la hauteur qui transparaît :

APP : Je dois toujours assurer que tout le travail est très bien fait pour que je laisse l'opportunité à personne de dire elle fait des études elle fait plus son travail comme avant

(Yasmin, T1, Décharge de travail, réf. 1)

Pierre a été victime d'un accident cardio-vasculaire plusieurs mois seulement à la suite du premier entretien. Le jeu de mots entre « aménagement » et « ménagement » de l'extrait suivant prend alors un sens encore plus fort :

APP : Maintenant la maison elle avance et les choses se font et si il y a des délais à respecter il faut le faire que je sois absent ou pas donc si je peux déléguer tant mieux si je ne peux pas si c'est moi qui doit le faire je le fais et là malheureusement je ne peux pas dire qu'il y ait de ménagement

IB : D'aménagement ou de ménagement ?

APP : Ou de ménagement pour moi effectivement donc là je dois je dois continuer d'avancer c'est une contrainte c'est clair à ce niveau là

(Pierre, T1, Décharge de travail, réf. 2)

Les ressources pour faire face à l'absence de décharge de travail

Les ressources que certaines personnes mobilisent pour faire face sont de trois ordres :

1) chercher un dialogue avec son supérieur hiérarchique ;

2) mettre à profit des libertés inhérentes à un poste à responsabilités ;

3) mobiliser des ressources internes.

Chercher un dialogue avec son supérieur hiérarchique

Certaines personnes bénéficient de ressources, comme c'est le cas pour cette apprenante et son supérieur, qui, dans le dialogue et dans une logique de « donnant-donnant », trouvent des solutions à la charge de travail incompressible :

APP : Et là on a un peu moins de travail au bureau donc prends un jour de congé si tu as besoin il était vraiment très compréhensif enfin il est toujours et puis mais c'est vrai que les périodes où on a pas de temps il enfin ça devient difficile de jouer là-dessus vu qu'on est que deux mais on arrive à trouver comme on est assez flexibles on arrive à trouver par exemple je vais prendre une journée congé et je vais la récupérer par exemple en venant un samedi matin donc on arrive à trouver des façons de palier à ça

IB : De manière très flexible entre vous deux

APP : Voilà sous-entendu que je vais m'investir enfin de manière égale pour palier enfin voilà pour palier à ça

(Vera, T1, Décharge de travail, réf. 3)

Mettre à profit des libertés inhérentes à un poste à responsabilités

Ces apprenants peuvent s'organiser au vu des responsabilités de leur poste, qui leur permettent de prendre eux-mêmes certaines mesures pour accommoder la formation :

APP : A l'interne j'ai dû rééquilibrer les forces j'ai dû repenser la dynamique d'équipe

IB : Pour accommoder la formation en fait

APP : Exactement j'ai quand même dû repenser la comment dire le cas de figure d'équipe je me suis rendue compte à cette occasion de qui pouvait me remplacer de qui pouvait pas de qui avait un comportement loyal qui l'avait moins ça a été les six premiers mois où il y avait pas mal de changements

(Daria, T1, Décharge de travail, réf. 1)

Mobiliser des ressources internes à l'organisation

Cette apprenante a des ressources internes sur lesquelles elle peut s'appuyer :

> ***APP : Pour moi c'est assez simple je gère un département et je gère tout ce qui est formation donc j'ai beaucoup de ressources et puis par exemple les stagiaires ils sont super intéressés par pleins de projets donc eux ils peuvent m'aider beaucoup et puis voilà***
>
> ***IB : Donc finalement tout le monde est gagnant quelque part***
>
> ***APP : C'est toujours win-win on fait toujours du win-win***
>
> ***(Linda, T1, Décharge de travail, réf. 4)***

En résumé : les points principaux à retenir

Pour rappel, nous avons présenté les points suivants concernant les pratiques et les réactions organisationnelles perçues à l'égard de la formation : Initiative de la formation, Discussions / administration liées à l'entrée en formation, Financement de la formation, Aménagement et reconnaissance du temps de travail pour la formation, Décharge de travail pour la formation.

En ce qui concerne l'initiative de la formation, toutes les personnes sans exception sont elles-mêmes à l'origine de celle-ci. En outre, des conséquences sont subies par certains pour cette initiative : il faut prouver que le travail n'est pas affecté et se battre pour faire reconnaître la légitimité de la formation. Pour certains, le projet de formation reçoit un accueil favorable.

En ce qui concerne les discussions et -/- ou l'administration liées à la formation, certains apprenants rencontrent des difficultés qui sont dues à divers éléments, selon eux[76] : inaccessibilité et nonchalance du supérieur, flou, parfois prolongé, autour des conditions de la formation (financement, décharge éventuelle de temps et de travail), revirements inattendus autour de ces conditions, manque d'intérêt (contenus, pertinence générale) pour la formation malgré un accord obtenu facilement.

Certains rencontrent un accueil plus favorable, mais qui laisse planer le doute quant à l'intérêt de l'organisation pour la formation, tant l'administration et les discussions autour de la formation sont faciles et ultra rapides. Ainsi, ce sont parfois le « droit à la formation » et la

[76] Nous esquissons ici, déjà, des constructions de sens qui seront explorées dans le chapitre 5.

mesure de rétention qui prennent le dessus sur une concertation autour de la formation. Parfois, la bureaucratie autour de la formation semble étouffer celle-ci. En outre, les apprenants continuent à prendre les initiatives concernant les démarches administratives liées à la formation (par exemple, rédaction de la lettre de recommandation de l'employeur).

Dans certains cas, les discussions en amont de la formation, qui prennent alors des allures de vrais dialogues, sont fructueuses : elles peuvent permettre d'affiner le choix de la formation et de le confirmer, mais aussi de rechercher une convergence d'intérêts organisationnels et personnels, voire d'envisager déjà l'après-formation (opportunité de carrière). Certains outils sont alors particulièrement aidants : des entretiens annuels permettant le dialogue, un cadre de formation général permettant de situer la formation, un contrat de formation permettant de mettre au clair tous les aspects liés à la formation (y compris ses risques).

Notons que deux entretiens sont ambivalents quant à leur contenu : il n'est pas possible de savoir quelles sont réellement les attentes de l'apprenant. Finalement, une personne impose sa formation, sans se soucier des réactions éventuelles.

En ce qui concerne le financement de la formation, la majorité bénéficie d'un financement organisationnel, allant d'un tiers au 100% (13/18 personnes). Trois personnes se financent elles-mêmes, alors que deux personnes étaient dans le flou au T1.

En ce qui concerne l'aménagement et la reconnaissance du temps de travail pour la formation, 8/18 bénéficient d'un temps de formation reconnu comme du temps de travail, 4/18 ont un arrangement à temps partiel, 4/18 prennent la formation sur leur temps de congé. Une personne était encore dans le flou au moment de l'entretien T1. Il manque l'information pour une personne.

En ce qui concerne la décharge de travail pour la formation, personne ne bénéficie d'une décharge, et la majorité se voit donc dans l'obligation de compenser le travail en retard. Plusieurs faits marquants sont à noter : une majorité de personnes n'est pas entrée en matière pour demander une décharge de travail. Les raisons invoquées sont fréquemment la solitude du poste (impossibilité de déléguer), mais aussi la philosophie de l'organisation à laquelle certains apprenants adhèrent. Le travail doit continuer à être fait, cela est la priorité absolue et les apprenants prennent sur eux pour y arriver. Ainsi, les conséquences sont lourdes (travail

en soirées, le weekend, suppression de la vie sociale). Certains les acceptent, d'autres se montrent plus cyniques, alors qu'une personne ne souhaite pas de décharge pour éviter de se sentir redevable. Quant aux ressources des apprenants pour faire face à la surcharge de travail, plusieurs situations se présentent : ceux qui bénéficient d'un dialogue avec leur supérieur et d'une flexibilité quant à l'organisation du travail, ceux qui ont des postes à responsabilités et qui peuvent déléguer, ceux qui évoluent dans un cadre offrant des possibilités de déléguer.

Conclusion

Ce chapitre a permis de décrire finement les pratiques organisationnelles rapportées par nos répondants. Il a permis de répondre à la première question de recherche : « Quelles sont les pratiques et les réactions organisationnelles rapportées à l'égard des formations externes suivies par les collaborateurs ? ». Pour rappel, nous avons privilégié ici une approche synchronique et déductive, basée sur trois cadres théoriques (les pratiques dans la théorie du POS ; les pratiques favorisant le transfert ; la pratique d'opportunité de carrière). Nous avons également présenté, dans la dernière partie, des résultats concernant les aspects logistiques lors de l'entrée en formation, qui ne se basaient pas sur un cadre théorique en amont. Ces résultats ont été élaborés à partir d'éléments tirés d'une recherche antérieure (cf. chapitre « Méthodologie »).

Nos résultats montrent toute la riche palette des pratiques organisationnelles à l'égard de la formation. Il nous semble que l'idée principale à retenir, c'est qu'il ne se dégage pas *une* ni *des* pratique(s) organisationnelle(s) à la défaveur des autres, qui serait *la* ou *les* pratique(s) soutenante(s).

Ce constat nous dirige vers le prochain chapitre, qui se place du côté des apprenants pour repérer leurs attentes en termes de soutien. Nous faisons l'hypothèse que les attentes modulent la façon de « recevoir » les pratiques. C'est ce que nous verrons dans le chapitre consacré à l'évaluation (chapitre 4). Mais avant, penchons-nous sur les types d'attentes qu'ont les apprenants. Le chapitre suivant, intitulé « Attentes en termes de soutien organisationnel à la formation» propose une analyse thématique de ces attentes. Il s'agit d'une approche inductive, sans cadre théorique en amont.

Chapitre 3 : Attentes en termes de soutien organisationnel à la formation

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de rendre compte des grandes thématiques qui se dégagent à la lecture des attentes en termes de pratiques organisationnelles. Il ne s'agit pas ici de faire une liste des types de *pratiques attendues*, mais bien des *thématiques* qui s'en dégagent, avec un regard plus *meta*. Après avoir passé en revue les types de pratiques organisationnelles rapportées à l'égard des formations de nos répondants (chapitre 2), nous cherchons à présent à comprendre les thématiques sous-jacentes aux pratiques attendues. Au chapitre 4, nous verrons alors comment ces attentes peuvent fonctionner comme des filtres d'évaluation pour interpréter les pratiques organisationnelles.

Ce chapitre apporte des éléments de réponse à la question de recherche no. 3: *Quelles sont les types d'attentes en termes de soutien de l'organisation à l'égard de leur formation qu'expriment les collaborateurs ?*

Il s'agit ici d'une approche purement inductive, sans cadre théorique en amont. Nous avons procédé de la sorte car les attentes précises, opérationnelles, existent dans des mesures différentes chez la plupart des répondants. Il ne nous a donc pas semblé pertinent de les énumérer ici. Les thèmes que nous présentons ici apparaissent alors comme sous-jacents à l'opérationnalisation dans des pratiques. Ce point est important, car il aurait été, à notre sens, inutile et vain de présenter ici les attentes sous la même forme que les pratiques organisationnelles.

Nous proposons au lecteur de plonger immédiatement dans la lecture des résultats, étant donné l'approche empirique privilégiée ici. Les attentes présentées ci-dessous sont : obtenir de la reconnaissance ; pouvoir contribuer à l'organisation ; bénéficier de mesures ou d'initiatives de l'organisation facilitant le processus de formation ; et obtenir un suivi de la formation. La thématique de la reconnaissance se décline en outre en trois parties : reconnaissance de l'utilité de sa formation, reconnaissance des efforts pour mener à bien une formation, et reconnaissance du potentiel augmenté de la personne suite à sa formation.

Présentation des résultats

Les attentes se répartissent en quatre thématiques majeures, imbriquées les unes dans les autres. Cela signifie qu'il ne faut pas les entendre comme des thématiques dénuées de liens entre elles. Les thématique sont reliées, voire imbriquées entre elles à l'image de poupées russes : chacune des thématiques peut renvoyer à une autre, et vice-versa.

Attente no.1 : obtenir de la reconnaissance

Le thème de la reconnaissance est sans doute le plus transversal de tous, il semble se retrouver à tous les niveaux. Mais de quoi s'agit-il au juste ? De la reconnaissance de quoi ? La reconnaissance concerne divers aspects de la formation.

Reconnaissance de l'utilité de sa formation

Cela signifie que la formation n'est pas considérée comme dénuée de liens avec l'organisation, mais au contraire comme étant pertinente, en phase avec les préoccupations organisationnelles. Pour Florence par exemple, la reconnaissance de l'utilité de la formation passe par une décharge de travail, et par une organisation qui se positionne clairement par rapport à la formation. Plus avant, la reconnaissance de l'utilité de la formation signifie une meilleure reconnaissance de la profession. Ici, on perçoit déjà l'imbrication de différents niveaux de reconnaissance : reconnaître l'utilité de la formation pour, *in fine*, reconnaître la profession. Et tout ceci passe par une décharge de travail et par un discours cohérent au sujet de la formation envisagée.

> ***APP : Ce qui me dérange c'est le discours paradoxal en fait de on est un office d'orientation la formation pour devenir conseiller en orientation c'est le MAS d'avoir ce discours donc à mon entretien d'embauche on m'a dit voilà les manières d'avoir le titre et après au moment où on demande une décharge de travail c'est ah ni oui ni non je ne sais pas ça va être compliqué tout ça enfin pour moi c'est un discours complètement paradoxal parce que d'un côté bien sûr ce serait mieux si je la faisais voilà ce qu'on me dit quand même et de l'autre non mais on veut rien donner c'est à votre charge personnelle et tout ça donc c'est paradoxal déjà de ce point de vue-là et d'un autre point de vue pour la profession je trouve que si l'office les offices de l'orientation ne défendent pas cette formation alors…***
>
> ***(Florence, T1, Attentes, réf, 1)***

Chez Antonia, l'attente de reconnaissance passe par un accueil positif de sa formation, ce qui signifie pour elle, la reconnaissance de son utilité.

> ***APP : Alors non en fait moi j'aurais bien aimé justement alors peut-être ça répond à la question d'avant j'aurais bien aimé que ils accueillent qu'ils se disent elle a fait cette formation ça va être utile***

(Antonia, T1, Attentes, Reconnaissance, réf, 1)

Chez Pierre, l'idée de la reconnaissance de l'utilité de sa formation est intimement liée à la reconnaissance de son potentiel futur. On voit ici, à nouveau, une forte imbrication entre plusieurs attentes : reconnaître l'utilité de la formation, pour reconnaître le potentiel qu'acquiert la personne en se formant. La mise en pratique de la formation est également liée aux idées de reconnaissance de l'utilité et du potentiel de la personne, comme si ce n'était qu'en mettant en pratique, en démontrant en quelques sortes ce que l'on a appris, que l'on pouvait montrer, rendre visible, faire reconnaitre justement, à la fois l'utilité de la formation et le nouveau potentiel qui va avec.

APP : D'avoir un environnement de dialogue avec mon employeur sur l'utilité de cette formation de sa concrétisation d'opportunités de l'utiliser voire de la mettre en valeur aujourd'hui pendant la formation mais peut-être après la formation oui pour moi ça tourne autour de ça les histoires financières ne m'intéressent pas c'est plus oui la valorisation autant du contenu que du profil qui se dessine et du potentiel pour la suite

(Pierre, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 4)

La reconnaissance de l'utilité de la formation passe également par un intérêt pour son contenu. Il semble difficile de reconnaître l'utilité d'une formation dans son ensemble, sans s'intéresser et avoir connaissance du contenu. Dans cet extrait apparaît l'importance de la reconnaissance du contenu en lien avec la reconnaissance du potentiel de la personne, et de son développement professionnel.

APP : En fait c'est vrai j'aurais bien aimé déjà qu'ils s'intéressent au contenu de la formation pour pouvoir me faire évoluer en fait

(Veronica, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)

Cette reconnaissance passe également par une forme de socialisation de la formation, pour que celle-ci sorte du statut de projet personnel, pour passer à un projet partagé. Pour Christian, la reconnaissance des outils qu'il a pu créer, au sein de son organisation, et suite à sa formation, est une attente de ce type de reconnaissance. Elle passe par la socialisation et la visibilité des outils créés.

APP : Alors moi ce qui aurait fait carrément une différence alors c'est pas pour se montrer mais c'est que typiquement la cheffe du service dise voilà Monsieur (son nom) a suivi telle formation il a créé tels outils suite à cette formation il va vous les présenter maintenant en comité de direction et puis on va valider ces outils et on va travailler comme ça ça ça aurait été une forme de reconnaissance parce que les outils je les ai créés finalement donc ils sont servis mais personne s'est aperçu qu'ils ont été servis

(Christian, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)

Reconnaissance des efforts, de l'énergie, et de l'investissement à consentir pour réaliser un projet de formation d'envergure

Ce type de reconnaissance est important parce que les personnes considèrent qu'elles y ont droit, parce qu'elles se situent dans un logique de « donnant-donnant » avec leur organisation, et, tout simplement, parce que cela est motivant pour elles. Ce type de reconnaissance peut passer par un simple « merci », voire une « célébration » du projet formation, par un courrier formel qui reconnaît l'engagement. Idéalement, une personne significative (supérieur hiérarchique) est à l'origine de ce type de reconnaissance.

> ***APP : Pour moi et mon équipe c'est important quand un défi a été réalisé en tous cas de de le célébrer un tout petit peu et d'avoir un merci juste un merci et ça moi je n'ai pas de ma hiérarchie donc je le donne volontiers à mes collaborateurs parce que j'estime qu'ils y ont droit et que c'est motivant mais cet aspect reconnaissance n'existe pas du tout et c'est vrai que c'est assez frustrant parce qu'en fait on se donne à 150% pour une organisation[77]***
>
> ***(Christian, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

> ***APP : C'est tout simplement c'est tout simplement de dire voilà un courrier formel qui dit voilà on vous remercie de votre engagement enfin des choses qui ont été dites en l'occurrence par une personne qui m'est rattachée fonctionnellement j'y suis rattaché fonctionnellement mais pas hiérarchiquement donc euh mais je travaille pour elle donc finalement c'est le plus important***
>
> ***(Christian, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 2)***

La reconnaissance du défi que représente la formation peut se concrétiser dans une attente à partager ses résultats, aves des membres de l'organisation. Il s'agit, à nouveau, de rendre visible quelque chose qui n'est pas visible *a priori* (c'est plutôt l'absence du collaborateur qui est souvent remarquée).

> ***APP : Après il y a des choses assez banales jamais on ne m'a demandé un résultat***
>
> ***(Sonia, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

> ***APP : Il s'en fiche c'est assez dur je veux dire il ne prend pas de nouvelles il s'en fiche de savoir si ça se passe bien oui pas si j'ai des bonnes notes ou pas quand je lui ai dit que j'avais réussi il a fait ah super voilà et voilà***
>
> ***(Valérie, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

Suivre une formation, longue de surcroît, n'est pas sans effets sur la charge de travail qui s'accumule au bureau, sur la fatigue, les déplacements à effectuer entre les différents lieux… S'il n'y a pas de pratiques perçues comme soutenantes par ailleurs, la reconnaissance des

[77] Ce verbatim a déjà été présenté dans la partie « Rewards and job conditions ».

efforts qu'il a fallu faire pour mener à bien le projet formation apparaît alors comme « la moindre des choses ». Et l'absence de ce type de reconnaissance est vécue de manière particulièrement brutale. Ce type de reconnaissance peut passer par de la flexibilité, au niveau du processus de formation (temps de travail flexible), comme le suggère Valérie.

> ***APP : Au quotidien un chef qui dit je vois que tu es crevée c'est le délai pour rendre ton travail et bien vas-y disparais une demie journée et puis***
>
> ***IB : Ça ça serait ça changerait quelque chose***
>
> ***APP : Ah ça changerait oui c'est clair c'est du management humain quoi centré être humain***
>
> ***(Valérie, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 3)***

Une autre personne mentionne l'âge en lien avec la question des efforts. En formation continue, nombreuses sont les personnes qui se forment passé trente, quarante, voire cinquante ans. Si cette donne est évidente, elle fait toutefois l'objet d'une demande de reconnaissance particulière et ajoute une autre facette à la notion d'efforts, en regard de l'âge cette fois-ci.

> ***APP : Alors moi j'aurais été très sensible au fait que le porteur de projet dise écoute XX (son prénom) c'est pas mal tu fais cette formation continue bravo même à 50 ans parce que moi j'ai quand même 50 ans 51 ans***
>
> ***IB : Vous avez eu 51 ans je me souviens vous disiez j'ai 50 ans***
>
> ***APP : J'aurai 51 ans au mois d'août***
>
> ***IB : Voilà***
>
> ***APP : Donc je veux dire c'est quand même un effort pour moi***
>
> ***(Daria, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 2)***

Pour Sonia, cette reconnaissance des efforts passerait par une décharge au niveau du temps, un peu comme pour Valérie.

> ***APP : Si on avait été cohérent je pense que c'est clairement du temps hein c'est des changements d'attribution il aurait fallu organiser mieux les choses pour moi c'est pour l'instant la charge elle est complètement sur mes weekends donc jamais il m'a été demandé est-ce que tu voudrais qu'on te décharge pour une partie si petite soit-elle pour moi c'est vraiment très concrètement c'est ça***
>
> ***(Sonia, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

Mais la reconnaissance peut aussi passer par des moyens plus simples, plus modestes, comme une simple félicitation, un signal de reconnaissance, comme le dit encore Sonia.

> ***APP : Mes collègues ont vécu tout à fait récemment trois cadres ont fini leur formation au management et j'ai proposé au comité de direction qu'on signale je veux dire qu'on reconnaisse enfin une petite félicitation pour deux ans d'efforts***
>
> ***(Sonia, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 2)***

Pour Sonia, cette forme de reconnaissance est importante car elle signale que l'organisation fait les choses sérieusement, qu'elle reconnait aussi des retombées indirectes de la formation (même s'il n'y a pas de soutien concret à la mise en œuvre, mais simplement parce qu'elle a investi financièrement), et parce que cela permet de montrer que les cadres, eux aussi, se forment. Dans cette partie, nous avons également trouvé des attentes en termes d'encouragements, de soutien moral ou « psychologique » : il peut s'agir d'un petit mot d'encouragement, d'une « tape sur le dos », de prendre des nouvelles de manière très informelle, en toute simplicité.

> ***APP : Je pense qu'il y a un minimum à faire les gens sont des êtres humains on s'inquiète de ce qui se passe dans leur vie personnelle on s'inquiète de savoir si la formation ça va ou pas si c'est réussi ou pas et si c'est réussi on montre on fait une petite démonstration symbolique minimum***
>
> ***(Valérie, T2, Attentes, Encouragements, réf. 1)***

Reconnaissance du potentiel augmenté de la personne suite à sa formation

Cette forme de reconnaissance implique, par conséquent, les opportunités de carrière que l'organisation peut, ou non, offrir. Pierre exprime par quoi, concrètement, cette reconnaissance de son potentiel pourrait passer : participer à certains environnements de travail. On voit bien également le lien avec la nécessité de contribuer, et l'attente de pouvoir contribuer autrement à l'organisation (cf. Partie « Pouvoir contribuer à l'organisation », ci-dessous).

> ***APP : Aujourd'hui je fais des études c'est effectivement des éléments de reconnaissance ou juste par le biais de participation à des environnements de travail où j'aurais pu déjà utiliser mes nouvelles connaissances je pense que dans le futur ça voudra être aussi dans l'évolution du dispositif RH du XX (l'organisation) qu'on pense à moi à ce niveau là***
>
> ***IB : Donc là vous pensez plus du post-formation***
>
> ***APP : Du post-formation oui oui***
>
> ***APP : On est plus dans la carrière comment ça continue en fait (…) la prise en compte de ma carrière du potentiel que je peux amener***
>
> ***(Pierre, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 2-3)***

Le souci de contribuer à l'organisation est à l'origine de cette attente de reconnaissance (voir ci-dessous l'attente 2 « Pouvoir contribuer à son organisation »). Mais il y a aussi d'autres éléments : pour Rachel par exemple, il s'agit de ne pas perdre ce potentiel nouvellement acquis, comme si, en ne l'exploitant pas, il devenait obsolète. Elle dit clairement son besoin d'utiliser les nouveaux acquis, à l'image d'une « boîte à outils » qui doit servir, dès lors qu'on l'a achetée. Samira, qui cherche également à obtenir une reconnaissance de son potentiel,

mentionne également le financement de la part de l'organisation, qui signifie un engagement de sa part dans le projet de formation, et induit un retour sur investissement pour les deux parties impliquées.

> ***APP : L'après formation pour l'instant c'est une grande interrogation pour moi j'aimerais clairement oui après trouver avoir un poste où je pourrai appliquer comme mon brevet enfin c'est ce serait dommage et je pense je pense franchement de ce que j'ai vu (…) que on va nous donner une belle boîte à outils donc je trouve un peu dommage après de me cantonner à un poste où je continue à utiliser mes connaissances que j'ai acquises lors du brevet et quelque part je ne consolide pas le tout***
>
> ***(Rachel, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

> ***APP : Ça ressemblerait plutôt à ce qu'on me donne des perspectives derrière c'est-à-dire de dire on paie cette formation aussi parce que on aimerait bien plus tard que tu puisses peut-être prendre tel ou tel rôle ou te développer de telle et telle manière pour pouvoir les mettre en pratique ça c'est ça pour moi peut-être le point un peu ça va peut-être changer on verra ces prochains mois mais aujourd'hui peut-être un point flou c'est vous me payez ça mais enfin vous me formez mieux mais (silence) pourquoi pour faire quoi qu'est-ce que vous qu'est-ce qu'on pourrait faire ensemble pour que je puisse les utiliser pour l'instant j'ai l'impression que c'est vraiment quelque chose d'assez personnel***
>
> ***(Samira, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 2)***

Dans l'extrait de Samira apparaît très clairement l'attente de faire quelque chose ensemble, contrairement à l'idée de la formation comme étant (ou restant) un projet personnel. Cette nuance importante dans la reconnaissance du potentiel de la personne se retrouve chez d'autres personnes, notamment chez Veronica et Daria.

> ***APP : Non ce serait plutôt de voilà de me confier d'autres tâches sur lesquelles je puisse peut-être dire enfin je pourrais le faire je pense actuellement mais juste plutôt dire bon voilà j'ai réfléchi sur telle problématique dans tel module pourquoi est-ce qu'on ne pourrait pas je ne pourrais pas faire profiter de soit ce que j'ai rédigé dans l'évaluation soit ce qui a été dit dans le cours pour mettre en place de nouvelles choses dans la société (…)***
>
> ***(Veronica, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

> ***APP : Avec ce que tu acquières maintenant est-ce qu'on pourrait développer des projets est-ce qu'on pourrait etc. moi je te soutiens sur ce sur justement cette perspective de développement de projet regardes ce que tu peux faire avec tes derniers acquis avec ce que tu as appris dans les modules etc. voyez mais il n'y a pas eu cela***
>
> ***(Daria, T2, Attentes, Reconnaissance, réf. 4)***

Samira, pour sa part, exprime son attente de reconnaissance en lien avec un sentiment d'être importante aux yeux de l'organisation.

> ***APP : C'est humain c'est bête mais on se sent plus important et reconnu si on nous dit voilà j'ai ça comme projet pour toi***
>
> ***(Samira, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 3)***

Cette reconnaissance fait office d'un signal que la formation est importante, et non pas un projet simplement personnel du collaborateur.

> ***APP : J'ai une vision du soutien idéal qu'on pourrait faire à un collaborateur et surtout de l'alignement entre l'intérêt personnel parce que (actuellement) il pourrait faire une il aurait droit de faire une formation où on ne verrait pas trop l'intérêt ou le retour sur investissement pour nous***
>
> ***(Diego, T1, Attentes, Reconnaissance, réf. 1)***

D'autres attentes de reconnaissance sont plus personnelles. Par exemple, Daria s'attend à une reconnaissance de son statut de femme leader, qui, selon elle, nécessite un soutien particulier. Elle attend également une reconnaissance de son inscription dans un processus de formation continue tout au long de sa vie. Notons finalement que la question du salaire, en termes de reconnaissance, n'est mentionnée qu'en filigrane. Il semble que cela ne constitue pas une concrétisation de la reconnaissance telle qu'exprimée par les interviewés dans cette recherche.

En résumé, l'attente de reconnaissance concerne plusieurs aspects de la formation. Il y a d'abord l'utilité de la formation, qui peut être reconnue de diverses manières : une décharge de travail, un discours cohérent au sujet de la formation, un accueil positif de celle-ci, la mise en pratique d'acquis de formation, un intérêt pour le contenu de la formation, la socialisation de la formation, et la reconnaissance d'outils créés pour l'organisation à partir de la formation. Cette première forme de reconnaissance de l'utilité de la formation peut être intimement liée à d'autres types d'attentes (pouvoir contribuer, obtenir de l'aide sur le processus de formation, notamment).

L'attente de reconnaissance concerne deuxièmement le défi que représente la formation. Ce type de reconnaissance se concrétise par un simple remerciement, par une célébration, par un courrier formel, par le partage des résultats obtenus en formation. Derrière l'idée du défi, il y a celle des efforts qu'il faut consentir pour mener à bien le projet. La reconnaissance de ces efforts passe par de la flexibilité au niveau de la charge de travail et de l'aménagement du temps (ici, le lien avec « Obtenir du soutien sur le processus de formation » est fort, cf. plus bas). La reconnaissance passe également par l'âge de la personne, qui cherche à faire valoir les efforts en regard de l'âge. Mais il peut aussi s'agir d'une petite félicitation, d'un signal (par exemple, une mention dans le journal de l'organisation).

La troisième attente en termes de reconnaissance concerne le potentiel augmenté de la personne suite à sa formation. Cette forme de reconnaissance passe par les opportunités de carrière, au sens large. Les personnes ne s'attendent pas prioritairement à « monter » en grade, mais plutôt à participer à divers projets et autres réunions ou groupes, dans lesquels elles pourraient montrer leurs nouvelles connaissances et compétences potentielles. Le lien avec l'attente de pouvoir contribuer à l'organisation (cf. prochaine attente) est très fort ici. Dans cette attente se lit également l'envie très forte de « faire quelque chose ensemble », pour que la formation ne soit ou ne reste pas un projet purement personnel.

Au-delà des liens entre les différentes attentes, les personnes s'expriment sur le sens qu'elles donnent à cette reconnaissance, en d'autres termes, pourquoi elle est importante. Parmi les raisons les plus souvent évoquées, on retrouve les idées suivantes : la reconnaissance de la formation est un premier jalon pour une meilleure reconnaissance du métier RH, il y a un « droit » de reconnaissance, inscrit dans un rapport « donnant-donnant » entre l'organisation et le collaborateur, la reconnaissance augmente la motivation, la reconnaissance d'une formation est garante du sérieux de l'organisation, tout le monde peut se former (idée de culture de formation partagée), la crainte de perdre les acquis s'il n'y a pas de reconnaissance sous la forme d'une mise en œuvre, et, finalement, l'idée que le retour sur investissement de la formation concerne les deux parties, l'organisation et le collaborateur, dans une logique de retour sur investissement.

Attente no.2 : pouvoir contribuer à l'organisation

L'idée de contribuer à l'organisation semble dépasser l'idée d'un « simple » transfert. Les personnes parlent en termes de contribution, d'avoir une place dans l'organisation, de la faire avancer, d'innover. Elles semblent donc envisager leurs apports à l'organisation comme une manière d'apporter leur pierre à l'édifice, de participer, de mettre du leur dans l'optique de développer l'organisation. Leur vision est en ce sens résolument « win-win » : ils se voient gagnants seulement si l'organisation l'est aussi, et vice-versa. Tous les deux doivent être gagnants, dans leur perspective.

APP : Avec ce que tu acquières maintenant est-ce qu'on pourrait développer des projets est-ce qu'on pourrait etc. moi je te soutiens sur ce sur justement cette perspective de développement de projet regardes ce que tu peux faire avec tes derniers acquis avec ce que tu as appris dans les modules etc.

(Daria, T2, Attentes, Contribution, réf. 1)

De plus, ils se montrent prêts à investir leurs acquis dans des projets concrets, sans temps d'essai, comme si leur contribution était prête à l'emploi, utilisable rapidement, et qu'ils ne se ménageaient pas de temps d'essai et d'erreur.

APP : La deuxième étape c'est la mise en pratique dans le terrain la transposition des connaissances dans le terrain c'est-à-dire demander dans quelle mesure ou voir dans quelle mesure c'est possible d'utiliser rapidement concrètement certaines choses ça c'est vraiment les 2-3 étapes de proximité

(Valérie, T2, Attentes, Contribution, réf. 1)

Les extraits d'entretien révèlent à la fois les moyens concrets qu'imaginent les personnes pour augmenter leur contribution à leur organisation respective, et les raisons pour lesquelles il est important de pouvoir contribuer.[78]

Pour Christian, par exemple, la tenue d'un journal de bord, et le fait d'être tenu responsable de sa formation, auraient été des moyens pour lui permettre de contribuer à son organisation. Cela est important pour lui au vu de l'investissement financier de sa formation, de son organisation, qui justifie, pour lui, un retour de sa part. Il y a un lien fort ici avec la norme de réciprocité.

APP : Moi je veux dire voilà on vous a payé une formation on t'a payé une formation qu'est-ce que tu vas mettre concrètement en pratique quand comment tu vois ça est-ce que tu as tenu un carnet de bord typiquement un suivi de ce que tu as appris qu'est-ce qui est transférable pas transférable pourquoi enfin de forcer la personne pas forcer mais

(Christian, T1, Attentes, Contribution, réf. 1)

L'idée du « donnant-donnant », et donc du pourquoi il est important de laisser contribuer les personnes suite à leur formation, se retrouve chez d'autres interviewés. Par exemple, chez Marie, la question du retour sur investissement est importante, aussi bien pour elle que pour son organisation. Elle minimise certaines formes de reconnaissance (cf. partie ci-dessus) en regard de l'importance de sa contribution à l'organisation.

APP : Moi il faut que je voie un retour sur investissement ça me sert à rien qu'on me passe de la pommade dans le dos je veux dire ça ne m'apporte rien on peut me dire mais bravo c'est bien d'être

[78] Dans l'encadré « En résumé », nous listerons tous les moyens envisagés par les personnes, ainsi que toutes les raisons pour lesquelles l'attente de pouvoir contribuer est importante. Les extraits d'entretien contiennent presque toujours les deux idées, et il est difficile de les séparer sous peine de dénaturer l'extrait.

allée là-bas et mon travail il ne change pas ça ça a aucun sens je en fait je recherche absolument pas qu'on me félicite pour mes études à partir du moment où je vois un retour sur investissement je me dis voilà

(Marie, T1, Attentes, Contribution, réf. 1)

L'idée du « win-win **»** se lit particulièrement bien dans l'extrait suivant de Pierre, qui exprime aussi bien les attentes qu'il a vis-à-vis de la formation, pour lui-même (augmenter son employabilité, entre autres), mais aussi les attentes qu'il a à l'égard de son organisation. Tout se passe comme si l'un n'allait pas sans l'autre, et qu'il n'attend qu'une chose, celle de pouvoir se déployer afin de contribuer à déployer l'organisation.

APP : Pouvoir utiliser le Master pour mon employabilité pour mon profil professionnel pour me donner de l'expertise mais aussi pouvoir travailler à différentes niveaux que ce soit au niveau individuel au niveau de mon service ou au niveau plus stratégique de l'institution en justement en contribuant à différents niveaux à la réflexion et au développement RH ce qui est particulièrement le cas actuellement au XX (l'organisation) parce que l'institution est en train de revoir complètement sa politique RH mais de fond en comble tout

(Pierre, T1, Attentes, Contribution, réf. 1)

Une autre attente se dégage : celle de pouvoir faire avancer l'organisation, en innovant, en apportant des nouveautés, en changeant les routines habituelles. En ce sens, la formation est envisagée comme un moteur de changement et d'innovation dans l'organisation.

IB : Ouais mais donc dans la première partie de la réponse vous avez dit que le soutien ça serait quand même de vous permettre de

APP : De faire de nouvelles choses

(Veronica, T1, Attentes, Contribution, réf. 2)

APP : Moi je cherchais ça aussi en venant ici de de d'amener d'autres trucs un peu hors cadre thinking out of the box

(Daniel, T2, Attentes, Contribution, réf. 1)

Pour Daria, l'attente de pouvoir contribuer en innovant est directement mise en lien avec l'attente qu'elle suppose du côté de l'Etat (qui est partie prenante de sa formation).

APP : De dire ah Daria elle fait une formation continue comment on peut utiliser ce qu'elle fait pour développer autre chose pour proposer autre chose parce que finalement à l'Etat ils attendent qu'on propose aussi hein mais lui il a pas voulu il a pas voulu

(Daria, T2, Attentes, Contribution, réf. 2)

Une autre raison importante en amont de l'attente de pouvoir contribuer, est le sentiment de frustration et de perte de sens qu'engendre l'impossibilité de le faire, voire même simplement la perception de ne pas pouvoir assez contribuer.

APP : Si je n'arrive rien à faire passer et qu'il n'y a rien qui se passe je pense qu'il y aurait de la frustration y'aurait parce que ça se présente pas il y a de toutes façons déjà des choses quoi

(Daniel, T1, Attentes, Contribution, réf. 1)

APP : Donc le l'appui il est sûrement il faut je pense que c'est vrai pour moi mais c'est vrai aussi pour mes subordonnés moi j'ai une inquiétude de me dire bon ce qu'ils bossent dans leur CAS de leur côté il faudra bien qu'ils aient une possibilité d'intégrer dans leur quotidien sinon (claque des mains)

IB : À quoi bon finalement

APP : Il y a une démotivation une perte de sens qui est complète

(Sonia, T1, Attentes, Contribution, réf. 1)

Mais revenons un peu aux moyens concrets qu'attendent les personnes pour pouvoir contribuer à leur organisation. Outre la tenue d'un journal de bord et la reddition de comptes mentionnées par Christian, nous avons pu repérer des attentes de socialiser la formation, par exemple en participant à un comité de direction, ou un autre groupe de projets.

APP : Un pas en plus ça devrait être et tiens en comité de direction on présente ce projet et on dit voilà ce que j'ai appris en cours voilà ce que je peux en tirer et voilà l'exercice pratique que je vous propose chez nous

(Christian, T1, Attentes, Contribution, réf. 2)

APP : C'est de dire bon on connaît la formation on sait que tu vas étudier ça est-ce que tu ne voudrais pas on sait justement que on va avoir besoin de telle expertise sur tel sujet actuellement est-ce que tu ne voudrais pas participer à un groupe de travail ou un groupe de projet ça j'aurais aimé entendre

(Pierre, T2, Attentes, Contributions, réf. 1)

Mais il y a aussi l'accueil réservé aux idées issues de la formation, comme le relève Daniel.

APP : Non et puis je n'ai pas pris des claques en amenant des choses qu'on m'ait envoyé renvoyé à mes études en me disant non mais c'est bien tes trucs théoriques là mais ici c'est la réalité par exemple

(Daniel, T1, Attentes, Contribution, réf. 2)

En résumé, la question de la contribution dépasse la question du transfert au sens strict. Il s'agit, pour les collaborateurs en formation, de contribuer à leur organisation, par le biais des acquis de formation, dans une optique d'apporter leur pierre à l'édifice et d'assurer que les deux parties (l'organisation et eux-mêmes) sortent gagnantes.

Parmi les attentes qu'ils ont afin d'assurer leur contribution, nous trouvons les idées suivantes : tenir un journal de bord, être tenu responsable pour sa formation, pouvoir participer et de là socialiser la formation (comités de direction, groupes de projets), avoir un accueil favorable (ne pas « prendre de claques »), analyser les besoins de formation et les évaluer, avoir accès à de nouvelles tâches, pouvoir faire des liens entre la théorie et la

pratiques. De plus, les personnes mentionnent l'importance d'avoir des perspectives professionnelles (cf. Attente « Obtenir de la reconnaissance ») et d'être sollicitées par le supérieur, qui viendrait idéalement chercher les propositions de contributions du collaborateur.

Parmi les raisons pour lesquelles contribuer est important à leurs yeux, nous avons relevé l'idée du financement organisationnel qui signifie un engagement, et demande donc un retour sur investissement. Il y a ici l'idée du « donnant-donnant », qui revient systématiquement. Puis, l'idée de la perte de connaissances, et de la frustration qui s'ensuit. La perte de connaissance est vue à la fois dans l'oubli des nouveaux acquis (parce qu'on ne les utilise pas), mais aussi dans la perte de manière plus générale, cette fois-ci pour l'organisation (perte de savoirs utiles pour tous). Plus loin, nous avons repéré l'idée d'une situation « win-win », où les deux parties profitent, l'une en augmentant son employabilité et son expertise, l'autre en faisant avancer les pratiques et en innovant. L'idée d'apporter sa pierre à l'édifice est présente, avec en filigrane, la démotivation et la perte de sens lorsque la contribution n'est pas possible. Finalement, l'idée que tous les membres de l'organisation deviennent plus performants, plus au fait de nouvelles pratiques, est mise en avant.

Comme pour la thématique de la reconnaissance, celle de la contribution est intimement liée aux autres. Par exemple, il y a un lien fort entre l'idée de contribuer et la reconnaissance du potentiel de la personne. Attendre de l'organisation de pouvoir contribuer équivaut à être reconnu dans son nouveau potentiel. Il y a aussi un lien entre l'attente de pouvoir contribuer et certains aspects du suivi de la formation (point 4).

Attentes no.3 : bénéficier de mesures ou d'initiatives de l'organisation facilitant le processus de formation

Par processus de formation, nous entendons toutes les pratiques organisationnelles qui ont un impact sur la manière de suivre la formation, dans ses dimensions logistiques (temps, décharge de travail, financement, flexibilité, transparence des processus). Les attentes des personnes à ce niveau font référence aux deux premières thématiques, comme à la reconnaissance ou encore à l'attente de pouvoir contribuer. De nombreux interviewés

considèrent la décharge de travail comme signifiante pour différentes raisons. Christian, par exemple, l'évoque en lien avec la possibilité de faire ses travaux de validation pour la formation. Or, ces derniers sont systématiquement faits en prenant l'organisation comme point d'investigation. Il y a donc un lien fort, pour Christian, entre l'obtention d'une décharge de travail et la perspective de contribuer à son organisation.

> ***APP : Avoir une décharge pour qu'on puisse justement que je puisse peut-être plus m'impliquer dans les travaux et puis bon on les mets toujours en lien avec l'organisation alors bon on les met en lien avec l'organisation puis après une fois qu'on a fini ce travail on se dit tiens ça c'est bien joli mais finalement maintenant il y a un pas en plus qu'on devrait faire***
>
> ***(Christian, T1, Attentes, Processus, réf. 1)***

Pierre exprime la même idée lorsqu'il dit que la décharge de travail pourrait carrément être formalisée et contrebalancée par des contributions de sa part. Là, le lien entre processus et contribution est on ne peut plus clair.

> ***APP : J'apprécierais qu'on puisse formaliser une certaine décharge de travail quitte à ce qu'elle soit en contrepartie compensée par des participations spécifiques et pertinentes à des groupes de projets en lien avec cette formation ça aurait très bien pu être le cas aussi***
>
> ***(Pierre, T2, Attentes, Processus, réf. 1)***

Dans le cas de Florence, l'obtention d'une décharge de travail est en lien direct avec une meilleure reconnaissance du métier, *in fine*, puisque cette formation est positionnée comme la formation qui permet aux psychologues conseillers en orientation de se professionnaliser. Pour Valérie, la décharge de travail va main dans la main avec des marques d'intérêt, que l'on peut interpréter comme de la reconnaissance, et donc en lien avec cette thématique.

> ***APP : L'idéal c'est qu'on fasse un suivi on demande comment ça va est-ce que tu t'en sors est-ce que t'as besoin d'une décharge t'as pas besoin d'une décharge enfin dans un dialogue tout du moins au moins un intérêt***
>
> ***(Valérie, T1, Attentes, Processus, réf. 2)***

Enfin, Yasmin fait un lien entre décharge de travail et reconnaissance des efforts qu'il faut consentir pour mener à bien le projet formation, lorsqu'elle évoque les conséquences en termes de santé et de stress que représente pour elle la surcharge de travail.

> ***APP : Non je n'avais pas vraiment d'attentes non mais voilà ce que j'attendais peut-être c'est que quand je continue à faire la même quantité de travail parce que quand j'ai pris la formation j'ai dit voilà maintenant j'ai tant d'énergie j'ai tant de travail et j'ai tant de mes horaires de travail sont comme ça je peux m'organiser comme ça quand ça s'est passé que je devais travailler pour 4 personnes et pendant 4 mois c'est pas juste un ou deux jours alors là c'est devenu ça je m'attendais pas par exemple et ça a tout un peu bousculé par rapport à ma santé par rapport à plein de choses et le stress que j'ai eu***

(Yasmin, T2, Attentes, Processus, réf. 1)

Veronica semble abonder dans son sens lorsqu'elle évoque les conséquences de l'absence de décharge de travail sur la manière dont elle passe ses journées en formation, où elle s'efforce de suivre cette dernière et de faire son travail quotidien en même temps. La question de la reconnaissance des efforts et de l'importance de la formation est également présente.

> ***APP : Sur le confort c'est vrai que effectivement j'aurais bien aimé qu'on m'enlève entre guillemets la charge de travail ou qu'on prenne en compte que j'étais pas là pendant deux jours parce que c'est vrai qu'il y avait des modules où je passais mon temps sur mon blackberry et je suis pas sûre d'avoir retenu (rires) ce qu'il fallait ce qu'il fallait en sortir***
>
> ***(Veronica, T2, Attentes, Processus, réf. 1)***

La thématique du temps est intimement liée à celle de la charge de travail. Qui dit possibilité de se former, de se rendre en formation, dit aussi travail à compenser au retour dans l'organisation. Ainsi, ces deux aspects (temps et décharge de travail) représentent les deux facettes d'une même médaille. Le temps est en réalité composé de trois parties : le temps pour se rendre en formation, le temps pour étudier, et le temps pour compenser le travail en retard (c'est là que la question de la décharge de travail intervient fortement). La question du temps fait également appel à d'autres attentes, comme celle de la reconnaissance de l'effort et de la charge que représente la formation.

> ***APP : Si on avait été cohérent je pense que c'est clairement du temps c'est des changements d'attribution il aurait fallu organiser mieux les choses pour moi c'est pour l'instant la charge elle est complètement sur mes weekends donc jamais il ne m'a été demandé est-ce que tu voudrais qu'on te décharge pour une partie si petite soit-elle pour moi c'est vraiment très concrètement c'est ça très concrètement c'est le temps***
>
> ***(Sonia, T1, Attentes, Processus, réf. 1)***

> ***APP : De dire écoute là je sais que cette année tu as des cours ce que je te propose c'est que sur les deux jours où tu n'es pas là il y a un jour où c'est moi qui vais répondre à ta place ou qui vais prendre un peu le lead sur des dossiers un peu de soutien en temps ou en voilà tandis que là on se retrouve à faire des mails jusqu'à 23 heures***
>
> ***(Christian, T2, Attentes, Processus, réf. 1)***

Une autre attente mentionnée par plusieurs personnes concerne la transparence, la cohérence, en regard du positionnement de la formation particulièrement. Derrière cette attente, on peut lire une attente de reconnaissance de leur formation au sens large.

> ***APP : J'ai quand même l'attente de savoir comment ils se positionnent avec moi vis-à-vis du fait que je suis en formation***
>
> ***(Samira, T1, Attentes, Processus, réf. 3)***

APP : Je pense qu'une autre forme serait quand même de positionner cette formation (Sonia, T1, Attentes, Processus, réf. 2)

APP : Ce qui aurait été idéal c'est un processus clair (Florence, T2, Attentes, Processus, réf. 2)

La question du financement de la formation est épineuse et peut être attendue ou non, selon les situations ou les souhaits des uns et des autres. Il n'y a pas de ligne de fond qui serait partagée par tous. Ce qu'on peut en dire, c'est qu'il ne s'agit en tous les cas pas de l'attente principale en ce qui concerne le processus de formation. Il n'y a qu'une personne pour qui le financement serait particulièrement bienvenu (et qu'elle n'obtient pas), et ce en regard de sa situation personnelle très particulière (cette personne soutient financièrement un parent et ses ressources financières sont donc très limitées). Christian résume assez bien l'idée générale qui se dégage des entretiens à propos du financement lorsqu'il dit :

APP : Mais finalement c'est la partie qu'on voit c'est la partie de l'iceberg que vous disiez tout à l'heure dessous il y a plein de choses le soutien ce n'est pas que ça c'est l'accompagnement c'est l'aménagement de diverses choses c'est la mise en valeur la reconnaissance l'application ça peut être la gestion d'équipe

(Christian, T2, Attentes, Processus, réf. 2)

En résumé, les attentes en termes de processus de formation se répartissent en trois groupes principaux : la décharge de travail, le temps et la transparence au niveau du processus.

La décharge de travail, comme le temps, est souvent liée à des aspects de reconnaissance : par exemple, la reconnaissance du métier RH, la reconnaissance de la formation, ou encore la reconnaissance des efforts et de l'importance de la formation. Etre déchargé pour la formation peut également signifier avoir plus de temps pour mieux contribuer à l'organisation, par le biais des travaux de validation notamment. Le temps et la décharge de travail sont les deux facettes d'une même médaille.

Une autre attente est celle liée à la cohérence, à la clarté, et à la transparence, en ce qui concerne notamment le positionnement de la formation. Cela signifie comment l'organisation prend en compte la formation, et peut alors être entendu comme une forme de reconnaissance de la formation dans son ensemble.

Finalement, la question du financement apparaît en filigrane. Ce dernier est apprécié dans la plupart des cas (sauf lorsqu'il représente un coquille vide, dans les cas où il ne serait pas suivi de marques d'intérêt pour les personnes qui souhaitent cela), mais ne représente en tous les cas pas l'attente principale autour du processus de formation.

Attente no.4 : obtenir un suivi de la formation

La question du suivi de la formation est ambivalente : certaines personnes souhaitent beaucoup de suivi, d'encadrement, alors que d'autres apprécient une marge d'autonomie beaucoup plus importante. Il n'y a donc pas de consensus à ce propos. Certaines personnes revendiquent leur autonomie et ne souhaitent alors pas de suivi rapproché, comme Florence.

> ***APP : Moi je crois que ça me va d'être autonome par rapport à ma formation et puis que l'entreprise ne se mêle pas trop de ce que je fais au MAS elle ne m'a jamais trop demandé mes notes ou bien quoi que ce soit***
>
> ***(Florence, T2, Attentes, Suivi, réf. 1)***

Chez d'autres personnes, la question du suivi est plus ambivalente, les limites entre « trop » et « pas assez » apparaissent comme moins nettes. C'est le cas de Valérie.

> ***IB : Alors pour vous un soutien organisationnel à la formation quelque part idéal si on rêve ça ressemblerait à quoi***
>
> ***APP : Idéal c'est que on se fasse un suivi on demande comment ça va est-ce que tu t'en sors est-ce que tu as besoin d'une décharge enfin dans un dialogue tout au moins un intérêt pas une obligation je pense que l'obligation elle devient trop contraignante***
>
> ***(Valérie, T1, Attentes, Suivi, réf. 2)***

La limite entre structure (suivi) et contrôle est décidément ténue, comme l'exprime parfaitement Antonia :

> ***APP : Ce qui me conviendrait peut-être maintenant à ce moment aussi de ma carrière de ma vie ce serait pas d'être dans quelque chose d'un petit peu plus contrôlé d'un petit peu plus structuré plutôt que contrôlé parce que je n'aime pas qu'on me contrôle***
>
> ***(Antonia, T2, Attentes, Suivi, réf. 1)***

Par rapport aux modalités de suivi, elles peuvent prendre diverses formes : des échanges et des dialogues avec le supérieur ou avec les collègues, du feedback constructif, la relecture des travaux de validation, le fait de demander sur quoi travaille la personne, de faire le point

régulièrement, de prendre des nouvelles, de solliciter la personne pour qu'elle utilise des outils issus de sa formation, de partager son expérience, de rendre la personne responsable de sa formation.

> ***APP : Si j'avais mes chefs qui chaque mois prenaient un moment mes chefs directs pour me dire voilà sur quoi tu travailles sur quel module qui par exemple partageraient leur expérience ou je me sentirais par exemple encore plus soutenue qu'ils s'intéressent***
>
> ***(Rachel, T1, Attentes, Suivi, réf. 3)***

Les raisons qu'évoquent les personnes sur le pourquoi le suivi est important nous renseignent sur ce que cachent ces demandes de suivi. En premier, nous retrouvons ici la thématique de la reconnaissance : il s'agit de rendre la formation visible, pour être reconnu dans celle-ci. Toutes les modalités de suivi semblent viser un partage et une mise en visibilité de la formation. La possibilité d'utiliser ses acquis, et donc de contribuer à l'organisation, est très présente également. Mais les personnes évoquent d'autres raisons aussi : l'augmentation de leur motivation, la possibilité de mieux connaître son organisation et ce qui y existe déjà (en termes d'outils par exemple), l'assurance d'avoir une personne ressource en cas de besoin, l'implication des supérieurs (le suivi en témoigne), une forme de réassurance et la possibilité de s'améliorer, la possibilité de faire des liens entre la théorie et la pratique. Elles évoquent aussi le fait que l'absence de suivi, lorsque ce dernier est souhaité, est particulièrement mal vécue.

> ***APP : Déjà le fait que mon supérieur soit plus impliqué dans ce que je fais***
>
> ***IB : Plus impliqué c'est-à-dire***
>
> ***APP : Me demander un retour qu'est-ce que vous avez fait et puis que je partage mes travaux avec eux qu'on discute sur ça parce que moi mes travaux sont pour moi donc j'ai pour finir je ne partage pas grand-chose avec eux***
>
> ***(Yasmin, T2, Attentes, Suivi, réf. 1)***

En résumé, nous pouvons retenir que l'attente d'être suivi dans sa formation est mise en tension. Cela signifie que certaines personnes souhaitent un suivi rapproché, alors que d'autres préfèrent garder leur autonomie et que l'organisation n'ait pas un droit de regard sur la formation. Chez certaines personnes, cette ambivalence est présente dans leur discours, comme si elles-mêmes n'étaient pas certaines de ce qu'elles privilégiaient.

Les modalités de suivi sont diverses et variées, mais prennent toutes la forme d'un échange et d'une mise en visibilité de la formation.

Les raisons qu'évoquent les personnes quant au pourquoi le suivi est important incluent la reconnaissance de la formation, la possibilité de contribuer à l'organisation, mais aussi d'autres raisons comme la motivation ou encore la possibilité de s'améliorer.

Discussion des résultats

Afin de discuter les résultats du chapitre 3, il nous semble opportun de nous repencher sur la théorie du POS, qui nous guide tout au long de ce travail. Cette théorie, si elle affiche de manière prédominante les antécédents et les conséquences au POS, accorde néanmoins une place aux besoins sous-jacents qui le font fonctionner. Ces besoins, que nous pouvons entendre comme des attentes, sont au nombre de trois. Il s'agit du besoin d'affiliation (« need for affiliation »), du besoin d'estime (« need for esteem »), et du besoin d'approbation (« need for approval »).

Ces trois besoins expliquent, dans la théorie du POS, pourquoi il a des conséquences en termes d'attitudes, de comportements, et de bien-être. Au-delà du lien causal qui est postulé dans cette théorie entre la perception de soutien positive et un certain nombre de conséquences, il est légitime de se poser la question de savoir par quel processus, précisément, ce lien opère. La théorie postule que ces trois besoins sont des besoins basiques, universaux, qui sont satisfaits par le POS. Ainsi, et comme le montre l'étude (Armeli, Eisenberger, Fasolo & Lynch, 1998), plus ces besoins socio-émotionnels sont forts, et plus le lien entre le POS et les conséquences positives attendues sera fort. Cette étude se penche sur le lien entre degré de POS et performance chez des policiers. Elle montre que plus les policiers ont des besoins socio-émotionnels forts, plus le lien entre leur POS et la performance (qui est un comportement positif attendu) est fort. En ce sens, les besoins socio-émotionnels fonctionnent comme des modérateurs.

Ce qui est intéressant ici, c'est de faire un lien entre ces besoins et les thématiques que nous avons trouvées. Nous pouvons, à notre sens, rapprocher l'attente de reconnaissance (attente no.1) du besoin d'approbation et du besoin d'estime, alors que l'attente de pouvoir contribuer

(attente no. 2) n'est pas sans rappeler le besoin d'affiliation (nous avons vu que l'attente de pouvoir contribuer signifiait, entre autres, pouvoir prendre une place dans l'organisation et construire quelque chose ensemble).

Les besoins socio-émotionnels cités dans la théorie du POS ne sont pas sans rappeler les besoins de la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985), qui sont le besoin d'autonomie, les besoin d'appartenance, et le besoin de compétence. Ce seraient alors surtout les besoins d'appartenance et de compétence que l'on pourrait rapprocher de nos résultats. L'attente de pouvoir contribuer (attente no. 2) peut se lire aussi bien dans le besoin d'appartenance (en prenant une place dans l'organisation par le biais, notamment, de la mise en œuvre d'acquis de formation) et dans le besoin de compétence (en utilisant les acquis de formation à bon escient dans l'organisation).

En outre, le besoin de « achievement », que l'on pourrait traduire par besoin de réalisation, d'accomplissement, ou encore de performance, a été relevé dans une étude portant sur les causes de l'engagement versus le burn-out (Fernet, Austin, Trépanier & Dussault, 2013). Ce besoin psychologique nous semble également intéressant dans la mesure où, qu'il soit compris comme de la réalisation (de soi), de l'accomplissement, ou de la performance, tout semble converger dans l'idée de devoir contribuer, d'être reconnu pour ses contributions. Les termes changent, mais les idées, nous semble-t-il, sont très proches.

En ce qui concerne à présent l'attente d'être reconnu et de pouvoir contribuer, nous pouvons également rapprocher cela du point de la thèse d'Alter (2009) qui, dans son ouvrage « Donner et prendre dans l'entreprise », explique précisément le processus à l'œuvre. Cet auteur s'appuie sur les théories du don et contre-don de Marcel Mauss, en s'appuyant d'abord sur les échanges primitifs permettant de construire la relation. Partant de là, il développe l'idée de la coopération qui ne peut exister, selon lui, sans la tripartite « donner, prendre, et rendre ». Plus loin, cet auteur explique que la coopération ne se base pas seulement sur des échanges de type économique, mais que la reconnaissance, les affinités entre personnes, et même l'expression d'émotions sont les ingrédients essentiels à la coopération. La formation, et les échanges potentiels qu'elle engendre, peut être vue dans cette perspective. Ce qu'expriment les répondants est cohérent avec la perspective d'Alter : ils cherchent à contribuer, mais également à être reconnu. La valeur symbolique des pratiques

organisationnelles prend tout son sens. Telle pratique, qui peut être considérée comme un don de l'entreprise, perd tout son sens dès lors qu'elle n'est pas accompagnée des autres ingrédients indispensables à la coopération.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'explorer en profondeur les grandes thématiques qui se dégagent des attentes exprimées en termes de pratiques à l'égard de la formation. Nous avons cherché à mettre en évidence les thématiques sous-jacentes aux attentes exprimées en termes de pratiques organisationnelles à l'égard de la formation de nos répondants.

Ce chapitre a permis d'esquisser des réponses à la question de recherche no. 3 : *Quelles sont les types d'attentes en termes de soutien organisationnel à l'égard de leur formation qu'expriment les collaborateurs ?*

Les attentes en termes de soutien organisationnel à la formation externe concernent l'obtention de reconnaissance, la possibilité de contribuer à l'organisation, l'obtention de soutien sur le processus de formation, et l'obtention d'un suivi de la formation.

L'attente de reconnaissance et la possibilité de contribuer à l'organisation chapeautent les autres attentes. En somme, les attentes concernant le soutien au processus, au suivi, et les encouragements, apparaissent comme la face visible des attentes de reconnaissance et de contribution. Ces deux attentes représentent en outre les deux facettes d'une même pièce et nous rappellent les enjeux de l'échange social autour des questions de formation.

La reconnaissance concerne divers aspects de la formation. Elle peut en outre être comprise sous ses deux facettes : d'une part, rendre visibles certains aspects (les contenus, les efforts etc.) qui resteraient autrement invisibles. D'autre part, la gratitude pour les efforts consentis.

L'attente de pouvoir contribuer dépasse largement le cadre du transfert. Il s'agit ici d'apporter sa pierre à l'édifice, de participer, d'avoir une place. En outre, les personnes envisagent leur contribution comme directement opérante, sans phase de transition entre le temps

d'apprentissage et la mise en œuvre concrète (qui comporte également certaines conséquences[79]).

L'attente concernant le processus, le suivi, et les encouragements, représentent la face visible de la reconnaissance et de la contribution. Cela dit, les personnes ne minimisent pas l'importance de ces aspects *en soi* : si la reconnaissance et la contribution constituent bien souvent les éléments cachés de ces demandes de soutien, des éléments comme la décharge de travail ou le temps sont importants pour eux-mêmes. A ce propos, les personnes font état de conséquences en termes de santé et de stress qui résultent d'une absence de ce type de soutien.

Les attentes les plus fortes de ces trois catégories sont indéniablement la décharge de travail et le temps. Le suivi de la formation est plus mitigé : certaines personnes ont une attente forte par rapport à cela, alors que d'autres privilégient une forme d'indépendance. La question du financement apparaît secondaire dans la grande majorité des cas.

[79] Nous pensons notamment à la question des erreurs qui peuvent être commises dans des phases d'essais, et au concept de sécurité psychologique (Mornata, 2014).

Chapitre 4 : Évaluation

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de mieux comprendre comment se construit la perception de soutien organisationnel. Après avoir passé en revue les pratiques organisationnelles, au chapitre 2, ainsi que le type d'attentes, au chapitre 3, nous regardons à présent quels liens peuvent exister entre ces deux éléments.

Par rapport à notre problématique générale, il s'agit donc de complexifier la notion de soutien organisationnel perçu à la formation, en explorant la manière dont les pratiques organisationnelles sont évaluées en fonction d'un certain nombre de filtres.

Ce chapitre répond à la question de recherche no. 4 : *Comment se construit la perception de soutien organisationnel à la formation?*

Nous faisons l'hypothèse qu'elle se construit par l'évaluation que font les personnes des pratiques organisationnelles, à la lumière de leurs attentes, entre autres. En ce sens, les attentes en termes de soutien organisationnel constituent un filtre par lequel passent les pratiques. Cela signifie qu'il y a une interaction entre des facteurs organisationnels (les pratiques) et individuels (les attentes).

Ce chapitre propose tout d'abord un retour sur la théorie du soutien organisationnel, pour y explorer les filtres qui y sont proposés dans la construction du POS. Nous présentons ensuite nos résultats qui proposent un retour sur ces filtres, et une exploration de la manière dont ils peuvent agir dans la construction du POS-F.

Ensuite, nous nous intéressons aux attentes comme filtres dans la construction du POS-F qui résulterait alors de la rencontre entre pratiques organisationnelles à l'égard de la formation, d'une part, et attentes en termes de soutien organisationnel, d'autre part.

Puis, nous continuerons en présentant quatre caractéristiques de l'évaluation, telles que nous avons pu les identifier à partir de notre matériau empirique.

Finalement, nous verrons que l'évaluation est touchée par des constructions de sens (qui seront explorées plus avant et décrites dans le chapitre 5) en amont, et qu'elle est également influencée par des éléments « supra ».

Les filtres d'évaluation dans la théorie du POS

Nous allons explorer plus en profondeur deux éléments de cette théorie qui prennent la forme de filtres par lesquels passent les pratiques organisationnelles : la discrétion et la sincérité organisationnelles. Il s'agit de deux éléments qui modèrent les pratiques reçues. Nous avons mentionné plus haut, dans la partie concernant les pratiques organisationnelles du POS, que certaines de ces pratiques étaient présentées comme ayant un effet mécanique sur le POS. Par effet mécanique, nous entendons un effet qui serait identique *a priori* pour chaque employé, sans distinction.

Toutefois, certaines pratiques sont présentées comme étant sujettes à une forme d'évaluation de la part des employés, comme si ces dernières passaient par un certain filtre. A partir du moment où l'employé « fait passer » une certaine pratique par un filtre, c'est-à-dire qu'il l'évalue au travers d'un certain critère, il en résulte que la pratique n'aura pas le même effet selon les employés. Du coup, on peut parler d'une interaction entre facteurs organisationnels (les antécédents ou pratiques organisationnelles) et facteurs individuels (les « filtres », la manière d'interpréter, d'appréhender la pratique).

La discrétion organisationnelle : un premier filtre

La discrétion organisationnelle se réfère au contexte dans lequel a lieu une pratique organisationnelle (Eisenberger, Cummings, Armeli & Lynch, 1997). Lorsqu'une pratique *a priori* favorable est présente (par exemple, une hausse de salaire), les employés évaluent son contexte pour décider si cette dernière résulte d'une véritable volonté organisationnelle pour leur bien-être, ou si, au contraire elle est le fruit d'une contrainte organisationnelle (par exemple, des lois régissant les salaires). Ainsi, une même pratique peut être évaluée très différemment en termes de soutien organisationnel en fonction de ce critère, les employés essayant de déterminer si la pratique est issue d'une volonté de renforcer leur bien-être ou non. Gouldner (1960), cité par Eisenberger & Stinglhamber (2011) estimait que : « le traitement favorable reçu par autrui transmet une considération positive dans la mesure où ce traitement indique un intérêt authentique pour le bien-être du destinataire du traitement » (p. 43)[80].

[80] Notre traduction.

Plusieurs recherches (Gergen, Ellsworth, Maslach & Seipel, 1975 ; Pruitt, 1965 ; Greenberg & Frisch, 1972 ; Gross & Latane, 1974 ; Kiesler, 1966 ; Nemeth, 1970 ; Jones & Davis, 1965) citées par Eisenberger & Stinglhamber affinent encore cette notion de discrétion organisationnelle. Le degré de réciprocité sera d'autant plus élevé que le donneur (dans ce cas, l'organisation) donne une grande partie de ses ressources, qu'il aide de manière volontaire et non pas accidentelle ou contrainte, et qu'il ne soit pas dépendant à son tour de l'aide du bénéficiaire (dans ce cas, l'employé).

Ces auteurs concluent en disant que : « l'attribution, faite par les employés, du contexte dans lequel un traitement favorable leur a été octroyé, semble jouer un rôle primordial quant à savoir si ces derniers vont y répondre par un lien positif à l'organisation» (p.44)[81].

En outre, le critère de discrétion s'applique également aux pratiques *a priori* défavorables : par exemple, un bonus salarial moins important que prévu, mais qui serait dû à des bénéfices organisationnels bas, sera mieux accepté que s'il est le résultat d'une décision managériale n'ayant rien à voir avec les profits réels de l'organisation. Dans ce cas, les bénéfices réalisés sont considérés comme échappant au contrôle de l'organisation. Il s'agit donc bien d'une attribution que réalisent les employés à partir du filtre de la discrétion organisationnelle, qui orientera leurs réponses comportementales et leurs attitudes.

La sincérité organisationnelle : un deuxième filtre

La sincérité organisationnelle est le deuxième filtre selon lequel une pratique organisationnelle est évaluée par les employés. Il s'agit ici de repérer si la pratique organisationnelle est sincère, si elle émane d'un sentiment authentique.

Par exemple, les compliments concernant la qualité d'un travail réalisé ne feront augmenter le POS que lorsqu'ils sont interprétés comme sincères, authentiques, reflétant plausiblement la réalité, et se référant spécifiquement au travail en question. Inversement, si les compliments sont donnés sans discrimination, à tous les employés, ils perdront de leur pouvoir sur le POS. Il faut que les réactions soient spontanées et non pas calculées. Des remarques qui ne sont que flatteuses, mais qui ne reflètent pas un sentiment sincère, ne peuvent pas augmenter le POS car elles ne représentent pas une vraie évaluation de la qualité

[81] Notre traduction

d'un travail, par exemple, ni ne donnent de promesse de soutien quant à l'avenir. Elles sonnent alors creux et peuvent même avoir l'effet inverse (une baisse du POS).

La sincérité concerne également le lien entre discours et comportements. Il s'agit alors de la cohérence entre discours et pratiques. Un discours encourageant, quel que soit son objet, qui ne serait pas suivi de comportements encourageants, perd en sincérité. Une série d'exemples est livrée par les auteurs : des encouragements donnés pour une idée de projet qui ne sont pas suivis d'actions de soutien concret au dit projet ; des expressions de soutien émotionnel face à une situation particulière que vit un employé, mais qui ne sont pas suivies de mesures permettant à l'employé de faire face à la situation ; le fait de donner du feedback positif alors que la performance n'est pas à la hauteur, puis de ne pas justifier une hausse de salaire minime. Ces exemples montrent à chaque fois un décalage entre les discours et les comportements.

La discrétion et la sincérité organisationnelles sont donc deux critères qui sont à l'œuvre dans la genèse du POS, puisque les pratiques passent au « filtre » de ces deux critères, pour ensuite faire augmenter, ou au contraire diminuer, le POS.

Autres filtres proposés par la théorie du POS

Plus avant, Eisenberger & Stinglhamber (2011) proposent encore d'autres filtres qui font qu'une même pratique peut être perçue comme positive (et faire augmenter le POS) ou négative (et le faire baisser). Il s'agit du coût pour l'organisation, et de l'importance du besoin pour l'employé. Premièrement, le coût pour l'organisation est évalué par les employés : plus l'organisation paie un coût élevé pour une pratique, plus cette dernière sera évaluée favorablement. Deuxièmement, l'aide apportée par l'organisation sera d'autant mieux évaluée si cette aide remplit un besoin important pour l'employé.

Dans tous ces cas de figure, les auteurs estiment qu'une bonne communication organisationnelle est cruciale : plus l'organisation arrive à faire passer les notions de discrétion, de sincérité, de coût et de prise en compte de besoins importants, plus les employés en prendront la juste mesure et augmenteront leur perception de soutien : « La

communication peut jouer un rôle important dans l'interprétation, des employés, de l'intention authentique en regard d'un traitement favorable » (p.69)[82].

Il y a ensuite des éléments de personnalité. Une recherche intéressante à ce propos est celle d'Armeli et al. (1998) qui s'intéresse à la force des besoins socio-émotionnels : plus ceux-ci sont importants et plus le POS aura une influence sur certains comportements (cf. Discussion du chapitre précédent).

Nous avons encore repéré deux filtres à la lecture des antécédents : d'une part, le degré perçu de contrôle dont dispose l'organisation dans l'application d'une mesure, d'autre part, la valorisation par l'employé de l'objet de la pratique (exemple de la créativité). Nous supposons que le degré de contrôle se réfère à la discrétion, alors que la valorisation de la pratique est une disposition individuelle, à rapprocher peut-être des caractéristiques individuelles.

Finalement, la sensibilité à la norme de réciprocité, qui est à la base de la théorie du POS, constitue un autre filtre. Nous ne sommes pas tous égaux par rapport à l'importance que nous donnons à cette norme. Alors que certains d'entre nous cherchent à rendre un service rendu aussi rapidement et justement que possible, d'autres se sentent moins redevables (cf. chapitre 1).

En résumé, les filtres, ou modérateurs du POS, sont : la discrétion et la sincérité organisationnelles, le coût perçu pour l'organisation pour mettre en place une certaine pratique, l'importance du besoin de l'employé en regard de la pratique organisationnelle accordée, la communication de l'organisation au sujet de la pratique en question, et un certain nombre de caractéristiques individuelles (force des besoins socio-émotionnels, sensibilité à la norme de réciprocité, valorisation d'une pratique, entre autres).

Présentation des résultats

Retour sur les filtres de la théorie du POS

Tous les filtres présentés dans la théorie du POS se révèlent pertinents par rapport à la question de la formation. Cela dit, c'est la sincérité organisationnelle qui sort du lot de manière transversale. L'intérêt manifesté à l'égard de la formation est-il sincère, ou est-il le

[82] Notre traduction.

résultat d'une « langue de bois » à propos de la formation ? Existe-t-il un discours sur la formation qui ne fait que reprendre un discours social valorisant la formation, mais sans que cette valorisation ne soit incarnée dans des pratiques ? Les encouragements sont-ils adressés de manière non discriminante, à toute personne en formation, ou s'adressent-ils de manière délibérée à un résultat obtenu par une personne particulière ? Proche de la notion de sincérité organisationnelle, nous trouvons celle de la cohérence. Ici, il s'agit plutôt de l'adéquation entre un discours sur la formation et des comportements, des mesures à l'égard de cette dernière. La cohérence apparaît comme un filtre central dans la construction du POS-F.

Sincérité organisationnelle

Antonia exprime dans cet extrait quelque chose qui peut être entendu comme un manque de sincérité de la part de l'organisation. Elle relate le fait qu'on lui offre 5000.- francs pour se former, mais qu'on ne la soutient pas dans l'application de ses nouvelles compétences. Par ailleurs, on peut relever une pointe d'ironie lorsqu'elle évoque la manière dont on a accueilli son projet de formation :

> ***APP : Voilà et je ne serai pas forcément soutenue dans le résultat de ma formation j'étais soutenue dans ma formation du genre c'est très bien que tu ailles te former mais effectivement oui peut-être que je l'ai pris comme un acquis on ne va pas me demander quoi que ce soit et on ne va pas me demander de justifier les 5000 francs qu'on m'a qu'on m'a accordés***
>
> ***(Antonia, T1, Evaluation T1, réf. 5)***

Un exemple similaire est celui de Samira qui semble s'interroger sur la sincérité du financement de sa formation :

> ***APP : Aujourd'hui peut-être un point flou c'est euh vous me payez ça mais enfin vous me formez mieux mais (silence) pourquoi pour faire quoi qu'est-ce que vous qu'est-ce qu'on pourrait faire ensemble pour que je puisse les utiliser pour l'instant j'ai l'impression que c'est vraiment quelque chose d'assez personnel***
>
> ***(Samira, T1, Evaluation T1, réf. 5)***

Les situations de « flou » que nous avons relatées par rapport aux pratiques organisationnelles, surtout en ce qui concerne les aspects logistiques, font naître des interrogations quant à la sincérité organisationnelle.

Dans l'extrait de Christian, on peut relever le fait que l'organisation parle du transfert comme d'une « usine à gaz », ce qui ne manque pas de contrarier Christian et, très probablement,

d'avoir un effet sur le POS-F. Ici, la communication autour de la question du transfert semble peu conforme à ce que préconise la théorie du POS pour augmenter ce dernier.

> ***APP : J'ai l'impression surtout que les gens n'ont pas envie d'être dérangés dans leurs petites habitudes et que si on arrive avec quelque chose de nouveau il va falloir travailler (…) typiquement moi j'ai en tête un concept que j'avais fourni on m'avait dit ah mais tu fais une usine à gaz pour rien non on ne fait pas une usine à gaz pour rien***
>
> ***(Christian, T1, Evaluation T1, réf. 1)***

Dans le même ordre d'idées, Samira s'interroge sur le lien entre ce qui est dit (ou écrit, dans ce cas précis), et ce qui se fait, ou va se faire. On lui a dit que sa formation lui était octroyée dans une vision de rétention, mais elle ne sait pas comment cette intention sera opérationnalisée. Ceci est cohérent avec la théorie du POS : « des déclarations générales de valeurs et de buts ne sont souvent invoqués que pour la forme » (Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 95).[83]

> ***APP : Ouais mais rétention comment enfin c'est encore autre chose c'est bien joli de l'écrire mais (rires) euh j'ai j'ai-je sais pas du tout comment ils perçoivent mon évolution***
>
> ***(Samira, T1, Evaluation, réf. 6)***

> ***IB : Donc dans leur optique c'était vraiment une mesure de rétention***
>
> ***APP : Oui j'ai l'impression que c'était ça et pas du développement***
>
> ***IB : Oui c'est ça et c'est très différent quand même***
>
> ***APP : Oui et c'est frustrant***
>
> ***(Christian, T1, Pratiques organisationnelles, Discussion et -/- ou administration, réf. 4)***

Cohérence organisationnelle

La question de la cohérence entre des paroles et des comportements est souvent évoquée, comme si cette cohérence constituait à elle seule un filtre. Quelles que soient les attentes, elles peuvent être déçues, mais ce qui est tout particulièrement mal vécu, ce sont les incohérences, les situations paradoxales, les injonctions à double contrainte. Cette ambivalence est bien exprimée, nous semble-t-il, par Valérie, qui souffre visiblement du fait que, malgré un financement, il n'y a pas de considération pour son bien-être en formation.

[83] Notre traduction.

IB : Ok est-ce globalement enfin subjectivement pour vous est-ce que vous diriez que vous êtes soutenue par l'organisation dans votre effort de formation

APP : Subjectivement non uniquement financièrement

IB : Voilà mais vous-même est-ce que vous vous sentez soutenue ?

APP : Rien

IB : Rien

APP : On me demande pas si ça va si je gère si je suis fatiguée si j'ai des bonnes notes qu'est-ce que ça m'apporte comment j'y tiens rien on s'en fout complètement ça c'est évident

(Valérie, T1, Evaluation T1, réf. 5)

Elle semble déplorer l'incohérence de son chef entre, d'une part, l'octroi de la formation et, d'autre part, l'absence de suivi et d'encouragements.

APP : C'est vite vu j'ai beaucoup de chance c'est que j'ai un chef qui dit rarement non sur la formation parce qu'il est sensible à ça il est aussi universitaire il dit rarement non par contre il s'en fiche de savoir si j'ai des bonnes notes ou pas quand je lui di dit que j'avais réussi il a fait ah super voilà et voilà donc après formellement c'est le dispositif de l'entreprise vous remplissez une demande ça doit être approuvé par le chef de service vous avez une convention machin bidule bon voilà ça c'est le formel

(Valérie, T1, Discussions et administration, réf. 1)

Veronica est dans une situation similaire à Valérie.

APP : Mes managers sont partants pour que je fasse une formation donc c'est bien mais dans le fond je ne pense pas qu'ils s'intéressent vraiment à ce qu'il y a derrière honnêtement

(Veronica, T1. Evaluation T1, réf. 1-3)

Un nouveau filtre : les attentes en termes de soutien organisationnel

Si les filtres de la théorie du POS semblent tout à fait pertinents, notamment la sincérité et la cohérence organisationnelles, nos résultats révèlent autre chose. Ils montrent que ce sont les attentes en termes de soutien organisationnel qui constituent un filtre important. Selon les attentes de la personne, les pratiques seront reçues différemment et cette rencontre résultera en une perception de soutien soit positive, soit négative. L'élaboration de cette perception suppose l'analyse des pratiques, des attentes, et des expressions de l'évaluation. Dans la présentation des résultats ci-dessous, nous ne nous référons pas à des verbatim, car, l'évaluation résultant de ces divers éléments, il nous est difficile de les aligner ici. Pour une meilleure compréhension, nous proposons ici une présentation de résultats par mini-vignettes, que nous basons sur nos analyses monographiques (cf. méthodologie).

Précisons encore qu'ici, nous nous référons aux attentes en termes de pratiques organisationnelles. Toutefois, ces attentes très concrètes renvoient toujours aux thématiques que nous avons présentées dans le chapitre consacré aux attentes.

Les attentes : un filtre d'évaluation

Voici à titre d'illustration trois exemples d'évaluation résultant de la rencontre entre attentes et pratiques. L'évaluation aboutit en une perception de soutien.

Prenons l'exemple de Veronica. Elle affiche une perception de soutien négative. Son attente principale est de pouvoir contribuer à son organisation, par le biais, à terme, d'une évolution professionnelle. Pour espérer avoir accès à une telle évolution professionnelle, elle s'attend à ce que ses supérieurs hiérarchiques s'intéressent à sa formation et à ses contenus. Or, ces pratiques organisationnelles font défaut. A leur place, Veronica se voit financer la totalité de sa formation et reconnaitre le temps de formation comme du temps de travail. On voit ici que ses attentes ne sont pas satisfaites, et que la rencontre entre celles-ci et les pratiques à l'égard de sa formation ne s'harmonisent pas. C'est ainsi qu'elle dit ne pas se sentir soutenue.

Prenons l'exemple de Sonia, qui affiche également une perception de soutien négative. Son attente principale est d'avoir une décharge de travail, et une meilleure organisation de travail pour suivre sa formation dans les meilleures conditions possibles. Elle ne s'attend par contre pas particulièrement à avoir de l'intérêt de ses supérieurs, et profite de sa latitude d'action pour mettre en œuvre certains savoirs de sa formation. Elle dit ne pas se sentir soutenue car ses attentes principales ne sont pas remplies, alors qu'elle bénéficie, comme Veronica, d'un financement de sa formation, et qu'on la libère pour se rendre en formation.

Chez Samira (amélioration de la perception de soutien), l'attente principale est d'obtenir une opportunité de carrière (interne) suite à sa formation. Elle s'ennuie un peu à son poste et à l'impression d'être dans une zone de confort depuis trop longtemps. La formation doit lui servir à justifier une promotion (horizontale ou verticale) lui permettant d'accéder à de nouvelles tâches. Elle ne souhaite toutefois pas quitter l'organisation, à laquelle elle est très attachée. Sa perception de soutien est plutôt négative au T1, alors qu'elle bénéficie, selon ses dires, de conditions très agréables pour mener sa formation. Mais son attente principale n'est ni entendue, ni envisagée. Ce n'est qu'au T2, alors qu'une opportunité se dessine, qu'elle dit

se sentir pleinement soutenue, et qu'elle réévalue même positivement des pratiques du T1 qui étaient, alors, évaluées comme peu soutenantes.

Ces trois exemples montrent à notre sens comment se construit la perception de soutien : à la rencontre entre pratiques et attentes[84].

Origine des attentes, une hypothèse : issues du projet de formation, et des buts qui y sont liés

Il semble légitime de se poser la question de savoir d'où proviennent les attentes. Comment se forment-elles et où trouvent-elles leur origine ? Une hypothèse que nous pouvons faire est qu'il existe un lien fort entre le projet de formation, lui-même inséré dans une histoire de vie singulière, et les buts qui lui sont rattachés. Ainsi, selon le but de formation (par exemple, un projet de mobilité externe *versus* le désir de prendre une place nouvelle dans l'organisation d'appartenance), les attentes ne seront pas les mêmes. Et lorsque les attentes diffèrent, la manière d'interpréter une pratique diffère également. Par exemple, alors que certains interprètent le financement de leur formation comme une reconnaissance de leurs efforts, d'autres n'y attachent pas d'importance. Alors que certains attendent un suivi rapproché leur permettant de montrer ce qu'ils savent faire (dans le but justement de prendre une place nouvelle dans l'organisation), d'autres se sentiront talonnés et enfermés dans une telle pratique.

Nous faisons dès lors l'hypothèse qu'il existe un lien étroit entre dynamiques identitaires et engagement en formation, en accord avec certains auteurs (Bourgeois, 2006 ; Kaddouri, 2002, 2011). L'engagement varie selon le sens que prend la formation dans le cadre de la dynamique identitaire du sujet. Plus spécifiquement, il y aura un engagement et une valorisation positive de la formation si cette dernière est perçue par le sujet comme un moyen de progresser dans sa quête identitaire. Inversement, de l'ambivalence, de la résistance voire même de l'hostilité, seront éprouvées par le sujet si la formation apparaît comme non compatible avec sa quête identitaire. Par ailleurs, l'engagement peut être relativement neutre si la formation n'a pas de lien direct avec la dynamique identitaire.

[84] Pour des récits plus en détails, et des autres répondants, nous renvoyons le lecteur aux annexes no.7 (Présentation analytique des cas de figure).

Kaddouri (2006) distingue par exemple quatre dynamiques identitaires : dynamique de continuité identitaire, dynamique de transformation identitaire et dynamique de gestation identitaire, et dynamique de destructivité identitaire. Ces distinctions permettent de comprendre où le sujet se situe dans sa vie, mais c'est ce que l'auteur nomme « le rapport à la formation » qui donne une idée quant à la place que prend la formation, spécifiquement, dans cette dynamique. Cet auteur en décline quatre : le rapport d'engagement, le rapport de désengagement, le rapport d'ambivalence, le rapport d'indifférence et le rapport d'hostilité. Nous comprenons ce rapport à la formation dans sa composante cognitive : le sens, la valeur donnés à la formation en lien avec la dynamique identitaire.

Pour compléter la compréhension de la place que revêt une formation dans la trajectoire individuelle, nous pourrions également prendre appui sur la distinction que formulent Carver & Scheier (1998) entre buts identitaires (be goals) et buts d'action (do goals).

Selon ces auteurs, les buts sont répartis en fonction d'une hiérarchie, déclinés en buts identitaires et en buts d'action (ou opératoires), ces derniers étant positionnés en bas de la hiérarchie, alors que les premiers se situent en haut. Cette distinction est ce qu'ils appellent le niveau d'abstraction des buts : les buts identitaires concernent davantage l'identité de l'individu, alors que les buts opératoires concernent des actions. Cependant, les buts sont liés entre eux, ainsi, un but d'action apparaît comme un sous-but permettant *in fine* d'atteindre le but identitaire. Questionné par rapport à son engagement en formation, l'individu évoque des buts opératoires qui bien souvent « cachent » des buts identitaires.

Nos entretiens ont permis de récolter un certain nombre de données par rapport aux circonstances dans lesquelles le projet de formation a pris vie. Toutefois, ces données n'ont pas été analysées systématiquement par la suite, d'autres éléments ayant pris le pas sur eux en termes d'importance. Nous mentionnons ces éléments ici en guise de pistes d'analyse pour une recherche ultérieure.

Caractéristiques de l'évaluation

Nous avons identifié quatre caractéristiques de l'évaluation, à partir de notre matériau empirique.

1. Une même pratique évaluée différemment selon les attentes : l'exemple du financement et du suivi du supérieur

En suivant la logique que les pratiques organisationnelles passent au filtre des attentes forcément individuelles des personnes en formation, nous pouvons dire qu'une même pratique pourra être évaluée différemment selon les personnes.

Voici un exemple qui concerne la pratique du financement de la formation par l'organisation. Pour Veronica, ce financement n'a pas de valeur, car il s'apparente à une « formation cadeau », supposée la retenir quelque temps encore dans l'organisation. Pire, le fait de financer la formation sans ensuite s'y intéresser est vécu comme un affront. Pour Nina et Jean, au contraire, le financement témoigne d'un soutien organisationnel à leur égard. Il s'avère que ces personnes estiment que c'est à elles de valoriser leur formation, d'une part, et de se débrouiller pour la mener à bien, d'autre part. Nous verrons dans le chapitre 5 (Modes de régulation), que ces manières d'envisager la situation s'apparentent à des constructions de sens permettant d'y faire face.

Un autre exemple est celui du suivi de la formation, par le supérieur. Alors que Rachel, par exemple, souhaite obtenir un suivi de ses supérieurs, et ce surtout au T2, Veronica, elle, s'accommode très bien d'un suivi léger, sur sa demande. Le « suivi du supérieur » est donc typiquement une pratique qui peut représenter diverses réalités, qui à leur tour sont plus ou moins « prisées » selon les attentes des personnes.

2. L'évaluation évolue en fonction des attentes et des pratiques

Nous avons vu ci-dessus que les attentes constituaient un filtre puissant dans l'évaluation des pratiques, résultant en une perception de soutien, et qu'une même pratique pouvait donc être évaluée différemment selon les attentes individuelles.

Nous pouvons à présent ajouter un point qui nous permet de compléter le volet évaluation. Il s'agit de *l'évolution* de l'évaluation. Notre recherche longitudinale nous a permis de rendre

compte de cette dernière. Nous avons rencontré nombre de personnes pour qui l'évaluation évoluait entre les deux recueils de données, soit dans le sens d'une péjoration, soit dans le sens d'une amélioration.

La question qui se pose dès lors est de savoir ce qui a fait que cette évaluation évolue. Là aussi, nous avons des éléments de réponse : d'une part, elle peut évoluer parce que les attentes évoluent. C'est le cas de Rachel. Au T1, elle se dit soutenue, alors qu'au T2, non. En analysant les attentes qu'elle a vis-à-vis de son organisation, on s'aperçoit qu'elles changent drastiquement. Au T1, elle s'attend à obtenir un financement ainsi que le temps pour se rendre en formation, ce qu'elle obtient. Au T2, par contre, elle souhaite fortement obtenir un suivi de sa formation, de la reconnaissance pour ses efforts ainsi que des encouragements. Tous ces éléments font défaut. Du coup, elle remet en cause le financement qui, subitement, sonne creux au vu de ce qu'elle attend à présent.

C'est le cas également de Pierre qui, au T1, est en phase avec son organisation et n'exprime pas d'attentes particulières. Il estime par ailleurs que c'est à lui de prendre des initiatives, ce qui explique peut-être son absence d'attentes et/ou son alignement sur ce que l'organisation lui offre. Au T2, par contre, ses attentes ont évolué : il souhaite qu'on l'aide à mettre en valeur sa formation, par des actions concrètes au sein de son organisation. Mais celle-ci ne semble pas s'intéresser plus que cela à sa formation. Du coup, son évaluation change en négatif.

A côté des attentes qui évoluent et qui font bouger l'évaluation, ce sont également les pratiques qui peuvent évoluer, et donc changer les termes de l'équation « pratiques-attentes-évaluation ». C'est le cas de Samira. Au T1, elle espère une opportunité de carrière suite sa formation, mais rien ne se précise et l'organisation semble se désintéresser de sa formation. Au T2, par contre, et grâce aux efforts de Samira, elle obtient une possibilité de travailler dans une autre filiale, lui permettant ainsi de mettre à profit sa formation par le biais de cette nouvelle opportunité. Du coup, l'évaluation qui était négative au T1 devient positive au T2, car les attentes rencontrent des pratiques qui leur correspondent. C'est le cas également de Florence, qui, au T1, se désole de ne pas obtenir de financement de sa formation au même titre que ses collègues. Elle ne se sent pas soutenue. Au T2, on lui fait une promesse de financement et sa perception de soutien s'améliore.

Notons également un point intéressant : certaines pratiques qui, au T1, étaient évaluées négativement, peuvent être réévaluées dans une lumière plus positive dès lors que d'autres termes de l'équation ont évolué. C'est le cas de Samira qui évalue positivement le financement au T2, alors qu'il était perçu de manière très critique au T1. Entre le T1 et le T2, Samira a obtenu une opportunité de carrière (qui était une de ses attentes) et cette dernière semble alors la pousser à réévaluer positivement d'autres pratiques. L'inverse est vrai également : une pratique évaluée positivement au T1 peut être « revue à la baisse » au T2.

3. L'évaluation exprime le vécu des répondants, des émotions fortes

Nos données révèlent en outre que, lorsque les personnes évaluent les pratiques organisationnelles en regard de leurs attentes, leur vécu s'exprime. Dans le groupe des personnes insatisfaites, par exemple, nous entendons de l'étonnement, des jugements de valeurs, leur incompréhension de la situation.

> ***APP : Le lien ne sera pas forcément fait avec le cours ce qui est dommage en fait enfin je ne sais pas comment réagissent les autres organisations mais apparemment il y en a beaucoup aussi qui c'est idiot c'est dommage***
>
> ***(Christian, T2, Evaluation, réf. 3)***

Chez les personnes dont la perception de soutien se péjore, nous constatons qu'au T1, les émotions sont contenues, les personnes s'efforçant probablement d'évaluer positivement leur situation. Au T2, les émotions se font alors plus marquées, avec des expressions de trouble, d'ambivalence. Ces derniers résultent probablement de la difficulté à admettre la péjoration de leur situation, comme si les personnes n'arrivaient pas vraiment à y croire.

> ***APP : C'est très étrange, c'est troublant voilà en fait le mot que je cherchais tout à l'heure c'est étonnant mais c'est troublant ça me trouble en fait***
>
> ***(Rachel, T2, Evaluation, réf. 9)***

Les personnes dont la perception de soutien s'améliore diffèrent dans l'expression de leur vécu. L'une d'elle (Samira) se montre discrète, osant à peine exprimer son mécontentement, évoquant alors plutôt de l'embarras et de l'incertitude, alors que l'autre (Florence) fait part de son étonnement et juge la situation paradoxale et aberrante.

> ***APP : Je suis ressortie de là je me suis dit ah c'est vraiment c'est bizarre***
>
> ***(Florence, T1, Evaluation, réf. 2)***

Lorsque la situation s'améliore, les expressions de vécu se font beaucoup plus lisses.

Chez les personnes satisfaites, l'évaluation, qui est positive, est fortement influencée par des constructions de sens en amont et ne révèlent pas d'émotions fortes comme chez les personnes d'autres cas de figure. Il y a, dans leurs dires, plutôt un effort de se contenter de ce qu'ils ont. Tout se passe comme s'ils faisaient des compromis. Cette attitude résulte en une expression très modérée en termes d'émotions.

Finalement, chez les personnes dont la perception de soutien se péjore, l'évaluation au T1 n'est pas non plus marquée par de fortes émotions. Au contraire, on y trouve, comme pour les personnes satisfaites, un effort de considérer les pratiques reçues comme soutenantes. Au T2, par contre, et sans surprise, les émotions deviennent plus fortes.

4. L'évaluation résulte en une perception globale

Si nos répondants ont, parfois spontanément, parfois en réponse à nos questions, évalué certaines pratiques une à une, tous semblent, au final, avoir une perception de soutien *globale*. Cela signifie que, même si certaines pratiques ne sont, par exemple, pas perçues comme du soutien, elles peuvent être compensées par l'évaluation positive d'autres pratiques, voire par les constructions de sens qui existent déjà en amont de l'évaluation. Ainsi, les personnes ont toutes une perception de soutien globale qu'ils expriment pour répondre à la question de savoir si elles se sentent soutenues dans leur effort de formation. Cela est concordant avec la théorie du POS qui fait état d'une perception de soutien globale.

Éléments influents de l'évaluation : modes de régulation et éléments « supra »

Deux autres éléments viennent influencer l'évaluation : des constructions de sens « en amont », d'une part, et des éléments « supra », d'autre part.

1. L'évaluation est touchée par des modes de régulation « en amont »

Nos résultats montrent également que, et ce en priorité pour les personnes qui disent se sentir soutenues, des modes de régulation (cf. chapitre 5) interviennent, et ce déjà en amont. Le

lecteur découvrira dans le chapitre suivant les modes de régulation mis en place par les personnes lorsque leurs attentes ne correspondent pas aux pratiques rencontrées.

Nous anticipons ici pour décrire un type de régulation particulier, en ce sens qu'il apparaît déjà en amont, et non pas seulement en tant que *réaction*. Dit autrement, nous faisons l'hypothèse que parmi les personnes qui se disent soutenues, certaines régulent déjà leurs attentes (en les inhibant, en les réduisant, ou en renonçant), en amont, afin d'éviter une déception ou une déconvenue.

C'est le cas, par exemple, de Jean. Au T1, il n'exprime presque pas d'attentes, et dit estimer que la valorisation de sa formation, et les arrangements pour le mener à bien, ne relèvent que de son initiative personnelle. En somme, il prend en charge la responsabilité de sa formation et, du coup, n'attend rien de l'organisation. Il est en accord avec cette vision des choses : il n'y a aucune trace de mécontentement, voire de cynisme. Tout se passe alors comme si le fait de dire qu'il ne compte que sur lui (initiatives personnelles) et que la formation relève de sa responsabilité (toute individuelle) prenait des allures de régulation en amont. Car le fait de penser cela fait que Jean est satisfait de ce qu'il reçoit.

Marie se trouve dans le même cas. Elle revendique haut et fort les idées d'initiative et de responsabilité individuelles en ce qui concerne sa formation (même si son souhait d'utiliser les acquis de sa formation dans son organisation d'appartenance est total, il ne s'agit donc pas d'un projet personnel dénué de lien avec l'organisation !). Dans le cas particulier de Marie, il est étonnant de constater qu'elle conclut l'entretien du T2 en disant qu'elle « aurait adoré » recevoir du soutien. Cela va dans le sens de dire qu'elle réduit ou annule carrément ses attentes pour maintenir de la cohérence et, surtout, être à même d'aller au bout de son projet de formation. Les personnes satisfaites semblent faire un effort pour considérer ce qu'elles reçoivent comme du soutien, même si, objectivement vu, leurs attentes ne sont pas forcément satisfaites.

2. L'évaluation est influencée par des éléments « supra »

Au-delà de certaines constructions de sens qui semblent opérer en amont sur l'évaluation, nous avons également repéré des éléments « supra ». Par éléments « supra » nous entendons

toutes autres variables qui ne seraient pas des pratiques organisationnelles ni des attentes en termes de soutien.

Un exemple est celui de Samira : très attachée et loyale à son organisation, elle peine à la critiquer et à exprimer son désarroi face à des pratiques qui ne correspondent clairement pas à ses attentes. Du coup, elle semble les enfouir et les minimiser et s'efforcer à « voir le verre à moitié plein », ce qui revient à deux constructions de sens en amont. Mais cette construction de sens semble elle-même sujette à ce fort élément « supra » que représente la loyauté à l'organisation de Samira qui lui a offert sa « première chance » professionnelle.

C'est le cas également d'Antonia, qui exprime une forte « dévotion » à son supérieur. Du coup, elle peine à exprimer ses attentes[85] et semble, comme Samira, les minimiser.

Des éléments de personnalité semblent aussi intervenir : les personnes qui se décrivent comme « fonceuses », se laissant difficilement démonter, semblent plus à même de réguler leurs attentes et d'agir afin d'améliorer leur situation, que celles qui seraient plus réservées ou qui auraient moins confiance en elles.

Ces « éléments supra » semblent donc agir sur l'évaluation par le biais des attentes.

Conclusion et éléments de discussion

Ce chapitre a permis d'explorer la notion d'évaluation dont résulte la perception de soutien organisationnel à la formation (POS-F). Au terme de ce chapitre, nous pouvons retenir que les filtres proposés dans la théorie du POS, notamment la sincérité organisationnelle, constituent des filtres pertinents pour nos répondants et jouent donc un rôle dans l'évaluation des pratiques. Nous avons aussi trouvé que la cohérence entre les discours et les comportements constituait un filtre d'analyse important pour nos répondants.

Nous avons ensuite constaté que les attentes en termes de soutien organisationnel à la formation formaient un filtre important, par lequel passent les pratiques et sous l'angle desquelles elles sont analysées. Cela signifie que l'évaluation, dont résulte la perception de soutien, résulte d'une interaction entre des facteurs organisationnels (les pratiques) et des

[85] Nous sommes consciente du biais de désirabilité sociale qui peut opérer chez certaines personnes dans l'expression de leurs attentes et de l'adéquation, ou non, avec les pratiques organisationnelles rencontrées.

facteurs individuels (les attentes). En ce sens, il ne peut exister une pratique soutenante en soi, mais seulement des pratiques qui seront soumises à un certain nombre de filtres, dont les attentes.

Nous avons en outre émis l'hypothèse que ces attentes trouvaient leur origine dans le projet de formation de la personne et des buts qui y sont attachés. Cela constitue une piste pour un travail de recherche ultérieur.

Puis nous avons caractérisé le processus d'évaluation en mettant en avant quatre éléments : le fait qu'une même pratique peut être analysée très différemment selon les attentes (cela confirme l'hypothèse de l'interaction entre facteurs organisationnels et individuels) ; le fait que l'évaluation évolue dans le temps ; le fait qu'elle s'exprime par des émotions fortes ; et le fait qu'elle constitue *in fine* une perception globale, malgré l'analyse une par une qui peut exister (surtout sur demande du chercheur).

Finalement, nous avons vu comment l'évaluation peut être régulée en amont de la rencontre entre pratiques et attentes, comme si les personnes se prémunissaient d'une déception ultérieure. De plus, nous avons également vu que des éléments « supra » intervenaient dans l'évaluation, comme par exemple la loyauté à l'organisation ou l'attachement à celle-ci (dont certains peuvent être rapprochés des traits de personnalité que propose Einsenberger).

L'idée que les pratiques organisationnelles à l'égard de la formation ne sont pas reçues de la même manière par chaque répondant, en fonction d'un certain nombre de filtres, fait écho à une thèse développée par Nishii, Lepak & Schneider (2008). Ces auteurs ont en effet remis en cause l'idée selon laquelle les pratiques RH (que l'on peut assimiler à des pratiques organisationnelles dans notre cas), lorsqu'elles sont bien conçues, ont des effets positifs sur la performance. Au contraire, ils soutiennent l'idée que les pratiques RH font l'objet d'un certain nombre d'attributions, de la part des employés. Ils parlent en termes de « boîte noire » à explorer, pour mieux comprendre les liens présentés comme causaux entre, d'une part, des pratiques RH, et d'autre part, des comportements attendus (et, *in fine*, la performance). Leur thèse peut, à notre sens, être résumée dans cette citation : « Cela suggère que l'effet des pratiques RH n'est vraisemblablement pas automatique ni toujours conforme aux attentes ;

au contraire, leur effet résidera dans les significations que les employés donne à ces pratiques »[86] (p. 504).

Nous pensons qu'il y a une piste prometteuse, en phase avec notre travail.

En ce qui concerne l'évaluation, nous n'avons pas abordé les stratégies d'ajustement et du *coping* (pour un aperçu en français, voir Bruchon-Schweitzer, 2001), qui déborderaient de l'entendue de ce travail. Il s'agit bien entendu d'une piste qui pourrait s'avérer extrêmement prometteuse et fertile, adaptée à notre problématique.

Conclusion des chapitres 2, 3, et 4

A ce stade, nous souhaitons revenir sur les points abordés dans la partie introductive et notamment le remaniement de la théorie du POS pour le POS-F (c.f chapitre introductif).

Le premier point que nous avions proposé concernait la définition du POS, reprise à notre compte pour le POS-F. Pour rappel, le POS se compose de deux dimensions : le bien-être d'une part et la valorisation des contributions d'autre part. Adapté au POS-F, cela donnait le bien-être *en formation*, et la valorisation des contributions *issues de la formation*. A la suite de cette première partie, nous pensons pouvoir confirmer que cette définition correspond à ce que le POS-F peut recouvrir. Les pratiques organisationnelles menant à cette perception concernent, d'une part, les aides au transfert ou, plus largement, à la contribution de l'employé à son organisation. Nous pensons particulièrement aux facteurs organisationnels favorisant le transfert et à l'opportunité de carrière qui suit une formation. En ce qui concerne la notion de bien-être, les éléments que nous avions retenus suite à une première recherche semblent confirmer l'importance de l'organisation de la formation.

La deuxième idée que nous avions retenue était que le POS-F, comme le POS, fonctionne à partir de la norme de réciprocité. Nos résultats confirment cela partiellement. Un mécanisme de réciprocité se met en place dès lors que l'organisation s'engage financièrement dans la formation. Le financement semble amorcer le processus d'échange. Il est alors question de savoir comment négocier les termes de cette réciprocité. Cela peut créer une certaine ambivalence entre désirs de liberté (dans l'apprentissage et son organisation), et sens de redevabilité. Les contenus de l'échange dans le POS-F soulèvent des questions importantes :

[86] Notre traduction.

qu'est-ce qui est véritablement échangé lorsqu'on parle de formation ? Comment négocier les termes de l'échange afin qu'ils soient satisfaisants pour les deux partenaires (l'apprenant et l'organisation) ? Comment renégocier les contenus de l'échange dans le temps afin de prendre en compte les évolutions possibles de part et d'autre ? Lorsque les termes de l'échange ne sont pas négociés entre les partenaires, il peut en résulter une situation où l'apprenant décide de lui-même ce qu'il accepte ou non, et qu'il prenne des dispositions en accord avec le calcul qu'il aura lui-même fait. Il en résulte également un calcul interne, des négociations avec soi-même, pour donner du sens à la situation (surtout lorsque le dialogue avec l'organisation est perçu comme absent ou difficile). Notons encore l'importance de la confiance dans la relation apprenant/organisation, ou apprenant/supérieur hiérarchique, qui semble pré déterminer la suite des opérations une fois le processus de formation en place.

Cela dit, la norme de réciprocité semble ne pas opérer pour certains, qui se replient sur leur projet individuel de formation avec une forte motivation intrinsèque.

La troisième idée que nous avions retenue est que les antécédents au POS s'incarnent dans des pratiques organisationnelles, dans le cas du POS-F, *à l'égard de la formation*. Nous avons repris les pratiques du POS, pour les adapter à la question de la formation. Nous avons élargi les pratiques du POS-F en y ajoutant les facteurs organisationnels favorisant le transfert, le concept d'opportunité de carrière perçue, ainsi que les aspects logistiques de la formation (issus d'une recherche antérieure). Nous arrivons ainsi à une liste de pratiques relativement longue, mais aussi relativement complète, si ce n'est exhaustive.

L'idée que le soutien organisationnel perçu à la formation est une perception globale, comme le POS, constituait notre quatrième idée. Au vu de nos résultats, nous pouvons affirmer que, si les pratiques sont analysées par nos répondants, une par une, parfois de manière spontanée, parfois en réponse à nos questions, tous semblent avoir une perception globale du soutien organisationnel.

L'idée que les pratiques du POS (respectivement du POS-F) sont soumises à certains filtres. C'est ce que nous avons élaboré dans le chapitre dédié à l'évaluation. Nous avons analysé notre matériau en repérant les filtres proposés dans la théorie du POS, notamment la sincérité organisationnelle. Si ce filtre semble agir également en ce qui concerne le POS-F, nous avons découvert que ce sont les attentes en termes de soutien organisationnel à la formation qui

constituaient un filtre très puissant. Ainsi, nous pouvons dire qu'il y a également une interaction entre des facteurs organisationnels (les pratiques organisationnelles à la formation) et individuelles (les attentes en termes de soutien).

De plus, nous émettons l'hypothèse que les attentes sont issues du projet de formation et des buts qui y sont rattachés. Nous pouvons ainsi ajouter un élément important à notre définition du POS-F. Cette dernière pourrait alors être formulée comme étant : « la perception de l'employé du niveau auquel l'organisation se soucie de son bien-être en formation, et valorise ses contributions issues de la formation. *Cette perception est issue de la rencontre entre, d'une part, des attentes en termes de pratiques organisationnelles à l'égard de sa formation, elles-mêmes issues du projet de formation et des buts qui y sont attachés, et, d'autre part, des pratiques organisationnelles*[87] *».* Notons encore que nos résultats ont montré l'importance de la cohérence entre les discours et les pratiques organisationnelles. Nous suggérons alors la sincérité et la cohérence organisationnelles comme d'autres filtres.

La perception de soutien peut avoir des conséquences, par exemple sur la motivation à transférer les acquis de formation dans l'organisation d'appartenance. Cela est la dernière idée retenue de la théorie du POS. Elle concerne la suite de ce travail et ne sera donc pas développée à ce stade.

Un modèle intégratif du soutien organisationnel perçu à la formation sera présenté au terme du travail (chapitre 7).

[87] Nota bene : les pratiques organisationnelles dont il est question ici sont des pratiques rapportées : nous n'avons pas observé ces pratiques, mais nous sommes basée sur les dires des personnes interviewées.

Chapitre 5 :
Modes de régulation

Introduction

L'objectif de ce chapitre est d'examiner les manières dont les personnes réagissent face à la situation dans laquelle elles se trouvent. Cette situation est caractérisée par une évaluation des pratiques organisationnelles (chapitre 2) en regard des attentes en termes de soutien (chapitre 3), notamment, et d'autres filtres que nous venons d'explorer dans le chapitre 4 (évaluation). Par rapport à notre problématique générale, il s'agit ici de rendre compte des processus de régulation que les personnes mettent en œuvre suite à l'évaluation et à la perception de soutien qui en découle.

Ce chapitre offre des pistes de réponse à la question de recherche no. 5 : *Quels peuvent être les modes de régulation que les personnes mettent en œuvre lorsque les pratiques organisationnelles ne répondent pas aux attentes en termes de soutien ?*

Ce chapitre propose une analyse des modes de régulation par le biais de deux cadres théoriques : la théorie du Sensemaking (Weick, 1995), et le modèle EVLN (Hirschman, 1970).

Nous présentons d'abord quelques repères théoriques concernant le déclenchement du processus de Sensemaking (*SM*, pour la suite), pour ensuite passer à nos résultats concernant ce dernier. Ensuite, nous nous intéressons aux caractéristiques du processus de *SM* et nous nous basons, pour ce faire, sur un article de Weick (2005). Nous reprenons les caractéristiques de cet exemple dans la présentation des résultats. Puis, nous présentons les types de constructions de sens que nous avons pu repérer dans notre échantillon, pour les caractériser. Finalement, nous nous penchons plus spécifiquement sur les comportements mis en œuvre par nos répondants.

A. La perspective du Sensemaking

Nous nous proposons d'explorer la perspective du *SM* pour comprendre les réponses cognitives et comportementales face à un événement qui sort de l'ordinaire et qui attire l'attention. Nous pouvons considérer l'inadéquation entre pratiques et attentes comme une situation, ou un événement, de ce type.

Weick, dans son ouvrage précurseur de 1995, propose le *SM* comme étant une perspective, et non pas une théorie. Le *SM* concerne l'interprétation d'événements surprenants, qui

peuvent être considérés dans une multitude de cadres interprétatifs. Il décrit ainsi le processus de *SM*, sur lequel il modèle d'ailleurs son livre, comme :

> best described as a developing set of ideas with explanatory possibilities, rather than as a body of knowledge. This means that the topic exists in the form of an ongoing conversation, which is just the way this book is written (Weick, 1995, xi).

Cet auteur a proposé le mécanisme du *SM* dans le cadre des organisations. Le *SM* offre un cadre de compréhension qui peut s'appliquer à divers champs. Nous nous appuyons dans ce qui suit en priorité sur le travail de Weick, et donc sur le *SM* dans le cadre des organisations.

Une distinction importante doit être faite au sujet de l'étendue, ou du périmètre, du *SM*. Certains auteurs le considèrent comme un processus d'abord cognitif, personnel, alors que d'autres le perçoivent comme un processus éminemment social (c'est le cas de Weick, pour qui l'aspect social du *SM* est une de ses sept caractéristiques fondamentales).

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons eu accès qu'aux processus cognitifs et aux comportements *individuels*, et n'avons pas pu rendre compte de l'aspect social du *SM*. Nous n'avons donc pas pu constater des constructions de sens partagées, qui font intégralement partie de la perspective du *SM* selon Weick. Ainsi, nos données sont partielles et ne peuvent être envisagées que comme des points de départ de *SM*. Maitlis & Christianson (2014) disent à propos de ce type de *SM* : "Ce courant de recherche tend à mettre au premier plan la cognition et focalise sur la manière dont les individus interprètent et réagissent aux occasions de *sensemaking* » (p. 95)[88].

Le « point de départ » dont parlent ces auteurs peut alors être compris comme un « sens » idiosyncratique, par opposition à une signification socialement partagée. Son émergence commence par le sens donné par un ou des individu(s), en réaction à une situation surprenante ou inattendue. Pour rendre compte de la signification que pourrait prendre un projet de formation individuel dans le cadre d'une organisation, il faudrait interviewer différents acteurs sur une période de temps suffisamment longue. Ainsi, il serait vraisemblablement possible d'avoir accès au produit « final » du *SM* (avec la réserve que le *SM* est un processus qui n'est jamais terminé), c'est-à-dire à une construction de sens

[88] Notre traduction.

partagée au sein d'une organisation. Cette construction de sens partagée prendrait alors vraisemblablement la forme d'un discours sur la formation, de schèmes d'actions, de processus autour de la formation, dans une organisation particulière, et partagée par ses acteurs. Ce prolongement constituerait une piste intéressante pour un travail ultérieur, où il s'agirait alors de découvrir ces constructions de sens *partagées*[89].

Mais revenons à présent sur le *SM*. De quoi s'agit-il ? Si l'on essaie de saisir ce qu'est le *SM*, en bref, on peut dire qu'il s'agit d'un processus continu, rétrospectif, consistant à extraire des indices d'un flux ininterrompu d'actions, et à avancer des hypothèses plausibles afin de donner du sens à un événement extraordinaire. Il consiste à organiser, rétrospectivement, la réalité. La rétrospection guide ensuite l'action future. *In fine*, le *SM* consiste à créer un système d'actions (issu des cognitions partagées) construit de manière consensuelle et coordonnée, au sein d'un collectif. En outre, le *SM* présente un lien très fort avec la construction de l'identité.

Deux questions principales peuvent alors résumer cette perspective : « Qu'est-ce qui se passe? » et « Comment devrais-je agir ? »[90]. La première question concerne davantage la cognition, alors que la deuxième répond à la question de l'action, ou du comportement à adopter. Elles sont les deux versants d'un seul et même processus, celui de *SM*.

De nombreuses définitions du *SM* existent, ce qui témoigne de la vivacité et de la diversité des recherches qui s'y intéressent. Pour une revue de la littérature et une sélection de définitions, voir Maitlis & Christianson (2014). Voici la définition de ces deux auteures:

> A process, prompted by violated expectations, that involves attending to and bracketing cues in the environment, creating intersubjective meaning through cycles of interpretation and action, and thereby enacting a more ordered environment from which further cues can be drawn (p.67).

[89] Notons tout de même que dans nos entretiens, certaines personnes se réfèrent à « ce qui se fait », dans l'organisation (en termes de formation), et à des expériences d'autres personnes qui ont été en formation avant elles. Ces éléments sont intéressants à explorer car ils constituent, à notre sens, des bouts d'interprétations communes, de constructions de sens partagées, du moins au sein des réflexions de la personne en question. Les personnes évoquent ces histoires, sans pour autant se confronter à la réalité de celles-ci.

[90] Les questions en anglais sont « What's the story ? » et « What should I do about it ? ».

Cette définition est intéressante en ce qu'elle met en avant les attentes violées. Notre travail porte sur les attentes qu'ont les personnes à l'égard de leur organisation et de leur projet de formation. Nous considérons que ces attentes sont, dans de nombreux cas, violées, ou, pour l'exprimer avec moins de vigueur, déçues ou non comblées. Les attentes déçues ou non comblées constituent donc le point de départ du *SM*. Notre recherche, conduite de manière longitudinale, permet de rendre compte de ce que ces auteures nomment des « cycles d'interprétation », avec ce mouvement itératif caractéristique du *SM*. Finalement, nous retenons l'idée de créer un environnement « plus ordonné », ou plus cohérent, qui est exprimée dans cette définition. Il nous semble que, pour maintenir le projet de formation et le mener à bien, les personnes sont dans l'obligation de chercher à garder une cohérence, sans quoi leur projet risque d'être en péril[91].

Voici la définition de Weick (1995) :

> Sensemaking is understood as a processs that is (1) grounded in identity construction, (2) retrospective, (3) enactive of sensible environments, (4) social, (5) ongoing, (6) focused on and by extracted cues, (7) driven by plausibility rather than accuracy (p.17)

Dans ce qui suit, nous nous proposons d'explorer le déclenchement du processus de *SM*, les caractéristiques du processus de *SM*, ainsi que les types de *SM* que nous avons découverts de manière empirique, dans cette recherche.

A chaque fois, nous proposerons des liens possibles avec nos données.

Le déclenchement du *Sensemaking*

S'il s'agit d'un processus qui a lieu en continu, et en boucle, il existe des moments où il sera tout particulièrement activé, alors que d'autres moments ne feront pas l'objet de *SM.* Si tout événement peut faire l'objet de *SM*, la réalité est que certains événements seront déclencheurs du processus. Voyons à présent quelles peuvent êtres les caractéristiques de ces moments particuliers :

[91] Nous avons rencontré une personne dans notre échantillon qui ne pouvait pas, à notre sens, rétablir une cohérence entre ses attentes et les pratiques organisationnelles rencontrées. Il s'agit d'Antonia, qui finit par abandonner son projet de formation. Nous faisons l'hypothèse que c'est bien l'absence de cohérence qui l'a menée à abandonner un des deux termes de la situation (la formation, d'une part, et l'organisation, d'autre part).

> We expect fo find explicit efforts at SM whenever the current state of the world is perceived to be different from the expected state of the world. This means that SM is activated by the question 'same or different ?'. When the situation feels different, this circumstance is experienced as a situation of discrepancy, breakdown, surprise, disconfirmation, opportunity, interruption (Weick, 2005, p. 414-415).

Le *SM* est donc un processus cognitif qui se déclenche tout particulièrement face à un événement qui est en décalage avec ce à quoi on se serait attendu, lorsqu'il y a une interruption, une surprise :

> First, someone notices something, in an ongoing flow of events, something in the form of a surprise, a discrepant set of cues, something that does not fit (Weick, 1995, p.2).

En outre, Louis & Sutton (1991) proposent trois occasions contextuelles susceptibles d'engendrer le *SM*. Premièrement, cela peut être une nouveauté (« novelty ») : un événement qui est perçu comme peu familier, différent, inattendu, inconnu. Deuxièmement, il peut s'agir d'un événement qui présente une divergence (« discrepancy ») : il s'agit de la divergence ou du décalage entre la norme et la réalité, ou d'une perturbation. Troisièmement, il peut s'agir d'un acte volontaire (« deliberate initiative ») : c'est le cas lorsqu'une personne se penche sur un événement de sa propre initiative, par une motivation intrinsèque, ou lorsque son attention est attirée sur un événement particulier, de l'extérieur. Brockner & Wiesenfeld (1996) ont repéré un quatrième facteur contextuel susceptible d'engendrer le *SM*. Il s'agit de l'incertitude. Finalement, le degré de pertinence pour le soi est un cinquième facteur. La question de savoir comment un événement affecte le soi est centrale et suscite le processus de *SM* (Greenwald, 1980). C'est ici que l'on trouve un lien fort avec l'identité, individuelle ou organisationnelle.

Dans leur revue de la littérature, Maitlis & Christianson (2014) s'intéressent également aux situations, événements, ou contextes qui engendrent le *SM*. Ces auteurs identifient deux caractéristiques centrales qui précèdent le *SM* : d'une part, le sens d'un événement, d'une situation ou d'une question est ambigu, d'autre part, les résultats sont incertains. Le flux d'activités est alors interrompu, pour autant que les personnes remarquent l'ambiguïté et l'incertitude. Ils sont susceptibles de le faire lorsqu'il y a un décalage entre leurs attentes et la réalité. D'autre part, elles mettent en évidence le fait que l'expérience du décalage est tout à

fait subjective : sa signification dépend de facteurs individuels, par exemple de l'impact sur l'identité ou sur les buts personnels.

Les auteurs distinguent trois types d'événements où le *SM* peut être engendré. Il y a d'abord tout ce qui relève de crises et de chocs auxquels fait face une organisation. Dans ce cas, le *SM* collectif qui est engendré peut donner lieu à de nouvelles interprétations, qui auront à leur tour des conséquences importantes. Par exemple, Dunbar & Garud (2009) ont étudié l'accident de la navette spatiale Columbia, et comment la production de mousse sur l'appareil pouvait être vue comme une anomalie, ou comme un risque acceptable. Selon le point de vue, les conséquences seront différentes : dans le cas de la catastrophe de cette navette, cette différence qui a *a priori* l'allure d'un détail, a mené à l'accident dramatique que l'on sait.

Deuxièmement, il y a les situations qui représentent une menace pour l'identité, ou qui font que l'identité organisationnelle est ambiguë. Comme nous le rappelle Weick (1995), « I make sense of whatever happens around me by asking, what implications do these events have for who I will be ? » (p.23-24). Le lien à l'identité est fort : il détermine aussi bien la manière dont je retiens les événements qui serviront de base au *SM* (*noticing and bracketing*, voir plus bas sur le processus), et influenceront les actions qui seront mises en place suite au *SM.*

Maitlis et Christianson (2014) donnent deux exemples de recherches qui s'intéressent précisément au lien entre identité professionnelle et *SM*. Par exemple, ils citent une recherche de Wainwright & Turner (2004) sur les danseurs de ballet qui, suite à une blessure, sont fortement sollicités dans leur identité professionnelle de danseur, ce qui suscite un *SM* portant sur leur avenir. Ici, l'impossibilité de réaliser le travail est central à leur identité et engendre le *SM.*

Il existe également des cas de *SM* qui sont analysés au niveau organisationnel, où c'est l'identité de l'organisation qui est en jeu. Par exemple, l'étude de Ravasi & Schultz (2006), conduite au sein de l'organisation Bang & Olufsen, a montré comment les membres de l'organisation ont réagi face à des menaces identitaires externes, en réévaluant leurs valeurs centrales. Dans ce processus, il y a à la fois du *SM,* permettant de répondre à la question « *what is this organization really about ?* », et du sensegiving, permettant de dire « *this is what this organization is really about !* ».

Ces auteurs attirent également notre attention sur le fait que, même lorsque le décalage est significatif, il ne fera pas forcément l'objet de *SM*. La raison est que la culture organisationnelle, par exemple, peut modérer l'impact du décalage sur la personne, et en quelque sorte le colmater, en empêchant le *SM*. Les auteurs parlent même d'une réduction de « mindfulness ».

> Even when discrepant cues significantly disrupt identity or goals, however, they may still not trigger SM if group norms or the organizational culture mitigate against it. Indeed, the literature offers many examples of situations in which people accommodate, explain away, or normalize discrepant cues (…) (Maitlis & Christianson, 2014, p.70).

Similairement, l'étude de Martins (2005) a montré que lorsque la culture organisationnelle était forte, des messages contredisant les valeurs ou croyances partagées à l'interne n'avaient pas d'effet, et n'engendraient donc pas de processus de *SM*. Le *SM* est donc limité lorsque l'identité individuelle ou collective est forte, et lorsque les personnes sont fortement investies dans certaines pratiques et croyances.

Une troisième occasion de *SM* est tout ce qui se réfère au changement, qui est planifié et programmé, au moins par certaines personnes dans l'organisation. En ce sens, cela diffère des deux types d'événements précédents. Ces changements peuvent prendre la forme d'une restructuration, d'une fusion, d'un changement de leadership. Le changement est une occasion de *SM* parce qu'il engendre, par exemple, des reconfigurations de rôles et de responsabilités :

> Changes in organizational structure, roles and responsibilities create contradictions and paradoxes for members, triggering sensemaking about what their jobs entail and how to do them (Lüscher & Lewis, 2008, cités par Maitlis & Christianson, 2014, p. 77).

La question de savoir comment agir devient très prégnante dans ce cas. Lorsque les acteurs sont dans des positions faites d'incertitude et de confusion, ils remettent en cause la compréhension des acteurs de leur organisation. En outre, les implications peuvent être lourdes pour eux-mêmes et leurs équipes.

Présentation des résultats

Nous avons vu ci-dessous que différents auteurs décrivent différents critères déterminants pour le déclenchement du *SM*. En résumé, ces critères sont :

- *Le décalage* : la différence entre ce que l'on attend et ce qui se présente à soi ; notion de surprise, d'interruption, d'étonnement
- *La nouveauté* : le caractère peu familier, inconnu d'une situation
- *L'incertitude* : quant à la situation rencontrée et aux résultats de cette situation
- *L'ambigüité* : lorsque le sens à donner à un événement ne va pas de soi
- *Les menaces pour l'identité* : notamment dans des situations de crises ou de chocs
- *Les changements:* notamment lorsque ceux-ci concernent les rôles et les responsabilités professionnelles
- *La pertinence pour soi* : notamment comment l'événement affecte le soi. Le lien à l'identité est ici prédominant

Voici, pour chaque critère[92], quelques exemples, avec en souligné l'élément du verbatim qui a retenu notre attention[93] :

Le décalage

Dans cet extrait de Christian, la surprise est exprimée par l'expression « ce qui m'a frappé », qui est suivie d'une explication concernant la pratique en question qui le surprend :

> ***APP : <u>Ce qui m'a frappé</u> en fait ce que les gens ne se sont pas dit ah mais tiens c'est une bonne opportunité en fait pour que (son nom) fasse cette formation pour mettre en place tout ce qu'on doit mettre en place ça j'ai trouvé dommage pour eux finalement parce que moi j'ai appliqué plein de choses dans mon courant RH qui ont favorisé finalement enfin qui ont bénéficié l'organisation (Christian, Evaluation, T2, réf. 1)***

Florence quant à elle reprend le terme même de « décalé » pour exprimer la différence entre ce qui se fait en termes de pratiques, et ce dont elle avait besoin :

> ***APP : Ils ne se rendent pas du tout compte de nos besoins en formation enfin on a trouvé <u>très décalé</u> par rapport à ce qu'on avait besoin***
>
> ***(Florence, Evaluation T2, réf. 12)***

[92] Nous avons fusionné les critères « menace pour l'identité » et « pertinence pour soi » qui nous semblaient relever de la même idée, et que nous ne pouvions pas démêler dans nos données.

[93] Nous ne pouvons pas, à ce stade, mettre en relation chaque verbatim témoignant du déclenchement d'un processus de *SM* avec les verbatim concernant ce processus précisément. Nous référons donc le lecteur à la présentation des cas de figure où est présenté l'ensemble des modes de régulation.

Rachel témoigne, quant à elle, de la contradiction entre deux pratiques, ici, la facilitation logistique, d'une part, et l'absence de suivi et d'intérêt pour sa formation, d'autre part :

> ***APP : C'est très perturbant dans le sens où on me donne tout au niveau logistique on me donne le temps on me le finance etc. mais à côté il y a aucun intérêt c'est troublant vraiment***
>
> ***(Rachel, Evaluation, T2, réf. 3)***

Même lorsque les attentes ne sont pas conscientes, ou pas exprimées, la personne peut ressentir quelque chose de l'ordre de l'étonnement, ou du choc, comme dans le cas de Valérie :

> ***IB : Vous n'aviez pas d'attentes ?***
>
> ***APP : Je n'avais pas d'attentes particulières par contre effectivement ça me choque***
>
> ***(Valérie, Evaluation T2, réf. 1)***

Veronica exprime, quant à elle, une forme de surprise concernant la manière d'envisager la formation, dans son domaine professionnel des RH, non pas comme une manière d'augmenter les compétences, mais comme une manière de retenir la personne.

> ***APP : Voilà pour me faire patienter quoi enfin (rires) elle sera contente elle va rester dans son coin quoi (rires)***
>
> ***IB : Oui c'est quand même***
>
> ***APP : Oui c'est surtout quand on est en RH on ne peut pas réfléchir comme ça***
>
> ***(Veronica, Evaluation, T2, réf. 9)***

Et, finalement, Yasmin, qui se dit très surprise par le fait qu'on la charge de travail supplémentaire très conséquent en période de formation, alors qu'elle ne bénéficie d'aucun soutien par ailleurs :

> ***APP : Non je n'avais pas vraiment d'attentes non mais voilà ce que j'attendais peut-être c'est que quand je continue à faire la même quantité de travail parce que quand j'ai pris la formation j'ai dit voilà maintenant j'ai tant d'énergie j'ai tant de travail et j'ai tant de mes horaires de travail sont comme ça je peux m'organiser comme ça quand ça s'est passé que je devais travailler pour 4 personnes et pendant 4 mois c'est pas juste un ou deux jours alors là c'est devenu ça je ne m'y attendais pas par exemple et ça a tout un peu bousculé par rapport à ma santé par rapport à plein de choses et le stress que j'ai eu***
>
> ***(Yasmin, Evaluation T2, réf. 4)***

L'incertitude

Dans ce verbatim, Antonia exprime l'incertitude qu'elle semble ressentir face à certaines pratiques qui témoignent pour elle d'un soutien, alors que d'autres non. De plus, elle dit ne pas comprendre les raisons pour lesquelles il y a absence de soutien concernant l'utilisation des compétences acquises en formation :

> ***APP : Exactement il y avait ce soutien alors peut-être d'autres ont eu un autre type de soutien mais alors moi j'ai eu un soutien direct alors plutôt au niveau du timing de la compréhension que ça prenait du temps mais pas dans l'utilisation des compétences acquises et là je saurais pas vous dire dû à quoi il doit y avoir des milliers de raisons mais là je saurais pas vous dire ça ça reste encore il y a pas une volonté je dirais d'utiliser les compétences qui ont été apprises donc on peut dire qu'il y a peu de soutien***
> ***(Antonia, Evaluation, T2, réf. 2)***

Dans cet extrait, Florence évoque le flou qui entoure le financement de sa formation, ainsi que les conditions logistiques comme la décharge de travail. Le flou dont elle parle nous semble tout à fait en phase avec l'idée de l'incertitude, qui est son synonyme.

> ***APP : Personne savait oui pendant très longtemps j'étais dans cette situation où on savait pas du tout personne n'était enfin c'est vraiment étrange mais on nous informe pas en fait de où en est la situation on nous laisse simplement dans le flou sans réponses***
>
> ***(Florence, Evaluation, T2, réf. 1)***

Samira évoque l'incertitude au sujet du développement, ou non, que l'organisation envisage pour elle suite à sa formation. Cette incertitude est également empreinte d'ambiguïté.

> ***APP : Ouais mais rétention comment enfin c'est (rires++) c'est encore autre chose c'est bien joli de l'écrire mais (rires) euh j'ai j'ai je ne sais pas du tout comment ils perçoivent mon évolution***
>
> ***(Samira, Evaluation T1, réf. 6)***

L'ambigüité

Dans les trois extraits suivants, on peut lire une ambigüité des pratiques repérées par les répondants, mais aussi une forme de contradiction, de paradoxe entre deux pratiques. Dans l'extrait de Daria plus précisément, on voit pointer l'interrogation quant à l'attitude à adopter, c'est-à-dire les comportements à avoir.

> ***APP : C'est schizophrénique parce qu'il y a toute une partie qui est positive et on arrive de nouveau à un moment donné où tac il y a un frein où finalement on va rien en faire alors que finalement on pourrait aller beaucoup plus loin***
>
> ***(Christian, T2, Evaluation, réf. 4)***
>
> ***APP : Je ne vois pas ce qu'il fait concrètement pour associer une femme comme partie prenante des décisions qu'il prend alors il fait c'est c'est c'est c'est pervers parce que ça donne l'apparence que mais***

dans les faits c'est non c'est ça qui est pervers vous voyez alors comment on va faire pour quelle stratégie on va utiliser

(Daria, T2, Evaluation, réf. 1)

APP : C'est très paradoxal non ils sont vraiment sensibles au fait qu'ils veulent du personnel formé en fait c'est vraiment le mot d'ordre tout ça on veut du personnel formé on a de la peine à avoir assez de gens formés qui sont de l'Université (…) et au niveau de la réalité sur le terrain en fait après la réalité ce n'est pas qu'ils s'intéressent réellement à la formation en fait c'est que le but c'est qu'on soit formé

(Florence, T2, Evaluation, réf. 10)

Les menaces pour l'identité et la pertinence pour soi

Dans cet extrait de Daria, on perçoit que les pratiques ne sont pas sans lien avec la question de la pertinence pour soi. Ici, elle dit comment des pratiques adéquates pour elle pourraient la fidéliser à son organisation. Ces pratiques ne sont donc pas anodines, et lorsqu'elles ne sont pas adéquates, elles provoquent des modes de régulation pour y faire face.

APP : Si d'un côté on dit on paie mais on ne reconnaît pas on s'expose au risque que la personne parte mais si on dit on paie on s'engage et on essaie de faire quelque chose avec la personne on la fidélise elle va rester

(Daria, T2 Evaluation, réf. 10)

En parlant de la proposition de son organisation de suivre une formation, Samira exprime que cette pratique est en lien direct avec un sentiment de reconnaissance de sa personne.

APP : On reconnaît que je suis là on reconnaît que ce serait peut-être bien pour mon développement que je puisse bénéficier d'une formation RH

(Samira, T2, Evaluation, réf. 5)

Les changements

Notamment lorsque ceux-ci concernent les rôles et les responsabilités professionnelles. Nous n'avons pas trouvé de verbatim en référence aux changements.

La nouveauté

Le caractère peu familier, inconnu d'une situation. Nous n'avons pas trouvé de verbatim en référence à la nouveauté.

Discussion

L'analyse de nos résultats confirme qu'il y a, au-delà de l'inadéquation entre pratiques et attentes, d'autres déclencheurs du processus de *SM*. L'inadéquation se réfère à la notion de

décalage proposée par Weick et d'autres auteurs. Il nous semble que cette notion est centrale. Mais l'incertitude et l'ambigüité apparaissent aussi comme des « candidats » pertinents, déclencheurs de *SM*.

Par ailleurs, il nous a été difficile de démêler les notions d'attentes (« expectancy ») de celles de besoins et -/- ou de souhaits dans les verbatim des répondants. Il arrive que des personnes disent, par exemple, n'avoir aucune attente, ce qui n'empêche pas l'existence de certains souhaits en termes de pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation. Inversement, il est possible de s'attendre à certaines pratiques (en regard de la connaissance de l'organisation), mais de ne pas forcément avoir de souhait particulier. Le chevauchement entre ces deux notions, dans notre corpus, apparaît de manière plus flagrante ici[94].

Par rapport à nos données, il nous a toutefois été difficile de démêler la notion d'incertitude de celle d'ambigüité. Un travail ultérieur gagnerait, à notre sens, à les différencier. Il en va de même pour les notions de « pertinence pour soi » et de « menace pour l'identité ». Lorsqu'il y a une menace pour l'identité, est-ce que cela ne sous-entend pas forcément que la question est pertinente pour soi ? Et inversement ?

Nous pouvons compléter la notion d'ambigüité par celle de contradiction, de paradoxe. De nombreux répondants ont relevé des pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation qu'ils percevaient comme contradictoires. La contradiction la plus notoire est celle constituée, d'une part, d'un financement généreux, mais d'une absence de suivi et -/- ou d'intérêt pour la formation, d'autre part.

En termes d'indicateurs de ces différents critères, les émotions exprimées par les répondants offrent de bonnes pistes d'analyses. Ces émotions semblent émerger de situations qui déclenchent du *SM*.

Le lien à l'identité nous semble sous-jacent à tous les critères mentionnés ci-dessus. C'est pourquoi nous n'avons trouvé que peu de verbatim s'y référant spécifiquement. Mais, dans l'hypothèse qui est la nôtre où le projet de formation est intimement lié à des buts de formation, il semble logique, par conséquent, d'admettre que lorsqu'il y a inadéquation entre attentes et pratiques, la question de l'identité est présente. Dans l'hypothèse selon laquelle

[94] Cette question a déjà été discutée dans le chapitre méthodologique.

les attentes sont en lien avec les buts de la formation, qui peuvent être compris comme des buts identitaires, et que l'inadéquation concerne les attentes, l'identité est au cœur de cette problématique. Toutefois, nos données, si elles font état de ces buts identitaires, n'ont pas été récoltées dans le but spécifique de rendre compte de ces derniers par rapport aux modes de régulation.

Enfin, nous n'avons pas trouvé de verbatim se référant particulièrement aux notions de nouveauté (peut-être parce que les personnes sont à l'initiative de leur formation, elles ne sont donc pas face à une situation totalement nouvelle et imposée de l'extérieur) et de changements. Nous nous étonnons de ne pas trouver de références spécifiques aux changements. S'il est vrai que tous les répondants souhaitent opérer des changements dans leur organisation suite à leur formation, ces derniers s'avèrent subtils. Point de changement brusque et conséquent de statut pour nos répondants. C'est peut-être la raison pour laquelle cette notion n'est pas repérable. Peut-être qu'un temps 3 (T3), recueilli après le terme de la formation, aurait permis de trouver des données allant dans ce sens.

Le processus de *Sensemaking*

Venons-en à présent au processus de *SM* par le biais d'un exemple que Weick décrit et analyse dans son article de 2005. Cet exemple concerne le travail d'une infirmière qui s'occupe d'un bébé dont la mine se détériore au cours de sa matinée de travail. Cet exemple sert de base à une illustration très concrète de *SM et* de huit points caractéristiques de ce processus. La logique de présentation de cet article sera reprise dans la présentation des résultats qui suit ce repérage théorique.

1. Le *SM* organise le flux d'activités

Dans un flux continu d'activités, tout événement ne sera pas pris sous la loupe et examiné. Cela serait tout simplement impossible. Une énorme quantité d'activités ne sera donc jamais analysée rétrospectivement et ne fera pas l'objet de *SM*. Le *SM* émerge à partir d'un flux chaotique d'activités et d'événements qui entourent tout acteur organisationnel. Ainsi, pour l'infirmière de Weick, il s'est passé mille choses avant qu'elle ne remarque que le bébé en question avait mauvaise mine.

2. Le *SM* commence avec le fait de remarquer certains indices et de les mettre entre parenthèses

Nous avons déjà décrit le flux continu d'activités qui entoure et fait le quotidien de chaque acteur organisationnel. Dans le cas de l'infirmière, cette dernière a remarqué quelque chose de différent, d'inattendu. C'est le fait que le bébé ait mauvaise mine. Elle va donc d'abord le remarquer, puis le mettre entre parenthèses (« bracketing »), comme pour l'extraire du flux continu d'événements. Elle va ensuite être attentive à d'autres signes en lien avec ce premier signe qui a retenu son attention.

3. Le *SM* concerne l'étiquetage

Le fait d'étiqueter le flux d'expériences sert à organiser le chaos initial. Une fois que quelque chose a été remarqué, l'enjeu consiste à le catégoriser afin d'esquisser des pistes d'action. Weick (2005) prend comme exemple le domaine de la médecine, où des indices de l'état de santé des patients sont étiquetés de manière à suggérer des diagnostics et des manières d'agir. En général, le fait d'étiqueter sert à coordonner, à gérer. Il en résulte des manières d'agir coordonnées, partagées, communes, qui guident l'action.

4. Le *SM* est un processus rétrospectif

Une fois que quelque chose a été remarqué, suite aux conditions que nous avons développées ci-dessus, le processus de *SM* à proprement parler débute. Il commence par un regard en arrière : le *SM* est un processus rétrospectif. La personne remarque des indices lui permettant de se rendre compte du décalage : « Deuxièmement, les indices discordants sont repérés lorsqu'une personne considère, par un regard en arrière, son expérience passé » (Weick, 1995, p.2)[95].

La perspective rétrospective peut être comprise à deux niveaux : premièrement, c'est bien en portant son regard sur des événements passés que le *SM* peut se produire, il ne porte pas sur les événements à venir (même si certains auteurs ont esquissé un *SM* concernant l'avenir). Deuxièmement, c'est en mettant les événements en lien que le *SM* se produit. Dans le cas de l'infirmière, ce n'est que lorsqu'elle met en lien la mine du bébé à une heure y avec sa mine à une heure *x* (*x* précédant *y*), qu'elle peut en conclure quelque chose et étiqueter la mine du bébé à l'heure *y*. Sans la rétrospection, la mine du bébé au temps *y* resterait un événement

[95] Notre traduction.

suspendu dans le temps, impossible à déchiffrer. Il ne peut prendre sens qu'en étant mis en perspective avec des indices précédents. Ainsi, la mine défaite du bébé n'est pas un symptôme *en soi*, mais il en devient un dès lors que l'infirmière procède au *SM.*

5. Le *SM* concerne la recherche d'hypothèses plausibles

Une fois que des indices ont été repérés, par un processus rétrospectif, il s'agit de trouver des hypothèses plausibles concernant ces derniers. Le *SM* n'est pas concerné par la justesse ou l'exactitude des choses. Cela n'est pas envisagé comme quelque chose de possible dans la perspective du *SM*, pour plusieurs raisons. Une de ces raisons est le fait que les personnes vont nécessairement déformer la réalité, ne serait-ce que parce qu'il s'agit d'un regard rétrospectif.

Ensuite, le *SM* se base sur des indices qui ont été remarqués par une personne, dans un flux continu d'événements. Le fait que tel ou tel événement prenne l'allure d'un indice comporte forcément une grande part de subjectivité. Finalement, parce que la vitesse avec laquelle il faut agir en organisation dépasse la possibilité de trouver LA bonne interprétation, et qu'il faut pouvoir agir rapidement.

C'est un processus qui avance par suppositions, qui seront à leur tour testées pour découvrir, si possible, une réponse adéquate à donner à la situation rencontrée. Dans le cas de l'infirmière, les suppositions qu'elle fait suite à la mine du bébé vont orienter son action, et ses actions vont tester sa supposition quant au pourquoi de sa mauvaise mine.

6. Le *SM* est social et systémique

Dans le cas de l'infirmière, cela signifie que son *SM* est influencé par les contacts sociaux qu'elle a pu avoir avant de remarquer l'incident en question (la mauvaise mine du bébé). Les conversations qu'elle a pu avoir avec d'autres infirmières, le mentorat dont elle a peut-être bénéficié, une remarque d'un parent à propos de son bébé, etc. Tout ceci converge dans la tête de l'infirmière au moment du *SM.* Mais le *SM* est également social et systémique parce que les savoirs du monde médical convergent sur le bébé en question, et ces savoirs sont socialement construits. Plus concrètement, le traitement à administrer au bébé sera co-construit par l'infirmière, d'autres infirmières qui s'en occupent, un médecin etc.

7. Le *SM* concerne l'action

Alors que le *SM* peut, à première vue, être perçu comme un processus essentiellement cognitif, rien n'est plus faux. Le *SM* n'existe que par et au travers de l'action : « we know the world by taking action and seeing what happens next » (Maitlis & Christianson, 2014, p. 84). Action et *SM* forment un cycle continu, plutôt qu'un enchaînement de type linéaire ou causal. Il n'est pas possible de dire lequel vient avant l'autre ; tous les deux peuvent être considérés comme le point de départ vers la destination : « Dans le sensemaking, l'action et la parole sont traités comme des cycles plutôt que comme une séquence linéraire» (Weick, 2005, p. 412)[96]. Dans le domaine médical, le fait de parler sur les comportements mais, en même temps, de se référer à des paroles pour les tester, illustre ce cycle.

8. Le *SM* concerne l'organisation par la communication

La communication joue un rôle central dans le SM parce que c'est au travers d'elle qu'une situation est rendue visible et partagée. Ce n'est que lorsqu'une situation prend forme par le langage que des esquisses d'actions peuvent être élaborées. Ces pistes d'action constituent à leur tour les bases pour une organisation du travail, par un sens partagé des manières de faire. Dans le cas de l'infirmière, elle communique son souci à propos du bébé à une collègue, puis un médecin sera mis au courant, ce qui aura comme effet de trouver la meilleure solution de traitement pour le bébé. C'est en représentant la situation par la parole que l'infirmière permet un *SM* collectif.

Présentation des résultats

1. Le *SM* organise le flux d'activités

Dans le cas de nos répondants, les activités entourant à la fois le travail et la formation sont innombrables. Les personnes travaillent, se déplacent en formation, écoutent les cours, reviennent au travail, rédigent leur travaux de validation etc. En outre, les réactions et les pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation se mettent en place de manière progressive et évolutive. Leur attention ne va pas pouvoir se porter sur chacune de ces activités. Mais, lorsque cela sera le cas, et en relation avec les critères de déclenchement vus

[96] Notre traduction.

plus haut, il y aura quelque chose qui retiendra leur attention et qui sera mis entre parenthèses, ce qui nous conduit au point suivant.

2. Le *SM* commence avec le fait de remarquer certains indices et de les mettre entre parenthèses

Dans notre cas, ce sont les pratiques organisationnelles qui vont être prises sous la loupe, en regard des attentes des personnes en termes de soutien. Initié par le chercheur et par le biais de l'entretien de recherche, ces pratiques vont ensuite donner lieu à des interprétations. Il s'agit en quelque sorte de *SM* à l'état naissant ou initial. Le fait que la personne va remarquer et mettre entre parenthèses un ou des événement(s) précis (une pratique, une réaction en lien avec sa formation) est guidé par des modèles mentaux acquis par l'expérience de travail et de la vie en général. Les pratiques passent au travers du filtre des attentes, et c'est à partir de ces dernières, qui peuvent être considérées comme un schéma mental de ce qui devrait être, que les personnes vont se mettre à remarquer telle ou telle pratique et à en parler avec davantage de vigueur. Nous retrouvons ici l'idée du décalage, déjà vu plus haut dans le paragraphe consacré au déclenchement de *SM*.

Nous souhaitons donner ici deux exemples de cette étape du processus : le cas de Rachel, et le cas de Pierre (Cas de figure « Péjoration »).

Rachel souhaite que l'organisation s'intéresse à sa formation. Au T1, comme au T2, il n'y a que très peu de marques d'intérêt. Au cours de l'entretien T1, si elle évoque cela, elle ne s'y attarde pas et trouve en outre des explications plausibles pour se l'expliquer. Au T2, par contre, le manque d'intérêt est particulièrement mis en avant, et discuté entre elle et l'intervieweur. On peut donc dire que, au T1, elle a remarqué cela, et l'a peut-être mis entre parenthèses, selon la formulation de Weick. Au T2, cet élément est repris et, cette fois-ci, fait l'objet de toute son attention, en regard aussi des circonstances qui ont changé pour elle. Elle va donc s'attarder sur cette pratique (ou plutôt, son absence), et tenter de lui donner un sens, ainsi que d'adopter un comportement adéquat pour elle.

Pierre, quant à lui, s'attend à pouvoir utiliser ses acquis de formation dans son organisation d'appartenance. C'est pour lui un point important qui donne sens à son projet de formation. Au T1, il évoque cela, mais, comme Rachel, ne s'attarde pas sur ce point. Il est en début de formation, et, s'il a des doutes quant à l'utilisation possible de ce qu'il aura appris en

formation, il reste dans une posture d'attente. Il remarque toutefois que le transfert devra se faire sur sa propre initiative. Au T2, cet élément est repris. Cela témoigne à notre sens de l'importance de ce dernier pour Pierre. Cette fois-ci, le décalage entre ses attentes et l'absence de cette pratique devient plus prégnant, obligeant Pierre à chercher du sens et à s'expliquer la situation, ainsi qu'à adopter un comportement qui lui permettra, peut-être, de rétablir de la cohérence pour lui.

3. Le *SM* concerne l'étiquetage

Dans notre cas, cette étape se fait de manière solitaire. Les personnes en formation de notre échantillon sont seules dans leur démarche : elles ne peuvent donc se référer à des manières de faire communes pour catégoriser les événements qui auront été remarqués et mis entre parenthèses. Cela dit, si elles ne peuvent pas se référer à des symptômes en lien direct avec une pathologie (comme c'est le cas dans le domaine médical), nous faisons l'hypothèse que les personnes se réfèrent à des histoires de personnes ayant été en formation avant elles, à des manières de faire en lien avec la culture organisationnelle, à des normes ou valeurs qu'elles perçoivent dans l'organisation[97].

Par exemple, Yasmin (Cas de figure « Insatisfaits sans évolution »), qui travaille dans une organisation internationale très règlementée et normée, s'y réfère pour comprendre les pratiques organisationnelles qui lui font défaut pendant sa formation. C'est donc bien le cadre de son organisation qui lui sert de référence, et c'est en fonction de ce dernier qu'elle étiquette les pratiques – ou leur absence. C'est le cas pour son arrangement en termes de temps, qui porte un nom précis au sein de son organisation, celui de « flexible working arrangement » :

> ***APP : Pendant les cours j'utilise mes jours de congé et j'utilise quelque chose qui s'appelle flexible working arrangement donc je travaille une heure de plus sur 10 jours pour prendre pour récupérer pardon sur 9 jours pour récupérer le dixième jour donc sur deux semaines je prends une journée et à part ça aussi je vais utiliser mes jours de vacances donc ça c'est pour le temps***
>
> ***(Yasmin, T1, Pratiques organisationnelles, réf. 1-3)***

[97] Nous avons déjà évoqué cela plus haut, en lien avec la démarche solitaire de *SM* versus le résultat qui concerne des significations partagées.

C'est également le cas de Valérie (Perception de soutien négative, sans évolution), qui elle se réfère davantage aux pratiques qu'elle a déjà observées dans son organisation, qu'elle connaît bien.

Les catégorisations peuvent également se faire en fonction du sens que les supérieurs hiérarchiques donnent à l'événement. Par exemple, lors de changements organisationnels planifiés, les leaders s'attachent à donner un sens (« Sensegiving ») aux événements à venir, de manière à convaincre les employés du bien-fondé de ce dernier. Les nombreuses interactions avec les supérieurs hiérarchiques, relatées lors de nos entretiens de recherche, peuvent être comprises de cette manière. Le supérieur hiérarchique oriente le sens donné à telle ou telle pratique, et participe vraisemblablement à un discours plus général au sujet de la formation, dans l'entreprise. Ceci est également en cohérence avec la théorie du soutien organisationnel, qui postule que le supérieur hiérarchique est une des personnes les plus importantes dans l'organisation, qui apporte des indices de soutien.

> Thus, sensemaking by organizational members occurs in response to leaders' sensebreaking (as they challenge the viability of the status quo) and sensegiving (as they work to shape members' understanding s of a positive way forward). This is facilitated when leaders extract and draw attention to cues from prevailing industry discourses (…) (Humphreys & Brown, 2002; Maitlis & Lawrence, 2007, cités par Maitlis & Christianson, 2014, p. 76).

Mais notre hypothèse principale consiste à dire que les événements sont diagnostiqués en fonction des attentes des personnes. S'il existe des référents communs, que la personne trouve dans la culture organisationnelle et / ou dans des histoires relatives à la formation et qui servent d'antécédents, ce sont les attentes qui restent centrales, à notre sens.

Le fait d'étiqueter un événement sert de lien avec l'action. Ce n'est que lorsque l'on sait « à quoi on a affaire », en termes d'événement, que l'action peut être orientée. Dans le cas des médecins, cela est très facile à comprendre : l'étiquetage d'un symptôme est mis en relation avec un diagnostic, qui, à son tour, orientera l'action à prendre, c'est-à-dire le traitement. Dans notre cas, la question reste ouverte de savoir comment le fait de « diagnostiquer » les pratiques organisationnelles orientera les comportements futurs. S'il n'existe pas de référent commun, cela reste le résultat de la subjectivité de chacun. S'il existe des référents, par

exemple, ce qui se fait « habituellement » dans une organisation, on peut s'attendre à ce que les comportements soient similaires entre différentes personnes en formation (issues d'une même organisation).

Un autre point central aux catégories servant à l'étiquetage des événements est leur plasticité. Selon Weick (2005), la plasticité vient du fait que les catégories sont socialement construites. Dans notre cas, les attentes, qui servent de « catégories », sont plastiques également jusqu'à un certain point, étant donné que les personnes peuvent les réduire, les adapter, les changer avec le temps. Par exemple, Rachel (Evolution négative) exprime peu d'attentes au T1, alors que ses attentes se manifestent beaucoup plus fortement au T2.

4. Le *SM* est un processus rétroactif

Dans notre cas, il nous semble que le caractère rétrospectif de l'entretien de recherche, consistant à reconstituer le fil de l'histoire vécue, est en phase avec la perspective du *SM*. Dans le cadre des entretiens, il ne s'agissait pas d'émettre des points de vue actuels, ni, *a priori*, de se projeter dans l'avenir (sauf pour la question du temps post-formation), mais bien de revenir sur les événements qui ont ponctués l'entrée en formation et son déroulement jusqu'au temps de l'entretien. Cela a été particulièrement le cas au T1, où les personnes ont relaté des événements de manière assez linéaire, sans encore faire trop de liens entre eux.

Deuxièmement, dans une perspective longitudinale, les entretiens du T2 ont permis de faire autre chose : c'est là que le *SM* à proprement parler s'est déclenché, ce qui a donné une nouvelle orientation aux entretiens. C'est à ce moment-là que les personnes ont pu mettre en lien les événements relatés au T1 (notamment, les pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation) avec leur évolution entre les deux temps. Et aussi à confronter les pratiques organisationnelles à leurs attentes, ce qui, durant les entretiens, provoqua une prise de conscience, et une mise en mots inédites. Les personnes semblent avoir réalisé, alors, un décalage entre les pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation, et leurs attentes initiales ou en cours. Ce décalage perçu a donc été mis en évidence et en mots, nous semble-t-il, par le biais de l'entretien de recherche qui a précisément visé à confronter les pratiques et les attentes.

Comme l'infirmière qui ne peut décider si la mine du bébé au temps *y* est bonne ou non qu'en la comparant à sa mine au temps *x*, les interviewés de notre recherche n'ont pu commencer

à donner du sens à ces pratiques qu'au T2, en les mettant en lien. On retrouve ici la maxime de Weick qui capture cette idée: « how can I know what I'm seeing until I see what it was » (2005, p. 412). Les interviewés ont « vu » les pratiques (que certains s'étaient contenté à énumérer au T1) en les mettant rétrospectivement en lien avec la situation au T2.

L'analyse du T1 a donné lieu à une longue liste de pratiques organisationnelles, avec des amorces de *SM*, alors que les analyses du T2 ont révélé le processus de *SM*[98].

5. Le *SM* concerne la recherche d'hypothèses plausibles

Dans notre cas, les propos recueillis des interviewés font état de leur tentative d'interpréter et de mettre en lien les pratiques et les réactions organisationnelles à l'égard de leur formation. Certaines personnes avancent par tâtonnement, par suppositions.

C'est le cas de Florence (Amélioration de la perception de soutien). Elle ne sait pas comment interpréter l'absence de financement, au même titre que ses collègues. Elle adopte alors un comportement proactif, en cherchant d'abord un appui de la part du responsable pédagogique du MAS RH (Master RH, la formation qu'elle suit). Cette première approche semble lui permettre d'obtenir une légitimité quant à sa demande, avant de se confronter à sa supérieure hiérarchique. Elle s'appuie également sur des critères officiels pour encore renforcer cette légitimité. On peut dire qu'elle essaie de construire un sens partagé avec sa cheffe, mais elle n'y parvient pas, sa cheffe n'ayant manifestement pas les moyens pour prendre une décision à cet égard. Sa tentative de co-construire du sens, au sujet du financement de sa formation, échoue. Si elle avait eu du succès avec sa demande, cela aurait par ailleurs pu créer un précédent dans l'organisation, étant donné qu'elle était la première personne à suivre cette formation. Elle ne pouvait donc pas se référer aux histoires de formation de personnes antérieures à la sienne.

Au T2, Florence s'affranchit de sa supérieure et de son organisation, en décidant qu'elle suivrait cette formation, coûte que coûte. Elle dit alors très clairement que la situation d'incertitude continue, mais qu'elle n'est pas prête pour autant à abandonner son projet. Ici, on peut faire l'hypothèse que le sens qu'elle donne à la formation dans son projet professionnel l'emporte sur la tentative d'aligner le sens donné aux pratiques

[98] Au T1, certaines amorces de constructions de sens ont déjà été repérées, et notamment parmi les personnes à perception de soutien positive (cf. présentation des cas de figure au chapitre 7).

organisationnelles entre elle-même et l'organisation. En outre, elle « prend sur elle », tactique bien fréquente lorsqu'il n'y pas de construction de sens commune possible. Florence a donc testé plusieurs hypothèses (sa demande est légitime, elle correspond aux critères officiels) avant d'adopter une réponse qui est pour elle adéquate, en ce sens qu'elle lui permet de maintenir sa formation sans pour autant quitter l'organisation. Elle atteint une sorte de consensus qui lui permet de maintenir de la cohérence.

6. Le *SM* est social est systémique

Dans le cas de Florence que nous venons de mentionner plus haut, nous avons déjà vu que certaines personnes entrent en scène. Il y a d'abord le responsable pédagogique, puis la supérieure hiérarchique, enfin les secrétaires qui demandent à Florence comment noter ses absences (en tant que formation ou absence non justifiée). Ces contacts sociaux autour de la question du financement de sa formation participent à la tentative de construire un sens commun (même si, comme nous l'avons également vu plus haut, ce sens commun ne sera pas atteint).

7. Le *SM* concerne l'action

Dans le cas de Florence, les comportements qu'elle adopte témoignent de ce cycle permanent entre action et paroles, donc *SM.* Ce n'est que lorsqu'elle a cherché la légitimité auprès du responsable de formation (action), qu'elle peut se dire qu'elle est légitime dans sa demande (*SM* au plan cognitif) et qu'elle cherche à convaincre sa supérieure de cette légitimité au sujet du financement de sa formation (action). Tout se passe alors comme si le processus de *SM* était un cycle continu entre action, réflexion sur l'action, présomptions, action, et réflexion à nouveau.

8. Le *SM* concerne l'organisation par l'action

Florence a fait pareil. Elle a exposé sa situation à au moins trois personnes : le responsable pédagogique, sa supérieure hiérarchique, les secrétaires qui s'occupent de comptabiliser les absences. Elle a donc également (re)présenté sa situation par rapport à sa formation, et en particulier son étonnement par rapport à l'absence de financement, pour en faire un objet susceptible d'être négocié : « When sensemaking is seen as taking place within individuals, then collective meaning making occurs as individuals advocate for a particular view and engage in influence tactics to shape others' understanding » (Maitlis & Christianson, 2014, p.

78). Le fait d'être dans une dynamique de défendre ou de représenter un point de vue peut par ailleurs être rapproché du comportment « Voice » dans le modèle « Voice-Exit-Loyalty-Neglect » (Hirschman, 1970), présenté ci-dessous.

Seulement, dans son cas, il n'y a pas eu de réponse adéquate commune dans l'immédiat, ce qui a poussé Florence à poursuive son chemin sans arriver à un sens partagé au sujet du financement et, par extension, au sujet de la place de la formation dans cette organisation. Au T2, toutefois, une promesse de financement est arrivée. D'autres événements (elle a changé de classe salariale, au dépit de certains de ses collègues) l'empêchent alors de renégocier cette promesse, et d'aller plus loin dans le *SM*. Elle dit alors qu'elle est dans une situation où elle ne peut pas se plaindre, où elle ne peut rien dire. On imagine alors que le *SM*, collectif en tous les cas, s'arrête.

Un autre exemple est celui de Valérie (Perception de soutien négative) qui semble avoir renoncé au *SM*, en tous les cas dans sa dimension collective. Elle a alors recours à une autre forme de *SM*, que certains auteurs nomment « restricted sensemaking ». Il s'agit, en somme, d'un *SM* étouffé, écrasé par le poids des discours organisationnels dont les représentants sont souvent les leaders. Le résultat peut être le cynisme organisationnel (Monin, Noorderhaven, Vaara & Kroon, 2013), comme c'est le cas chez Valérie. Là aussi, nous voyons un lien fort avec le modèle EVLN de Hirschman (1970).

Discussion

Les esquisses d'analyse des cas de Rachel, Yasmin, Florence et Valérie nous permettent de dire que la perspective du *SM* est tout à fait prometteuse pour rendre compte des négociations individuelles et collectives, entre cognition et comportements, qui se jouent dans l'organisation lorsqu'un élément extérieur (la formation) vient s'insérer dans une relation employeur-employé, et lorsque les pratiques organisationnelles à l'égard de la formation et les attentes en termes de soutien organisationnel ne sont pas congruentes. Ce manque de congruence provoque alors une situation d'incertitude, d'ambivalence, typique des moments qui peuvent déclencher du SM.

Toutefois, le fait que les interviewés étaient les seules personnes de l'organisation à se former fait que l'aspect collectif et social du *SM* fait défaut. Il est esquissé par les comportements des personnes, certaines cherchant activement à convaincre de l'utilité de la formation, de son

bien-fondé, des opportunités qui peuvent en découler. Seulement, elles se retrouvent bien seules dans ce processus. Cela nous informe également sur le statut de la formation dans les organisations, c'est-à-dire « comment on parle de la formation ».

Les esquisses de *SM* collectif constatés dans les entretiens nous renseignent sur la place de la formation dans les organisations, place qui *a priori* ne semble pas bien définie et qui, dès lors, mériterait de faire l'objet d'un *SM* collectif, au bout duquel on pourrait espérer une compréhension commune de ce qu'est la formation et de la place à lui accorder. Ceci nous semble être l'enjeu majeur du *SM* et de la formation, au-delà des efforts individuels de personnes qui cherchent avant tout à préserver un équilibre, une cohérence interne. Cette perspective est liée aux recherches qui s'intéressent aux enjeux de pouvoir dans les organisations, à comment différentes interprétations peuvent, ou non, coexister, et comment cela se fait que certaines interprétations perdurent alors que d'autres disparaissent (Maitlis & Sonenshein, 2010).

Les parcours individuels des personnes que nous avons interviewées, et dont nous avons donné quelques brefs exemples dans les lignes qui précèdent, nous renseignent finalement sur la négociation de la place de la formation dans les différentes organisations où travaillent ces personnes. Au travers de leurs étonnements, de leur confusion, de l'ambigüité qu'ils relatent, de leurs incertitudes et des décalages avec les attentes, et de leurs comportements, se dessine une vision plus globale sur la difficulté à insérer un projet de formation dans une relation employé-employeur, prise dans des contraintes de productivité, et des défis quant à l'utilisation de ladite formation. La perspective du *SM* laisse donc à voir à la fois les processus singuliers, à la fois une image plus large de la place de la formation et les discours sur la formation, au sein des organisations.

Nous avons présenté brièvement, plus haut, comment le *SM* se déclenchait : faire l'expérience d'un décalage entre attentes et pratiques ; faire l'expérience d'un événement peu familier, différent ; prendre l'initiative de s'attarder sur un événement de son propre chef ; rencontrer une situation d'incertitude, et finalement, rencontrer une situation où le degré de pertinence pour le soi est élevé.

L'entrée en formation, la confrontation entre son projet et la réalité organisationnelle, peuvent à notre sens engendrer le *SM*. C'est surtout la réalisation d'un décalage entre attentes

en termes de soutien organisationnel et pratiques perçues qui peut prendre la forme d'une occasion de *SM*. La perception de ne pas être soutenu, notamment, peut donner lieu à une « enquête » sous la forme de *SM*, permettant à la personne d'avancer des hypothèses plausibles quant au décalage entre attentes et pratiques, et quant à la surprise, l'ambigüité et l'incertitude que peut engendrer cette situation.

L'employé peut à la fois constater un décalage entre ses attentes et les pratiques, à la fois être surpris des pratiques rencontrées, puis douter de sa réaction. Lors de l'entretien de recherche, le chercheur attire spécifiquement son attention sur les pratiques. Par contre, si le chercheur le fait, c'est toujours l'interviewé qui constate un décalage entre ses attentes et les pratiques, et le *SM* ne sera engendré qu'à cette condition. C'est donc bien à lui que revient le constat d'un décalage (ou d'une surprise, d'une incertitude) ou non.

L'incertitude quant aux résultats, aux implications des pratiques organisationnelles en regard des attentes, est une caractéristique commune à beaucoup d'interviewés. Ils sont nombreux à attendre, à espérer, à compter sur tel entretien pour dénouer la situation ou pour recevoir une explication quant à leur situation. L'incertitude est donc un point central dans les situations que nous avons rencontrées dans le cadre de cette étude.

Finalement, au vu du caractère hautement personnel du projet de formation, et du sens important qui lui est donné dans le cadre de dynamiques identitaires individuelles, la pertinence des pratiques à son égard est haute également. La signification du décalage entre attentes et pratiques est, nous l'avons dit plus haut, subjective. Elle dépend de l'impact sur l'identité ou sur les buts personnels. Nous voyons ici également un lien fort avec notre problématique. Nous avons posé l'hypothèse que la perception de soutien résultait, en tous cas en partie, de la rencontre entre pratiques et attentes. Les attentes étant elles-mêmes issues du projet de formation et de son sens dans la dynamique identitaire de la personne, le lien avec l'identité apparaît clairement. Si la personne ressent un fort décalage entre ses attentes et les pratiques rencontrées, et que ces dernières ont un lien avec sa dynamique identitaire, nous pouvons faire l'hypothèse que ce décalage sera significatif pour la personne.

Cela dit, certaines personnes se disent suffisamment « indépendantes » pour ne pas se laisser influencer par ces pratiques : ce sont les personnes qui semblent satisfaites et ne pas se laisser déstabiliser par cette situation, et qui ne sont donc pas touchées par ce critère. Nous faisons

l'hypothèse qu'elles mettent en place des constructions de sens en amont (proche du « coping proactif » ou « préventif » ; voir à ce propos Hartmann, 2008) et qu'elles adhèrent complètement au discours organisationnel. Il se peut aussi que le *SM* soit entravé, sous forme de « restricted sensemaking », où le poids des significations partagées au sein de l'organisation empêchent de renégocier un sens, en l'occurrence, celui attribué à la formation (et par conséquent aux pratiques l'égard de l'apprenant).

Nous formulons l'hypothèse que les personnes qui se disent satisfaites, malgré un décalage qui apparaît de manière plus ou moins nette selon les personnes, adhèrent au discours organisationnel sur la formation. Elles cherchent alors peut-être à restaurer, de manière « préventive », la menace identitaire d'une organisation qui ne développe pas de pratiques perçues comme soutenantes à leur égard.

> Individuals' self-concepts and personal identities are formed and modified in part by how they believe others view the organization for which they work… The close link between an individual's character and an organization's image implies that individuals are personally motivated to preserve a positive organizational image and repair a negative one through association and disassociation with actions on issues. (Dutton & Dukerich, 1991, cités par Weick, 1995, p. 21).

Le sens de certaines pratiques organisationnelles est ambigu : toutes les marques d'incompréhension, de perplexité, de doutes, de suppositions dans notre corpus témoignent de cela. L'incertitude quant aux résultats est également présente : nombreuses sont les personnes qui restent dans un état de doute prolongé, qui ignorent quel avenir leur sera réservé: quel type de pratiques sont-elles en droit d'espérer ? Quel usage sera fait de leurs nouvelles connaissances ? Quelle nouvelle place pourront-elles intégrer dans l'organisation ? Autant de questions qui témoignent de l'incertitude quant à l'avenir et aux conséquences. La question de savoir comment réagir à la situation est inhérente à ce questionnement et illustre bien la perspective du *SM* où cognition et action sont constamment imbriquées.

Le *SM* comprend une étape importante, celle de la catégorisation (« labelling »). Dans la perspective du *SM* individuel, qui correspond mieux à nos données, ce dernier est envisagé comme construit à partir de schèmes de pensées, de représentations, de modèles mentaux qui servent de guides pour donner du sens à une situation. Dans notre cas, ces schèmes

pourraient être les attentes en termes de soutien, qui, plus largement encore, pourraient être envisagées comme « ce qu'il faudrait faire » ou « ce qu'il serait bien de faire ». Ces représentations au sujet de la formation, et des pratiques organisationnelles à son égard, peuvent donc jouer le rôle de guides pour évaluer les situations qui se présentent aux interviewés.

Le lien avec l'identité nous semble fort, puisque la formation et l'entrée en formation, l'engagement en formation en particulier, est fortement lié à la dynamique identitaire. Lorsque Weick pose la question de savoir, dans le SM, quelles seront les conséquences pour soi à propos d'un événement qui a retenu notre attention, on peut facilement faire le lien avec notre problématique. Par exemple, les personnes analysent les pratiques et se posent cette question (de manière certainement inconsciente). La formation est un moyen pour confirmer l'identité, pour avancer dans sa dynamique identitaire. Ainsi, lorsque les pratiques organisationnelles ne répondent pas aux attentes, il peut y avoir une menace sur ce projet, et donc sur l'identité. La personne va s'engager dans le *SM* dans un effort de restaurer ce projet et l'identité : «

> Individuals construct their identity in ways that meet needs for self-enhancement, self-efficacy, and self-consistency (Erez & Earley, 1993). When one or more of these comes under threat, people are triggered to engage in SM around sources of threat, acting so as to restore their identity. (Maitlis & Christianson, 2014, p.73).

Présentation de résultats empiriques. Types de constructions de sens

Nous présentons ici, de manière transversale et diachronique, les types de constructions de sens que nous avons repérées dans nos analyses, tous cas de figure confondus. Il s'agit ici d'une présentation purement empirique. Pour une présentation des constructions de sens spécifiques au quatre cas de figure, nous renvoyons le lecteur aux cas de figure, présentés dans le chapitre 7, des encadrés qui résument les types de constructions de sens propres à chaque cas de figure.

Notons que différentes constructions de sens coexistent chez les personnes, et que celles-ci évoluent dans le temps. Leur objectif est de préserver une cohérence pour rendre la situation vivable, et de rétablir un équilibre entre attentes et pratiques.

1. Prendre sur soi

Cette construction de sens consiste à considérer le projet de formation comme étant de sa seule responsabilité. Les personnes qui recourent à ce type de construction de sens se disent que c'est à elles de prendre des initiatives en ce qui concerne la valorisation de leur formation, et que c'est à elles aussi de se « débrouiller » pour mener à bien leur projet, dans ses aspects logistiques (temps, charge de travail, etc.). Elles prennent donc sur elles aussi bien l'aspect « valorisation de la formation », que l'aspect logistique, ce qui correspond aux deux dimensions du POS-F tel que nous l'envisageons[99].

Elles se disent alors qu'elles doivent prouver que la formation est valable, pertinente, sans demander de l'aide ou des appuis particuliers. Dans certains cas, l'organisation pour laquelle les personnes travaillent semble véhiculer cette manière d'envisager la formation[100]. Ainsi, il semblerait que les personnes intériorisent ce qu'elles pensent que l'organisation attend d'elles, ou la manière dont elles pensent que l'organisation conçoit la formation. Certaines vont jusqu'à dire qu'elles n'ont pas besoin de soutien, que cette question ne les concerne pas[101].

2. Considérer la formation comme un projet personnel

Cette construction de sens consiste en une importante réappropriation du projet formation au compte de l'apprenant, qui lui donne un sens hautement personnel, inscrit dans sa trajectoire professionnelle. Cela signifie que les personnes qui recourent à ce type de construction de sens se disent que cette formation est avant tout leur propre projet, qu'il concerne leur trajectoire professionnelle et non pas l'organisation, quand bien même celle-ci figure de manière proéminente dans les discours.

Même lorsque le désir de contribuer à l'organisation existe, et continue d'exister, les personnes considèrent que la formation leur appartient, comme si, de cette façon-là, elles se prémunissaient de certaines déceptions. Cette construction de sens semble alors leur permettre de continuer à faire des efforts sans y perdre de leur motivation. Elle va souvent de pair avec la première, « Prendre sur soi ».

---

[99] Pour rappel : 1) bien-être *en formation* et 2) valorisation des contributions *issues de la formation*.
[100] Attention, il s'agit toujours de données rapportées.
[101] Ce qui correspond, à notre sens, à une construction de sens de leur part (cf. partie sur les types de constructions de sens dans ce même chapitre).

3. Agir sur ses attentes : réduire, inhiber ou renoncer

Cette construction de sens consiste à utiliser le levier des attentes en termes de soutien organisationnel pour faire face à la situation et rétablir de la cohérence. En réduisant, « étouffant », ou minimisant ses attentes, les personnes s'alignent en quelques sortes aux pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation et réduisent alors l'écart entre celles-ci et leurs attentes.

Cette construction de sens peut également être interprétée comme une manière de s'adapter à l'organisation (Brandtstädter, 1992). Par ailleurs, certaines personnes vont jusqu'à renoncer, avec, parfois, un cynisme organisationnel qui s'installe.

4. Agir sur les pratiques en les évaluant différemment

Cette construction de sens consiste à réévaluer les pratiques organisationnelles perçues dans une lumière plus favorable. Ainsi, les personnes jouent sur l'évaluation des pratiques, ce qui leur permet également de réduire l'écart entre attentes et pratiques, et d'arriver à une évaluation plus positive. Il s'agit alors de « forcer » un peu sur le filtre des attentes en tentant de se convaincre soi-même que telle ou telle pratique est, en fin de compte, soutenante. Dit de manière simple, il est question ici de « voir le verre à moitié plein ». Il s'agit également d'une manière de s'adapter à l'organisation, de faire un pas vers elle.

5. Chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques : excuser ou incriminer

Il s'agit ici soit d'excuser, soit d'incriminer l'organisation ou ses représentants (en général, le supérieur hiérarchique). Lorsque la personne excuse l'organisation, par exemple, cela signifie qu'elle a opéré une analyse des raisons qu'elle estime derrière telle ou telle pratique. Ensuite, si la personne excuse l'organisation, il en résultera vraisemblablement une meilleure évaluation des pratiques. Il y a une forme d'acceptation de ce qui est.

Au contraire, si les raisons supposées derrière la pratique sont négatives, il en résultera vraisemblablement une évaluation à la baisse. Cette construction de sens agit alors en deux temps : d'abord, une recherche des raisons supposées qui ont poussées l'organisation à agir d'une certaine manière, et ensuite seulement, l'excuse ou l'incrimination.

Un exemple est le manque de temps dans l'organisation. Cette raison-là mène à excuser l'organisation, car le manque de temps notoire est perçu comme hors du contrôle de cette dernière[102]. L'absence complet d'intérêt, par contre, ou d'encouragements, voire simplement de prises de nouvelles, est perçue comme résultant de la mauvaise volonté, et mènent donc à une incrimination.

6. Espérer et attendre

La dernière construction de sens transversale que nous avons pu repérer consiste à rester dans une forme de passivité, à attendre que les choses s'améliorent. Il y a ici une croyance forte que, le temps voulu, les conditions réunies, le moment opportun, quelque chose changera pour le mieux.

Les personnes qui ont recours à cette construction de sens sont généralement loyales à leur organisation, elles s'y identifient particulièrement. Elles bénéficient généralement de relations de confiance. Les antécédents à cette construction de sens spécifique sont donc probablement à chercher du côté de caractéristiques personnelles.

[102] Voir à ce propos un des filtres d'évaluation proposés par la théorie du POS, dans le chapitre 4.

B. Le modèle Exit-Voice-Loyalty-Neglect (EVLN)

La perspective du *SM*, que nous avons développée ci-dessus, rend compte des processus cognitifs et comportementaux qui sont déclenchés dans une situation qui répond à plusieurs critères, dont l'inadéquation entre attentes et pratiques rencontrées.

Le modèle Exit-Voice-Loyalty-Neglect (EVLN, pour la suite), met la focale, quant à lui, sur les réactions de l'employé lorsque ce dernier est insatisfait au travail. La théorie de l'échange social est le cadre théorique qui a permis de développer le modèle EVLN, qui propose une typologie des réactions des employés lors d'une situation d'insatisfaction au travail.

Issue des travaux sur le comportement organisationnel, l'étude de ces réactions représente la volonté de comprendre les conséquences de l'insatisfaction au travail (Rusbult, Farrell, Rogers & Mainus III, 1988). Hirschman (1970) a été le premier à proposer un modèle, le EVLN, qui a ensuite été complété et enrichi par d'autres auteurs (notamment : Naus, van Iterson & Row, 2007 ; Hagedoorn, van Yperen, van de Vliert & Buunk, 1999 ; Grima & Glaymann, 2012). Il en résulte une typologie de comportements qui peut rendre compte des conséquences de l'insatisfaction au travail. Si, à première vue, il peut sembler qu'il s'agit uniquement de comportements, une lecture avertie montre qu'il n'en est rien. Le modèle initial de Hirschman, comme le modèle plus développé de Grima & Glaymann (2012) font état de comportements, certes, mais aussi de ce que l'on pourrait qualifier d'attitudes. C'est pourquoi nous parlerons en termes de réactions ou de conséquences, et non pas de comportements.

Voyons à présent de plus près quels sont ces réactions. Les quatre réactions qui peuvent découler d'une situation d'insatisfaction sont : *exit* (quitter l'organisation), *voice* (se faire entendre), *loyalty* (rester fidèle à l'organisation tout en patientant), et *neglect* (négliger son travail). Naus & al. (2007) ajoutent une cinquième option, celle du *cynisme organisationnel*. Cette option apparaît comme assez distincte des quatre autres pour représenter un comportement à part entière. Ces auteurs la qualifie de « a negative attitude toward one's employing organization, comprising three dimensions : 1) a belief that the organization lacks integrity ; 2) negative affect toward the organization ; and 3) tendencies to disparaging and critical behavior toward the organization that are consistent with these beliefs and affects (Dean et al., 1998, cités par Naus & al., 2007, p.689).

De plus, certains auteurs (Rusbult et al., 1988 ; Whitey et Cooper, 1992) ont ajouté deux dimensions à chacune de ces options : une dimension constructive et une autre destructive, et une dimension passive et l'autre active. Par exemple, *exit* peut représenter un comportement à la fois destructif et actif, *loyalty* peut représenter un comportement constructif et passif, *voice* pour sa part est constructif et actif, alors que *neglect* est destructif et passif.

Cependant, ces options et les combinaisons proposées ne sont pas stabilisées. V*oice* est tour à tour décrit comme la manifestation de la colère ou de l'insatisfaction, ou comme le fait de s'exprimer dans le but de changer son environnement de travail et de l'améliorer. Cet exemple montre bien que *voice* peut faire référence à des réalités très différentes. Dans le même ordre d'idées, *loyalty* a été décrit comme le fait de patienter afin que la situation insatisfaisante ne change, ou comme un comportement citoyen. La distinction entre comportement et attitude n'est ici pas claire.

Grima & Glaymann (2012) proposent une revue de la littérature du modèle EVLN. Ils y retracent les évolutions qu'ont subies les composantes du modèle, s'attachant à rendre compte des différentes compréhensions de *exit*, *voice*, *loyalty*, et *neglect*. Ils montrent par exemple comment le concept de *exit*, d'abord conceptualisé par Hirschman (1970) comme « la réponse d'un client insatisfait par la performance d'une entreprise qui lui vend un produit » (p. 4) a pris la forme d'une rupture définitive avec l'organisation (Rusbult et al., 1988, cités par Grima & Glaymann, 2012, p. 4), pour ensuite inclure également la volonté de quitter l'organisation (sans forcément passer à l'acte, mais le seul fait d'y penser, de quitter l'organisation psychologiquement).

Dans le même ordre d'idées, *voice* a fait l'objet d'interprétations différentes. A l'origine (Hirschman, 1970), il s'agissait d'une réponse constructive de l'employé. Toutefois, pour Hagedoorn et al. (1999), *voice* peut se manifester de manière coopérative (par exemple, lorsque l'employé cherche des solutions constructives avec son employeur), mais aussi non coopératives (par exemple, lorsque l'employé cherche à s'imposer et entre dans une logique de confrontation avec son employeur).

Loyalty a été tour à tour : un sentiment d'attachement à l'organisation (Hirschman, 1970), une attitude modératrice de *exit,* une forme d'abnégation, une attitude à la fois passive et

constructive (où l'employé fait preuve de patience, et semble attendre que les conditions de son insatisfaction ne s'améliorent, Rusbult et al., 1988, cités par Grima & Glaymann, 2012, p. 5), puis une attitude qui peut être à la fois passive ou active, se rapprochant alors de comportements citoyens (Organ, 1988, cités par Grima & Glaymann, 2012, p.5).

Finalement, *neglect* s'inscrit dans un registre affectif. Le salarié laisse passivement la relation se distendre, voire se détruire dans un contexte organisationnel marqué par des retards, de l'absentéisme, des erreurs répétées dans le travail, voire le détournement de ressources de l'entreprise » (Farrell, 1983 ; Rusbult et al, 1988, Naus et al, 2007, cités par Grima et Glaymann, 2012, p. 5).

Le cynisme organisationnel a été proposé par Naus et al. (2007) afin de compléter le modèle et de rendre compte d'une cinquième option en termes de comportements, face à l'insatisfaction. Partant d'une élaboration sur les conditions de travail et leurs évolutions ces vingt dernières années, qui, selon ces auteurs, génèrent plus d'insatisfaction, ils considèrent le cynisme comme un moyen de réduire l'écart entre ce que l'organisation donne, et ce que l'employé est sensé rendre en retour. Cette idée s'ancre dans la théorie de l'échange social, comme le POS. Le cynisme organisationnel naît, selon ces auteurs, du décalage que constatent certains employés entre les discours et les comportements. Notamment, les discours faisant référence au fait d'être une famille, ou un team, et qui ne sont pas incarnés dans les faits. La question de l'intégrité de l'organisation y est centrale, et les pratiques pouvant mener à une perception d'une brèche dans l'intégrité, nombreuses.

Par ailleurs, les antécédents aux comportements adoptés ont également été étudiés. Des facteurs explicatifs ont été prouvés : « la satisfaction dans l'emploi, les coûts de départ, et l'existence d'alternatives crédibles » (Grima & Glaymann, 2012, p.6). Par exemple, Naus et al. (2007) s'intéressent aux effets de variables environnementales liées au poste de travail, et de variables de personnalité. Parmi les variables environnementales, le conflit de rôle et l'autonomie dans le travail sont pris en compte, alors que les variables personnelles sont la « *assertiveness* » (affirmation de soi) et la rigidité. Mellahi, Budhwar & Baibing (2010), quant à eux, s'intéressent à l'effet de différents types de « commitment » sur la réponse privilégiée, alors que Burris, Chiaburu & Detert (2008) regardent comment l'intention de quitter l'organisation et l'engagement affectif envers celle-ci, ont une influence sur le comportement

voice. Si & Li (2012) passent en revue différentes pratiques RH pour étudier leurs liens possibles avec les réponses du modèle EVLN.

Plus avant, une nouvelle voie de recherche s'intéresse aux trajectoires de comportements adoptés, c'est-à-dire aux séquences de comportements par lesquelles passeraient les personnes, séquences dans lesquelles on pense trouver une régularité. Par exemple, il pourrait exister une séquence de type : insatisfaction / *voice* / *neglect* ou *loyaltly* /*exit*. Cela dit, Grima & Glaymann (2012) se proposent d'explorer les ressources que pourraient utiliser les employés dans leurs trajectoires de comportements, et comment ces ressources influencent ces dernières.

Nizet & Fatien Diochon (sous presse), dans leur étude portant sur les réactions de *coachs* en entreprise soumis à des conflits éthiques, se basent sur le modèle original de Hirschman (1970) tout en y intégrant une approche systémique. Ils élargissent le modèle en considérant que les comportements seront dirigés non pas seulement envers « l'organisation », mais envers diverses instances, comme le supérieur hiérarchique ou les clients. En outre, ils se proposent d'étudier les relations entre ces différentes réactions, ainsi que de présenter une trajectoire « type » de ces dernières dans une approche longitudinale. Ils partent du principe que, dans un souci de préserver sa cohérence interne, l'employé a recours à des stratégies comportementales.

La grille d'analyse utilisée par Grima & Glaymann (2012) incorpore les enrichissements théoriques proposés par plusieurs auteurs, ainsi que deux nouvelles catégories qu'ils ont retenues suite à leur recherche. Au final, leur grille comporte dix catégories, comparées aux quatre du modèle original. Voici, ci-dessous, leur grille :

Catégories d'analyse selon Grima & Glaymann, 2012 (p. 13), basé sur le modèle de Hirschman (1970), complété par la littérature et leur propre recherche	
Nom	**Description**
Exit effectif	Quitter effectivement l'entreprise
Exit envisagé	Se mettre activement à la recherche d'un emploi
Exit rêvé	Penser à partir sans mettre de moyens pour le concrétiser
Voice constructive	Dialoguer avec la hiérarchie pour trouver une solution consensuelle aux problèmes posés
Voice destructive	Dialoguer avec la hiérarchie sans prendre en compte son opinion et en cherchant à faire triompher le sien
Loyalty passive	Croire en un avenir meilleur sans s'impliquer réellement pour y parvenir
Loyalty active	Manifester son engagement auprès de l'entreprise par la réalisation de comportements citoyens
Neglect passif	Laisser se dégrader la situation en adoptant des comportements négatifs
Neglect brutal	Laisser se dégrader la situation par des comportements déviants
Cynicism	Penser que l'organisation manque d'intégrité et manifester un sentiment négatif à son endroit

Présentation des résultats

Nous reprenons ici les dix catégories proposées par Grima et Glaymann (2012) pour voir dans quelle mesure les réactions de nos répondants corroborent. D'abord, nous allons nous intéresser au cas de figure « Perception de soutien négative » qui, étant donné qu'il regroupe les personnes insatisfaites (en termes de perception de soutien à leur formation), se prête le plus naturellement à cette analyse. Ensuite, nous nous pencherons sur le cas de figure « Péjoration de la perception de soutien », pour ensuite analyser brièvement les réactions des personnes du cas de figure « Amélioration de la perception de soutien ». Nous ne nous pencherons en revanche pas sur les réactions des personnes à perception de soutien positive (qui ne présentent pas d'insatisfaction).

Analyse des réactions des personnes appartenant au cas de figure « Perception de soutien négative »

Pour rappel, Sonia et Christian adoptaient des comportements similaires. Au T1, ils cherchaient à mettre en œuvre des acquis de leur formation, à l'insu de leurs supérieurs, mais

en cherchant à impliquer des collègues proches. Deux choses sont intéressantes ici : premièrement, le fait qu'ils affirment ne compter que sur eux-mêmes, sur leur propre initiative et en mobilisant leurs propres moyens.

Deuxièmement, la recherche d'alliances avec des collègues, ce qui n'apparaît pas dans les catégories de Grima & Glaymann (2012). Il n'est question que de la hiérarchie. Au T2, les deux personnes disent même ne pas prendre en compte leur hiérarchie, mais simplement imposer des changements basés sur des connaissances issues de la formation. Par rapport aux catégories, celle qui se rapproche le plus de ces comportements est *voice* constructive. Toutefois, il y a des nuances importantes : d'une part, le fait de ne compter que sur soi (une construction de sens), d'autre part, le fait de chercher à impliquer des collègues et à ne pas chercher l'aval de la hiérarchie (mais simplement informer). Il nous semble donc que leurs réactions relèvent aussi de *loyalty* active, en ce sens qu'ils restent, tous les deux, très engagés envers l'organisation et qu'ils cherchent à la faire avancer, à favoriser son succès, par le biais de leurs actions. Pour Christian, toutefois, quitter son organisation est quelque chose qu'il envisage.

Dans le cas de Veronica, le comportement au T1 est également caractérisé par la recherche de soutien auprès d'une collègue, qui a suivi la même formation qu'elle. Elle semble chercher à la fois un soutien « moral », à la fois un soutien concernant le contenu de la formation et l'application potentielle de celui-ci au sein de son organisation. Au T2, par contre, elle adopte clairement un comportement de *exit* envisagé, puisqu'elle a décidé de s'en aller et qu'elle cherche activement un nouvel emploi. L'antécédent à ce comportement est clairement le manque d'opportunités au sein de son organisation.

Le cas de Daria est complexe en ce qu'il présente plusieurs réactions. D'une part, elle semble être dans une optique de « ruse/calcul », puisqu'elle cherche à protéger ses intérêts en analysant finement la situation dans laquelle elle se trouve, en pesant ce qu'elle a à y gagner et ce qu'elle a à y perdre. Ensuite, elle a aussi des réactions de type « action solitaire » puisqu'elle cherche à améliorer son quotidien en utilisant des choses apprises en formation. Au fil du temps, pourtant, la situation semble se dégrader. De plus en plus déçue par son supérieur hiérarchique, qui ne prend pas en compte sa formation ni ses désirs de l'utiliser et de s'améliorer professionnellement, elle devient cynique, notamment par rapport à son chef,

dont elle analyse la vie privée et son rapport aux femmes dans le monde du travail. Elle décide alors de faire savoir ses griefs à des instances externes, où elle prévoit de rendre compte du paradoxe qu'elle voit dans le couple « financement de la formation / absence d'intérêt », et ce surtout en regard de l'argent publique qui coule dans sa formation. On peut y voir une forme de *voice* destructive. Finalement, elle envisage de quitter son organisation, et se trouve donc dans la catégorie *exit* envisagé.

Valérie, pour sa part, adopte un comportement de « ruse/calcul » puisqu'elle semble comptabiliser de manière assez consciente ce qu'elle reçoit de l'organisation, d'une part, et ce qu'elle est encore prête à lui donner, d'autre part. Elle conclut alors qu'elle n'est plus d'accord de compenser le travail en retard dû à la formation, et décide de ne pas s'en soucier outre mesure. Elle dit alors que certaines tâches sont repoussées au lendemain et que certaines personnes, dans l'organisation, devront par exemple attendre une réponse de sa part plus longtemps que d'habitude. On peut y lire un comportement de type « neglect passif », puisqu'elle laisse, dans une certaine mesure, la situation se dégrader. Cela dit, elle affirme continuer à fournir un travail de qualité, mais elle prend des libertés qu'elle ne prenait pas auparavant. Elle manifeste donc, paradoxalement, une forme de *neglect* passif tout en restant parfaitement correcte et même pro active et engagée par rapport à son organisation. Par ailleurs, elle affirme se « retirer émotionnellement » de l'organisation. Ce retrait émotionnel va sans doute de pair avec le « neglect passif ». En outre, nous pouvons repérer chez elle un cynisme grandissant envers son organisation.

Finalement, nous arrivons au cas de Yasmin, benjamine de nos répondants, et très attachée à son organisation pour laquelle elle rêvait de travailler depuis la fin de ses études. Dans la partie « Résultats », nous avions dit que nous n'avions pas trouvé de comportements en réaction à l'insatisfaction. Cela dit, au vu des catégories proposées par le modèle EVLN, il nous semble juste de dire qu'elle se rapproche de la catégorie *loyalty* passive. Peut-être également en regard de son jeune âge, Yasmin est dans une position d'attente, passive, patiente. Elle manifeste pourtant son insatisfaction, mais cela ne l'empêche pas de croire qu'à l'avenir, les choses s'amélioreront, et que sa formation sera peut-être reconnue à sa juste valeur.

Analyse des réactions des personnes appartenant au cas de figure « Péjoration de la perception de soutien »

Les personnes appartenant au cas de figure « Péjoration » nous semblent particulièrement intéressantes, car il devrait être possible de dire pourquoi la situation s'est dégradée, et donc, de mieux comprendre l'antécédent à la réaction. Mais voyons d'abord de plus près quelles réactions nous avons pu relever et si elles peuvent être comprises en regard des catégories proposées.

Trois personnes étaient concernées : Rachel, Pierre, et Antonia. Les trois personnes avaient un point en commun : celui de l'ambivalence. Il nous semble donc que cette dernière pourrait faire l'objet d'une nouvelle catégorie.

Rachel se trouve, au T2, dans une situation difficile. Très attachée à son organisation, elle accepte difficilement l'absence totale d'intérêt de son organisation pour sa formation, qu'elle vit comme une situation paradoxale. Cette manière d'interpréter la situation (c'est-à-dire, le fait qu'elle le perçoive comme des messages paradoxaux, voire comme des injonctions paradoxales) a un effet sur ses réactions. D'une part, elle cherche à parler de sa formation, à la rendre visible, et d'autre part, elle se retire et ne souhaite plus en parler. Elle cherche d'autres lieux d'investigation pour ses travaux de validation notamment (qu'elle souhaitait, à l'origine, réaliser dans son organisation d'appartenance). Il y a donc un double mouvement d'aller vers, et de retrait. D'où la notion d'ambivalence, qui relève à la fois d'une attitude et d'un comportement. Le désir de rendre la formation visible mérite, à notre sens, une catégorie en soi.

Chez Pierre, l'ambivalence se note moins dans ses comportements, qui restent très actifs même au T2, mais davantage dans sa manière d'envisager la situation et de parler de sa santé, notamment. Pierre fait beaucoup d'efforts pour s'aligner sur la manière de faire de l'organisation, mais ne récolte pas les fruits escomptés. Il commence, au T2, à être plus conscient de cela et à faire état d'une grande surcharge et de fatigue. Son ambivalence concerne alors davantage la question de « que faire ? » pour bien faire, que les comportements effectivement mis en place.

Antonia, quant à elle, se trouve aussi dans l'ambivalence. D'une part, elle reste loyale et cherche, par des actions solitaires, à s'aligner sur l'organisation et à lui rendre service, et,

d'autre part, elle abandonne son projet de formation, ce qui peut être interprété comme une forme de retrait (même si ce retrait ne concerne pas l'organisation en première ligne).

Analyse des réactions des personnes appartenant au cas de figure « Amélioration de la perception de soutien »

Les deux personnes concernées, Samira et Florence, ont des points en commun en ce qui concerne leurs réactions, sauf qu'elles sont temporellement différentes. Toutes les deux recherchent le consensus avec leur organisation. Il n'est donc pas question ici, comme chez certaines personnes insatisfaites, d'imposer des actions. Toutes deux cherchent le contact avec leur hiérarchie. Il y a donc un comportement de type *voice* constructive.

Chez Samira, on notera au T1 tout particulièrement une attitude d'attente, de confiance, qui semble se rapprocher de *loyalty* passive. Elle montre également son intérêt pour l'organisation, et donc nous y voyons aussi la *loyalty* active. Toutefois, elle cherche des alliances autres que celles avec sa supérieure directe. L'événement qui semble changer l'insatisfaction à la satisfaction au T2 est l'avènement d'une opportunité de carrière, qui arrive aussi grâce à ses efforts et à son attitude au T1. Au T2, elle se montre alors satisfaite et continue à adopter des comportements positifs de type *voice* constructive.

Florence a, au T1, un comportement de type *voice* constructive. Elle cherche, de manière active et consensuelle, à trouver des solutions en ce qui concerne la logistique qui entoure sa formation. Elle se montre toutefois très attentive à ne pas heurter les personnes avec lesquelles elle négocie. Elle obtient finalement gain de cause, avec un financement pour sa formation. Ce dernier la met dans une situation délicate par rapport à ses collègues, ce qui explique sa réaction consistant à garder profil bas.

Dans les deux cas de figure, il est intéressant de noter que c'est en partie grâce à leurs comportements au T1 qu'elles ont réussi à obtenir quelque chose d'important pour elles au T2 (opportunité de carrière pour Samira, financement de la formation pour Florence).

Ce que nous pouvons en retenir :

Suite à cette analyse de nos données à la lumière des catégories proposées par Grima & Glaymann (2012), nous proposons de résumer ces données dans les deux tableaux suivants. Le premier est celui des auteurs, que nous avons déjà présenté plus haut, et où nous

rajoutons, dans la colonne de droite, les noms des répondants dont nous pensons qu'ils correspondent à la catégorie telle quelle. Le deuxième tableau propose de nouvelles catégories, suite à l'analyse de nos résultats. Pour chacune d'elles, nous proposons un verbatim « type » qui résume l'idée essentielle de ladite catégorie.

Catégories d'analyse selon Grima & Glaymann, 2012 (p. 13), basé sur le modèle de Hirschman (1970), complété par la littérature et leur propre recherche / Personnes concernées dans notre recherche		
Nom	**Description**	**Personnes concernées**
Exit effectif	Quitter effectivement l'entreprise	
Exit envisagé	Se mettre activement à la recherche d'un emploi	Veronica, Daria, Christian
Exit rêvé	Penser à partir sans mettre de moyens pour le concrétiser	
Voice constructive	Dialoguer avec la hiérarchie pour trouver une solution consensuelle aux problèmes posés	Rachel, Pierre, Antonia, Samira
Voice destructive	Dialoguer avec la hiérarchie sans prendre en compte son opinion et en cherchant à faire triompher le sien	Daria
Loyalty passive	Croire en un avenir meilleur sans s'impliquer réellement pour y parvenir	Yasmin, Samira
Loyalty active	Manifester son engagement auprès de l'entreprise par la réalisation de comportements citoyens	Sonia, Christian, (Valérie, Rachel), Antonia, Pierre
Neglect passif	Laisser se dégrader la situation en adoptant des comportements négatifs	Valérie
Neglect brutal	Laisser se dégrader la situation par des comportements déviants	
Cynicism	Penser que l'organisation manque d'intégrité et manifester un sentiment négatif à son endroit	Daria, Valérie, Rachel

Nouvelles catégories proposées par les résultats de notre recherche **Tirés du cas de figure : « Insatisfaits »**			
Nom proposé	**Description**	**Personnes concernées**	**Verbatim type**
Action solitaire *Attitude et comportement*	Chercher à mettre en œuvre des acquis de la formation en mobilisant l'initiative personnelle et ses propres ressources / chercher à améliorer la situation en prenant des initiatives personnelles	Sonia, Christian, Daria, Pierre, Antonia	*(…) il y a quelque chose de très égoïste qui s'est mis en place de dire ok ça ne vous intéresse pas moi ça me fascine tant que vous me laissez faire tout va bien je suis plutôt dans cet état d'esprit* *(Sonia, T2, Comportements, réf. 6)*
Action collègues *Comportement*	Chercher à mettre en œuvre des acquis de la formation en sollicitant des collègues proches qui sont favorables à la formation	Veronica, Sonia, Christian, Samira	*J'avais déjà une collègue qui avait fait cette formation il y a deux ans (…) ça nous a quand même permis d'échanger sur ce sujet-là d'autant plus que c'était pour la gestion des compétences et c'est quelque chose qu'on est en train de mettre en place de manière un peu plus formelle dans notre société* *(Veronica, T2, Comportements, réf. 1)*
Action imposée *Comportement*	Mettre en œuvre des acquis de la formation de manière concrète sans demander l'aval de la hiérarchie	Sonia, Christian	*J'ai mis en place au niveau du recrutement (…) c'est moi qui l'ai annoncé donc je n'ai demandé à personne j'ai annoncé au comité directeur (…) je vous informe que dorénavant les entretiens RH seront faits de cette façon-là* *(Christian, T2, Comportements, réf. 1)*
Ruse / calcul *Attitude et comportement*	Chercher à protéger ses propres intérêts en opérant un calcul sur les gains et les pertes possibles suite à la formation, et ce que l'un et l'autre donne (notion de réciprocité)	Daria, Valérie	*Il y a aussi le truc si j'ai une histoire avec mon porteur il va dire ah la mère XX (son nom de famille) « ciao » et moi je perds tout alors je dois agir finement donc je fais le Master pour moi c'est une disposition fine de garantir mon autonomie d'avoir mes réseaux aussi et puis de développer mon évolution en dehors de ce que lui il peut me proposer parce que de sa part ça ne viendra pas* *(Daria, T1, Comportements, réf. 2)* *(…) pendant 4 ans j'ai jamais eu quoi que ce soit demandé quoi que ce soit que vous vous cassiez le dos ou pas le dos vous n'avez pas de bonus de reconnaissance de quoi que ce soit donc quelque part c'est une espèce d'équation c'est je me repaie de ça par le prix de la formation* *(Valérie, T1, Comportements, réf. 2)*
Soutien collègues *Comportement*	Chercher des échanges, du soutien, auprès de collègues, en ce qui concerne la formation, les apprentissages, et son processus	Veronica	*On a quand même pris du temps au travail pendant les pauses à midi pour discuter un peu de nos ressentis surtout qu'elle s'occupe de la formation moi je suis dans le recrutement donc c'était intéressant de confronter nos points de vue* *(Veronica, T2, Comportements, réf. 1)*

Retrait *Attitude avec conséquences probables sur comportements*	Se désengager progressivement (émotionnellement ou concrètement) de l'organisation Abandonner certaines activités	Valérie, Rachel, Pierre, Antonia	*Je m'investis moins émotionnellement sur certaines choses* *(Valérie, T1, Comportements, réf. 5)* *Là je me suis dit (…) bon ok ça ne les intéresse absolument pas donc après je n'ai même plus essayé d'en parler* *(Rachel, T2, Comportements, réf. 9)*
Ambivalence *Attitude avec conséquences probables sur comportements*	Osciller entre deux types de comportements contradictoires (retrait / affirmation)	Rachel, Pierre, Antonia	*Le soutien je l'ai mais ce que je mets derrière c'est vraiment le timing le financement qui a été voilà mais l'utilisation peut-être un peu moins (…) il n'y a pas une volonté je dirais d'utiliser les compétences qui ont été apprises donc on peut dire qu'il y a peu de soutien* *(Antonia, T2, Evaluation, réf. 2)*
Rendre la formation visible *Comportement*	Parler de la formation, mais aussi la rendre visible par d'autres moyens concrets	Valérie, Rachel	*Avant je cachais tout là maintenant je mets mes classeurs je montre bien les étiquettes les gens ils entrent dans le bureau c'est inconscient mais je me dis c'est de marquer voilà* *(Valérie, T1, Comportements, réf. 1)*

Trajectoires en termes de réactions à l'insatisfaction

Grima & Glaymann (2012) proposent des trajectoires pour rendre compte de la temporalité dans les comportements, dans une logique longitudinale. Nous proposons ici de reprendre cette idée afin de voir s'il se dégage des trajectoires[103] « types » selon les cas de figure.

Cas de figure « Perception de soutien négative »

Sonia et Christian :

Loyalty active > Action solitaire > Action collègues > Action imposée>Exit envisagé

Veronica :

Soutien collègues > Action collègues > Exit envisagé

Valérie :

Calcul / ruse > Cynisme > Retrait > Neglect passif > Loyalty active

Daria :

Calcul / ruse > Action solitaire > Cynisme > Voice destructive > Exit envisagé

[103] Ces trajectoires sont purement indicatives, leur temporalité n'est pas vérifiée.

Yasmin :

Loyalty passive

Il est difficile de voir se dégager une trajectoire type sur la base de ces six personnes. Cela dit, nous pouvons noter la présence de « *exit* » envisagé trois fois. Notons également la présence de calcul/ruse, et de cynisme, à deux reprises. L'action est aussi particulièrement présente.

Cas de figure « Péjoration de la perception de soutien »

Rachel :

Ambivalence > Loyalty active >Voice constructive > Visibiliser la formation > Cynisme > Retrait

Pierre :

Ambivalence > Loyalty active > Action solitaire > Voice constructive > Retrait

Antonia :

Ambivalence > Loyalty active > Action solitaire > Voice constructive > Retrait

Les trajectoires des personnes du cas de figure « Péjoration » se ressemblent et témoignent d'une forme d'ambivalence. Elles montrent toutes des comportements à la fois positifs pour l'organisation, comme la *loyalty* active ou la *voice* constructive, à la fois des comportements de retrait, voire de cynisme. Il est intéressant de noter que c'est la déception entre le T1 et le T2, qui mène à une perception de soutien négative, qui est à la source de cette ambivalence. On ne sait pas quelle en sera l'issue (pour cela, il aurait vraisemblablement fallu une collecte de données dans un temps 3).

Cas de figure « Amélioration de la perception de soutien »

Samira :

Voice constructive > Loyalty passive et active > Action collègue

Florence :

Voice constructive > Retrait

Le point en commun à ces deux trajectoires est la *voice* constructive, qui a, dans les deux cas, eu un impact positif sur ce qu'elles désiraient. Toutefois, Florence subit des retombées

négatives, puisqu'elle craint et ressent la jalousie de ses collègues, ce qui la pousse à faire profil bas (retrait).

Caractéristiques des réactions

Au-delà des types de réactions existant chez les personnes, et que nous venons de voir ci-dessus, nous pouvons faire quelques remarques plus générales à leur sujet. Premièrement, plusieurs réactions cohabitent presque toujours. Il est rare de n'en voir qu'une seule.

Deuxièmement, ces comportements apparaissent dans certains cas comme contradictoires. Il y a notamment un paradoxe entre d'une part, une volonté de rester loyal à l'organisation et, d'autre part, une réaction de retrait. Une tension se dessine là.

Troisièmement, et en accord avec les critiques qui ont été adressées au modèle, il apparaît difficile de différencier ce qui relève d'un comportement, de ce qui relève d'une attitude. C'est la raison pour laquelle il semble préférable de parler de « réactions » ou de « conséquences » à l'insatisfaction, plutôt que de « comportements ». Par exemple, la catégorie que nous avons nommée « action solitaire » se réfère aussi bien à une attitude, caractérisée par le fait de « prendre sur soi », que par des comportements concrets consistant notamment à utiliser des acquis de formation sans demander l'aval d'autrui. Un autre exemple est la catégorie « retrait», qui, nous semble-t-il, est avant tout un état d'esprit, mais qui a des conséquences sur le comportement. Une personne qui se retire émotionnellement aura vraisemblablement moins tendance à s'impliquer dans certaines tâches. Ainsi, il subsiste beaucoup de flou dans ces catégories.

Quatrièmement, les réactions sont évolutives, en accord avec la notion de trajectoires.

Cinquièmement, les réactions peuvent, dans certains cas, faire évoluer les pratiques. Ainsi, la dynamique d'ensemble est remise en question et cela peut favoriser l'évolution.

Sixièmement, il existe un lien avec les constructions de sens. Une personne qui se dit qu'il faut espérer et attendre aura vraisemblablement plus tendance à adopter une réaction de type *loyalty* passive, alors qu'une personne qui considère la formation comme un projet personnel sera plutôt dans une réaction de *exit* envisagé. Toutefois, et en lien avec la notion d'ambivalence et de contradiction citée plus haut, mais aussi d'évolution, ce lien peut ne pas être perçu de manière évidente, ni peut-être même exister de manière logique.

Discussion

Plusieurs questions se posent au terme de ces analyses. L'une d'elle concerne l'interaction des réactions entre elles. Par exemple, est-ce que le retrait provoque une réaction de *neglect* passive ? Est-ce que le cynisme mène forcément à la *voice* destructive ?

Il nous semble aussi qu'il y a un certain chevauchement entre catégories : par exemple, entre le cynisme et le retrait, ou entre le calcul / la ruse, et la décision de refuser de compenser, ce qui mène au *neglect* brutal.

Puis se pose la question des antécédents aux réactions. Si la situation d'insatisfaction constitue le point de départ des antécédents, la question se pose de savoir ce qu'il se passe entre ces différentes réactions, et ce surtout dans une perspective longitudinale. Qu'est-ce qui fait qu'une personne va « opter pour » telle ou telle réaction ?

Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il y a des antécédents individuels et des antécédents organisationnels. Cela signifie qu'il y a potentiellement des leviers pour faire évoluer le type de réactions. Ces leviers sont intéressants dans la mesure où l'organisation a une prise sur eux, alors qu'elle n'en aura vraisemblablement pas sur les facteurs plus individuels (comme la loyauté à l'entreprise, par exemple). Par exemple, l'absence de perspectives professionnelles au sein de l'organisation peut pousser au « *exit »* envisagé. Si une opportunité était présente, la réaction pourrait évoluer. La satisfaction au travail peut être un antécédent à cheval entre l'individuel et l'organisationnel, dont certains de nos répondants ont parlé.

Une autre variable qui apparaît est ce que nous pourrions nommer l'éthique du travail, ou encore l'engagement professionnel (Jorro & De Ketele, 2013). Toutes les personnes rencontrées avaient à cœur de faire du bon travail, de remplir leur rôle de RH de la manière la plus professionnelle et juste qui soit. Nous pensons qu'il y a là une variable extrêmement puissante qui intervient, non sans lien avec la question de la reconnaissance.

Du côté des facteurs personnels, il y en a certainement d'autres à explorer, comme le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1982). Ce sentiment pourrait, à notre sens, également jouer dans la manière d'envisager les comportements à adopter, la persévérance dans ces derniers, et l'évaluation des chances de succès.

Finalement, les caractéristiques du poste ne sont pas sans poids : nous avions noté dans nos résultats que les personnes qui jouissaient d'une grande autonomie dans leur travail (comme c'est le cas de Sonia et de Christian) étaient plus à même d'imposer des changements et donc d'utiliser des acquis de formation. Le degré d'autonomie dans le poste est donc, nous semble-t-il, une variable importante à prendre en compte dans les réactions face à l'insatisfaction au travail.

La question de l'engagement professionnel que nous venons de soulever pose également la question de savoir vers qui se dirige la réaction, ou le comportement. Dans la catégorie *loyalty*, il n'est question que de l'organisation, dans son ensemble. Or, dans le cadre de l'engagement professionel, il semblerait que les personnes soient particulièrement préoccupées par ceux qui sont touchés par leur travail, et ce particulièrement dans le domaine des RH. Il semble que l'éthique professionnelle, telle que nous avons pu l'appréhender au cours des entretiens, émane principalement du souci des employés dont nos répondants ont la charge, qui sont directement touchés par des processus RH. La loyauté dont il est question dans ces catégories gagnerait donc, à notre sens, à être différenciée en fonction de son « destinataire ».

Finalement, et en ce qui concerne les trajectoires, la question de la temporalité est soulevée. Pour une recherche ultérieure, il faudrait analyser très finement les différentes réactions, ainsi que le *sensemaking* qui les accompagne, afin de rendre compte de la variable temps. Les trajectoires que nous avons esquissées plus haut ne peuvent pas être comprises comme linéaires, et aucun lien de causalité ne peut être affirmé.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'explorer les modes de régulation que les personnes en formation continue mettent en œuvre afin de « faire avec » une situation caractérisée par des pratiques organisationnelles et des attentes en termes de soutien non concordantes. Nous avions vu dans le chapitre 4 concernant l'évaluation, que les attentes n'étaient pas toujours satisfaites. Nous nous sommes alors posée la question de savoir comment les personnes réagissaient lorsqu'elles n'étaient pas satisfaites.

Ces modes de régulation sont de deux types : d'une part des constructions de sens, et d'autre part, des comportements. Deux cadres théoriques nous ont permis de faire avancer notre réflexion : celui du Sensemaking, et le modèle EVLN.

Dans ce chapitre, nous avons appris que le processus de construction de sens (Sensemaking) était déclenché par un décalage entre attentes et pratiques, mais aussi, par une situation d'incertitude, d'ambigüité, lorsqu'il y a une forte pertinence pour soi et une menace pour l'identité. En outre, nous avons relevé qu'une situation qualifiée de paradoxale, de contradictoire, était propice au déclenchement du *SM*.

Le processus de *SM*, tel que décrit par Weick, s'adapte à la situation particulière de nos répondants.

Nous avons pu mettre en évidence six types de constructions de sens :

1. prendre sur soi ;
2. considérer la formation comme un projet personnel ;
3. agir sur les attentes en les réduisant ou en les minimisant ;
4. agir sur les pratiques en les évaluant différemment ;
5. chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques organisationnelles ;
6. espérer et attendre.

L'analyse de nos données avec le modèle EVLN a permis de repérer le type de réactions adoptées par nos répondants, et d'ajouter des catégories émergentes : action solitaire, action collègues, action imposée, ruse et calcul, soutien collègues, retrait, ambivalence, et rendre la formation visible. Nous avons en outre esquissé des trajectoires de réactions, mais n'avons pas pu mettre en évidence une trajectoire type selon nos cas de figure.

Finalement, nous avons pu relever quelques caractéristiques de ces réactions : la cohabitation de plusieurs réactions ; leur caractère contradictoire et évolutif ; l'ambigüité par rapport aux notions de comportements et d'attitudes; leurs effets sur les pratiques et leur évolution ; le lien avec la construction de sens, qui n'est toutefois pas toujours avéré, ni toujours « logique ».

Une piste de recherche ultérieure, qui mobilise la théorie des échanges leader-membre, pourrait s'avérer intéressante. Par exemple, la thèse de Bolino & Turnley (2009) suggère que les employés, loin d'être passifs devant une situation insatisfaisante, sont au contraire prêts à s'améliorer et à chercher un changement constructif, dès lors qu'ils estiment que la relation avec leur supérieur pourrait le permettre. Ceci corrobore avec nos résultats qui montrent que certains répondants cherchent à changer, de manière positive pour eux, une situation *a priori* insatisfaisante.

Chapitre 6 : Conséquences de la perception de soutien

Introduction

L'objectif de ce chapitre est d'explorer les manières dont les modes de régulation mis en place par les apprenants (chapitre 5) agissent sur deux variables dites dépendantes : la motivation à transférer, d'une part, et l'engagement organisationnel, d'autre part.

Par rapport à notre problématique générale, nous arrivons ici au « terme » du cycle du soutien organisationnel perçu à la formation. Pour rappel, nous avons exploré, au chapitre 2, les pratiques organisationnelles à l'égard des formations externes suivies par les collaborateurs. Nous avons ensuite découvert les types d'attentes, sous forme de thématiques, que pouvaient avoir les apprenants (chapitre 3). La confrontation entre ces pratiques et ces attentes a été analysée au chapitre 4 (évaluation), cela nous a permis de mieux comprendre comment se construisait la perception de soutien organisationnel à la formation. Cette perception, et ce fut l'objet du chapitre 5, génère des modes de régulation. Nous voyons à présent comment ces modes de régulation influencent ou impactent les deux variables (dites) dépendantes retenues.

Ce chapitre doit permettre de donner des pistes de réponses à la question de recherche no. 6 : *Quelles peuvent être les conséquences des modes de régulation adoptés pour la motivation à transférer et l'engagement organisationnel ?*

Ce chapitre propose tout d'abord un retour sur la théorie du POS, qui met en avant un certain nombre de conséquences à un POS soit positif, soit négatif. Ensuite, nous mettons l'accent sur la motivation à transférer, d'une part, et l'engagement organisationnel, d'autre part. En ce qui concerne la motivation à transférer, nous présentons quelques repères théoriques plus généraux, pour ensuite nous attarder sur un modèle en particulier (Gegenfurtner, Veermans, Festner & Gruber, 2009).

Nous verrons ensuite en quoi ce modèle peut être intéressant pour notre propos, après quoi nous présentons nos résultats concernant la motivation à transférer à la lumière de ce modèle. Nous reviendrons ensuite sur le lien causal que nous avions considéré au T1, entre POS-F et motivation à transférer, pour ensuite explorer les modes de régulation (explorés en profondeur au T2) et leurs conséquences sur cette motivation.

Nous revenons alors sur le modèle de Gegenfurtner et al. (2009) pour y apporter quelques compléments.

En ce qui concerne l'engagement organisationnel, nous commençons par quelques repères théoriques, suivis d'une revue de la littérature mettant en lien cet engagement avec des questions de formation. Nous présentons ensuite nos résultats avec, à nouveau, une distinction entre ceux du T1 et ceux du T2.

Les conséquences dans la théorie du POS

Nous revenons à présent brièvement sur la théorie du POS, pour nous pencher sur les conséquences qui découlent de la perception de soutien. Comme annoncé plus haut, nous avons gardé l'idée que le POS-F, à l'image du POS, pouvait avoir des conséquences sur un certain nombre de variables dites dépendantes. Voyons d'abord quelles sont les conséquences dont il est question dans la théorie du POS.

La théorie du soutien organisationnel s'intéresse à la perception de soutien organisationnel des employés, à ses antécédents, à sa genèse, et, *in fine*, à ses conséquences. Cette théorie, tout en prenant le point de vue de l'employé pour comprendre ce qui peut augmenter sa perception de soutien, s'attache à rendre visibles un lot de conséquences positives à un POS élevé.

Ces conséquences sont de trois types :

1. le bien-être subjectif de l'employé,
2. les attitudes positives envers l'organisation et le travail
3. les comportements.

1) Bien-être subjectif de l'employé

Le bien-être subjectif de l'employé est lui-même réparti en cinq éléments :

- L'humeur positive se caractérise par un niveau plus élevé d'enthousiasme, d'attention et de plaisir au travail (Watson, Clark & Tellegen, 1988, cités par Eisenberger et Stinglhamber, 2011).

- La satisfaction au travail se distingue du construit du POS en ce sens qu'elle n'est pas dépendante de la discrétion organisationnelle.

- L'estime de soi organisationnelle est la croyance de l'employé de pouvoir remplir ses besoins socio-émotionnels en jouant son rôle organisationnel.

- Les réactions au stress.

- L'articulation entre la famille et le travail représente le cinquième et dernier point du groupe « bien-être de l'employé ».

2) Attitudes positives envers l'organisation et le travail

Dans le groupe de l'orientation positive envers le travail et l'organisation, nous trouvons :

- L'engagement organisationnel, qui recouvre trois aspects distincts : l'engagement affectif, l'engagement normatif, et l'engagement de continuité (Meyer & Allen, 1997).

> « Affective commitment refers to the employees' emotional bond to the organization, leading employees to want to continue employment with the organization. Normative commitment involves a feeling of obligation to continue employment with the organization in which employees believe they ought to remain. Finally, continuance commitment refers to a consideration of the costs of leaving the organization in which employees feel they need to stay » (Meyer & Allen, 1997, cités par Eisenberger & Stinglhamber, 2011).

L'engagement *affectif* signifie un lien fort entre un employé et l'organisation, qui se maintient même dans des périodes difficiles. Le POS agit fortement sur cette forme d'engagement par le biais de l'obligation ressentie, mais aussi par la satisfaction des besoins socio-émotionnels. L'engagement *normatif*, en tant que construit, se rapproche fortement de l'obligation ressentie. Il est donc proposé que les personnes qui sont très sensibles à la norme de réciprocité, et donc au POS, présentent un engagement normatif élevé. L'engagement *de continuité* ne présente pas de lien avec le POS[104].

- L'identification organisationnelle qui fait référence à l'intériorisation, de la part de l'employé, des normes et des valeurs de l'organisation. « Selon la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1978 ; Turner, 1984), les individus intériorisent une appartenance à un

[104] Nous reviendrons sur l'engagement organisationnel dans la deuxième partie de ce chapitre (consacrée à cette notion).

groupe valorisé dans leur concept de soi et adoptent les valeurs et les normes de ce groupe comme état les leurs » (cités par Eisenberger & Stinglhamber, 2011, p. 170)[105].

- La confiance en l'organisation, qui est définie comme l'attente des employés que leurs efforts seront reçus avec attention et récompenses.

- La baisse du cynisme organisationnel, défini comme « une attitude caractérisée par la frustration, la perte d'espoir et la désillusion, ainsi que par le mépris envers et la méfiance envers l'organisation» (Andersson, 1996, cité par Eisenberger & Stinglhamber, 2011)[106].

- L'engagement dans le travail. Proche de l'engagement dans la tâche, il s'en distingue parce que ce dernier s'intéresse d'abord à la l'identification de l'employé à sa tâche, l'engagement dans le travail met la focale sur la concentration dans le travail, et la motivation intrinsèque dans celui-ci.

- Finalement, nous trouvons dans cette partie le « empowerment » concept encore mal défini, mais qui se réfèrerait à un état d'esprit comprenant des éléments comme :

« a positively valued experience that employees obtain directly from performing a task involving four contributing aspects that combine to form a gestalt : impact in terms of success, meaningfulness in the sense of goal or purpose, competence, and self-determination viewed a choice concerning whether and how to perform a task » (Spreitzer, 1995, 1996, cité par Eisenberger & Stinglhamber, 2011).

3) Comportements

Les comportements positifs pour l'organisation et qui découlent d'un POS élevé sont au nombre de sept, selon cette théorie.

- La performance. Ce comportement est décliné en deux types : les comportements « inrole » (c'est-à-dire, tout ce qui fait partie du cahier des charges), et les comportements « extra-role » (tout ce qui dépasse le cadre du cahier des charges).

[105] Notre traduction.
[106] Notre traduction.

- Les comportements de retrait (« withdrawal behavior ») constituent une deuxième conséquence du POS, négative celle-ci. Il s'agit de l'intention de quitter l'organisation, du fait de la quitter effectivement, mais aussi de l'absentéisme et des retards au travail.

- La déviance au travail constitue une autre conséquence, forme extrême d'un comportement de retrait.

- Un quatrième type de comportement se réfère à la créativité et à l'innovation. Un POS élevé contribue à la motivation intrinsèque pour le travail, ce qui, à son tour, influe favorablement sur les comportements créatifs et innovants.

- Les comportements qui ont trait aux mesures de sécurité (« safety-related behavior ») constituent la cinquième conséquence en termes de comportements.

- Sixièmement, l'acceptation de nouvelles technologies représente un autre comportement prisé par les organisations.

- Finalement, le dernier comportement est relatif au service aux clients. Ce dernier est capital pour les organisations qui s'assurent ainsi de la loyauté de leurs clients.

Ce que nous retenons des conséquences du POS pour notre problématique :

De manière très générale, nous retenons l'idée que la perception de soutien a des conséquences sur des variables dites dépendantes, en accord avec la théorie du POS.

De plus, les résultats d'une étude antérieure (Bosset, 2013), ainsi que notre propre expérience en tant qu'intervenante dans un module d'accompagnement d'adultes en formation continue, nous ont montré que certains adultes, insatisfaits de la manière dont l'organisation se comporte face à leur formation, avaient tendance à se retirer.

Ce retrait se manifestait alors soit par le biais de l'intention de la quitter, soit par l'absence de partages des acquis de formation. Certaines personnes projetaient de quitter leur organisation et cherchaient de nouvelles opportunités à l'externe, alors que d'autres disaient n'utiliser leurs acquis que pour leur bénéfice personnel, sans socialisation avec les collègues, le ou les supérieur(s), ou l'organisation.

Nous avons alors retenu deux variables dites dépendantes, que nous avons investiguées.

Premièrement, la motivation à transférer. Lorsqu'une personne cherche à transférer ses acquis de formation, on peut y lire une forme d'engagement dans la tâche, mais aussi de créativité et de souci d'innovation. Il est à noter que la motivation à transférer se réfère forcément à une formation en amont, ce qui peut expliquer pourquoi elle ne figure pas parmi les conséquences du POS.

Deuxièmement, l'engagement organisationnel. La question de savoir si les personnes considéraient de nouvelles options d'emploi suite à leur formation, et quel était leur attachement à l'organisation, a été investiguée.

Les conséquences que propose la théorie du POS ne sont pas éloignées de ces deux concepts.

Deux conséquences possibles au POS-F : la motivation à transférer et l'engagement organisationnel

Nous avons choisi de nous intéresser en priorité à deux variables dites dépendantes.

Suite au paradoxe que représentait, et continue de représenter pour nous, le fait qu'une organisation s'engage financièrement dans une formation, mais ne s'assure pas, par le biais d'une manifestation d'intérêt notamment, du retour sur investissement de ladite formation (par le biais du transfert), notre intérêt s'est porté sur la motivation à transférer des apprenants. Comment celle-ci évolue-t-elle face à l'absence d'intérêt ? Est-elle dépendante de cet intérêt organisationnel ? Change-t-elle qualitativement au cours de la formation et quel rôle le soutien organisationnel perçu y joue-t-il ? Telles étaient nos questions de départ.

Parallèlement à la question de la motivation à transférer, nous avions constaté que certaines apprenants qui se retrouvaient dans la situation particulière de suivre une formation longue avec des pratiques organisationnelles pas toujours en accord avec leurs attentes, commençaient peu à peu à se retirer de l'organisation. Ce retrait progressif pouvait prendre la forme d'une intention de quitter l'organisation, parfois diffuse, parfois plus affirmée. Des changements en termes d'attachement à l'organisation étaient également présents. C'est ainsi que nous nous sommes intéressée à l'engagement organisationnel, qui rend compte à la fois d'une attitude et d'un comportement.

La motivation à transférer : repères théoriques

La motivation à transférer a été définie comme « le désir de l'apprenant d'utiliser le savoir et les compétences apprises en formation sur son poste de travail » (Noé, 1986)[107]. Cet auteur fut le premier à s'intéresser à des facteurs personnels autres que la capacité à apprendre, dans l'étude du transfert, s'éloignant ainsi du modèle à quatre niveaux proposé par Kirkpatrick (1967). Il propose alors deux idées : 1) que le transfert passe inévitablement par la motivation à transférer, et pas seulement par l'apprentissage, et 2) que la motivation à transférer est modérée par le soutien organisationnel :

> Maximum behavior change is likely to result when trainees have mastered the program content *and* are highly motivated to use newly acquired skills on the job. Trainees' perceptions regarding work group support for the use of new skills (…) are hypothesized to influence motivation to transfer (p.739).

La motivation à transférer dans quelques modèles du transfert : revue de la littérature

La motivation à transférer est présente dans de nombreux modèles du transfert. Chez Baldwin & Ford (1988), elle apparaît dans la catégorie des caractéristiques individuelles des participants qui favorisent le transfert. La motivation a, dans ce modèle, une influence à la fois sur l'apprentissage et la rétention des apprentissages, à la fois sur la généralisation et le maintien du transfert. Par ailleurs, l'apprentissage et la rétention ont un effet sur la généralisation et le maintien. La motivation à transférer aurait donc un effet direct et indirect sur le transfert (par le biais de l'apprentissage).

Le modèle très complet de Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum & Mathieu (1995) divise la motivation post-formation en deux : d'une part, la motivation à transférer, d'autre part, la motivation à maintenir. Ces auteurs regrettent le peu de recherches qui s'intéressent spécifiquement à la question de la motivation, toutefois, ils citent des recherches qui prennent en compte la théorie de Vroom (1964) pour mieux appréhender la question. Ce modèle se distingue par sa complexité.

[107] Notre traduction.

Le modèle de Haccoun & Laroche (1999) est destiné en priorité aux praticiens. C'est pourquoi il est divisé temporellement en trois parties : avant, pendant, et après la formation. La motivation (sans autre précision) est présente dans la première et deuxième partie. Selon ce modèle, elle serait influencée par : l'implication des apprenants dans la démarche de formation, sa réputation, la participation volontaire à la formation. Ces éléments concernent l'avant formation. Pendant la formation, il est recommandé aux praticiens d'en rappeler les objectifs lors du module de démarrage et de proposer des modules de préparation au retour sur le poste de travail. Toutes ces pratiques sont censées augmenter la motivation ; elles s'apparentent donc à des antécédents à la motivation.

Le modèle de Holton (1996) accorde une place de choix à la motivation à transférer. Elle apparaît comme une variable au même titre que le climat de transfert et l'ingénierie de formation vers le transfert. Ainsi, le transfert ne se fera que si ces trois variables sont présentes. Il en va de même dans le Learning Transfer System Inventory de Holton et al. (2000).

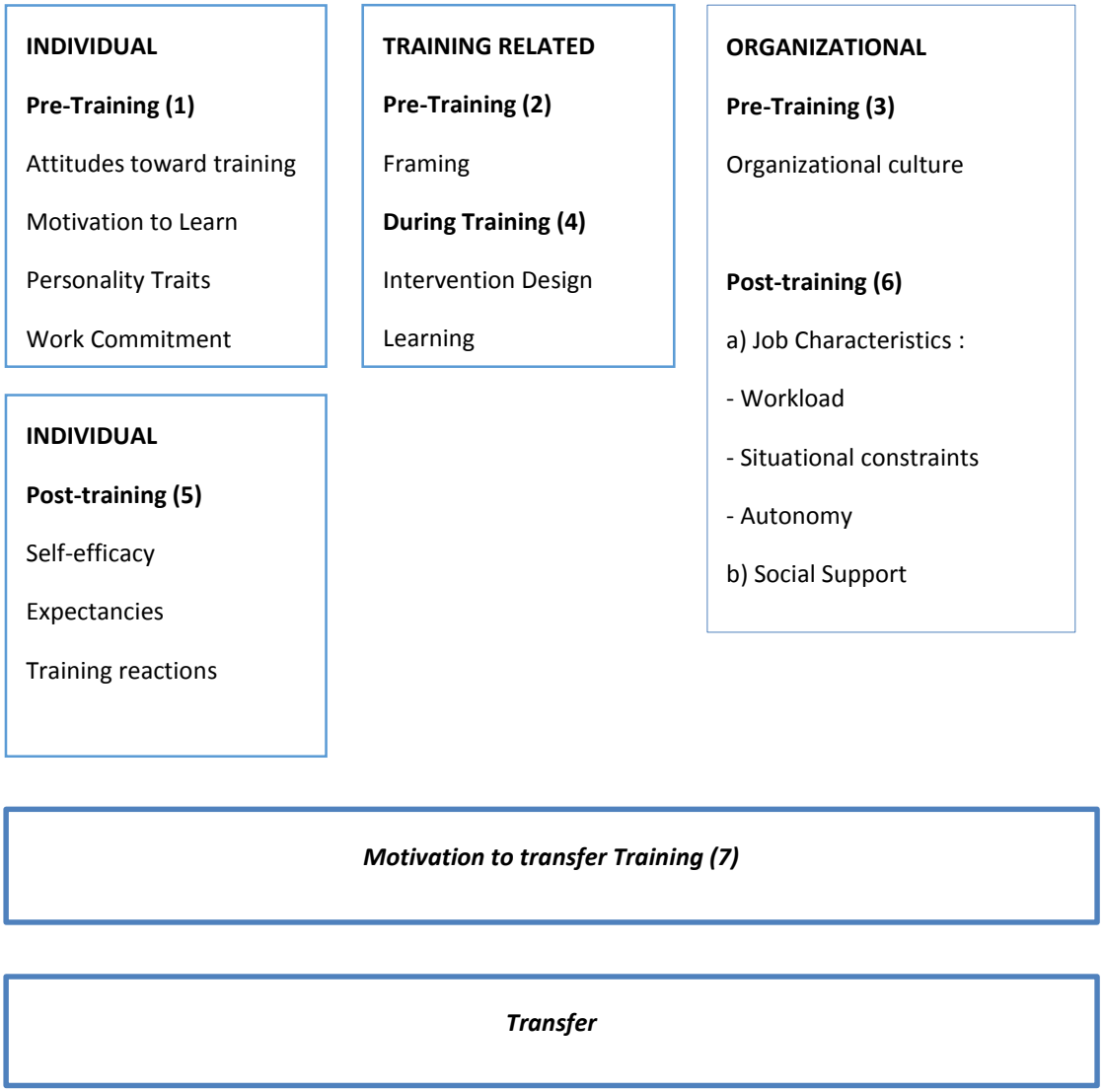
Les quatre modèles incluent la motivation à transférer. En outre, dans les modèles de Cannon-Bowers et al. (1995), Haccoun & Laroche (1999) et Holton (1996), elle fait office de médiateur.

Cependant, le lien entre motivation et transfert n'est toujours pas complétement élucidé. Pugh & Bergin (2006), par exemple, suggèrent que des facteurs motivationnels peuvent influencer le transfert de trois manières au moins : premièrement, en soutenant l'apprentissage, qui à son tour, impactera le transfert, deuxièmement, en initiant des tentatives de transfert, et troisièmement, en influençant la persistance dans la question du transfert. En outre, ils considèrent cette relation comme bidirectionnelle, s'éloignant ainsi d'une relation causale à sens unique.

Un modèle spécifique pour la motivation à transférer (Gegenfurtner et al., 2009)

Dans un effort de synthétiser, critiquer, et faire avancer la recherche sur le sujet de la motivation à transférer, ces auteurs ont créé un modèle spécifique.

Le modèle est organisé, comme la taxonomie de Baldwin & Ford (1988), en trois composantes : individuelles, liées à la formation, et organisationnelles. La temporalité est également incluse : en amont de la formation, pendant la formation, et après la formation. Les auteurs en arrivent ainsi à identifier sept composantes qui sont autant d'antécédents à la motivation à transférer. Voici un modèle simplifié de ces auteurs[108].



[108] Par « simplifiée », nous entendons que nous n'avons pas reproduit ici tous les liens de causalités dans ce modèle, pour nous contenter des facteurs ou antécédents mis en avant. Pour une lecture exhaustive du modèle, nous référons le lecteur à l'article de Gegenfurtner & al., 2009.

Passons rapidement en revue ces sept composantes.

Au niveau individuel, et concernant le temps avant la formation **(1)**, les auteurs suggèrent que la motivation à transférer est présente, ou non, en fonction d'un certain nombre d'attitudes et d'attributs. Par exemple, les attitudes envers la formation sont déterminantes dans la motivation à transférer.

Les auteurs s'appuient entre autres sur la théorie de l'action prévue (Ajzen, 2001) qui stipule un lien fort entre attitudes et comportements. Ils soulèvent la question de savoir si l'intérêt d'une personne pour le contenu de sa formation est un prédicteur de sa motivation à transférer.

Deuxièmement, la motivation à apprendre est un attribut qui prédit la motivation à transférer. Ici, les auteurs attirent l'attention sur le fait que la motivation peut être considérée comme autonome ou contrôlée, mettant ainsi l'accent sur la qualité de la motivation, plutôt que sur la quantité (qui est l'approche privilégiée dans les études).

Troisièmement, les auteurs indiquent les attributs de personnalité comme antécédents au transfert. A ce propos, ils soulèvent la question de savoir si la motivation à transférer est une caractéristique stable, ou plutôt, situationnelle.

Quatrièmement, le construit de « work commitment » (Morrow, 1993, cité par Gegenfurtner et al., 2009), qui inclut diverses dimensions, a montré un lien fort avec la motivation à transférer.

Au niveau de la formation, et concernant le temps avant la formation également **(2)**, les auteurs (Gegenfurtner et al., 2009) suggèrent que la manière de présenter la formation (*framing*) a un effet sur la motivation à transférer, par le biais des attitudes envers la formation. Il s'agit de la manière dont l'organisation traite la question de l'initiative de se former (formation libre ou contrainte), des informations qu'elle donne à son propos, et de la place qu'elle laisse à l'employé pour donner son avis (*input*).

Au niveau organisationnel, et en amont de la formation également **(3)**, les auteurs suggèrent que la culture organisationnelle a déjà un effet sur la motivation à transférer, en la favorisant ou, au contraire, en l'inhibant. Dans une culture organisationnelle qui promeut la formation, de manière générale, les apprenants seront davantage rendus responsables de leur formation,

et auront tendance à transférer davantage les acquis de formation. Au contraire, une culture organisationnelle qui résiste au changement, rendra difficile le transfert, qui très souvent, induit des changements (Enlart, 2007).

Les éléments liés à la formation constituent une quatrième source d'antécédents à la motivation à transférer **(4)**. Entre autres, ils mentionnent des conséquences qui pourraient émerger suite à la formation. Par exemple, ils posent la question de savoir quelle est la place des émotions dans la formation, comment ces dernières affectent la motivation à transférer. Selon ces auteurs, il s'agit là d'une piste de recherche prometteuse pour l'avenir.

Dans le même ordre d'idées, des facteurs individuels entrent en jeu lorsque l'apprenant retourne au travail, au terme de la formation **(5)**. Par exemple, le sentiment d'auto efficacité (Bandura, 2001), ainsi que les réactions affectives de l'apprenant, ses réactions quant aux contenus de formation et la pertinence pour le travail, et l'utilité perçue. En outre, la manière dont les apprenants s'adaptent à des contextes de travail en constante évolution est une question qui reste à explorer dans l'étude de la motivation à transférer.

Par rapport aux éléments de l'environnement de travail qui favorisent ou qui inhibent la motivation à transférer, le modèle propose les caractéristiques du poste, d'une part, et le soutien social, d'autre part **(6)**. Les caractéristiques du job incluent l'autonomie, la charge de travail, l'opportunité de mettre en œuvre, et des contraintes situationnelles. Le soutien social comprend, quant à lui, le soutien du supérieur, le soutien des pairs, les sanctions du supérieur, et le feedback.

La dernière contribution du modèle concerne le lien entre la motivation à transférer et le transfert effectif **(7)**. Si ce lien peut paraître évident, dans le sens commun, la littérature n'est pas si riche en recherches qui le prouvent. Ceci est étonnant dans le sens où la motivation à transférer apparaît dans la plupart des modèles du transfert.

Ce que nous pouvons retenir du modèle intégratif de la motivation à transférer pour notre propos :

En ce qui concerne la manière dont l'organisation présente la formation (*framing*), nous pouvons rapprocher cela des pratiques organisationnelles en amont de la formation, des discussions et de l'administration autour de la formation. Nous avons constaté un flou

important dans ces moments, et c'est bien ce flou qu'il s'agit d'éclaircir dans la perspective du *framing*. Les auteurs posent la question de savoir comment présenter la formation en regard de la diversité grandissante des employés. Ils ne précisent pas de quoi est faite cette diversité. Nous avons envie de leur répondre qu'elle peut englober des attentes différentes en termes de soutien organisationnel selon les personnes et selon leur projet de formation. Ils suggèrent par ailleurs de faire une analyse des besoins de formation. Là aussi, nous avons envie de répondre par l'utilité potentielle d'une analyse des besoins évolutive en termes de soutien organisationnel.

La culture organisationnelle, qui selon ces auteurs influence la motivation à transférer, a été appréhendée dans les entretiens par le biais du climat de transfert. Nous avons cherché à comprendre comment on parlait de la formation dans les organisations des interviewés, et comment était valorisé le fait de se former, de manière générale.

La place des émotions en formation retient notre attention. Comment les personnes parlent-elles de leurs émotions, quelles émotions sont perçues par le chercheur, et comment se combinent les émotions et l'expression de la motivation à transférer dans ce cadre ? La question de l'incertitude du contexte de travail, et de la manière dont celle-ci impacte la motivation à transférer, est un élément intéressant en regard de notre problématique qui donne une place centrale aux attentes en termes de soutien organisationnel perçu, qui sont forcément évolutives.

Les caractéristiques du poste sont, à notre sens, à mettre en lien avec la première dimension du POS-F (le bien-être en formation). Des éléments tels que l'autonomie et la charge de travail semblent rentrer dans ce cadre. Les auteurs du modèle attirent notre attention sur le fait que les recherches sur la motivation à transférer, ont, jusqu'ici, peu pris en compte l'adéquation entre la personne et son environnement (par le biais de variables comme la charge de travail). Les recherches gagneraient, selon eux, à investiguer des effets d'interaction entre variables. L'approche que nous proposons dans cette recherche va dans ce sens. En essayant de comprendre comment les attentes en termes de pratiques organisationnelles à l'égard de la formation se marient avec les pratiques effectives, nous cherchons à mettre en évidence une telle possible interaction.

En ce qui concerne les éléments de soutien social (terme large regroupant différents types de soutien), ces derniers recoupent les facteurs organisationnels favorisant le transfert, que nous avons développés plus haut. En évoquant les éléments du soutien social, les auteurs du modèle mettent l'accent sur le fait que les recherches futures devraient prendre en compte les conditions dans lesquelles le soutien est bienvenu, ou pas. Ils font alors, à nouveau, référence à une interaction possible entre des facteurs individuels (de personnalité) et situationnels (soutien social) : « It seems important to note that the work environment itself is not considered influential to transfer motivation. Rather, individual perceptions[109] of the work environment determin transfer motivation » (p. 414). Cette remarque est intéressante dans notre recherche puisque notre hypothèse est précisément que, selon les attentes en termes de pratiques à l'égard de la formation, ces dernières ne résulteront pas en la même perception de soutien. Soutien n'égale pas soutien.

Finalement, le lien entre motivation à transférer et transfert effectif est bien entendu sous-jacent à notre recherche. Cela dit, nous n'avons pas, dans notre dispositif méthodologique, observé le transfert effectif, mais avons considéré la motivation à transférer comme une variable proximale du transfert (Holton et al., 2000). Les auteurs du modèle en appellent à davantage investiguer ce lien. A notre sens, une autre approche consiste à mieux comprendre la motivation à transférer elle-même.

Présentation des résultats

La motivation à transférer a fait l'objet de questions aussi bien au T1 qu'au T2. Nous avons présenté, dans l'étude 2 de notre recherche exploratoire (cf. étude préliminaire), les résultats concernant les représentations des apprenants au sujet de leur motivation à transférer, d'une part, ainsi que leur perception de l'impact potentiel du POS-F sur cette dernière, d'autre part (ce dans une perspective causale qui était la nôtre lors des entretiens T1 de notre recherche). Ces résultats sont transversaux et ne concernent que le T1.

Dans les entretiens du T2, nous avons cherché à comprendre comment la motivation à transférer « prenait place » dans les modes de régulation des apprenants.

[109] Souligné par nos soins pour mettre en évidence la notion de perception, cohérente avec notre approche de perception du soutien organisationnel perçu (POS-F).

A la lumière de nos résultats, nous souhaitons ci-après apporter quelques éléments qui nous semblent intéressants en lien avec les repères théoriques.

Motivation à transférer : quelques éléments qui complètent le modèle proposé par Gegenfurtner et al. (2009)

Au T1, tous nos répondants se disaient fortement motivés pour transférer les acquis de leur formation sur leur lieu de travail. Qualitativement, la description qu'ils font de leur motivation met en avant les éléments suivants : l'objectif « transfert » représente une forte motivation, et il donne sens à l'effort de formation. Cela signifie que sans transfert, l'effort de formation (qui est, rappelons-le, considérable dans le cas de formations longues) est perçu comme vain. Le transfert apparaît alors comme le pendant de l'effort consenti pour se former.

Nous pouvons mettre cela en lien avec la construction de sens, évoquée dans cette partie de la recherche, que le transfert repose prioritairement sur l'initiative personnelle. Ainsi, la logique semble se dessiner comme suit : puisque le transfert effectif – espéré - donne sens à l'effort de formation, et que le transfert est perçu comme résultant prioritairement de l'initiative personnelle, la motivation à transférer est élevée. Elle est élevée parce qu'elle donne sens aux efforts consentis, et parce qu'elle dépend de soi, dans la perception des apprenants.

Nous pouvons faire un lien ici avec la première composante proposée du modèle de Gegenfurtner et al. (2009), qui propose que les attitudes envers la formation sont déterminantes pour la motivation à transférer. Nous avons relevé à plusieurs reprises le fait que les apprenants de notre échantillon étaient tous à l'initiative de leur formation, et que celle-ci était importante dans leur projet professionnel. En ce sens, leur intérêt pour les contenus de leur formation est certainement grand. Il en va de même pour la deuxième proposition de ce modèle : la motivation à apprendre est un prédicteur de la motivation à transférer. Notre échantillon contient des personnes pour qui le fait d'apprendre, en soi, est très important. Finalement, la quatrième proposition du modèle fait référence au construit de « work commitment ». Notre échantillon contient également de nombreuses personnes qui s'identifient fortement au domaine RH, qui se sentent responsables de transférer leurs acquis pour cette raison-là. Nous pensons que ces points sont autant de questions à approfondir dans des recherches ultérieures.

En outre, le fait que les personnes se préoccupent de la question de l'innovation au sein de l'organisation (un autre point qualitatif que nous avons repéré) signale leur souci de faire avancer leur domaine professionnel d'une part et de contribuer à l'organisation de manière significative d'autre part. Il semblerait donc que la motivation à transférer soit hautement autonome (par opposition à contrôlée) dans notre échantillon, mais aussi qu'elle inclut une préoccupation importante pour le bien-être de l'organisation.

Pour compléter cette description, les apprenants ont relaté les difficultés ou les obstacles qu'ils rencontraient pour le transfert, malgré leur motivation élevée. Il est intéressant à noter que la majorité des obstacles qu'ils évoquent concernent l'environnement de travail. A notre sens, le fait qu'ils évoquent les difficultés rencontrées au travail est cohérent avec leur préoccupation de contribuer à l'organisation et de donner sens aux efforts de formation par ce biais. Rappelons que le fait de pouvoir contribuer à l'organisation était une des attentes les plus importantes que nous avons constatées (cf. chapitre « Attentes »). On peut également y lire, *in fine*, une forme de réciprocité attendue : l'employé consent des efforts mais attend de pouvoir contribuer à l'organisation, pour donner sens à ces derniers. Et parce qu'il estime que c'est de son initiative d'assurer le transfert, sa motivation reste haute, et c'est également pourquoi il relève prioritairement les obstacles au sein de l'organisation (car sa motivation autonome semble, au stade T1, intouchable).

Le modèle de Gegenfurtner et al. (2009) contient deux composantes (la no. 3 et la no. 6 dans le schéma du modèle) qui concernent le niveau organisationnel. La première composante est la culture organisationnelle, qui, selon ce modèle, influencerait la motivation à transférer. Nos résultats ne nous permettent pas de tirer de conclusion quant à un éventuel effet de ce climat, ou de cette culture, sur la motivation à transférer. Nous pouvons simplement rappeler ce que nous avons déjà mentionné dans le paragraphe dédié au climat de transfert : un décalage perçu entre les discours organisationnels sur la formation (qui est alors encouragée, valorisée) et l'opérationnalisation de ces discours par le biais de pratiques organisationnelles. Nous avions également dit que ce type de situation engendrait des modes de régulation.

La deuxième composante du modèle évoque les caractéristiques du poste et le soutien social pouvant soit inhiber, soit promouvoir la motivation à transférer. Cela semble cohérent avec nos résultats, qui évoquent justement toute une série d'obstacles au niveau organisationnel.

Par exemple, et en lien avec cette composante du modèle, nous retrouvons dans nos résultats les obstacles liés au manque de temps et à la surcharge de travail (« workload »), les contraintes dues à la structure organisationnelle (« situational constraints »), et aussi la question du statut de l'employé, que nous pouvons mettre en lien avec le niveau d'autonomie suggéré par les auteurs. Pour rappel, les personnes qui bénéficient d'un statut élevé ont également plus d'autonomie, ce qui contribue à la motivation à transférer. Nous pouvons compléter ces trois éléments par nos résultats qui, au niveau organisationnel, évoquent encore la nature des contenus de formations, la difficulté à évaluer le transfert, la solitude sur le poste de travail, et le type de management, comme des antécédents potentiels à la motivation à transférer.

En ce qui concerne le soutien social, il représente le cœur de notre travail. En accord avec les auteurs, qui disent qu' « il semble important de noter que l'environnement de travail n'est pas en soi considéré comme influant dans la motivation à transférer. Plutôt, ce sont les perceptions individuelles de l'environnement de travail qui déterminent la motivation à transférer » (p. 414)[110], nous soutenons notre hypothèse que les pratiques organisationnelles (« le soutien ») peuvent être perçues très différemment selon un certain nombre de filtres. Nous sommes donc en accord avec cette citation, et également avec leur suggestion « d'orienter des recherches futures dans le but de comprendre les éléments sous-jacents qui font que le soutien n'est pas bienvenu » (p. 414)[111]. Il est particulièrement intéressant, pour nous, de lire ces auteurs qui disent que « les effets positifs ou négatifs de la charge de travail sur la motivation à transférer est différente selon les apprenants, modérés par les stratégies de coping individuelles et le self management » (p. 414)[112]. Nous verrons dans le point « la motivation à transférer dans les modes de régulation », ci-dessous, que ces derniers ne sont pas sans effet, nous semble-t-il, sur la motivation à transférer.

A ce stade, et en lien direct avec ce qui vient d'être dit, nous aimerions encore faire une remarque qui nous semble essentielle : le modèle de Gegenfurtner et al. propose des composantes liées à l'organisation qui concernent, d'une part, l'avant formation (par le biais de la culture organisationnelle), et d'autre part, l'après-formation (par le biais de la culture

[110] Notre traduction.
[111] Notre traduction.
[112] Notre traduction.

organisationnelle, des caractéristiques du poste et du soutien social (que nous venons de développer dans la paragraphe précédent). Nous sommes étonnée de constater que rien n'est proposé pour le temps qui concerne la durée de la formation, c'est-à-dire pendant la formation. Cela donne l'impression que la formation se déroule en vase clos, et que rien ne se passe pendant ce temps qui peut être long (comme dans le cas de nos répondants). Or, nous avons constaté qu'il se passait « beaucoup de choses » pendant ce temps qui semble affecter la motivation à transférer. Les modes de régulation, que nous venons d'évoquer plus haut, incluent des références à cette motivation. Il y a donc là des liens à faire qui peuvent compléter le modèle en rendant compte des variations et des facteurs d'influence ayant lieu pendant la formation.

Motivation à transférer : des profils d'apprenants au T1

Continuons par dire que les recherches s'orientent également vers les antécédents de la motivation à transférer elle-même. Parmi ceux-ci, on trouve par exemple l'implication des apprenants, la réputation de la formation, ou encore le fait que la participation à la formation est volontaire. Au T1, nous avions envisagé le POS-F comme un antécédent à la motivation à transférer. Nous avions posé la question directe aux répondants consistant à savoir s'ils estimaient que le POS-F avait une influence sur leur motivation. Avec toutes les précautions qui s'imposent, nous avons pu dégager trois « profils » : ceux qui estimaient que le POS-F avait un effet sur leur motivation (dans un sens positif ou négatif), ceux qui estimaient au contraire que le POS-F n'avait pas d'effet, et ceux, finalement, qui n'étaient pas sûrs quant à l'effet potentiel du POS-F.

Parmi ceux qui estimaient que le POS-F pouvait avoir un effet positif sur leur motivation, il est intéressant de relever que, pour eux, l'effet passe par la stimulation de la réflexion. Cela signifie que le POS-F les aide, finalement, à prendre des initiatives pour tenter le transfert. On retrouve ici toute l'importance, encore une fois, de l'initiative personnelle.

Ceux qui estimaient que le POS-F ne les affecterait pas ont donné des raisons pour justifier cette réponse. Nous pouvons considérer ces raisons comme autant de constructions de sens que nous envisageons comme des manières de réguler une situation qui présente un décalage ou une divergence. Ainsi, lorsque les personnes disent, par exemple, que c'est à elles de valoriser leurs nouvelles compétences, à elles encore de se débrouiller avec une charge de

travail exponentielle, on peut y entendre des manières de justifier l'absence probable d'une rencontre satisfaisante entre attentes en termes de soutien organisationnel et pratiques organisationnelles effectives.

Parmi les personnes qui ne se disaient pas sûres quant à la manière dont le POS-F pouvait les affecter, nous retenons que cette ambivalence est due à une situation d'incertitude, de flou. Ce type de situation semble particulièrement propice à l'enclenchement de modes de régulation. Dans le T1, déjà, nous avons repéré que certaines personnes se désengageaient progressivement de l'organisation, en considérant leur formation comme avant tout un projet personnel. Cette construction de sens n'est pas sans effet sur la motivation à transférer qui, si elle reste élevée, va changer qualitativement. Certains répondants disent alors se concentrer sur leur équipe proche, voire seulement sur leurs tâches, dans l'utilisation de leurs savoirs de formation. Dans un tel cas, la motivation à transférer reste élevée, mais le transfert effectif s'en voit modifié, malgré tout. Il va de soi que ce type de liens devrait être testé minutieusement, et qu'à ce stade de notre recherche, il ne s'agit que d'hypothèses émergentes.

Pour conclure, il nous semble que la répartition en cas de figure peut représenter une première tentative de comprendre les types de réactions possibles et les conséquences en termes de motivation à transférer.

Motivation à transférer dans les modes de régulation au T2

Pour rappel, dans les entretiens T2, nous n'avons plus posé de question de type causale (« Pensez-vous que le POS-F a un effet sur votre motivation à transférer ? »). Nous avons davantage cherché à comprendre la problématique du soutien organisationnel, du point de vue des apprenants, et les conséquences possibles en termes de motivation à transférer. Pour ce faire, nous avons réparti les personnes en quatre cas de figure, à partir des critères de leur perception de soutien (ou satisfaction) et de l'évolution de cette perception. Puis, nous avons cherché à repérer toutes les allusions à la motivation à transférer. Nous avons constaté que celle-ci était imbriquée dans les modes de régulation que les personnes mettent en œuvre pour faire face à des situations où leurs attentes en termes de pratiques organisationnelles à l'égard de leur formation et les pratiques organisationnelles ne s'accordent pas. Nous allons

donc présenter ici les quatre cas de figure avec leurs modes de régulation spécifiques et la manière dont la motivation à transférer y apparaît.

Dans le cas de figure des personnes dont la perception de soutien est négative et non évolutive, nous avons repéré des constructions de sens visant à prendre sur soi, c'est-à-dire à considérer que la responsabilité de la formation et les initiatives à prendre pour la valoriser sont du ressort de l'apprenant. Certaines fois, cela est accompagné d'une forme de dénigrement du supérieur et/ou de l'organisation, qui ne sont alors plus respectés. Ces constructions de sens semblent maintenir la motivation à transférer, d'autant plus qu'elles sont accompagnées de comportements consistant à rechercher des alliances externes. Ces alliances permettent alors des échanges qui servent probablement à soutenir la motivation à transférer. Les comportements sont aussi résolument proactifs, ce qui peut s'avérer positif en termes de motivation. Cela dit, les répondants expriment que, comme nous l'avons déjà brièvement mentionné plus haut, si la motivation reste intacte, elle se dirige vers l'équipe proche et-/- ou vers les tâches du répondant seulement. Le transfert apparaît alors comme restreint, peu socialisé, voire clandestin.

Par ailleurs, nous retrouvons dans ce cas de figure certains obstacles ou facilitateurs liés aux caractéristiques du poste : nécessité perçue d'être performant, avec enjeux d'employabilité et anticipation de changements organisationnels. Solitude au poste (ici, de manière surprenante, cette solitude semble être un catalyseur de la motivation à transférer, car le transfert donne du sens au travail), et autonomie dans l'exercice de ses tâches, ont été repérées. La nécessité perçue d'être performant, ainsi que la solitude au poste sont deux éléments qui ne figurent pas dans le modèle de Gegenfurtner et al. (2009).

Parmi les facteurs personnels, nous retrouvons l'importance du sens donné à la formation par le biais de la possibilité de contribuer à l'organisation (donc, de transférer ses acquis), l'engagement professionnel, l'identification forte au domaine des RH, la persévérance, le plaisir au travail, ainsi que le besoin d'apprendre. Ces éléments sont cohérents avec le modèle, où la motivation à apprendre, les traits de personnalité, et le « work commitment » sont présentés comme des antécédents individuels et pré formation de la motivation à transférer.

Dans le cas de figure des personnes chez qui la perception de soutien s'est péjorée, la motivation à transférer semble davantage fragilisée, même si elle est maintenue par des

constructions de sens comme excuser l'organisation, évaluer différemment les pratiques, considérer le projet formation comme un projet personnel, attendre et espérer, et prendre sur soi. La question du temps est omniprésente, ce qui renforce notre position décrite précédemment et plaide pour une prise en compte longitudinale des évolutions de la motivation. Il y a alors des situations faites d'espoir que les choses changent pour le mieux. Les personnes ont tendance à chercher des alliances avec des collègues proches, réduisant ainsi probablement le champ d'action du transfert effectif[113]. Mais les comportements sont ambivalents entre désir de se retirer et envie de s'investir encore. En outre, un fort attachement à l'organisation, un réel désir de faire avancer le domaine des RH dans l'organisation, viennent soutenir la motivation à transférer.

Dans le cas de figure des personnes chez lesquelles la perception de soutien s'est améliorée, les constructions de sens sont très présentes au T1, où elles cherchent à comprendre la situation dans laquelle elles se trouvent par toutes sortes de moyens : réduire les attentes, s'efforcer à voir les pratiques reçues comme positives, considérer la formation comme un projet personnel, chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques, attendre et espérer. Ces constructions de sens semblent maintenir la motivation à transférer, qui est forte au T1. Au T2, un certain nombre de pratiques ont évolué, et ce en large partie grâce aux comportements mis en place par les apprenants (au T1). En d'autres termes, les comportements proactifs mais tout en diplomatie et finesse, ont porté leurs fruits. Ainsi, la perception de soutien devient plus positive au T2, et c'est elle qui semble alors renforcer la motivation à transférer. En outre, un fort attachement à l'organisation, ainsi qu'une forte éthique du travail, ou engagement professionnel, viennent encore renforcer la motivation à transférer.

Finalement, parmi les personnes à perception de soutien positive au T1 et au T2, nous trouvons une forte construction de sens, consistant à inhiber les attentes. La construction de sens « prendre sur soi » semble très forte dans ce groupe, et agir déjà en amont (l'expression des attentes est inhibée dès le T1). De plus, il y a une propension à excuser l'organisation pour

[113] Cette réduction du champ d'action du transfert effectif (que nous supposons) peut se comprendre à la lumière de l'effet de « contagion » du transfert, décrit par Enlart (2008).

des pratiques qui ne seraient pas idéales, ainsi qu'à évaluer de manière positive toutes les pratiques à l'égard de la formation.

La motivation à transférer est forte et en phase avec la construction de sens consistant à prendre sur soi, car cette construction de sens inclut, pour ainsi dire, la question de la motivation. En outre, les comportements sont résolument proactifs (en phase également avec l'idée de prendre sur soi). Les éléments « supra », comme une grande conscience professionnelle, de la loyauté envers l'organisation, le souci de rester employable, une grande envie de contribuer à l'organisation, viennent encore renforcer la motivation à transférer.

Tout semble alors aller dans le sens d'un maintien voire d'un renforcement de cette motivation. La combinaison entre les constructions de sens, les comportements, et les facteurs personnels (ou « supra ») forment une dynamique redoutable en matière de motivation à transférer.

Discussion

En guise de discussion, nous nous proposons de compléter le modèle de Gegenfurtner et al. (2009) par les éléments suivants tirés de nos résultats. Nous reprenons ici les parties pertinentes en regard de nos résultats (liens **(1)**, **(3)**, et **(6)**), et y ajoutons, en italique, les éléments de nos résultats qui peuvent constituer autant de pistes de recherche futures.

Principe fondamental 1 : échange social et réciprocité

La réciprocité concerne, d'une part, la volonté à consentir des efforts pour se former et initier le transfert, et d'autre part, l'attente de pouvoir contribuer à l'organisation

INDIVIDUAL

Pre-Training (1)

a) Attitudes toward training : *importance de la formation dans le projet professionnel*

b) Motivation to Learn : *épistémophilie*

c) Personality Traits

d) Work Commitment : *souci pour l'innovation dans l'organisation par le biais du transfert ; attachement à l'organisation ; éthique professionnelle*

ORGANIZATIONAL

Pre-Training (3)

Organizational culture : *Paradoxe entre ce qui se dit et ce qui se fait ; incertitude (pouvant enclencher des processus de régulation)*

During training (notre proposition)

Modes de régulation impliquant la motivation à transférer. Constructions de sens : baisse des attentes envers l'organisation, formation vue comme un projet personnel, dénigrement du supérieur, espoir, croyance en l'initiative personnelle, loyauté, excuser l'organisation. Comportements : chercher des alliances externes.

Post-training (6)

a) Job Characteristics :

- Workload (*apparaît dans nos résultats)*

- Situational constraints (*apparaît dans nos résultats*)

- Autonomy : *apparaît dans nos résultats par le biais du statut de l'employé (plus le statut est élevé, plus l'autonomie semble élevée)*

- Contenus de formation en lien avec le poste

- Evaluation du transfert

- Solitude dans le poste

- Type de management

- Nécessité d'être performant

b) Social Support : *la notion même de soutien est soumise à des filtres (certains sont présentés dans ce travail, notamment l'attente en termes de pratiques organisationnelles à l'égard de la formation)*

Motivation to transfer training : *si elle reste intacte, elle se redirige, dans certains cas, vers l'équipe proche et -/- ou vers les tâches qui ne concernent que son poste de travail directement. Elle change donc qualitativement.*

L'engagement organisationnel : repères théoriques

L'engagement organisationnel selon Meyer & Allen

Nous nous référons au cadre donné par Meyer & Allen (1991) qui reste la référence pour l'engagement organisationnel, malgré certaines recherches plus récentes qui ont ajouté des foci à ce cadre (notamment, Stinglhamber, Bentein & Vanderberghe, 2002).

Meyer & Allen (1991) définissent l'engagement organisationnel comme « un état psychologique qui (a) caractérise la relation de l'employé avec son organization, et (b) a des engagements en ce qui concerne la decision de continuer ou de mettre fin à son adhesion à l'organisation» (p.67)[114]. Cet état psychologique se décline en trois types :

1) L'engagement affectif: « affective commitment refers to the employee's emotional attachment to, identification with, and involvement in the organization. Employees with a strong affective commitment continue employment with the organization because they want to do so » (p.67).

2) L'engagement de continuité: « continuance commitment refers to an awareness of the costs associated with leaving the organization. Employees whose primary link to the organization is based on continuance commitment remain because they need to do so » (p.67).

3) L'engagement normatif: « normative commitment reflects a feeling of obligation to continue employment. Employees with a high level of normative commitment feel that they ought to remain with the organization » (p.67).

Notons que les trois dispositions peuvent être présentes en même temps, et à des degrés variables. Nous nous attendons également à ce que ces états d'esprit se modifient en cours de formation. Chacun de ces états d'esprit fait l'objet d'antécédents, et de conséquences pour le travail, différents.

Les principaux antécédents de l'engagement affectif sont les expériences de travail qui « satisfont les besoins des employés et -/- ou sont compatibles avec leurs valeurs » (p.68)[115].

[114] Notre traduction.
[115] Notre traduction.

Ces expériences peuvent être subdivisées en deux catégories : la première concerne les expériences qui satisfont le besoin de confort (psychologique et physique) de l'employé dans l'organisation, la deuxième, celles qui contribuent au sentiment de compétence dans son rôle professionnel.

Les antécédents de l'engagement de continuité sont tous les éléments qui augmentent la perception du coût associé au fait de quitter l'organisation. Becker (1960) parlent en termes de « side bets » : il s'agit des engagements qui sont liés à l'engagement principal (le poste de travail) et qui y sont liés. Par exemple, si une personne nourrit sa famille avec son seul salaire, le fait de nourrir sa famille constitue le « side bet ». Au cas où la personne devait perdre son travail (et son salaire), il perdrait également la possibilité de nourrir sa famille. A côté des « side bets », il y a aussi le manque d'alternatives qui joue en faveur de l'engagement de continuité.

Finalement, en ce qui concerne l'engagement normatif, il se développe principalement au travers de valeurs transmises par la socialisation primaire ou secondaire (familiale, culturelle, organisationnelle). En 1991 déjà, Meyer et Allen mentionne les « rewards in advance », ou récompenses en avance, comme par exemple le financement d'une formation qui oblige l'employé de rester avec l'organisation jusqu'à ce que cette dette ait été repayée.

Engagement organisationnel et formation : revue de la littérature

Quels peuvent être les liens entre engagement organisationnel et « formation » (au sens large) ?

En 1997, Birdi, Allan & Warr furent les premiers à investiguer le lien possible entre activités de développement de compétences et engagement organisationnel (entre autres). Ils trouvèrent que l'engagement organisationnel était positivement corrélé à la participation antérieure à des cours de formation requis ou des activités de développement. Cela dit, cette relation s'est avérée juste seulement dans le cas où la formation était prise sur le temps de travail. Dans le cas contraire, aucune relation positive n'a pu être démontrée.

En 2006, Ng, Butts, Vandenbert, DeJoy & Wilson menèrent une étude très intéressante qui met en relation l'opportunité d'apprendre[116] donnée par l'organisation aux employés (« opportunity for learning ») et l'augmentation de l'engagement organisationnel. Ils trouvèrent que l'opportunité d'apprendre, qui correspond à un moyen qu'a l'organisation de démontrer qu'elle se soucie de ses employés et qu'elle les valorise, augmente l'engagement organisationnel. Ainsi, l'opportunité d'apprendre, quelle que soit sa forme, constitue un antécédent à l'engagement organisationnel.

Ils trouvèrent également que la communication managériale et les heures de travail flexibles constituent des antécédents à l'engagement, et suggérèrent que les horaires flexibles augmentent l'attente de succès (expectancy) liée à la formation, alors que la communication managériale était envisagée comme un soutien en cours de formation en ce qu'elle augmentait la perception de l'instrumentalité liée aux apprentissages réalisés (Vroom, 1964). Cette hypothèse d'interaction se révéla confirmée mais seulement pour les employés travaillant à temps partiel, probablement à cause de leur prudence accrue face à l'organisation qui fait que les trois éléments sont nécessaires pour augmenter l'engagement organisationnel.

En 2010, Weng, McElroy, Morrow & Liu examinèrent la relation entre la progression de la carrière (career growth), déclinée en quatre sous-composants (buts de carrière, développement des compétences professionnelles, vitesse de la progression de carrière, progression de la rémunération), et l'engagement organisationnel. Ils trouvèrent que chacun de ces sous-composants est positivement corrélé à l'engagement affectif, et aux deux autres formes d'engagement (pour rappel, l'engagement normatif et l'engagement de continuité). Seule l'habilité professionnelle n'était pas touchée. Que le développement des compétences professionnelles ne soit pas associé à l'engagement de continuité et normatif peut s'expliquer par le fait que la participation à des formations augmente la perception de valeurs et buts partagées entre employé et organisation et contribue donc uniquement à l'engagement affectif. Une autre explication serait que les compétences acquises sont perçues comme transférables de la part de l'employé, ce qui logiquement n'augmente pas son engagement de continuité (ce qui serait le cas si les compétences étaient de fait perçues comme non

[116] Cette opportunité comprend, pour les auteurs, des programmes de formation et de développement, des ateliers, des possibilités de partages par le biais de groupes informels, du mentorat, des rotations de postes.

transférables). Les employés peuvent aussi percevoir le développement de compétences comme une activité normale de la part de l'organisation, n'augmentant ainsi pas le sentiment de dette ou de réciprocité et donc d'engagement normatif.

D'autres recherches (Alvi & Ahmed, 1987 ; Liu & Wang, 2001 ; Long, Fang & Ling, 2002) ont pu montrer un lien positif entre l'engagement organisationnel et des activités de formation au sens large. Toutes ces études suggèrent que le soutien à la formation peut se traduire par des actions à tous les niveaux.

Une recherche plus récente (Bambacas, 2010) inclut des variables individuelles dans la mesure de l'engagement organisationnel. Cette chercheuse a trouvé que l'engagement organisationnel lié aux opportunités d'apprendre au sein de l'organisation est influencée par la valeur que l'employé accorde aux apprentissages. Ainsi, s'il lui accorde beaucoup de valeur, l'engagement organisationnel augmentera de façon exponentielle, alors qu'elle n'augmentera que peu dans le cas inverse. Cette recherche est intéressante en ce qu'elle inclut des variables individuelles, ce qui n'est pas le cas des autres recherches présentées ci-dessus.

Tansky & Cohen (2001) montrent un lien positif entre la satisfaction perçue quant aux opportunités de développement offertes par l'organisation et l'engagement organisationnel des employés. Elles suggèrent que le développement des employés peut être perçu par ces derniers comme un signe que l'organisation se soucie de leur bien-être, et que c'est alors par un effet de réciprocité que l'engagement organisationnel augmente.

Chambel & Sobral (2011) montrent que l'investissement organisationnel pour de la formation est positivement liée à l'engagement affectif, et ce même pour des employés temporaires. Cela dit, c'est seulement lorsque la formation est perçue comme augmentant l'employabilité qu'elle a cet effet.

Ce que nous retenons de cet élément pour notre problématique :

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressée au soutien organisationnel comme antécédent possible à l'engagement organisationnel. Il ne s'agit donc pas de voir, comme dans les recherches mentionnées ci-dessus, en quoi la participation ou l'opportunité d'activités de formation peuvent jouer comme antécédent à l'engagement organisationnel, mais comment le *soutien* à une telle activité peut, ou non, jouer ce même rôle.

La question que nous avons posée en lien avec l'engagement organisationnel est : « Comment vous sentez-vous aujourd'hui dans cette organisation ? Le fait de suivre cette formation et le soutien que vous recevez, ou non, y change-t-il quelque chose ? ». A nouveau, cette deuxième question est marquée par la logique cause/conséquence qui était la nôtre au début de notre réflexion. En posant ces questions, les informations dont nous avions besoin étaient : l'attachement de la personne pour son organisation (engagement affectif), sa perception de devoir rester (engagement normatif), et la manière dont les personnes envisagent leurs opportunités de carrière à l'externe (engagement de continuité).

Présentation des résultats

L'engagement organisationnel a fait l'objet d'un questionnement au T1, portant, d'une part, sur une description des antécédents de l'engagement de la part des répondants, et d'autre part, sur leur perception de l'impact potentiel du POS-F sur l'engagement. Au T2, nous avons repéré des allusions à l'engagement organisationnel, sous ses trois formes, dans les modes de régulation. La démarche est similaire à celle mise en place pour la motivation à transférer.

Voyons d'abord quels liens peuvent exister entre la littérature et nos résultats T1, qui concernent les antécédents.

Les antécédents de l'engagement organisationnel affectif évoqués par les répondants sont cohérents avec ceux proposés par Meyer & Allen (1991). En effet, le fait de pouvoir contribuer à l'organisation est un des antécédents que nous avons trouvé dans nos résultats. Nous pouvons faire un lien ici avec le sentiment de compétence proposé dans la littérature. En contribuant, c'est-à-dire en utilisant entre autres ses acquis de formation sur le poste de travail, le sentiment de compétence peut se développer (dans le meilleur des cas). La qualité des relations avec les collègues ainsi que le plaisir au travail, l'intérêt pour son travail, constituent deux autres antécédents que nous pouvons mettre en lien avec le confort psychologique et physique tels que proposés par ces auteurs. Nous avons en outre repéré une forte identification à l'organisation chez certains répondants.

Les antécédents de l'engagement normatif sont surtout à chercher dans les valeurs transmises pendant la socialisation primaire ou secondaire. Parmi les antécédents, nous avons trouvé le sentiment de reconnaissance vis-à-vis de l'employeur, le sentiment d'être redevable, l'éthique

professionnelle pour faire les choses de manière « juste ». Le fait que la formation soit payée par l'organisation correspond à une « récompense en avance » qui provoque une dette de l'employé envers son organisation, et favorise l'engagement normatif. Une personne dit vouloir se libérer de cette contrainte, en n'acceptant d'abord pas l'offre de financement de l'organisation. Cela dit, trois personnes sur dix-huit seulement mentionnent un engagement de type normatif. Nous pouvons y lire une certaine liberté dans la relation employé-employeur.

En ce qui concerne l'engagement de continuité, nos résultats rendent compte aussi bien des sacrifices potentiels dans le cas où la personne quittait son emploi actuel, et la perception des opportunités réduites à l'extérieur de l'organisation. Nous retrouvons donc bien des traces de l'engagement de continuité. Par ailleurs, l'opportunité à l'interne de l'organisation d'appartenance semble importante, et ceci est cohérent avec le souhait de contribuer à l'organisation. Nous retrouvons ici également l'idée de la prise d'initiatives et de l'attitude proactive lorsqu'une personne dit vouloir se « rendre indispensable » au sein de l'organisation.

En ce qui concerne les antécédents, et pour rappel, la littérature dit que ce sont les « side-bets » : les engagements qui sont liés à l'engagement principal (c'est-à-dire l'engagement dans l'organisation d'appartenance). Nous avons repéré, dans cet ordre d'idées, l'importance à la fois de l'équilibre entre la vie de famille et la vie professionnelle (« work-life balance »), que l'idée de pouvoir s'épanouir à son travail, d'y trouver son compte, et ce plus particulièrement en lien avec la formation et sa mise en œuvre. En ce sens, le financement seul de la formation ne semble pas déterminant pour garder les personnes (même si cette idée semble parfois avancée par les organisations), mais c'est plutôt l'utilisation de ce qui a été appris, par le biais de différents vecteurs, qui semble faire la différence.

Voyons à présent ce que les personnes disent à propos de l'effet perçu du POS-F sur l'engagement organisationnel.

Pour rappel, nous avions vu dans la brève revue de la littérature que, si certaines recherches montrent un lien positif entre formation (au sens large) et engagement organisationnel, elles affinent la notion de formation en relevant plusieurs points. Par exemple, l'importance des conditions qui entourent la formation (horaires flexibles, formation prise sur le temps de

travail) ainsi que la valeur accordée à la formation, et la valeur symbolique de la formation (qui peut signifier un souci pour le bien-être des employés). Ces éléments peuvent être interprétés comme des modalités de soutien. Ce n'est pas la formation en soi qui peut faire augmenter l'engagement organisationnel, mais la manière dont ces formations sont envisagées par l'organisation, pour l'employé, et comment ce dernier interprète (par le biais de filtres) la formation. Nous sommes donc proches ici de notre conception du soutien organisationnel.

Mais que disent nos répondants à ce sujet ? Pour rappel, nous avons relevé trois groupes de répondants : ceux qui estimaient que le POS-F avait un effet sur leur engagement, ceux qui, au contraire, ne le pensaient pas, et ceux qui, finalement, pensaient que le POS-F avait un effet de « remaniement » de leur engagement[117]. Dans le premier groupe, l'élément de soutien le plus important en ce qui concerne l'engagement organisationnel est l'opportunité de carrière perçue. Nous pouvons donc compléter les apports de la littérature, qui semblent mettre en avant les conditions de la formation ainsi que la valeur symbolique de celle-ci, par cet élément qui apparaît comme fondamental. Lorsque l'opportunité de carrière existe, elle renforce l'engagement. A l'inverse, lorsque cela n'est pas le cas, l'engagement s'en voit entravé.

Dans le deuxième groupe, nous n'avions qu'une seule personne, qui nous disait, pour rappel, que le sentiment de compétence était suffisant à son engagement. Autrement dit, si la personne se sent compétente pour bien faire son travail, l'engagement organisationnel suivra. Cette réponse était toutefois unique dans notre échantillon.

Dans le groupe des personnes qui témoignent d'un remaniement de leur engagement organisationnel, nous avions relevé le fait que ces dernières semblaient alors se replier sur elles. Cela se traduit par une construction de sens consistant à se dire que la formation a été entreprise pour soi seulement (et non pas pour l'organisation également), et par des comportements de repli au sein de l'organisation (le fait de ne plus solliciter le chef, par exemple, mais de privilégier les rapports avec des personnes proches). Nous pouvons donc apporter ici une suggestion d'affinement de l'engagement organisationnel, qui peut être

[117] Notons que, dans cette partie, nous avons relevé toutes les formes d'engagement (affectif, normatif, de continuité).

considéré comme un construit à plusieurs niveaux : engagement envers l'organisation, envers son groupe de travail ou département, envers son poste de travail.

Finalement, et comme pour la motivation à transférer, nous sommes allée voir comment les personnes parlaient de leur engagement organisationnel, et particulièrement quelle place ce dernier prenait dans les modes de régulation qu'elles avaient mises en place.

Les personnes à perception de soutien négative n'arrivent pas, par le biais des constructions de sens ni des comportements, à améliorer la perception de soutien, ni du coup à maintenir leur engagement organisationnel. Tout se passe alors comme si ce dernier représentait une forme de liberté quant à l'organisation qui était jalousement gardée. Le fait de pouvoir se détacher (en vrai ou seulement dans sa tête) est une manière en soi de supporter l'insatisfaction, comme si cela représentait une porte de sortie.

Dans le cas des personnes ou la perception de soutien se péjore, la dimension temporelle est importante. Elles attendent de voir ce qu'il va se passer, mais l'engagement organisationnel est clairement menacé.

Dans le cas des personnes qui témoignent d'une amélioration de la perception de soutien, il est intéressant de noter que ce sont les modes de régulation qui la permettent. Une même pratique peut être évaluée différemment et permettre une meilleure évaluation, qui, à son tour, engendrera un maintien de l'engagement organisationnel. Un comportement permet aussi de faire changer les pratiques (de manière favorable pour la personne concernée), et, du coup, la perception de soutien s'améliorant, l'engagement organisationnel se renforce.

Finalement, dans le groupe des personnes à perception de soutien positive, cette dernière est elle-même le résultat de modes de régulation mis en place par l'apprenant. Ici, cette perception de soutien positive semble avoir un effet direct sur un renforcement de l'engagement organisationnel.

Commentaire général sur la motivation à transférer et l'engagement organisationnel :

En phase avec une culture occidentale qui prône l'initiative personnelle, la responsabilité individuelle, aussi en termes de formation et d'employabilité (Carbery & Garavan, 2005), nous constatons que la motivation à transférer est comprise par nos répondants comme largement

individuelle, même si certains réussissent à peine à cacher les attentes qu'ils auraient vis-à-vis de leur organisation, en termes de « soutien ».

Parallèlement à cela, nous constatons que l'engagement organisationnel constitue une soupape de sécurité, dans le sens où tout se passe comme si les personnes se réservent le droit de quitter l'organisation si elles n'y trouvent pas ou plus satisfaction.

Ce qui semble faire le lien entre les deux concepts, c'est la possibilité, ou non, de contribuer à l'organisation. Contribuer constitue en effet le but ultime dans la motivation à transférer, ainsi qu'un antécédent puissant de l'engagement affectif. En outre, l'attente de pouvoir contribuer est une des attentes principales envers l'organisation que nous avons repérées.

Chapitre 7 :
Vers un modèle intégratif du soutien organisationnel perçu à la formation

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous proposons de rassembler les différentes éléments et processus constitutifs du POS-F et présentés jusqu'ici, afin d'arriver à *une présentation intégrée* de ces derniers.

Pour rappel, nous avons exploré les pratiques organisationnelles, au chapitre 2, ce qui nous a permis de réaliser un état des lieux des types de pratiques mises en place par l'organisation dès lors qu'un collaborateur entame une formation externe. Puis, au chapitre 3, nous nous sommes tournée du côté des attentes, sous forme de grandes thématiques, exprimées par nos répondants, en termes de soutien. Nous avons ensuite vu, au chapitre 4, comment ces attentes pouvaient constituer des filtres d'évaluation des pratiques, en sus d'autres filtres comme la sincérité et la cohérence organisationnelles. Cette évaluation résulte en une perception de soutien à la formation globale. Puis, nous nous sommes intéressée aux modes de régulation mis en place par les apprenants, pour faire face aux situations où leurs attentes n'étaient pas congruentes avec les pratiques rencontrées. Les apprenants ont recours, de manière bien souvent inconsciente, à un certain nombre de constructions de sens et de comportements. Ces derniers ont fait l'objet du chapitre 5. Au chapitre 6, nous avons exploré la manière dont nos variables dites dépendantes, la motivation à transférer, d'une part, et l'engagement organisationnel, d'autre part, prenaient place dans ces régulations. Cela nous a permis d'envisager les modes de régulation comme un processus intermédiaire entre la perception de soutien et les conséquences.

Notre objectif est à présent de réunir ces différents éléments dans une présentation des résultats intégrée, permettant de rendre compte de leurs interactions et évolutions. Pour ce faire, nous présentons l'intégralité des éléments vus jusqu'ici. D'abord, nous présentons, de manière synthétique, des cas de figure d'apprenants[118]. Ces cas de figure, au nombre de quatre, ont été obtenus en prenant comme critère la perception de soutien, d'une part, et son évolution entre la récolte de données du T1 et celle du T2, d'autre part (5-6 mois d'intervalle). Ensuite, nous présentons un modèle des différents ingrédients du soutien organisationnel perçu à la formation, tel que nous l'avons envisagé tout au long de ce travail.

[118] Pour une présentation approfondie et analytique des cas de figure, verbatim inclus, nous référons le lecteur à l'annexe no. 7.

Présentation synthétique des cas de figure

Ce chapitre propose une lecture synthétique des quatre cas de figure que nous avons pu identifier en nous basant sur les deux critères suivants :

Le premier critère concerne la perception de soutien, qui est soit positive ou négative. Par positive ou négative, nous nous référons à la manière dont les répondants expriment leur perception de soutien globale, en réponse à la question « Vous sentez-vous soutenu, dans votre effort de formation, par votre organisation ? ». Cette réponse a donné lieu à une perception de soutien globale, exprimée par des phrases telles que « Je me sens soutenu » ou « Je ne me sens pas soutenu ».

Le deuxième critère concerne l'évolution de la perception de temps, entre les deux récoltes de données. L'évolution peut se faire soit dans le sens d'une péjoration, soit dans le sens d'une amélioration.

Nous arrivons ainsi à quatre cas de figure :

Cas de figure 1 : Perception de soutien négative, sans évolution

Cas de figure 2 : Péjoration de la perception de soutien

Cas de figure 3 : Amélioration de la perception de soutien

Cas de figure 4 : Perception de soutien positive, sans évolution

Le fil rouge pour chacune des présentations synthétiques est le suivant :

- Les attentes en termes de pratiques organisationnelles
- L'évolution des attentes
- L'évaluation des pratiques en regard des attentes
- Les modes de régulation : constructions de sens et comportements
- Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation
- Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation
- Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Cas de figure 1 : Perception de soutien négative, sans évolution

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles

Six personnes sont dans ce cas de figure. En termes de thématiques, les attentes concernent le transfert, le transfert de manière élargie (possibilité de contribuer à la réflexion générale de l'organisation, et participer dans diverses instances), les marques d'intérêt de la part du supérieur, la possibilité de pouvoir évoluer professionnellement (à l'intérieur de l'organisation d'appartenance), la reconnaissance (efforts consentis pour se former à l'âge adulte, inscription dans un processus de formation tout au long de la vie), ainsi qu'un appui au processus de formation (temps, décharge de travail etc.). A partir de ces thématiques, nous pouvons dire que les répondants de ce cas de figure ont des attentes qui sont à la fois nombreuses, à la fois relativement précises.

Cela dit, certaines de ces personnes affirment ne rien attendre de leur organisation : nous y voyons une construction de sens en amont consistant à réduire et à inhiber les attentes, qui existent bel et bien (cf. paragraphe sur les constructions de sens).

Ces attentes sont en outre fortement liées entre elles, à l'image de poupées russes : derrière telle attente de décharge de travail, on peut lire une attente de reconnaissance ; derrière telle attente d'un comportement du supérieur, on peut lire l'attente d'évoluer professionnellement.

L'évolution des attentes

Elles évoluent en fonction de plusieurs facteurs. Le projet de formation, qui se précise au fil du temps, fait s'intensifier des attentes déjà présentes au T1. En outre, le contact avec la formation, les collègues, les formateurs, peut faire naître de nouvelles attentes.

Les attentes évoluent aussi lorsque les personnes sont déçues par les pratiques rencontrées, adoptent un mode de régulation pour s'y adapter, et font ainsi baisser leurs attentes. Ici, c'est un mode de régulation qui intervient. Les attentes peuvent également évoluer en fonction des pratiques organisationnelles, lorsque celles-ci évoluent de leur côté. Elles peuvent alors être redirigées.

Notons encore que d'autres éléments interviennent : la latitude d'action dans l'organisation qui permet de mettre en place des changements sans l'aval d'un supérieur. Ceci permet d'être

moins dépendant de l'organisation et d'avoir moins d'attentes envers elle. Deuxièmement, la connaissance et le regard clairvoyant porté sur l'organisation, qui permet d'ajuster ses attentes en fonction d'un principe de réalité. Dans ces deux cas, le comportement mis en place permet de compenser l'écart entre attentes et pratiques.

Lorsque les attentes n'évoluent pas, cela est dû au fait qu'elles ont soit été réduites au minimum dès le début, soit à la perte d'espoir à ce que la situation ne change et que les attentes sont fortement déçues entre le T1 et le T2. Par ailleurs, la construction de sens consistant à se replier sur soi, et à envisager la formation d'abord comme un but personnel, semble empêcher la naissance de nouvelles attentes face à l'organisation.

L'évaluation des pratiques en regard des attentes

La perception de soutien négative résulte d'une inadéquation entre attentes et pratiques rencontrées. Rappelons qu'alors que certaines personnes expriment leurs nombreuses attentes de manière claire et précise, d'autres semblent les avoir réduites, par le biais d'une construction de sens. Ces dernières personnes se disent ainsi non soutenues de la part de leur organisation.

En outre, elles expriment leur insatisfaction par le biais d'émotions fortes faisant allusion à la déception, à leur étonnement, à leur incompréhension. Elles développent alors une réflexion critique par rapport à leur organisation.

Les modes de régulation : constructions de sens et comportements

Constructions de sens

Les constructions de sens se répartissent dans les quatre groupes suivants : 1) Prendre sur soi (idée que c'est à soi de faire ses preuves, que l'on est capable de valoriser soi-même la formation, et que la formation est avant tout un projet personnel), 2) Incriminer le supérieur et /ou l'organisation), 3) Réduire ses d'attentes, 4) Excuser l'organisation.

Il se dégage un profil d'une personne qui, d'un côté, « prend sur elle » en se disant que c'est à elle d'assumer sa formation, qu'elle en est capable, qu'elle n'attend rien de son organisation ni de ses supérieurs qu'elle ne respecte pas, que la formation est avant tout son projet personnel et utile de toutes façons. Parallèlement à cela, nos répondants partagent l'idée qu'on ne peut rien attendre des organisations qui ne se soucient guère d'elles, ne valorisent

pas la formation et sont par ailleurs dirigées par des personnes incapables, quoique pas toujours fautives.

Comportements

Les comportements sont de trois types. Premièrement, il y a les comportements proactifs visant valoriser la formation et -/- ou à protéger ses propres intérêts. Deuxièmement, ils peuvent être de l'ordre d'une « ruse » : il s'agit alors d'agir finement, de manière diplomatique, afin d'arriver à ses fins (valoriser la formation, obtenir du soutien). Il peut aussi s'agir de comportements de retrait, qui peuvent se traduire par un désengagement progressif de la personne dans l'organisation.

Les trois types de comportements peuvent cohabiter. Une personne peut à la fois être proactive en demandant une augmentation de salaire, tout en se retirant, en évitant son supérieur hiérarchique et agir avec ruse en recherchant des alliances externes.

Comportements proactifs : Mettre en œuvre des acquis de formation par sa propre initiative, rechercher des alliés au sein de l'organisation, imposer des changements, informer des changements effectués, demander une augmentation de salaire.

Comportements de ruse : Agir finement, de manière diplomatique, chercher d'autres alliés dans l'organisation (pas le supérieur direct par exemple, mais une collègue d'un autre département), refus de compenser les heures de travail en retard dues à la formation, chercher à rendre visible la formation.

Comportements de retrait : La décision de démissionner et -/- ou l'utilisation du mémoire pour trouver un nouvel emploi, le développement d'un réseau à l'extérieur de l'organisation, le calcul conscient entre ce qui est offert par l'organisation et ce que la personne est prête à donner, qui résulte dans la pose de limites et un retrait émotionnel, le projet de dénoncer la situation à des personnes externes. Le cynisme organisationnel.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Nos résultats ont permis de mettre en évidence un certain nombre de facteurs qui semblent jouer un rôle, mais qui ne sont ni des pratiques, ni des attentes, ni des modes de régulation. Il s'agit de croyances, de capacités, de traits de personnalité et d'attitudes, d'éléments organisationnels et d'éléments relatifs à la formation.

Plus précisément, la croyance en la responsabilité individuelle semble jouer un rôle dans l'adaptation aux pratiques organisationnelles. Il nous a été difficile, dans nos entretiens, de départager ce qui pouvait relever d'une croyance de ce qui relevait d'une construction de sens. Nous avons alors fait l'hypothèse que lorsque cette « croyance » apparaissait en réaction à une perception de soutien négative, elle représentait une construction de sens, alors qu'elle était vraisemblablement une croyance au T1.

La capacité de réflexion sur sa situation semble être un facteur qui permet d'adapter les modes de régulation, en analysant la situation de manière fine.

Les traits de personnalité rapportés sont : la volonté d'être performant et professionnel, la persévérance, l'éthique professionnelle, la passion pour la formation. Certains de ces traits vont aider la personne à supporter la perception de soutien négative en lui permettant d'adopter des modes de régulation adéquats pour la personne.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

Les constructions de sens permettent aux personnes de comprendre, de donner du sens justement, à leur situation d'insatisfaction. Elles les poussent à des comportements qui semblent maintenir et préserver leur motivation. Il y a donc bien un lien entre les constructions de sens, les comportements, et les conséquences en termes de motivation à transférer.

Il y a plusieurs points communs entre les six personnes insatisfaites. Leur construction de sens consistant à dire qu'elles n'ont pas d'attentes face à l'organisation (alors que, comme nous l'avons vu précédemment, elles ont des attentes « idéales » mais qui ont été réduites de par la connaissance de l'organisation) les pousse à ne compter que sur elle-même. Cela crée chez elles une attitude de fonceur, de « tout ou rien », de fatalisme presque. Elles n'ont rien à perdre et tout à donner. Rien à perdre parce que, parallèlement à l'absence d'attentes, ces personnes se disent que la formation est avant tout pour elles, quoi qu'il arrive. C'est cela qui les fait tenir dans leur situation d'insatisfaction. Et tout à donner, car elles sont très motivées, par ailleurs, à contribuer à l'organisation et à transférer leurs acquis de formation. Nous reviendrons plus bas sur les autres raisons (à part les constructions de sens et les comportements) qui interviennent dans la motivation à transférer.

Cette absence d'attentes face à l'organisation les pousse alors à chercher des ressources sous la forme de personnes intéressées par la formation, au sein de l'organisation ou à l'extérieur. Ces personnes qui peuvent être des collègues, l'équipe de travail, ou des personnes externes. Une fois contactées, ces personnes agissent alors comme du soutien à la formation et semblent maintenir (voire récupérer) la motivation à transférer. Ce sont des échanges, des encouragements, des réflexions, des comparaisons entre processus organisationnels existants et préconisés en formation, etc., qui sont créés au contact de ces personnes ressources.

Cela dit, si la motivation semble rester intacte en partie grâce à elles, le transfert dont parlent les personnes est tout de même différent, car plus limité. Celles qui ne respectent plus leurs managers, leur supérieur direct, sont alors amenées à déplacer leurs efforts de transfert vers leur poste de travail proximal et -/- ou vers les personnes intéressées (personne ressource et -/- équipe de travail proche). Le transfert effectif est alors, c'est notre hypothèse, davantage limité, restreint à un petit groupe, moins divulgué, voire clandestin.

D'autres éléments semblent intervenir dans la motivation à transférer. Ils peuvent être regroupés en deux catégories : relatifs à l'organisation, et relatifs à des facteurs individuels.

Parmi les facteurs organisationnels, la nécessité de rester performant est présente. Autrement dit, les personnes sont motivées à transférer parce qu'elles se sentent dans l'obligation de répondre de façon adéquate aux exigences organisationnelles. En ce sens, tout se passe comme si elles anticipaient en somme ces exigences et qu'elles prenaient les devants pour y être préparées (dans l'immédiat, pas seulement au terme de la formation).

Les personnes mentionnent également la solitude ressentie dans leur poste, qui semble les motiver à aller de l'avant et à transférer tant que cela est possible pour elles. Il s'agit également de donner du sens au travail, et de passer le temps de la manière la plus sensée possible. L'idée que le transfert se fait « automatiquement » est également sous-jacente. Une personne dit également que c'est la latitude d'action qui joue pour elle comme un élément qui vient compenser l'absence de soutien, alors que pour une autre, c'est la transformation de son poste, imminente, qui agit comme un fort facteur de motivation.

Parmi les facteurs personnels, nous avons repéré : l'engagement dans son domaine d'activité (les RH, le domaine social pour une personne) ; une personnalité persévérante, fonceuse,

aimant relever les défis, ne se laissant pas démonter ; le plaisir au travail et une forte motivation pour les RH ; une conscience professionnelle bien développée, le besoin d'apprendre, d'évoluer par le biais du transfert.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Contrairement à la motivation à transférer, qui semble maintenue par le biais des constructions de sens et des comportements, ce n'est pas le cas pour l'engagement organisationnel.

Tout se passe comme si les personnes souhaitaient transférer quelles que soient les situations, alors qu'elles se montrent moins flexibles en ce qui concerne l'engagement organisationnel, où elles se réservent une marge de manœuvre quant à leur intention de rester ou de s'en aller.

La décision de quitter l'organisation n'empêche pas d'améliorer ses pratiques jusqu'au dernier jour. Alors qu'un fort engagement dans le travail maintient la motivation, l'engagement organisationnel n'est pas maintenu pour autant. Il apparaît alors comme extrêmement fragile.

En résumé **: Perception de soutien négative, sans évolution**

Attentes

Nombreuses, précises, liées entre elles. Exprimées en termes de pratiques précises. Construction de sens de type « Je n'ai pas d'attentes » (cf. constructions de sens).

Evolution des attentes

Les attentes évoluent car :

le projet de formation se précise, les attentes deviennent plus urgentes ;
le contact avec la formation crée de nouvelles attentes ;
la déception du T1 fait baisser les attentes ;
les pratiques organisationnelles changent, les attentes sont redirigées.

Les attentes n'évoluent pas:
construction de sens consistant à se replier sur soi ; perte d'espoir.

Evaluation des pratiques en regard des attentes

Evaluation négative, résultant de l'inadéquation entre pratiques et attentes. Expression d'émotions fortes. Recherche intensive pour comprendre la situation.

Constructions de sens (CS)

1. Prendre sur soi ;
2. Chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques organisationnelles : incriminer ;
3. Agir sur les attentes en les réduisant ou en les inhibant.

Comportements

1. Proactif ;
2. Ruse ;
3. Retrait.

Les trois types de comportements cohabitent. Traces de cynisme organisationnel.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Croyance en la responsabilité et l'initiative personnelles - à cheval entre une croyance et une construction de sens ! - capacité de réflexion sur sa situation ; volonté d'être performant, persévérance, éthique professionnelle, passion pour la formation.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

CS « Prendre sur soi » entraîne un comportement où les personnes ne comptent que sur elles-mêmes, très proactif. Elles n'ont rien à perdre.
CS «incriminer l'organisation » entraîne une recherche d'alliances qui se montrent positives en termes de motivation à transférer. Motivation à transférer maintenue. Le transfert dont parlent les personnes est restreint, peu socialisé, voire clandestin.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans la motivation à transférer

Côté organisationnel : forte pression perçue à être et rester performant. Les personnes anticipent les besoins organisationnels. Enjeux d'employabilité. Donner du sens au travail par la perspective du transfert. La latitude d'action compense l'absence de soutien perçu. Solitude perçue.

Côté personnel : engagement professionnel fort, persévérance, plaisir au travail et identification aux RH, epistémophilie et besoin d'évoluer par le biais du transfert.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

L'engagement organisationnel n'est pas touché par les modes de régulation. Il apparaît comme une soupape de sécurité si la situation devenait intolérable. Contrairement à la motivation à transférer, l'engagement organisationnel apparaît beaucoup plus fragile.

En résumé, ce qui caractérise ce cas de figure

Ce cas de figure se caractérise par un nombre d'attentes élevé au T1, qui restent insatisfaites au T2, et de nouvelles attentes qui émergent au T2.

Les CS ne suffisent pas à rétablir une perception de soutien positive, ni les comportements à obtenir des pratiques allant dans le sens des attentes. C'est pourquoi la motivation à transférer, si elle semble maintenue, est fragilisée et que le transfert effectif se voit restreint et limité.

Les comportements proactifs vont ici dans le sens d'un retrait, couplé à une attitude de « rien à perdre » (alors que dans le cas de figure « Amélioration », ces derniers engendrent des pratiques allant dans le sens des attentes).

L'engagement organisationnel est fortement impliqué : les personnes se réservent le droit de quitter l'organisation au cas où la situation devenait vraiment intolérable pour elles.

Cas de figure 2 : Péjoration de la perception de soutien

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles

Trois personnes se trouvent dans ce cas de figure. Les attentes des personnes qui se sentent soutenues au T1 et non soutenues au T2, sont générales, floues (non dirigées vers une personne ou une pratique particulière), portées sur un avenir encore lointain, peu nombreuses et peu exigeantes.

Elles concernent la possibilité de pouvoir, à terme, contribuer à l'organisation, d'utiliser ses acquis, et d'être reconnu pour cela.

Des constructions de sens semblent opérer en amont : excuser les supérieurs pour leur manque de temps qui justifierait leur désintérêt ; espérer trouver du soutien quand il le

faudra, en se disant qu'il faut se contenter de la formation à présent ; aligner ses attentes sur des pratiques pour être en adéquation avec l'organisation.

D'autres éléments peuvent jouer sur les attentes qui sont réduites : la dévotion à un supérieur, l'attachement à l'organisation, qui ne permettent pas l'expression d'attentes plus affirmées.

L'évolution des attentes

Les attentes évoluent en ce sens qu'elles se font plus précises, plus urgentes, mais aussi plus modestes. Plus précises car, contrairement au T1, elles s'expriment à présent par le biais de comportements attendus très concrets, d'actions souhaitées, et se dirigent vers des personnes désignées et précises. Plus urgentes car, déçues au T1, elles ont besoin à présent d'être entendues. Et plus modestes car la déception agit probablement comme un frein à exiger trop. L'attente de reconnaissance est toujours présente et sous-jacente.

L'évaluation des pratiques en regard des attentes

Au T1, l'évaluation résulte d'une négociation entre attentes, pratiques rencontrées, et constructions de sens émergentes. Chez les trois personnes, il y a des éléments qui sont pris comme du soutien, qui résultent d'une négociation (« je le prends comme du soutien parce que… »). Cela signifie que le même élément aurait pu ne pas être perçu comme soutenant par une autre personne. Ils expriment des éléments qui les gênent, mais tentent alors d'y faire face avec une construction de sens de type « voir le verre à moitié plein » qui leur permet de ne pas y accorder trop d'importance, étant donné qu'au final leur perception globale est positive.

Au T2, on s'aperçoit que la péjoration est due à de nouvelles attentes en termes de soutien qui ne sont pas remplies, à la déception d'attentes exprimées au T1, mais aussi à une réévaluation (en négatif) de certaines pratiques qui étaient perçues positivement au T1.

C'est aussi la marque du temps qui laisse sa trace : les attentes s'intensifient, deviennent plus visibles, plus marquées. Les réalités du T1 auxquelles on pensait pouvoir faire face prennent d'autres dimensions au T2 : on s'aperçoit alors que, par exemple, on n'arrive plus à excuser le manque du temps du supérieur, car la réalité de mener de front un travail à plein temps et une formation exigeante éclate au grand jour.

Les interviewés expriment des émotions négatives au sujet de cette péjoration : tristesse, déception, trouble, et sentiment d'impuissance face à la situation.

Les modes de régulation : constructions de sens et comportements

Constructions de sens

En premier lieu, il y a la question du manque de temps qui est évoquée par les trois personnes : une manière d'excuser le supérieur. Il y a aussi l'autre versant : incriminer l'organisation qui serait ignorante et ne saurait reconnaître la pertinence de la formation. Ensuite, il y a l'espoir qu'un soutien approprié viendra dans l'avenir. Chez une personne, cet espoir n'est plus présent, il est alors remplacé par sa décision très consciente de voir le verre à moitié plein (en évaluant de manière positive les pratiques). On constate aussi l'idée que la formation est avant tout un projet personnel, et qu'elle n'est en aucun cas « perdue ».

Le cas d'une personne est un peu différent, étant donné qu'elle abandonne son projet de mémoire de fin d'études et signifie ainsi une baisse d'engagement en formation.

En résumé, il se dégage le profil d'une personne qui excuse l'organisation (manque de temps, pratiques habituelles, incapacité à reconnaître l'utilité de la formation), mais qui l'incrimine également. Elle s'en accommode tant bien que mal en gardant espoir que la situation changera dans l'avenir, d'une part, mais également en rapatriant le projet formation à son compte (il s'agit somme toute d'un projet avant tout personnel) ou en évaluant les pratiques de manière positives.

Comportements

Les trois personnes font preuve d'ambivalence dans leurs comportements qui se traduit de différentes manières. Cette ambivalence caractérise leurs comportements. Chez une personne, c'est le passage du noir au blanc, entre un fort désir de parler de sa formation, et, au contraire, une attitude claire de retrait. Chez une autre, l'ambivalence se traduit par d'importants efforts pour s'aligner sur l'organisation qui se soldent par une perception de surcharge et de fatigue intense qui l'interpellent. Chez la troisième, l'ambivalence est traduite dans sa manière d'appréhender l'organisation dans ses comportements, qui sont « sur le fil » afin de ne surtout pas la heurter, tout en se montrant pro active.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

L'éléments « supra » dont on peut penser qu'il joue un rôle dans les modes de régulation est leur attachement à l'organisation, pour différentes raisons (premier travail, congruence de valeurs, attachement aux supérieurs).

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

La motivation à transférer semble *a priori* maintenue chez les trois personnes. Toutefois, les modes de régulation sont fragiles et ne semblent pas en mesure de totalement maintenir la motivation, surtout sur la durée.

Les comportements de retrait semblent affecter la motivation à transférer, peu à peu. On peut donc raisonnablement se demander pendant combien de temps encore la motivation sera maintenue. Si la motivation reste présente, elle semble fragilisée par les attentes non satisfaites, notamment en termes de reconnaissance. C'est alors la construction de sens en (initiative personnelle) et un comportement (proactif) qui permettent de maintenir, pour l'instant, la motivation. La motivation à transférer est aussi redirigée, limitée. Cela signifie que les personnes vont utiliser ce qu'elles ont appris, mais moins impliquer l'organisation.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

L'engagement organisationnel, tout comme la motivation à transférer, est affecté par le manque de soutien perçu et se montre dans les modes de régulation mis en place. Il semble suspendu en attendant que les personnes décident de rester ou de quitter.

Pour deux personnes, l'absence de soutien perçu est synonyme d'un conflit de valeurs latent. En effet, elles expriment clairement que l'absence d'aide au transfert et d'intérêt pour leur formation est vécue comme une absence de soutien qui risque de se transformer en conflit de valeurs et se terminer par une rupture. Les constructions de sens peinent à maintenir leur engagement organisationnel. Les comportements de retrait érodent l'engagement organisationnel.

***En résumé* : Péjoration de la perception de soutien**

Attentes

Générales, floues, non dirigées vers une personne ou une pratique en particulier, concernent un avenir lointain, peu nombreuses, peu exigeantes.
Thématiques : contribution et reconnaissance.
CS en amont : 1) Chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques organisationnelles : excuser l'organisation ; 2) Espérer, attendre et se contenter.

Evolution des attentes

Les attentes se font plus urgentes, plus précises, plus modestes (CS : réduire ses attentes). De nouvelles attentes émergent.

Evaluation des pratiques en regard des attentes

T1 : +. T2 : -. T1 : CS « Agir sur les pratiques en les évaluant différemment ».
T2 : la péjoration est due à de nouvelles attentes non satisfaites, et à la déception qui perdure depuis le T1. Il y a alors une réévaluation en négatif qui se fait des pratiques du T1. Les CS ne suffisent plus à maintenir la perception de soutien positive.
Emotions fortes exprimées : tristesse, déception, trouble, impuissance.

Constructions de sens (CS)

1. Chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques organisationnelles : excuser le supérieur et/ou incriminer l'organisation ;
2. Espérer et attendre ;
3. Agir sur les pratiques en les évaluant différemment ;
4. Considérer le projet formation comme un projet personnel.
5. Prendre sur soi (responsabilité et initiative personnelles).

Comportements

Caractérisés par de l'ambivalence entre le désir de revendiquer sa formation, de se retirer, et de s'aligner sur les pratiques organisationnelles.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Fort attachement à l'organisation.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

La motivation est maintenue par certaines CS (excuser, évaluer différemment, considérer le projet formation comme un projet personnel, initiative personnelle), mais elle semble fragilisée. La question du temps est très présente.
La motivation se redirige vers les collaborateurs proches et apparaît ainsi restreinte.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

L'engagement organisationnel est affecté par la perception de soutien négative. Les CS peinent à la compenser. La question des valeurs sous-jacentes à l'absence de soutien vécu est soulevée. Elle pourrait à terme éroder l'engagement.

En résumé, ce qui caractérise ce cas de figure : Des attentes floues au T1, peu exprimées, déjà soumises à des CS, maintiennent la perception de soutien positive. Mais, au T2, dû à l'avènement de nouvelles attentes et à la déception des attentes du T1, la perception se péjore. Les CS de sens ne peuvent plus combler l'inadéquation entre attentes et pratiques. La motivation à transférer est affectée en ce sens que, si elle semble maintenue au T2, elle apparaît comme très fragilisée et érodée par le temps. Du coup, l'engagement organisationnel prend le relais : si la question du soutien n'est pas résolue, les personnes envisagent de quitter l'organisation.

Cas de figure 3 : Amélioration de la perception de soutien

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles

Deux personnes sont dans ce cas de figure. Leurs attentes au T1 apparaissent comme très différentes de prime abord, mais, à y regarder de plus près, on peut y apercevoir des parallèles. En effet, alors qu'une personne attend de la clarté au sujet de l'octroi de sa formation, l'autre cherche à comprendre pourquoi elle n'a *pas* droit à un financement. Elles se trouvent dans des situations différentes (l'une avec un financement généreux, l'autre sans financement), mais la question de fond, celle de l'équité et de la transparence, est la même.

La question de la reconnaissance est évoquée. Elle concerne des perspectives de carrière à l'interne, pour une personne, alors que l'autre décrit la reconnaissance comme touchant d'abord à celle de sa formation, qui est essentielle et liée de façon intime à son statut professionnel. Elle cherche alors à comprendre pourquoi elle n'obtient pas cette reconnaissance qui concerne simplement sa formation (sans entrer dans des considérations de carrière à ce stade).

L'évolution des attentes

Au T2, peu d'attentes sont exprimées. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il y eu des changements favorables au niveau des pratiques, mais aussi des changements au niveau de la construction de sens et -/- ou des comportements mis en œuvre entre le T1 et le T2.

L'évaluation des pratiques en regard des attentes

L'amélioration de la perception de soutien est due à des changements en termes de pratiques qui sont intervenus entre le T1 et le T2. Ces nouvelles pratiques répondent aux attentes frustrées du T1.

Cela peut engendrer une réévaluation positive d'autres pratiques qui étaient, au T1, évaluées négativement. Toutes deux interprètent donc de manière positive certaines pratiques organisationnelles à la lumière des changements qu'il y a eu entre le T1 et le T2. L'une perçoit le financement et l'octroi de la formation comme quelque chose de positif à la lumière de l'intérêt qu'elle reçoit de la part d'une supérieure au T2, et de la perspective d'une opportunité de carrière, au T2 également. L'autre perçoit la promesse de financement comme la preuve qu'on souhaite la développer, et la garder, ce qui fait qu'elle perçoit davantage de soutien au T2 qu'au T1.

Les comportements qu'elles ont mis en œuvre (cf. « Comportements ») sont certainement, en tous cas en partie, à l'origine des changements de pratiques organisationnelles. Les personnes ont eu un impact positif sur leur organisation.

Les modes de régulation : constructions de sens et comportements

Constructions de sens

Au T1, certains points en commun ont pu être repérés. Tout d'abord, toutes deux cherchent à s'adapter à l'organisation, en réduisant les attentes notamment. Nous repérons également l'évaluation positive suite à une logique de « voir le verre à moitié plein », et de se dire que la formation est avant tout un projet personnel. Toutes deux cherchent également à comprendre les raisons sous-jacentes qui poussent l'organisation à agir de telle ou telle manière. Finalement, elles semblent entretenir un espoir quant à l'avenir.

Les constructions de sens au T2 reprennent partiellement celles du T1, mais, les deux personnes cherchent à excuser les manquements perçus de leur organisation respective, qui restent présents malgré une amélioration au niveau de l'adéquation entre pratiques et attentes.

Comportements

Les points communs dans les comportements sont le souci de ne pas heurter leur organisation, de la respecter, de se conformer, en quelques sortes, à son style et à sa culture. Le deuxième point en commun, c'est le fait qu'elles se concentrent toutes les deux sur leur formation (au T1), en dépit de circonstances qui ne les satisfont pas entièrement.

Les trajectoires se différencient également, notamment par la nature de leurs comportements au T1 et au T2. Si l'une d'entre elles se montre plus retenue au T1 et reste dans une attitude d'attente et d'observation (ici un élément « supra » puissant intervient, c'est son attachement à l'organisation), l'autre est plus pro active. Et c'est le contraire au T2, où la première cherche à s'affirmer alors que la deuxième se soumet davantage à l'organisation.

Les comportements proactifs qu'elles ont, à des moments différents certes, se ressemblent : revendiquer ses droits, s'appuyer sur des critères officiels, chercher des alliances auprès de supérieurs, de collègues, faire savoir son désir de soutien et les conséquences possibles s'il n'est pas obtenu.

En outre, des éléments « supra » concernent une certaine éthique de travail et un attachement fort à l'organisation. Ils semblent jouer un rôle important dans les comportements adoptés par les deux personnes. Dans les deux cas, ils semblent expliquer leurs comportements, qui cherchent à ne pas heurter, à rester, d'une certaine manière, conformes à l'organisation.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

La motivation à transférer est traversée par les constructions de sens, les comportements, et d'autres éléments qui entrent en ligne de compte. Elle semble rester intacte pour les deux personnes, aussi bien au T1 qu'au T2. Ce sont surtout les éléments « supra » qui jouent un rôle prépondérant : l'éthique professionnelle et l'attachement à l'organisation.

Les constructions de sens et les comportements entrent en jeu dans les conditions qui peuvent, à terme, favoriser ou non le transfert effectif. Ainsi, par exemple, la recherche de nouvelles alliances devrait, à terme, favoriser le transfert, alors qu'un certain repli sur soi, semble aller à l'encontre de ce dernier.

Toutes deux restent motivées à transférer. Cela s'explique surtout par les éléments « supra ». Les constructions de sens et les comportements agissent soit en faveur, soit en défaveur de conditions favorisant le transfert.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

L'engagement organisationnel est maintenu et apparaît comme le maillon ultime dans un enchaînement dont la logique peut être résumée comme suit : des constructions de sens qui poussent à des comportements proactifs, ces derniers provoquent des changements de pratiques, qui sont évalués positivement. Cette évaluation positive résulte en une perception de soutien positive, et une meilleure appréciation de l'organisation dans son ensemble. L'évaluation peut en outre aussi concerner d'anciennes pratiques (T1) qui sont réévaluées dans une lumière positive.

Les deux personnes souhaitent rester dans l'organisation, au T2, alors qu'au T1, la tentation de quitter semblait plus importante.

***En résumé* : Amélioration de la perception de soutien**

Attentes
Les attentes portent sur des questions d'équité et de transparence. La reconnaissance est sous-jacente à ces attentes.

Evolution des attentes
Peu d'attentes sont exprimées. Cela est dû au fait que des attentes précises exprimées au T1 ont été satisfaites entre-temps.

Evaluation des pratiques en regard des attentes
Evolution positive. Des changements en termes de pratiques et de CS/comportements ont eu lieu entre le T1 et le T2. Des attentes précises exprimées au T1 ont été satisfaites entre-temps. Cela entraîne une réévaluation positive de pratiques *a priori* non soutenantes au T1. Les changements en termes de pratiques sont à imputer aux comportements mis en œuvre par les personnes.

Constructions de sens (CS)
1. Agir sur les attentes en les réduisant ;
2. Agir sur les pratiques en les évaluant différemment
3. Considérer la formation comme un projet personnel ;
4. Chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques ;
5. Attendre et espérer.

Comportements

S'adapter à l'organisation ; se concentrer sur la formation. Comportements proactifs.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Ethique du travail, fort attachement à l'organisation.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

Elle est maintenue et semble se renforcer. Cette consolidation semble être due à la perception de soutien améliorée, elle-même issue des comportements mis en place par les apprenants entre le T1 et le T2.

Les comportements issus de la situation d'insatisfaction au T1 ont fait évoluer les pratiques, cette évolution est positive en termes de POS-F, qui est à son tour favorable pour la motivation à transférer.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Elle est maintenue et améliorée au T2. Les CS et les comportements ont eu des résultats favorables (en termes de pratiques), ce qui amène à une meilleure perception de soutien, qui, à son tour, favorise l'engagement organisationnel.

En résumé, ce qui caractérise ce cas de figure

La caractéristique saillante de ce cas de figure est le fait que les personnes ont pu avoir un impact sur les pratiques à l'égard de leur formation. Grâce à leurs comportements proactifs et leurs efforts de ne pas heurter leur organisation. En s'y adaptant, elles ont pu faire évoluer les pratiques de manière positive pour elles. Des attentes ont donc été satisfaites entre le T1 et le T2. L'amélioration des pratiques améliore la perception de soutien. Elle maintient et renforce la motivation à transférer, ainsi que l'engagement organisationnel.

Cas de figure 4 : Perception de soutien positive, sans évolution

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles

Quatre personnes se trouvent dans ce cas de figure. Les personnes qui sont satisfaites au T1 et au T2 n'expriment pas d'attentes directes envers leur organisation. Cela ne signifie pas qu'elles n'en ont pas, mais simplement qu'elles les expriment peu, comme si elles les gardaient pour elle. Les entretiens ont permis de faire émerger quelques attentes. La reconnaissance joue un rôle pour au moins deux des personnes. Elles ont, par contre, des idées claires au sujet de ce qu'un soutien organisationnel à la formation pourrait constituer, pour elles-mêmes mais surtout pour des personnes dont elles auraient la charge d'un suivi de formation. Or, elles disent ne pas se sentir concernées par la question, en ce qui les concerne.

Plusieurs raisons permettent de comprendre cela. D'abord, les personnes disent connaître leur organisation, du coup, elles disent se contenter de ce qu'elles obtiennent, sans rancune ni cynisme apparent. Elles semblent porter un regard bienveillant sur les possibilités réelles de leur organisation, en leur trouvant des excuses.

Ensuite, parce qu'elles mettent en avant le bien de l'organisation, et l'ambition d'en améliorer ses pratiques avant tout, la question du soutien semble passer au second plan. Puis, leurs attentes se centrent davantage sur la formation, sa qualité et ses contenus, voire sur elles-mêmes (capacité à montrer que la formation est un investissement qui en vaut la peine). A ce propos, on peut dire qu'elles anticipent les besoins de leur organisation, respectivement de leur poste, pour se former et être ou rester compétentes. Finalement, elles expriment aussi l'idée qu'elles ne ressentent pas le besoin d'être soutenues, et que le soutien, s'il existe, est certes agréable et plaisant, mais pas absolument nécessaire.

L'évolution des attentes

Les attentes ne semblent pas évoluer entre le T1 et le T2.

L'évaluation des pratiques en regard des attentes

Les personnes rencontrent des situations qui, si elles ne correspondent peut-être pas entièrement à leurs attentes[119], est suffisamment satisfaisante pour leur faire dire qu'elles se sentent soutenues. Par ailleurs, leurs attentes sont bien souvent inhibées (construction de sens), ou nulles. Ainsi, tout ce qui est obtenu semble agir comme un bonus bienvenu.

L'appréciation de soutien ne repose pas uniquement sur une relative adéquation entre attentes et pratiques, mais, sur un effort en termes d'évaluation. Il s'agit de « voir le verra à moitié plein ». Cet effort consiste à essayer de considérer les pratiques, même si elles ne correspondent pas aux attentes, comme du soutien.

Les modes de régulation : constructions de sens et comportements

Constructions de sens

Le peu d'attentes exprimées sonne en soi comme une construction de sens en amont, mise en place pour prévenir la déception et maintenir une cohérence interne.

Les quatre personnes s'accordent à dire que l'initiative personnelle est primordiale lorsqu'il s'agit de valoriser sa formation. Elles disent que c'est avant tout à elles de prouver que la formation et ce qui en résulte est pertinent et utile. Elles partagent en outre des croyances organisationnelles (perçues) autour de cette idée d'initiative et de responsabilité individuelles, et s'alignent sur ces croyances.

Par ailleurs, elles se disent clairvoyantes sur un certain nombre de réalités organisationnelles, et excusent les éventuelles lacunes en termes de soutien organisationnel à leur formation. Elles finissent par s'adapter à leur contexte. Il y a en outre une forme d'intériorisation de l'attente organisationnelle supposée à leur égard.

De plus, les personnes espèrent obtenir quelque chose à terme, et sont d'accord d'avancer les ressources dans cette attente[120]. Elles gardent espoir que la formation sera reconnue et valorisée le moment venu.

---

[119] Nous venons de voir que les personnes n'expriment pas d'attentes. Cela dit, en cours d'entretien, elles discutent de ce qui pourrait constituer du soutien, tout en se gardant de dire que cela correspond à des attentes de leur part. Nous faisons donc l'hypothèse qu'elles en ont, mais qu'elles les inhibent.

[120] Nous retrouvons ici la confiance, sous-jacente à la norme de réciprocité. Ici, les personnes sont d'accord d'avancer des ressources car elles sont confiantes quant à un retour en temps voulu.

Finalement, les pratiques rencontrées sont interprétées comme du soutien à leur formation, comme si les personnes s'adaptaient à leur environnement. Il y a donc un lien fort entre le fait d'excuser l'organisation, et l'évaluation qui s'ensuit (où l'on constate un effort de considérer les pratiques comme du soutien malgré le fait qu'elles ne correspondent pas aux attentes).

Comportements

Les quatre personnes satisfaites font preuve d'une attitude résolument proactive (à des degrés variables) lorsqu'il s'agit de valoriser les contributions potentielles issues de leur formation. Cette attitude se couple de prudence, de subtilité, pour ne pas heurter l'organisation. En d'autres termes, elles s'adaptent à leur vis-à-vis, et adoptent une démarche résolument stratégique. Elles cherchent en outre des opportunités propices, pour aligner leurs acquis de formation sur les problématiques réelles et concrètes rencontrées par l'organisation. L'anticipation et la conviction caractérisent leurs comportements.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Il se dégage des autres éléments repérés le profil d'une personne à l'aise dans son poste et dans son domaine professionnel (les RH), loyale envers son organisation, avec une personnalité bien affirmé ne redoutant pas l'adversité, une grande envie de contribuer à l'organisation et aux RH de manière élargie, et recherchant une grande marge d'autonomie dans leur travail.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

Chez les personnes qui se disent satisfaites, tous les éléments analysés semblent aller dans le sens du maintien, voire du renforcement, de la motivation à transférer. Un cercle vertueux se crée alors. Les constructions de sens, qui reposent sur l'idée de l'initiative personnelle et le fait d'excuser l'organisation, engagent des comportements proactifs qui à leur tour favorisent la motivation. De plus, des éléments « supra », comme la loyauté ou une personnalité affirmée, rendent le trio redoutable en termes de motivation.

Par ailleurs, ce système semble maintenir la motivation, d'une part, mais également la perception de soutien positive, d'autre part.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

L'engagement organisationnel semble fonction de plusieurs choses. Il y a d'abord le soutien organisationnel perçu à la formation, qui joue un rôle important. En effet, tous les quatre s'accordent pour dire qu'il est déterminant pour eux et que, s'ils ne se sentaient pas soutenus, ils n'hésiteraient pas à s'en aller.

Par contre, ces personnes ont déjà une perception de soutien générale qui est assez bonne : tout se passe alors comme si la formation s'insérait assez naturellement dans leur relation à l'organisation. Cela dit, cette perception de soutien positive est elle aussi fonction de certains « autres éléments » ainsi que de certains modes de régulation, qui y contribuent. Ainsi, cette perception n'a bien entendu rien d'objectif : au contraire, elle est aussi le résultat de multiples régulations mises en place.

Les personnes semblent toutefois garder leur autonomie et indépendance : si elles se disent attachées à leurs organisations respectives, avec beaucoup de loyauté et de désir de contribuer, cela ne les empêche pas de considérer d'autres options, au cas où la situation devait ne plus leur convenir.

En résumé **: Perception de soutien positive, sans évolution**

Attentes

Pas d'attentes exprimées de prime abord. Des idées sur ce qui pourrait être du soutien (pour d'autres collaborateurs), mais disent ne pas se sentir concernées par la question.

Evolution des attentes

Pas d'évolution.

Evaluation des pratiques en regard des attentes

Evaluation positive, marquée par des CS fortes (cf. ci-dessous).

Constructions de sens (CS)

1. Agir sur les attentes en les inhibant
2. Prendre sur soi (je n'ai pas besoin de soutien)
3. Chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques organisationnelles : excuser l'organisation
4. Agir sur les pratiques en les évaluant différemment
5. Espérer et attendre

Comportements

Proactif. Démarche stratégique : s'adapter à l'organisation, ne pas la heurter. Recherche d'opportunités propices. Alignement aux pratiques organisationnelles. Anticipation, conviction.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Conscience professionnelle ; loyauté envers l'organisation ; personnalité affirmée ; grande envie de contribuer au domaine des RH ; autonomie. Souci de rester employable (à l'interne !).

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

Maintien, voire renforcement de la motivation. Les CS engendrent des comportements proactifs, qui semblent favoriser la motivation. Les éléments supra interviennent fortement.

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Les CS et les comportements renforcent la perception de soutien positive. Cette perception est positive en termes d'engagement. Cela dit, l'engagement est susceptible d'évoluer en fonction de la perception de soutien. Les personnes se réservent le droit de quitter au cas où la situation ne devait plus leur convenir.

En résumé, ce qui caractérise ce cas de figure

La caractéristique qui définit ce cas de figure est la construction de sens consistant à dire que les personnes n'ont pas d'attentes en termes de soutien, et ce dès le T1, donc en amont. Cette CS apparaît donc comme une protection à la déception, ou comme une intériorisation des attentes supposées de l'organisation envers ses collaborateurs. A partir de cette CS, la perception de soutien est facilement maintenue dans la durée. Elle permet également de maintenir la motivation à transférer, et ce par trois moyens :

1. Le fait même d'inhiber les attentes engendre une CS de sens consistant à prendre sur soi. La question du transfert est incluse dans cette CS.
2. La perception de soutien restant positive, elle semble avoir un effet positif sur la motivation.
3. Les comportements proactifs résultants des CS viennent encore renforcer la motivation en créant des situations où le transfert est facilité et/ou où des opportunités de transfert sont activement recherchées.

L'engagement organisationnel est maintenu, mais soumis au « bon vouloir » des apprenants : si la situation devait ne plus convenir, ils se réservent le droit de quitter l'organisation.

Un modèle du soutien organisationnel perçu à la formation, sa construction, ses régulations et ses conséquences

Arrivée au terme de ce travail de recherche, il nous importe de récapituler nos résultats et les différents éléments qui, comme les parties d'une construction, ont pris forme et s'imbriquent les uns dans les autres.

Nous sommes partie d'une description des nombreuses pratiques organisationnelles existantes et mises en place dès lors qu'un collaborateur décide d'entreprendre une formation de type externe.

Nous nous sommes ensuite penchée sur les attentes, sous forme de thématiques, que les personnes ont à l'égard de leur organisation, en termes de pratiques soutenantes pour leur formation.

Ensuite, nous avons vu comment se construisait la perception de soutien, à la rencontre des pratiques perçues et des attentes, en sus d'autres filtres d'évaluation.

Puis, nous avons exploré les modes de régulation mis en place dès lors que la perception de soutien n'est pas optimale, lorsque les attentes et les pratiques ne coïncident pas, ou déjà en amont, dans une forme de protection à la déception.

Enfin, nous avons vu comment ces modes de régulation affectent les deux variables dites dépendantes retenues, la motivation à transférer et l'engagement organisationnel. Ces modes de régulation apparaissent alors comme des processus médiateurs entre le POS-F et ces variables.

Le modèle de la page suivante visualise les différents éléments explorés tout au long de ce travail et esquisse quelques liens possibles entre eux. Ces liens ne doivent pas être compris comme des liens causaux, mais plutôt comme des pistes de réflexion. Des légendes accompagnent le modèle. Au final, nous espérons que ce modèle rende compte de la problématique du soutien organisationnel perçu en étant englobant (en termes de pratiques), spécifique (à la question du soutien organisationnel), dynamique (en montrant les éléments reliés entre eux) et évolutif (dans le temps).

ATTENTES EN TERMES DE SOUTIEN ORGANISATIONNEL : FACTEURS INDIVIDUELS

- ✓ Obtenir de la reconnaissance
- ✓ Pouvoir contribuer à l'organisation
- ✓ Bénéficier de mesures ou d'initiatives facilitant le processus de formation
- ✓ Obtenir un suivi de la formation

De nouvelles attentes émergent en cours de route : contact avec la formation

3

1

PRATIQUES ORGANISATIONNELLES A L'EGARD DE LA FORMATION : FACTEURS ORGANISATIONNELS

- ✓ Antécédents de la théorie du POS
- ✓ Facteurs organisationnels favorisant le transfert
- ✓ Opportunité de carrière perçue

= DIMENSION « VALORISATION DES CONTRIBUTIONS *ISSUES DE LA FORMATION* »

- ✓ Aspects logistiques, résultats empiriques

= DIMENSION « BIEN-ÊTRE *EN FORMATION* »

4

EVALUATION DES PRATIQUES

- **Filtres** : sincérité organisationnelle (théorie du POS), cohérence organisationnelle (empirie), attentes en termes de soutien (notre hypothèse/empirie)
- **Hypothèse** : fort lien entre attentes et buts liés au projet formation
- **Caractéristiques de l'évaluation** :

Une même pratique évaluée différemment selon les attentes / Evolutive en fonction des attentes et des pratiques ; réévaluation différente d'une même pratique / Exprimée par les émotions, le vécu des apprenants / Pratiques peuvent être évaluées une à une / Régulée en amont (personnes à perception de soutien positive) / Influencée par des éléments « supra » : personnels, organisationnels, liés au poste

- **Résultat de l'évaluation** : une **perception de soutien globale** issue de l'interaction entre des facteurs organisationnels et individuels = POS-F

2

6

MODES DE REGULATION

Constructions de sens (CS)

Déclenché par : 1) Décalage 2) Incertitude et ambigüité 3) Menace pour l'identité et pertinence pour soi 4) Contradiction et paradoxe

Indicateurs : émotions

Types de constructions de sens :

Prendre sur soi / Considérer la formation comme un projet personnel / Agir sur les attentes : en les réduisant ou les inhibant / Agir sur les pratiques : en les évaluant différemment / Chercher à comprendre les raisons sous-jacentes aux pratiques : excuser ou incriminer / Espérer et attendre

Comportements

- ✓ **Du modèle EVLN** : Exit envisagé / Voice constructive / Voice destructive / Loyalty passive / Loyalty active / Neglect passif / Cynisme
- ✓ **Nouvelles catégories** (empirie): Action solitaire / Action collègues / Action imposée / Ruse & Calcul / Soutien collègues / Retrait / Ambivalence / Rendre la formation visible

Esquisses de trajectoires types

6

CONSEQUENCES

Motivation à transférer (MàT)

Description T1 : 1) Tous les répondants sont fortement motivés **2)** Perspective du transfert donne sens à la formation **3)** Transfert perçu comme une initiative personnelle **4**) Importance du plaisir à apprendre et du « work commitment » **5)** Souci d'innover par le biais du transfert

Profils T1 : Soutien stimule la réflexion et soutient le transfert / Soutien n'est pas important pour de multiples raisons (CS) / Incertitude et flou rend question du soutien difficile à envisager

Cas de figure T2 / la motivation dans les modes de régulation :

- ✓ Lorsque les CS ne maintiennent pas la perception de soutien, et que les comportements n'améliorent pas les pratiques, la MàT est fragilisée et le transfert effectif apparaît limité.
- ✓ Lorsque les CS maintiennent la perception de soutien et que les comportements améliorent les pratiques, la MàT à maintenue, voire renforcée.

Engagement organisationnel (EO)

Profils T1 : POS-F a un effet sur l'EO : par le biais de l'opportunité de carrière **/** POS-F n'a pas d'effet : sentiment de compétence prime **/** Remaniement de l'EO : vers personnes proches.

Cas de figure T2 / l'engagement organisationnel dans les modes de régulation :

- ✓ Perception positive : les modes de régulation la maintiennent et améliorent l'EO
- ✓ Perception négative : les modes de régulation n'agissent pas ou peu
- ✓ Quitter l'organisation : soupape de sécurité

5

NORME DE RECIPROCITE (NR) : 1) Différentes sensibilités à la NR 2) Financement de la formation amorce la NR 3) Envie de contribuer peut émaner d'une motivation intrinsèque (pas la NR) 4) NR n'est actionnée que lorsque les pratiques sont perçues comme soutenantes 5) Ambivalence autour de la notion de liberté 6) Importance de la confiance dans la relation 7) Question : quels sont les termes de l'échange dans la problématique de la formation ?

Légendes :

Lien 1 : PRATIQUES – ATTENTES – EVALUATION
Les pratiques organisationnelles perçues sont évaluées en regard des attentes en termes de soutien. Ces dernières constituent un filtre d'évaluation. Cette évaluation résulte en une perception de soutien globale.

Lien 2 : EVALUATION DES PRATIQUES – MODES DE REGULATION
Lorsque les pratiques ne répondent pas aux attentes, et que la perception de soutien n'est donc pas optimale, des modes de régulation sont mis en place afin de comprendre et faire sens de la situation. La perception de soutien déclenche des modes de régulation sous forme de constructions de sens et de comportements.

Lien 3 : CONSTRUCTIONS DE SENS – ATTENTES
Certaines constructions de sens (notamment : réduire ou inhiber les attentes ; considérer la formation comme un projet personnel) ont un effet sur les attentes en termes de pratiques organisationnelles. Les attentes évoluent en fonction.

Lien 4 : COMPORTEMENTS – PRATIQUES
Certains comportements (notamment, de type proactif et de type « s'adapter à l'organisation ») peuvent engendrer des changements de pratiques organisationnelles à l'égard de la formation.

Lien 5 : EVALUATION DES PRATIQUES – NORME DE RECIPROCITE
Lorsque la perception de soutien est positive, c'est-à-dire lorsque les pratiques organisationnelles à l'égard de la formation sont perçues comme du soutien, alors la norme de réciprocité est activée. Dans le cas contraire, elle ne l'est pas forcément.

Lien 6 : POS-F – MOTIVATION A TRANSFERER ET ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL
L'effet de la perception de soutien à la formation sur la motivation à transférer et l'engagement organisationnel (dans une moindre mesure) passe par les modes de régulation. Les modes de régulation sont un processus intermédiaire entre la perception de soutien et ces variables dites dépendantes.

Conclusion

Ce que la thèse a permis d'apprendre

Cette thèse a permis, nous l'espérons, d'apporter des éléments de connaissance nouveaux susceptibles d'avoir des implications théoriques et pratiques intéressantes et pertinentes.

En résumé, la thèse a permis d'esquisser une nouvelle conceptualisation du soutien organisationnel perçu à la formation (POS-F), ses éléments constitutifs et ses processus, en nous basant prioritairement sur la théorie du soutien organisationnel perçu (POS), ainsi que sur différents cadrages théorique et d'éléments émergents et inductifs. Nous proposons, dès lors, la définition suivante du POS-F :

Ancrée dans les théories de l'échange, basée sur la norme de réciprocité, la perception de soutien organisationnel perçu à la formation (POS-F) est la perception de l'employé/apprenant du niveau auquel l'organisation se soucie de son bien-être en formation, et valorise ses contributions issues de la formation, en amont, pendant, et après celle-ci.

Cette perception, globale, se construit à la rencontre de pratiques organisationnelles perçues diverses et variées, et d'attentes en termes de soutien à la formation. Ces attentes présentent un lien fort avec les buts de formation attachés au projet de formation de l'employé/apprenant. D'autres filtres d'évaluation interviennent dans la construction de cette perception (sincérité et cohérence organisationnelles).

Dans le cas où la perception de soutien n'est pas optimale, des modes de régulation sont mis en place par les employés/apprenants, sous forme de constructions de sens et -/- ou de comportements visant à rétablir une cohérence interne afin de mener à bien le projet de formation. En outre, ces modes de régulation interviennent, dans certains cas, déjà en amont, dans une visée préventive.

La perception de soutien a des effets sur des variables dites dépendantes, comme la motivation à transférer et l'engagement organisationnel, par la médiation des modes de régulation.

En outre, cette recherche a permis de proposer un modèle du soutien organisationnel perçu et de définir ses éléments constitutifs et leurs liens. Ce modèle a un caractère dynamique et évolutif, dans lequel chacun des éléments, est relié aux autres et fait bouger et évoluer l'ensemble.

De manière plus transversale, nous notons dans notre matériau deux injonctions paradoxales. La première concerne l'injonction de se former. La formation est valorisée dans les discours. Il semble y a voir une valorisation sociale très forte autour de la formation. Personne n'ose remettre en question la pertinence et l'utilité de la formation continue. Or, dans les faits, tout se passe comme si ces discours-là n'étaient que peu opérationnalisés dans des pratiques. Par exemple, la décharge de travail est inexistante dans nos résultats. Les modalités autour de la formation témoignent de cette réalité. Il en résulte un paradoxe entre un discours valorisant la formation, et des pratiques qui racontent une toute autre histoire. Le fait que le financement soit souvent la pratique la plus répandue tient peut-être au fait qu'elle est la plus facile (lorsqu'il existe des moyens, bien entendu) à mettre en place, alors que les questions d'aménagement du temps, de la charge de travail, de valorisation des acquis de formation et de leur mise en œuvre restent très difficiles. Une autre hypothèse tient à la difficulté à aménager les changements induits par la formation, comme le relève Enlart (2007). Nous faisons en outre l'hypothèse que les discours sociaux autour de la formation se lisent dans les situations individuelles des répondants (Martuccelli & de Singly, 2012).

La deuxième injonction paradoxale que nous tenons à relever est liée à l'autonomie et à l'employabilité. Etre autonome et employable relève de nos jours d'une nécessité dans le monde du travail. Il suffit de lire quelques offres d'emploi pour s'en convaincre. Elle concerne aussi la formation. Le message semble être : « formez-vous pour rester employables ! ». Il semblerait que cette injonction à être autonome et à rester employable soit même complètement intégrée par certains répondants (Carbery & Garavan, 2005). Il n'est pas surprenant que, dans notre échantillon, l'intégralité des répondants ait initié le projet de formation. En ce sens, on peut dire que les personnes se comportent en harmonie avec cette injonction dans le domaine de la formation. Nous avons en effet constaté que les personnes étaient très soucieuses d'anticiper les besoins de leur organisation et de leur poste. Or, il y a un phénomène de « retour de bâton » qui semble se produire : dès lors qu'elles prennent leur formation en main, non seulement en l'initiant mais aussi en assumant nombres d'aspects qui y sont inhérents, l'organisation semble se décharger de cette responsabilité (« c'est vous qui l'avez voulu ! »). En plus, certaines personnes reproduisent ce discours, en disant « c'est bien moi qui l'ai voulu donc il est normal que je doive me débrouiller seul » ! La conséquence peut être une sur-responsabilisation individuelle de l'acte même de se former, ainsi que du

transfert. Mais comment envisager la formation si ce n'est en la considérant comme une responsabilité partagée entre l'apprenant, l'organisation et les organismes de formation ?

Implications théoriques

La question du soutien organisationnel perçu à la formation est une question peu traitée dans la littérature, de la manière dont nous l'envisageons dès le début de cette recherche. Nous considérons le soutien organisationnel perçu à la formation comme un concept *précis*, en ce qu'il concerne spécifiquement la question de la formation (à l'inverse du POS) et *large*, en ce qu'il ne prend pas en compte seulement la question du transfert (à l'inverse des facteurs organisationnels favorisant le transfert). Nous nous sommes donc servie de différents cadres théoriques pour proposer une nouvelle conceptualisation des pratiques organisationnelles du POS-F. Nous espérons qu'elle pourra servir de référence à un travail ultérieur.

En outre, cette perception de soutien est issue, entre autres, de la rencontre entre des attentes personnelles et des pratiques organisationnelles perçues. Cela signifie qu'il y a une interaction entre des facteurs individuels (les attentes) et organisationnels (les pratiques). Théoriquement, cela signifie que le soutien organisationnel à la formation ne peut pas se résumer à une liste de « bonnes pratiques », censées soutenir l'effort de formation. Il ne peut donc pas y avoir d'effet mécanique du « soutien ».

Le modèle dynamique et évolutif que nous proposons plaide pour une prise en compte simultanée des divers éléments constitutifs de la problématique du POS-F, ainsi que de son évolution dans le temps. Ce point plaide pour une approche qualitative et longitudinale. Qualitative, car à notre sens, la finesse des interactions entre les différentes éléments est mieux saisie dans une telle démarche. En outre, les recherches sur les facteurs favorisant le transfert sont largement quantitatives : les démarches qualitatives sont donc particulièrement bienvenues. Longitudinale, car ce n'est que par ce biais qu'il est possible de rendre compte des évolutions des différentes éléments, ainsi que de l'évolution du système d'ensemble.

Ce dernier point mérite qu'on s'y attarde : le modèle que nous proposons représente un système. Cela signifie qu'il y a des connections entre les différents éléments qui jouent de concert. A notre sens, toute recherche ultérieure devrait prendre en compte ces éléments pour faire apparaître l'image d'ensemble, voire en y intégrant d'autres dimensions.

Implications pratiques

Notre recherche met en avant l'importance de donner la parole aux employés/apprenants pour rendre compte de leur vécu, de leur compréhension des situations complexes qui se créent dès lors qu'un projet de formation d'envergure est entrepris, sur initiative de l'apprenant. Ce faisant, de telles recherches permettent de sortir de la logique du transfert, somme toute intimement liées aux questions de performance, de rendement, et de retour sur investissement des organisations, pour entrer pleinement dans les expériences vécues des personnes. Elles rendent en outre visible ce qui se passe en formation d'adultes, pour contribuer à une meilleure compréhension des enjeux des uns et des autres.

En outre, cette approche permet de rendre compte des efforts considérables que font les apprenants pour « tenir », pour donner et -/- ou rétablir du sens, pour faire quelque chose de ce qu'on a fait d'eux. En ce sens, nos résultats font état de vigueur, de volonté et de forces d'action impressionnantes. Même dans les situations les plus difficiles, les personnes cherchent à aller de l'avant, et donner du sens, à rétablir une cohérence interne. En termes d'implications pratiques, nous estimons qu'il y a là des ressources inestimables qui ne demandent qu'à être mobilisées.

Cela est visible également dans l'attente de pouvoir contribuer à l'organisation. Nous sommes alors très loin de l'image d'un employé individualiste qui ne chercherait qu'à promouvoir sa propre carrière, en dehors de toute considération pour l'organisation. Au contraire, nos résultats reflètent un désir marqué à se mettre au service de son organisation. Le plus frappant, peut-être, et le plus ironique aussi, c'est que cet élan, s'il est parfois déçu, parfois réorienté, n'est presque jamais brisé. Cela signifie que les organisations peuvent compter sur leurs employés, même lorsque les pratiques offertes sont loin de satisfaire leurs attentes en termes de soutien organisationnel.

De manière très pratique, nous avons constaté que les entretiens de recherche représentaient, pour certains répondants, des moments où ils pouvaient avoir une réflexion sur leur vécu. En outre, ils furent l'occasion de faire part des émotions, parfois vives, provoquées par la situation. Ces moments sont rares dans la vie quotidienne des organisations. Ils permettent une réflexion, un regard *méta*, une prise de distance vécue comme salutaire par les répondants. Cela nous interroge quant aux lieux et aux temps offerts

aux adultes en formation continue, travaillant à temps plein. Le module 13, axe 2 de la formation de formateurs d'adultes de l'Université de Genève fait figure de pionnier en la matière. Ce module, spécialement conçu pour accompagner et réguler le processus de formation, permet aux apprenants de prendre ce temps précieux pour réfléchir à leur vécu et envisager les manières d'agir qui s'offrent à eux.

Du côté des organisations, nous plaidons pour un suivi personnalisé, dans le temps, permettant de clarifier, de manière évolutive, les attentes, les enjeux et les possibilités réelles des deux parties. La transparence, plébiscitée par nos répondants, doit être encouragée afin d'éviter la langue de bois et les déconvenues qui peuvent en résulter.

Limites de la recherche

Nous constatons plusieurs limites à notre recherche.

Du côté de la méthodologie, nous n'avons utilisé qu'un outil pour la récolte des données: celui des entretiens semi directifs. Cela va à l'encontre des prescriptions de Creswell (2007), qui préconise d'avoir de multiples formes de données.

Ensuite, nous n'avons qu'une source de données : les apprenants eux-mêmes. Si cela est un parti pris, et congruent avec notre volonté de rendre compte de l'expérience vécue de ces derniers, il n'en résulte pas moins un angle de vue limité. Afin de compléter ce travail, il pourrait être judicieux de récolter le point de vue organisationnel, pour comprendre, à son tour, les contraintes et les paradoxes qui traversent les organisations et qui peuvent avoir un effet sur la manière dont la formation est traitée. Une autre manière de compléter ce travail consisterait en une approche quantitative qui permettrait de vérifier les liens que nous avons esquissés dans notre modèle (cf. chapitre 7).

Par rapport à notre échantillon, nous nous sommes limitée à deux formations du même domaine, celui des RH. C'est une limite et un biais possible. Une limite parce que nos résultats ne peuvent pas rendre compte de la panoplie de formations continues offertes à l'Université de Genève. Un biais parce que, au vu de la spécificité du domaine des RH, à cheval entre la direction et les employés, les discours récoltés reflètent probablement cette position. Nous avions fait l'hypothèse qu'il s'agissait d'un avantage pour notre recherche, mais nous admettons que cela puisse également être perçu comme un biais.

Alors que le type et la taille des organisations n'est sans doute pas sans influer sur la manière dont les personnes en parlent, nous n'avons pas pris en compte ces dernières dans nos analyses. Une recherche ultérieure gagnerait à prendre en compte ces variables.

Une autre limite concerne les modes de régulation : nous n'avons pas récolté les constructions de sens collectives, mais seulement individuelles. Ainsi, nous ne pouvons pas rendre compte du sens collectif qui est construit par les différents acteurs d'une organisation autour de la question de la formation. Nous pensons que ce sens collectif permettrait de donner une dimension plus sociologique à nos résultats.

Ces limites constituent autant de pistes pour des recherches ultérieures que nous espérons avoir peut-être la chance de poursuivre, dans l'avenir.

Références bibliographiques

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology, 52,* 27-58.

Al-Eisa, A. S., Furayyan, M. A. & Alhemoud, A. M. (2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision, 47* (8), 1221-1224.

Allen, M. W. (1992). Communication and organizational commitment: Perceived organizational support as a mediating factor. *Communication Quarterly, 40,* 357-367.

Allen, M. W. (1995). Communication concepts related to perceived organizational support. *Western Journal of Communication, 59,* 326-346.

Alliger, G.M. & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. Personnel Psychology, 42, 331-342.

Alter, N. (2009). *Donner et prendre. La coopération en entreprise.* Paris : La Découverte.

Alvi, H.L. & Ahmed, S.W. (1987). Assessing organizational commitment in a developing courntry : Pakistan – A case study. *Human Relations, 40,* 267-280.

Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P., & Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance: The moderating influence of socioemotional needs. *Journal Of Applied Psychology*, *83*(2), 288-297.

Aselage, J. & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior, 24,* 491-509.

Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41,* 63-105.

Bamabacas, M. (2010). Organizational handling of career influences managers' organizational commitment. *Journal of Management Development, 29* (9), 807-827.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122.

Bandura, A. (2001). Social cognitive Theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52,* 1-26.

Barnett, B. & Bradely, L. (2007). The impact of organisational support for career development on career satisfaction. *The Career Development International, 12* (7), 617-636.

Bates, R, Kauffeld, S. & Holton, E. F. I. (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the Learning System Transfer Inventory. *Journal of European Industrial Training, 31* (3), 195-211.

Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology, 66,* 32-42.

Birdi, K., Allan, C. & Warr, P. (1997). Correlates and Perceived Outcomes of Four Types of Employee Development Activity. *Journal of Applied Psychology, 82* (6), 845-857.

Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life.* New York, NY : Wiley.

Blume, B. D., Ford, K. J., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management, 36* (4), 1065-1105.

Blume, B.D., Ford, K.J., Baldwin, T.T. & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management, 34* (4), 1065-1105.

Bolino, M.C. & Turnley, W.H. (2009). Relative deprivation among employees in lower-quality leader-member exchange relationships. *The Leadership Quarterly, 20*, 276-286.

Bosset, I. (2013). Le rapport à l'apprentissage en formation continue. Résultats d'une étude de cas d'une formation de formateurs de l'Université de Genève. Dans *Confrontations de l'adulte en formation continue : la formation des formateurs d'adultes à l'Université de Genève*, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie; 133 (p. 15-55). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). Apprendre et faire apprendre. Paris : PUF.

Brandtstädter, J. (1992). Personal control over development : Implications of self-efficacy. In : R. Schwartz, (Ed), *Self-efficacy : Thought control of action* (pp. 127-145). Washington, DC : Hemisphere.

Brinkerhoff, R. O. & Montesino, M. U. (1995). Partnership for training transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly, 6,* 263-274.

Brockner, J. & Wiesenfeld, B. M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin, 120,* 189-208.

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers, 67,* 68-83.

Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An Integrative Literature Review, *Human Resource Development Review, 6* (3), 263-296.

Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2008). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly, 19* (2), 107-128.

Burris, E. R., Chiaburu, D. S. & Detert, J. R. Quitting before leaving : The Mediating Effects of Psychological Attachment and Detachment on Voice. *Journal of Applied Psychology, 93* (4), 912-922.

Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I. & Mathieu, J. E. (1995). Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness : A Model and Initial Empirical Investigation. *Military Psychology, 7* (3), 141-164.

Carbery, R. & Garavan, T. N. (2005). Organisational restructuring and downsizing: issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training, 29* (6), 488-508.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior.* Cambridge: University Press.

Chambel, M.J. & Sobral, F. (2011). Training is an investment with return in temporary workers. A social exchange perspective. *Career Development Internationl, 16* (2), 161-177.

Chen, Z., Eisenberger, R., Johnson, K. M., Sucharski, I. L. & Aselage, J. (2009). Perceived Organizational Support and Extra-Role Performance: Which Leads to Which. *The Journal of Social Psychology, 149* (1), 119-124.

Cheng, B., Wang, M., Moorman, J., Olaniran, B.A., & Chen, N.-S. (2012). The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. *Computers & Education, 58,* 885-899.

Chiaburu, D. S. & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer ? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development, 9* (2), 110-123.

Chiaburu, D. S. (2010). The social context of training : coworker, supervisor, or organizational support ? *Industrial and commercial training, 42* (1), 53-56.

Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency : Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development, 6* (3), 146-162.

Coyle-Shapiro, J. A.-M. & Conway, N. (2005). Exchange relationships : An examination of psychological contracts and perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, 90 (4),* 774-781.

Coyle-Shapiro, J. A.-M., Parzefall, M.-R. (2005). Explorer la théorie du contrat psychologique: questions clés pour comprendre et investiguer la relation d'emploi. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze & K. Mignonac (Ed.), *Comportement organisationnel, Volume 1* (pp.22-67). Bruxelles: De Boeck.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Cromwell, S. E., & Kolb, J. A. (2004). An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace. *Human Resource Development Quarterly*, *15*(4), 449-471.

Deci, E. I. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York, NY: Plenum.

Dunbar, R. L. & Garud, R. (2009). Distributed knowledge and indeterminate meaning: The case of the Columbia shuttle flight. *Organizational Studies 30* (4), 397-421.

Eder, P. & Eisenberger, R. (2008). Perceived Organizational Support: Reducing the Negative Influence of Coworker Withdrawal Behavior. *Journal of Management, 34* (1), 55-68.

Eisenberger, R. & Rhoades, L. (2002). Perceived Organizational Support : A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology, 87* (4), 698-714.

Eisenberger, R. & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived Organizational Support. Fostering enthusiastic and productive employees*. Washington, DC : American Psychological Association.

Eisenberger, R., Armeli, S, Rexwinkel, B., Lynch, P. D. & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology, 86* (1), 42-51.

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S. & Lynch, P. (1997). Perceived Organizational Support, Discretionary Treatment, and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 82* (5), 812-820.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology, 71* (3), 500-507.

Eisenberger, R., Lynch, P., Aselage, J. & Rohdieck, S. (2004). Who Takes the Most Revenge? Individual Differences in Negative Reciprocity Norm Endorsement. *The Society for Personality and Social Psychology, 30* (6), 787-799).

Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L. & Rhoades, L. Perceived Supervisor Support: Contributions to Perceived Organizational Support and Employee Retention (2002). *Journal of Applied Psychology, 87* (3), 565-573.

Enlart, S. (2007). *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes : du sacre au simulacre du changement*. Paris : Editions DEMOS.

Enlart, S. (2008). *La fonction formation en péril.* Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.

Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russel, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pre-training motivation and perceived training transfer. *Journal of Management, 21,* 1-25.

Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, *22*(2), 123-137

Ford, J. K., Quinones, M. A., Sego, D. J. & Speer Sorra, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology, 45,* 511-527.

Ford, J.K. & Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly, 10* (2), 22-41.

Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. & Gruber, H. (2009). Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review, 8,* 403-423.

Gilpin-Jackson, Y. & Bushe, G. R. (2007). Leadership development training transfer: a case study of post-training determinants. *Journal of Management Development, 26* (10). 980-993.

Gouldner, A. W. (1958). Cosmopolitans and locals : Towards an analysis of latent social roles. Part II. *Administrative Science Quarterly, 2,* 444-480.

Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity : A preliminary statement. *Amercian Sociological Review, 25,* 161-178.

Govaerts, N. & Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review, 12,* 77-93.

Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego : Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist, 35,* 603-618

Grima, F. & Glaymann, D. (2012). Une analyse renouvelée du modèle *Exit, Voice, Loyalty, Neglect :* apports d'une approche longitudinale et conceptuellement élargie. *M@n@gement, 15* (1), 1-41.

Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development, 15* (2), 103-120.

Haccoun, R. R. & Laroche, R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : Un guide pour le praticien. Revue Québecoise de Psychologie, *20* (1), 9-22.

Hagedoorn, M., van Yperen, N. W., van de Vliert, E. & Buunk, B. P. (1999), Employees' Reactions to Problematic Events: A Circumplex Structure of Five Categories of Responses, and the Role of Job Satisfaction. *Journal of Organizational Behavior, 20* (3), 309-321.

Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, *14*(2), 285-299.

Hawley, J. D. & Barnard, J. K. (2005). Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer : A Case Study of the Nuclear Power Industry. *Human Resource Development International, 8* (1), 65-80.

Hirschman, A. (1970), *Exit, voice and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states.* Cambridge : Harvard University Press.

Holton III, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a Generalized Learning System Inventory. *Human Resource Development Quarterly, 11* (4), 333-360.

Holton, E.F., III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly, 7* (1), 5-25.

Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology, 63,* 597-606.

Homans, G.C. (1974). *Social behavior : its elementary forms.* New York, NY : Harcourt Brace Jovanovich.

Jellema, F., Visscher, A. & Scheerens, J. (2006). Measuring change in work behavior by multi-source feedback. *International Journal of Training and Development, 10* (2), 121-139.

Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation, 41,* 31-47.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & Kaddouri, M. (Ed.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation,* (pp. 121-145). Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs, 25,* 69-86.

Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig & L. R. Bittel (Eds.), *Training and Development Handbook* (pp. 87-112). New York: McGraw-Hill.

Kontoghiorghes, C. Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization : A new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly, 15,* 114-129.

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.

Kraimer, M., Seibert, S., Wayne, S., Liden, R. & Bravo, J. (2010). Antecedents and outcomes of organizational support for development: The critical role of career opportunities. *Journal of Applied Psychology, 96* (3), 485-500.

Lancaster, S., Di Milia, L. & Cameron, R. (2012). Supervisor behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning, 25* (1), 6-22.

Lee, C.H. & Bruvold, N.T. (2003). Creating value for employees: investments in employee development. *Human Resource Management, 14* (6), 981-1000.

Lim, D. H. & Johnson, S. D (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development, 6* (1), 36-48.

Liu, X.P. & Wang, Z.M. (2001). The study of organizational commitment and its development mechanism. *Nankai Business Review, 4* (6), 58-62.

Long, L.L., Fang, L.L. & Ling, W.Q. (2002). Organizational career management : Measurement and its effects on employees' behavior and feelings in China. *Acta Psychology Sinica, 24* (1), 97-105.

Louis, M. R. & Sutton, R. I. (1991). Switching cognitive gears : from habits of mind to active thinking. *Human Relations, 44,* 1991.

Lynch, P. D., Eisenberger, R. & Armeli, S. (1999). Perceived Organizational Support: Inferior Versus Superior Performance by Wary Employees. *Journal of Applied Psychology, 84* (4), 467-483.

Madera, J., Steele, S. & Beier, M. (2011). The temporal effect of training utility perceptions on adopting a trained method: The role of perceived organizational support. *Human Resource Quarterly, 22* (1), 69-86.

Maitlis, S. & Christianson, M. (2014). SM in organizations : taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals (8),* 1, 57-125.

Maitlis, S. & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change : Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of Management Studies, 47* (3), 551-580.

March, J. C. & Simon, H. A. (1958). *Organizations.* New York.

Martins, L. L. (2005). A model of the effects of reputational rankings on organizational change. *Organization Science 16* (6), 701-720.

Martuccelli, D. & de Singly, F. (2012). *Les sociologies de l'individu.* Paris : Armand Colin.

Maurer, T., Pierce, H. & Shore, L. (2002). Perceived Beneficiary of Employee Development Activity: A Three-Dimensional Social Exchange Model. *Academy of Management Review, 27* (3), 432-444.

Mellahi, K., Budhwar, P. S. & Baiging, L. (2010). A study of the relationship between exit, voice, loyalty and neglect and commitment in India. *Human Relations, 63* (3), 349-369.

Meyer, J.P. & Allen, N. J (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of commitment. *Human Resource Management Review, 1,* 61-89.

Monin, P., Noorderhaven, N., Vaara, E. & Kroon, D. (2013). Giving sense to and making sense of justice in postmerger integration. *Academy of Management Journal, 56* (1), 256-284.

Mornata, C. (2014). La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail. In E. Bourgeois & S. Enlart (Ed.), *Apprendre dans l'entreprise (pp.177-191).* Paris : PUF.

Naus, F., van Iterson, A. & Row, R. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations, 60(5),* 683-718.

Ng, T.W.H., Butts, M.M., Vandenberg, R.J., DeJoy, D.M. & Wilson, M.G. (2006). Effects of management communication, opportunity for learning and work schedule flexibility on organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 68,* 474-489.

Nishii, L.H., Lepak, D.P. & Schneider, B. (2008). Employee attributions of the "why" of HR practices: their effects on employee attitudes and behaviors and customer satisfaction. *Personnel Psychology, 61,* 503-545.

Nizet, J. & Fatien Diochon, P. (sous presse). Une approche systémique du modèle exit/voice/loyalty. Le cas des coachs en entreprise.

Noé, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes : Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management Review, 11* (4), 736-749.

Pajo, K., Coetzer, A. & Guenole, N. (2010). Formal development opportunities and withdrawal behaviors by employees in small and medium-sized enterprises. *Journal of Small Business Management, 48* (3), 281-301.

Pantoja, M., Porto. J., Mourão, L. & Borges-Andrade, J. (2005). Values, psychosocial support and training impact at work. *Estudos de Psicologia, 10* (2), 255-265.

Pattie, M., Benson, G. & Baruch, Y. (2006). Tuition Reimbursement, Perceived Organizational Support, and Turnover Intention Among Graduate Business School Students. *Human Resource Development Quarterly, 17* (2), 423-442.

Pidd, K. (2004). The impact of workplace support and identity on training transfer : a case study of drug and alcohol safety training in Australia. *International Journal of Training and Development, 8* (4), 274-288.

Pugh, K. J. & Bergin, D. A. (2006). Motivational Influences on Transfer. *Educational Psychologist, 41* (3), 147-160.

Ravasi, D. & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats : exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal, 49* (3), 433-458.

Rhoades Shanock, L. & Eisenberger, R. (2006). When Supervisors Feel Supported: Relationships With Subordinates' Perceived Supervisor Support, Perceived Organizational Support, and Performance. *Journal of Applied Psychology, 91* (3), 689-695.

Rhoades, L, Eisenberger, R. & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology, 86* (5), 825-836.

Rouiller, J. Z. & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly, 4,* 377-390.

Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 2,* 121-139.

Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations : Understanding written and unwritten agreements.* Thousand Oaks, CA : Sage.

Roussel, P. (2005). Introduction. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze & Mignonac, K. *Comportement organisationnel, Volume 1* (pp. 5-13). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Rusbult, C., Farrell, D., Rogers, G., & Mainous III, A. G. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect : an integration model of responses to declining job satisfaction. *Academy of Management Journal,* 31 (3), 599-627.

Sahlins, M. (1965). On the sociology of primitive exchange. In M. Banton (Ed.), *The Relevance of Models for Social Anthropology,*139-236).

Sahlins, M. (1972). *Stone Age Economics.* Chicago, IL : Aldine.

Salas, E. & Grossman, R. (2011). The transfer of training : what really matters. *International Journal of Training and Development, 15* (2), 103-120.

Shore, L. & Coyle-Shapiro, J. A-M (2003). New developments in the employee-organization relationship. *Journal of Organizational Behavior, 24,* 443-450.

Shore, L.M., Tetrick, L.E., Lynch, P., & Barksdale, K. (2006). Social and economic exchange: Construct development and validation. *Journal of Applied Psychology, 36,* 837-867.

Si, S. & Li, Y. (2012). Human resource management practices on exit, voice, loyalty, and neglect : organizational commitment as a mediator. *The International Journal of Human Resource Management, 23* (8), 1705-1716.

Stinglhamber, F., Bentein, K. & Vandenberghe, C. (2002). Extension of the three-component model of commitment to five foci. *European Journal of Psychological Assessment, 18* (2), 123-138.

Tansky, J.W. & Cohen, D.J. (2001). The relationship between organizational support, employee development, and organizational commitment : an empirical study. *Human Resource Quarterly, 12* (3), 285-300.

Tansky, J.W. & Cohen, D.J. (2001). The relationship between organizational support, employee development, and organizational commitment: an empirical study. *Human Resource Quarterly, 12* (3), 285-300.

Tracey, J. B. & Tannenbaum, S. I., Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job : the importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology, 80,* 239-252.

Türkal, L. (2013). L'économie temporelle du monde de l'adulte en formation continue aujourd'hui. In : *Confrontations de l'adulte en formation continue : la formation des formateurs d'adultes à l'Université de Genève*. Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.

Van den Bossche, P. Segers, M. & Jansen, N. (2010). Transfer of training: The role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development, 14* (2), 81-94.

Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development, 11* (4), 282-294.

Vroom, H.H. (1964). *Work and motivation.* New York : Wiley.

Wainwright, S. P. & Turner, B. S. (2004). Epiphanies of embodiment : Injury, identity and the balletic body. *Qualitative Research, 4* (3), 311-337.

Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R.C. (2007). Perceived organizational support and leader-member exchange : A social exchange perspective. *Academy of Management Journal, 40,* 82-111.

Weick, K. E. (1995). *SM in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, *16*(4), 409-421.

Weng, Q., McElroy, J.C., Morrow, P.C & Liu, R. (2010). The relationship between career growth and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 77,* 391-400.

Whitey, M. & Cooper, W. (1992). What's loyalty? *Employee Responsibilities and Rights Journal, 5* (3), 231-240.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire POS

Format for the 36-item Survey of

Perceived Organizational Support

© University of Delaware, 1984

Listed below and on the next several pages are statements that represent possible opinions that YOU may have about working at _____. Please indicate the degree of your agreement or disagreement with each statement by filling in the circle on your answer sheet that best represents your point of view about ____. Please choose from the following answers:

0	1	2	3	4	5	6
Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neither Agree nor Disagree	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree

*1. _____ values my contribution to its well-being.
*2. If _____ could hire someone to replace me at a lower salary it would do so.
*3. _____ fails to appreciate any extra effort from me. (R)
*4. _____ strongly considers my goals and values.
5. _____ would understand a long absence due to my illness.
*6. _____ would ignore any complaint from me. (R)
*7. _____ disregards my best interests when it makes decisions that affect me. (R)
*8. Help is available from _____ when I have a problem.
*9. _____ really cares about my well-being.
10. _____ is willing to extend itself in order to help me perform my job to the best of my ability.
11. _____ would fail to understand my absence due to a personal problem. (R)
12. If _____ found a more efficient way to get my job done they would replace me. (R)
13. _____ would forgive an honest mistake on my part.
14. It would take only a small decrease in my performance for _____ to want to replace me. (R)
15. _____ feels there is little to be gained by employing me for the rest of my career. (R)
16. _____ provides me little opportunity to move up the ranks. (R)
*17. Even if I did the best job possible, _____ would fail to notice. (R)
18. _____ would grant a reasonable request for a change in my working conditions.
19. If I were laid off, _____ would prefer to hire someone new rather than take me back. (R)

*20. _____ is willing to help me when I need a special favor.
*21. _____ cares about my general satisfaction at work.
*22. If given the opportunity, _____ would take advantage of me. (R)
*23. _____ shows very little concern for me. (R)
24. If I decided to quit, _____ would try to persuade me to stay.
*25._____ cares about my opinions.
26. _____ feels that hiring me was a definite mistake. (R)
*27. _____ takes pride in my accomplishments at work.
28. _____ cares more about making a profit than about me. (R)
29. _____ would understand if I were unable to finish a task on time.
30. If _____ earned a greater profit, it would consider increasing my salary.
31. _____ feels that anyone could perform my job as well as I do. (R)
32. _____ is unconcerned about paying me what I deserve. (R)
33. _____ wishes to give me the best possible job for which I am qualified.
34. If my job were eliminated, _____ would prefer to lay me off rather than transfer me to a new job. (R)
*35. _____ tries to make my job as interesting as possible.
36. My supervisors are proud that I am a part of this organization.

(R) indicates the item is reverse scored.
* indicates the item was retained for the short version of the survey.

Annexe 2 : Questionnaire POS-F

Format pour le questionnaire à 36 items du

“Support Organisationnel Perçu en Formation”

Adapté du “Format for the 36-item Survey of Perceived Organizational Support”

© Université de Delaware, 1984

Traduction libre Isabelle Bosset

Sur les pages suivantes et ci-dessous vous trouverez des affirmations qui représentent de possibles opinions que VOUS pouvez avoir par rapport à votre entreprise et à la formation que vous suivez actuellement. Veuillez indiquer le degré de votre accord ou désaccord avec chaque affirmation en entourant sur votre feuille de réponse l’opinion qui représente au mieux votre point de vue. Veuillez choisir parmi les réponses suivantes:

0	1	2	3	4	5	6
Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Faiblement en désaccord	Ni en accord Ni en désaccord	Faiblement d’accord	Modérément d’accord	Fortement d’accord

1. Mon entreprise valorise la contribution que représente ma formation pour son bien-être.
2. Si mon entreprise pouvait engager quelqu’un avec un salaire plus bas, pour me remplacer au terme de la formation ou pendant celle-ci, elle le ferait. (R)
3. Mon entreprise néglige d’apprécier les efforts supplémentaires que je concède pour la formation. (R)
4. Mon entreprise prend fortement en considération les buts et les valeurs que je développe en formation.
5. Mon entreprise comprend mes absences dues à la formation.
6. Si j’avais des plaintes concernant la formation et l’organisation avec le travail, mon entreprise les ignorerait. (R)
7. Mon entreprise ne prend pas en compte mes besoins lorsqu’elle prend des décisions qui m’affectent, en particulier en ce qui concerne ma formation. (R)
8. Je reçois de l’aide de la part de mon organisation lorsque je rencontre un problème lié à ma formation.
9. Mon entreprise se soucie réellement de mon bien-être quant à la formation.
10. Mon entreprise fait des efforts afin de m’aider à faire mon travail au mieux en y incluant les compétences acquises en formation.
11. Mon entreprise ne comprendrait pas mes absences dues à un problème personnel. (R)

12. Si mon entreprise trouvait une manière plus efficace de faire mon travail, elle me remplacerait. (R)
13. Mon entreprise pardonnerait une erreur honnête de ma part liée au transfert de l'apprentissage sur ma place de travail.
14. Si ma performance diminuait même légèrement suite à mon transfert d'apprentissage, mon entreprise voudrait me remplacer. (R)
15. Mon entreprise estime que le fait de m'engager pour le restant de ma carrière n'a pas grand intérêt, en dépit de ma formation. (R)
16. Mon entreprise présente peu d'opportunités pour moi de grimper les échelons et ce malgré ma formation. (R)
17. Même si je faisais mon travail au maximum de mes capacités et en y intégrant mes nouveaux savoirs, mon entreprise ne le remarquerait pas. (R)
18. Si je faisais une requête raisonnable pour changer légèrement mes conditions de travail pour accommoder ma formation, mon entreprise serait d'accord.
19. Si j'étais licencié, mon entreprise préfèrerait engager quelqu'un de nouveau au lieu de me reprendre, en dépit de ma formation. (R)
20. Mon entreprise est d'accord de m'aider lorsque j'ai besoin d'un service spécial en lien avec ma formation.
21. Mon entreprise se soucie de ma satisfaction générale au travail et par rapport à la formation.
22. Si elle en avait l'occasion, mon entreprise profiterait de moi et/ou de ma formation. (R)
23. Mon entreprise se soucie peu de moi et de ma formation. (R)
24. Si je décidais de démissionner au terme de ma formation, mon entreprise essaierait de me persuader de rester.
25. Mon entreprise prend en compte mes opinions et mes idées que je développe en formation.
26. Mon entreprise estime que mon entrée en formation était une erreur. (R)
27. Mon entreprise est fière des réalisations que j'ai développées suite à ma formation.
28. Mon entreprise se soucie davantage d'être profitable que de moi ou de ma formation. (R)
29. Mon entreprise comprendrait si j'étais incapable de finir une tâche à temps à cause de la formation.
30. Si mon entreprise faisait davantage de profit, elle considérerait d'augmenter mon salaire, surtout suite à ma formation.
31. Mon entreprise estime que je suis facilement remplaçable, en dépit de mes nouvelles compétences. (R)
32. Mon entreprise se fiche de me payer un salaire que je mérite d'autant plus suite à ma formation (R).
33. Mon entreprise se soucie de me donner un poste qui correspond au mieux à mes nouvelles compétences.
34. Si mon poste venait à disparaître, mon entreprise préférerait de me licencier au lieu de me transférer à un nouveau poste plus adapté à mes nouvelles compétences. (R)
35. Mon entreprise essaie de rendre mon poste le plus intéressant pour moi au vu de mes nouvelles compétences.
36. Mes supérieurs sont fiers que je fasse partie de cette entreprise et ceci d'autant plus suite à ma formation.

(R) indique que l'item est codé à l'envers.

Remarques concernant la traduction et l'adaptation :

Pour rappel, la définition du Perceived Organizational Support (POS) (Eisenberger, 1986): "Employees form a general perception that the organization cares about their well-being and values their contribution".

Ainsi, le POS en Formation (POS_F) pourrait être défini comme : "Les employés forment une perception générale que l'organisation se soucie de leur bien-être *en formation et au travail (pendant la formation)* et valorise les contributions *issues de la formation*".

Les items ont donc été adaptés en prenant en compte l'aspect « bien-être » (organisation du travail, prise en compte des besoins etc.) et l'aspect « contributions » (nouveaux savoirs, nouvelles compétences, transfert sur le poste etc.)

Annexe 3 : Guide d'entretien T1

Facteurs individuels	
Concept ou idée	**Question(s)**
1. Dynamique identitaire 2. Evénement biographique 3. Buts identitaires et opératoires liés au projet de formation + (Employabilité perçue)[121] 4. (Self-guides / Possible selves) 5.(Identification organisationnelle)	*1. Pouvez-vous me raconter les circonstances qui vous ont amenées à entreprendre cette formation ?* *2. Y a-t-il eu un événement à l'origine de votre décision de vous former ?* *Question de relance : En quoi cette formation est-elle importante pour vous ?* *3. Lorsque vous envisagez votre carrière, comment voyez-vous la place qu'y tiendra cette formation ?* *4. Quelle sorte de RH souhaitez-vous devenir ?* *5. Pouvez-vous me décrire l'organisation pour laquelle vous travaillez ? Comment vous sentez-vous dans cette organisation ?*
Facteurs organisationnels	
1ère dimension du POS-F : bien-être en formation de l'employé	*Pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé lorsque vous avez annoncé votre souhait de suivre cette formation à votre employeur ? Comment tout cela s'est mis en place ?* *Questions de relance autour des éléments suivants : initiative de la formation (est-elle encouragée ou non), discussions et administration liées à l'entrée en formation, aménagement et reconnaissance du temps de travail pour la formation, décharge de travail pour la formation, etc.*
2ème dimension du POS-F : valorisation des contributions issues de la formation 1. Lien stratégique perçu 2. Comportement du supérieur hiérarchique 3. Comportements des collègues de travail 4. Opportunité à mettre en œuvre / motivation à transférer 5. Reddition de comptes 6. Climat de transfert 7. Opportunité de carrière perçue ?	*1. Pensez-vous que l'organisation fasse un lien entre votre formation et ses objectifs ? Est-ce important pour vous ?* *2. Et maintenant que vous êtes en formation, pouvez-vous me dire comment cela se passe, entre la formation et votre organisation (employeur) ? Et votre supérieur ?* *Questions de relance autour des éléments suivants : intérêt pour la formation, encouragements, discussions, échanges, réactions diverses à la formation, etc.* *3. Comment ont réagi, ou réagissent, vos collègues à votre formation ? Qu'est-ce que cela vous fait ?* *4. Par rapport à votre dernier module, avez-vous le sentiment que vous êtes autorisé, voire encouragé, à utiliser des connaissances ou compétences issues de la formation sur votre place de travail ? Et vous, quelle est votre position par rapport à cela ? Dans l'état actuel des choses, en avez-vous envie ?* *5. Avez-vous le sentiment que l'organisation s'attend à ce que vous utilisiez vos nouvelles connaissances ou compétences sur votre place de travail ?* *6. Dans votre organisation, comment percevez-vous la formation de manière générale ? Comment parle-t-on de la formation ?* *7. Comment envisagez-vous la période post formation ? En parlez-vous avec votre organisation ?*

[121] Les concepts ou idées entre parenthèses n'ont pas été retenus et élaborés par la suite.

Variables dites dépendantes	
Concept ou idée	**Question(s)**
Engagement organisationnel	*Comment vous sentez-vous aujourd'hui dans cette organisation ? Le fait de suivre cette formation, et le soutien que vous recevez, ou non, y est-il pour quelque chose ?* *Questions de relance autour de : envie de quitter l'organisation ? Obligation de rester ? Attachement à l'organisation ?*
Motivation à transférer	*Je reviens à la question de votre envie, ou non, d'utiliser des acquis de formation, ou de contribuer à l'organisation, peut-être différemment aujourd'hui… Que pouvez-vous me dire à ce sujet ? Le fait d'avoir été soutenu, ou non, y est-il pour quelque chose ?*

Perception de soutien (évaluation)	
Concept ou idée	**Question(s)**
1. Question générale permettant de saisir la perception de soutien globale 2. Filtres à l'œuvre dans la perception de soutien	*1. Vous sentez-vous soutenu dans votre effort de formation par votre organisation ?* *2. Quel serait pour vous un soutien idéal ? Quel soutien est le plus important pour vous ?*

Informations factuelles

Sur la personne : âge, ancienneté dans l'organisation, parcours professionnel antérieur, parcours de formation antérieur.

Sur l'organisation : taille, type d'organisation, domaine d'activité, département RH ou non, autres.

Annexe 4 : Guide d'entretien T2

Pratiques et perception de soutien	
Concept ou idée	**Question(s)**
1. Perception de soutien organisationnel et son évolution possible entre T1 et T2 2. « Sensibilité » au POS-F : deviendra plus tard les attentes en termes de soutien	*1. Au jour d'aujourd'hui, de quel soutien organisationnel bénéficiez-vous ? Sous quelle forme ? De la part de qui ? Quelles sont les pratiques ?* *1. Par rapport à la dernière fois où nous nous sommes vus, y a-t-il eu des changements ?* *2. Est-ce que les éléments que vous venez de me décrire sont importants pour vous, subjectivement ? Autrement dit, êtes-vous sensible à cette forme de soutien ?* *2. Quelles sont / seraient / auraient été vos attentes en termes de soutien ?*
Variables dites dépendantes	
Effets du POS-F sur l'engagement organisationnel et la motivation à transférer	*Est-ce que vous pensez que le soutien organisationnel à la formation que vous venez de me décrire vous a touché(e)/ a des effets, ou a eu des effets ? Si oui, sur quoi ?* *Est-ce que vous avez envie d'utiliser ce que vous avez appris en formation dans cette organisation ? Est-ce que le soutien reçu (ou non) y est pour quelque chose ?* *Qu'est-ce que vous auriez envie de transférer ? Sous quelle forme ?* *Qu'est-ce que vous attendiez de l'impact de cette formation ? Quelle suite attendiez-vous pour vous et/ou pour l'organisation ?* *Est-ce que vous avez envie d'y rester ? Est-ce que vous vous sentez d'une certaine manière redevable et donc obligé de rester ? Est-ce que vous êtes en train de considérer d'autres options ? Est-ce que le soutien reçu (ou non) y est pour quelque chose ?*
Questions émergentes	
Modes de régulation : constructions de sens et comportements	*Comment comprenez-vous la situation dans laquelle vous vous trouvez actuellement en regard de votre formation et de votre organisation ?* *Qu'est-ce qui vous fait tenir ?* *Comment vous en sortez-vous ?*

Annexe 5 : Un exemple de monographie

Cas 1 : Rachel

Portrait

Rachel est une jeune trentenaire qui travaille depuis 2 ans et demi dans un groupe international actif dans le domaine pharmaceutique. Elle travaille actuellement en tant que Spécialiste RH dans les opérations RH et souhaite vivement se développer. Son parcours antérieur est également dans le domaine du recrutement, dans la pharmaceutique. Elle a une formation d'une école de commerce française et un brevet RH obtenu en Suisse.

Son organisation emploie 250 personnes en Suisse, et 5500 personnes au niveau international. Il y a un département RH. Elle met en avant la structure globale de l'organisation, avec de nombreuses équipes virtuelles travaillant ensemble.

Partie 1 : Evaluation de l'adéquation entre attentes et pratiques

Attentes en termes de soutien

Les attentes exprimées au T1 s'accentuent de manière crescendo au fur et à mesure qu'avance l'entretien. Au début, elle exprime l'idée générale de son souhait d'être « soutenue » (sans encore préciser comment) comme une des conditions pour commencer la formation.

APP : Il faut quand même une stabilité au niveau du poste et dans un deuxième temps il faut aussi trouver l'opportunité ***que ce soit le bon moment le management nous soutienne*** *qu'il y ait un peu tout qui s'aligne*

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 1)

Son attente est précisée lorsqu'elle dit qu'elle estime toujours trouver quelqu'un, dans l'organisation, prêt à l'aider pour sa formation :

APP : S'il y a quelque chose qui est pas clair que je ne comprends pas très bien au niveau conceptuel etc. je pense que ***je pourrai toujours trouver quelqu'un dans l'organisation pour trouver le temps de m'expliquer***

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 8)

Ce prochain extrait montre une attente « cachée », sous la forme d'une éventuelle demande qu'elle pourrait faire à une de ses supérieures. On peut y lire un désir que ses travaux de validation de la formation soient lus.

APP : Je lui avais dit en rigolant ***si tu veux pour tes homework si tu veux tu pourras lire mon devoir*** *alors bon maintenant vu les responsabilités qu'elle vient de prendre je pense qu'elle n'aura absolument pas le temps (rires)*

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 2)

En même temps, si elle souhaite que l'on s'intéresse à sa formation, elle dit également être « humble » et ne pas s'attendre à ce qu'on puisse réellement s'intéresser au contenu de sa formation (trop théorique) :

APP : J'imagine pas que quelqu'un quelque part prenne en considération parce que ça reste très théorique ce que je fais entre guillemets

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 3)

Elle ajoute que cela lui suffit d'apprendre :

*APP : Je ne pense pas que pour l'instant ça intéresse grand-monde ce que je peux mettre dans mon devoir mais voilà je ne veux pas non plus moi venir enfin moi **je suis très humble à ce niveau-là** moi j'apprends*

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 4)

Elle reprend ces deux mêmes idées un peu plus loin : il lui suffit d'apprendre (c'est un bon exercice) et elle reste humble (elle n'a rien à leur apprendre). Dans l'extrait no. 6, il y a déjà un petit bémol, lorsqu'elle dit « pour l'instant ». Ces deux mots peuvent laisser présager qu'elle prend son mal en patience, mais qu'elle compte bien obtenir plus de soutien, le temps venu.

*APP : Je vais proposer des solutions qu'on pourrait appliquer à la société mais de là à faire traduire mon devoir et les envoyer à la personne qui pourrait si on me le demande pas je ne vais pas y aller moi-même je me sens pas assez à l'aise et **je le prends plus comme un bon exercice pour l'instant***

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 5)

*APP : Je trouve qu'avec ma petite vision ici **je n'ai rien à leur dire ou à leur apprendre quoi***

IB : D'accord

*APP : **Pour l'instant***

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 6)

En fin d'entretien, elle devient plus claire par rapport à ses aspirations futures. Elle souhaite clairement appliquer ses connaissances issues du MAS.

*APP : L'après formation pour l'instant c'est une grande interrogation pour moi **j'aimerais clairement oui après trouver avoir un poste où je pourrai appliquer** comme mon brevet enfin c'est ce serait dommage et et je pense je pense franchement de ce que j'ai vu pour l'instant du MAS c'est un peu tôt parce que ça fait qu'un mois que **on va nous donner une belle boîte à outils donc je trouve un peu dommage après de me cantonner à un poste où je continue à utiliser mes connaissances que j'ai acquises lors du brevet et quelque part je consolide pas le tout***

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 7)

Finalement, elle exprime son souhait que ses chefs prennent le temps de s'intéresser à sa formation, en partageant leur expérience notamment :

*APP : Par exemple si j'avais mes chefs qui chaque mois prenaient un moment mes chefs directs pour me dire voilà tu travailles sur quel module qui par exemple partageraient leur expérience ou **je me sentirais par exemple encore plus soutenue qu'ils s'intéressent***

(T1, Attentes en termes de soutien, réf. 10-11)

Au T2, elle exprime les mêmes idées qu'au T1 : de l'intérêt, le lien avec l'activité, la relecture de ses travaux de validation. Elle revient également sur l'idée qu'elle n'attend « pas grand-chose », et met en avant le fait qu'elle est consciente qu'elle sait qu'elle ne pourra pas révolutionner la maison.

IB : Qu'est-ce qui aurait été important pour vous en termes de soutien de l'organisation en sachant que ça peut être de plusieurs personnes

APP : ***Oui mais vraiment une manifestation d'intérêt dans le seul me demander sur quel module je travaille peut-être juste passer 5 minutes par semaine après chaque module explique-moi alors qu'est-ce que quels sont les key points quels sont les points clé que tu as retenu en quoi tu penses que ça va m'aider peut-être aussi à faire des liens avec mon activité ou tout simplement me demander ah mais est-ce que tu pourrais le rédiger en anglais moi j'aimerais bien le relire j'aimerais bien voir sur quoi tu travailles c'est pas grand-chose*** *finalement j'attendais rien de plus pas forcément qu'on mette en pratique par exemple mes idées non pas du tout ça je l'attends absolument pas quand on me demande de travailler sur des choses qui sont tellement d'ordre général alors qu'on a des gens spécialisés sur ce type d'activités à mon niveau* ***je sais très bien que je ne vais pas apporter quelque chose de fulgurant***

(T2, Attentes en termes de soutien, réf. 1)

Projet et buts de formation

La possibilité d'avancer dans sa carrière, de se développer, d'acquérir de nouvelles compétences lui permettant de viser de nouvelles responsabilités : tous ces éléments sont au cœur des buts que Rachel attache à sa formation.

APP : Certaines choses en moi qui travaillent qui me turlupinent un petit peu en termes de ***développement de carrière notamment***

(Buts opératoires, réf. 2)

Dans le prochain extrait, Rachel fait part de sa frustration de ne pas avoir été développée antérieurement, et de sa décision d'y remédier par la formation.

APP : C'est aussi venu d'une frustration à l'intérieur de moi en me disant bon si je ne fais rien qu'est-ce qui va se passer pour moi ***est-ce qu'il va se passer quelque chose déjà une ou je vais rester sagement à attendre que quelqu'un euh***

(Buts opératoires, réf. 6)

Dans ce prochain extrait, elle est encore plus précise par rapport à sa décision de « prendre les choses en main », ici par le biais de la formation.

APP : ***Je pars du principe que si on ne prend pas les choses en main il se passe rien dans la vie donc on ne va pas me proposer un poste si moi je me mets pas derrière*** *en montrant que je suis motivée et quelque part en montrant à mes supérieurs j'en veux plus*

(Buts opératoires, réf. 7)

Son ennui au travail est également un des facteurs qui l'a motivée à entreprendre la formation.

APP : ***Je m'ennuie j'ai besoin d'être stimulée continuer à apprendre*** *et actuellement je n'apprends plus beaucoup donc je l'ai un peu challengé aussi là-dessus et je lui ai dit voilà il y a cette formation que j'ai en tête depuis un petit moment je pense pour moi c'est le bon moment et puis voilà c'est comme ça que ça s'est un petit peu combiné mis en place*

(Buts opératoires, réf. 8-9)

Cet ennui fait écho à son désir de se développer professionnellement :

APP : Je cherche d'autres zones de développement

(Buts opératoires, réf. 11)

Elle se compare aux personnes dans son organisation, qu'elle admire et auxquels elle souhaite ressembler. Voici un autre but de sa formation : se mettre, à terme, au même niveau que la majorité des personne hautement qualifiés avec lesquels elle travaille.

APP : C'est très stimulant de pouvoir travailler avec ces gens-là et on se dit allez on y va on n'a pas envie de rester un peu sur le carreau (rires)

(Buts opératoires, réf. 15)

Le MAS lui apparaît, dans ce contexte, comme le diplôme le mieux approprié.

APP : Mais on a on a quand même l'impression quelque part si on veut évoluer surtout dans les grosses sociétés sans Master ça c'est aussi un point je pense vous allez voir dans votre étude mais ***sans Master on à un moment je ne dirais pas que ça bloque mais ça n'aide pas***

(Buts opératoires, réf. 18)

Si elle cherche à se mettre au même niveau que ses collègues, elle désire également une sorte de reconnaissance, par le biais du MAS, pour pallier au fait que son diplôme français n'est pas reconnu.

APP : J'ai toujours voulu faire un Master en complément de mon école de commerce qui est juste au niveau Master mais ***qui à l'époque était juste pas reconnue Master enfin bref il y avait aussi ce conflit et quand je suis arrivée en Suisse je n'ai pas eu l'homologation au même niveau que en France donc j'étais homologuée Bachelor en fait HES***

(Buts opératoires, réf. 17)

La recherche de reconnaissance touche aussi la communauté RH à laquelle elle souhaite manifestement appartenir.

APP : Je pense que c'est quand même ***une reconnaissance aux yeux de la communauté RH*** *qui a une certaine signification et que quelque part on est plus vu totalement dans la même catégorie*

(Buts opératoires, réf. 19)

Finalement, le besoin d'apprendre est très présent chez Rachel.

APP : ***C'est vraiment un besoin que j'ai*** *et si dans mon poste je maîtrise que j'apprends plus énormément j'ai l'impression que qu'il me manque quelque chose*

(Buts opératoires, réf. 12)

Pratiques organisationnelles

Les principales caractéristiques des pratiques organisationnelles rencontrées par Rachel sont : un financement à 100% sous forme de remboursement (elle doit montrer qu'elle a réussi les modules d'abord), pas de décharge de travail, mais une implication moindre dans certains nouveaux projets. Au T1, ses supérieurs semblent assez ouverts à la formation, et ses collègues l'encouragent. Elle mentionne également une certaine « clarté » quant aux conditions de sa formation, notamment le fait qu'on l'implique moins dans les nouveaux projets, afin de ne pas la surcharger. Elle dit obtenir des informations de la part de certains supérieurs, ce qui lui est précieux. Pas d'opportunité de carrière au T1.

Au T2, rien n'a changé sur les conditions :

IB : De quel soutien organisationnel à la formation bénéficiez-vous aujourd'hui ?

APP : Alors ça n'a pas changé dans le sens que j'ai vraiment toutes mes journées offertes donc je suis consciente que c'est vraiment un gros avantage quand je discute avec mes camarades de classe mes collègues c'est très rare que la société offre 100% de la formation

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 1)

Par contre, l'intérêt des supérieurs a drastiquement changé :

*APP : **J'ai jamais eu un commentaire** t'as des supers notes et ta formation comment ça va qu'est-ce que t'apprends en ce moment jamais rien*

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 2)

*APP : Je commence enfin les cours spécifiques sur le module RH là j'ai les cours de stratégies et **pas de réaction pas d'intérêt***

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 3)

Ses attentes en termes d'aide pour des travaux de validation sont clairement déçues.

*APP : A aucun moment on m'a dit est-ce que il y aurait quelque chose où on pourrait t'aider ou travailler ensemble alors je sais que **si j'ai des questions on m'avait dit oui si t'as des questions n'hésite pas mais dans la réalité les rares fois où j'ai demandé des choses j'ai pas eu grand-chose***

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 4)

*APP : **Il n'y a aucun intérêt** on me demande même pas comment ça va est-ce que ça te plaît toujours ? ah t'as des super notes rien rien rien rien*

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 5)

*APP : **On en parle jamais** jamais jamais ça vient*

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 7)

Même lorsqu'elle agit, qu'elle cherche à rendre sa formation visible (c.f Actes, plus bas), il n'y a pas de réaction.

IB : Et justement quand vous vous venez et vous essayez de mettre des petites touches comme ça ça ouais ça prend pas en fait

*APP : **Non rien pas de réaction***

IB : Vous avez dit c'est presque tabou

APP : Oui

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 2)

En évoquant son travail de mémoire, elle sent que ses supérieurs n'ont pas l'intention de prendre en compte ses intérêts, mais plutôt à vouloir l'utiliser à leurs fins. Rachel le ressent comme un manque de soutien. De plus, Rachel en infère que ses supérieurs ne comprennent pas la formation qu'elle est en train de faire, ce qui représente une autre source d'insatisfaction pour elle.

APP : ***Le manager a dit mais ce serait bien que tu fasses là-dessus sur une de nos activités et j'ai dit mais non ça m'intéresse pas forcément*** *et c'est beaucoup trop restreint par rapport au champ là on a vraiment un champ de recherche j'ai essayé de lui faire comprendre mais elle a absolument pas cherché à comprendre elle s'est braquée en disant si ça ne t'intéresses pas de faire là-dessus il va bien falloir et*

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 8)

APP : J'ai pas senti que je devais absolument mais que ce serait quand même mieux et mieux vu pour la suite aussi et donc là c'était un sujet vraiment qu'on a un champ de recherche qui s'étend à ce niveau-là ce qu'elle me proposait vraiment minime par rapport à ce qui nous est demandé là j'ai bien vu tout de suite ***elle a toujours pas compris quel type de formation je faisais***

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 9)

Ce manque d'intérêt est d'autant plus difficile à comprendre pour elle lorsque, à son sens, il y a manifestement un lien très fort entre la formation et des préoccupations organisationnelles.

APP : ***Le module 5 où c'était vraiment en lien avec mon activité*** *c'était sur l'efficacité la performance dans les RH donc je suis partie vraiment sur un exemple en plein dedans là sur ce qu'on fait et donc ils savaient que je travaillais là-dessus donc ils auraient dû être en plus assez contents que je me penche là-dessus je leur avais demandé en plus des documents et* ***pas une question aucun intérêt***

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 10)

Caractéristiques organisationnelles

Plusieurs caractéristiques sont relevées par Rachel. D'abord, un environnement très dynamique, qui « bouge » beaucoup, comme le révèle cet extrait.

APP : J'ai changé pas mal de managers pendant 2 ans donc euh j'en suis à mon 5ème *(rires) donc voilà c'est* ***une société où ça bouge très vite***

(T1, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 1)

Cet environnement est perçu comme très stimulant.

IB : Il y a peut-être aussi l'environnement professionnel

APP : ***Oui clairement qui pousse qui tire vers le haut***

(T1, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 3)

La stimulation provient sans doute de la population très qualifiée qui est constitutive de cette organisation.

APP : On est ici dans un site en fait où on a toute la stratégie des opérations commerciales au niveau mondial donc c'est un site très stratégique pour vous donner une idée ***on a plus de 70% de la population qui a un poste de sous-directeur et au-dessus***

(T1, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 4)

APP : ***C'est très stimulant de pouvoir travailler avec ces gens-là*** *et on se dit allez on y va on n'a pas envie de rester un peu sur le carreau (rires)*

Dans cet environnement, qu'elle décrit par ailleurs de « très cool » et à hiérarchie plate, Rachel a le sentiment que tous sont appelés à contribuer, et que cette contribution est possible.

*APP : **Il y a une très très forte culture d'entreprise dans la société** et on se différencie vraiment des big pharma voilà ce qu'on appelle les big pharma dans le sens où on enfin **on a vraiment l'impression qu'on peut tous apporter quelque chose la contribution de la société parce que c'est une société qui a grandi vite qui réussit (…) après de manière générale il y a une culture très très cool entre les gens il n'y a pas de hiérarchie** on se parle on travaille ensemble enfin c'est un environnement de travail vraiment très agréable*

(T1, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 7)

Par contre, les prises de décision se font ailleurs que sur le site où travaille Rachel.

APP : En termes d'échanges tout le monde est accessible facilement etc. mais à la fin ça reste quand même le pouvoir décisionnel reste et de toutes façons aux US hein faut pas se leurrer

(T1, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 10)

Finalement, Rachel met en avant une culture basée sur la confiance et le respect.

*APP : C'est la philosophie XX (organisation) chez nous il y a aucun système de contrôle même pour les vacances on a rien **c'est tout basé sur la confiance** ça c'est aussi quelque chose que je peux ajouter par rapport à la culture on fait beaucoup beaucoup confiance aux individus **il y a beaucoup de respect** en fait dans la culture d'entreprise*

(T1, Caractéristiques perçues de l'organisation, réf. 11)

Evaluation

Au T1, tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes. Rachel se sent soutenue, elle accepte d'être moins impliquée dans certains projets, et a l'impression de pouvoir demander de l'aide en cas de besoin (pour ses travaux de validation notamment).

*APP : **On se sent vraiment soutenu** j'ai pas toujours vécu ça ailleurs donc voilà **au sein de mon équipe je me sens en confiance aussi** et bien je me sens je me sens très à l'aise aussi*

(Evaluation T1, réf. 1)

*APP : **Je suis très encouragée***

(Evaluation T1, réf. 14)

Sa supérieure accueille positivement sa formation.

*APP : Tout de suite elle a été **très « supportive »***

(Evaluation T1, réf. 2)

Rachel est moins impliquée dans certains projets, mais elle prend cela comme du soutien. De plus, le MAS suffit pour la stimuler intellectuellement. La clarté des raisons pour lesquelles elle est moins sollicitée est importante dans ce contexte.

*APP : Je suis stimulée actuellement avec le MAS donc **ça me va bien***

(Evaluation T1, réf. 3)

APP : Je suis au clair par rapport à ça

(Evaluation T1, réf. 9)

Elle met également en avant le fait qu'on la laisse tranquille (ce qui, nous le verrons au T2, ne sera plus perçu de la même manière).

APP : Je sens vraiment autour cette confiance voilà on m'embête pas on me laisse gérer

(Evaluation T1, réf. 10)

APP : Elles vont déjà me laisser faire mon 100% comme il faut et ne pas me charger à 120% donc ça c'est appréciable

(Evaluation T1, réf. 11)

IB : Dans votre propre subjectivité que vous vous sentez soutenue par l'organisation dans cet effort de formation ?

Elle met en avant les pratiques organisationnelles qu'elle perçoit comme du soutien : le financement, le temps, les outils RH à sa disposition.

*APP : Oui ah oui clairement j'ai beaucoup de chance je me rends compte beine je sens mes collègues du MAS qui doivent **se financer la formation** ou qui n'ont pas forcément le temps ou qui doivent **prendre sur leurs vacances** nous en plus on a la chance **d'avoir beaucoup d'outils RH** on est sur SAP donc je pense que je vais pouvoir en plus pouvoir tirer beaucoup de données qui vont m'être utiles pour mes modules etc. et **on me donne accès à cette information** si elle est bien sûr bien utilisés donc oui je me sens soutenue oui je suis très encouragée*

(Evaluation T1, réf. 16-17)

Un tout petit bémol est perceptible au T1. En effet, Rachel dit qu'elle se sentirait encore plus soutenue si ses supérieurs s'intéressaient de plus près à sa formation. Mais elle s'empresse de les excuser en invoquant le manque de temps. Du coup, elle dit se sentir davantage soutenue par ses collègues.

*APP : Si j'avais mes chefs qui chaque mois prenaient un moment mes chefs directs pour me dire voilà tu travailles sur quel module qui par exemple partageraient leur expérience ou **je me sentirais par exemple encore plus soutenue** qu'ils s'intéressent si bon maintenant avec tout ce qui se passe elles ont pas eu le temps etc. ou peut-être elles le feront pas j'en sais rien mais quelque part ça du coup j'ai l'impression je peux plus **je me sens presque plus soutenue au quotidien au niveau de l'intérêt par rapport à mes collègues** sur place je suis très encouragée*

(Evaluation T1, réf. 18)

En suivant cette réflexion, elle se dit que, du moment qu'elle peut partager au sujet de la formation, avec qui que ce soit (supérieurs ou collègues), c'est en ordre pour elle.

APP : Je ne peux pas tout demander aussi j'en suis consciente et ça me frustre pas du moment que j'ai des gens avec qui je peux en parler et en face-à-face c'est aussi sympa de pouvoir le faire donc ouais ça va je suis très encouragée

(Evaluation T1, réf. 19)

Au T2, l'évaluation de Rachel est différente. Si au niveau purement logistique, Rachel se dit « très contente », d'autres paramètres ont pris beaucoup d'importance : il s'agit du « soutien moral ». Elle exprime de nombreuses émotions par rapport à l'absence de soutien : du trouble, de l'étonnement, de la tristesse, du découragement.

*APP : C'est très rare que la société offre 100% de la formation donc vraiment **je suis très contente à ce niveau-là***

(Evaluation T2, réf. 1)

APP : Je garde mon salaire à 100% c'est énorme donc là au niveau du soutien je dirais logistique et financier c'est superbe ***après au niveau du soutien moral c'est zéro dans le sens où on me demande même pas euh on me demande jamais comment va ma formation***

(Evaluation T2, réf. 2)

Rachel vit l'écart entre soutien logistique et absence de soutien moral comme quelque chose de très perturbant. Dans son cas, le soutien logistique ne vient donc pas compenser l'absence de soutien moral.

APP : ***C'est très perturbant*** *dans le sens où on me donne tout au niveau logistique on me donne le temps on me le finance etc. mais à côté il y a aucun intérêt c'est troublant vraiment*

(Evaluation T2, réf. 3)

Dans ce prochain extrait, elle revient à l'idée du « trouble » qu'elle ressent face à l'absence d'intérêt

App : Au bout d'un moment je me dis de toutes façons personne ne le lira je le fais en français mais ***si j'avais vu qu'il y avait un intérêt s'ils avaient suscité un intérêt pour lire mon travail*** *parce qu'ils ne parlent pas français mes managers je l'aurais fait volontiers en anglais mais étant donné qu'il n'y a aucun intérêt* ***on ne me demande même pas*** *comment ça va est-ce que ça te plaît toujours ah t'as des super notes rien rien rien rien* ***c'est impr- c'est très troublant***

(Evaluation T2, réf. 4)

C'est très étrange ***c'est troublant voilà en fait le mot que je cherchais tout à l'heure c'est étonnant mais c'est troublant ça me trouble en fait***

(Evaluation T2, réf. 9)

Elle explique bien que c'est le manque d'intérêt qui est en cause.

APP : C'est plus le quelque part le manque d'intérêt qui me trouble

(Evaluation T2, réf. 11)

Elle exprime également de l'étonnement face à une organisation qui ne semble pas comprendre l'intérêt que la formation de Rachel pourrait constituer pour elle :

APP : ***C'est étonnant*** *qu'ils ne comprennent pas ouais vraiment tout ce qu'on peut en tirer après*

(Evaluation T2, réf. 5)

Rachel exprime également de la démotivation, du découragement, et ce particulièrement à son activité de RH.

APP : C'est pas motivant c'est pas alors c'est peut-être pas le bon mot c'est navrant c'est dé- comment dire pas décourageant c'est navrant c'est navrant voilà de voir qu'il y a aucune en ressources humaines où on est (rires) sensé avoir développer ses équipes et comprendre peut-être un petit peu mieux être un peu plus sensible par rapport à tout ça par rapport à d'autres départements mais c'est absolument pas le cas

(Evaluation T2, réf. 6)

De la tristesse est également exprimée :

*APP : **C'est triste** mais c'est comme ça*

(Evaluation T2, réf. 7)

Elle juge également sa supérieure à qui elle « reproche » de « manquer un bout » (c'est-à-dire, en ne voyant pas l'intérêt de sa formation).

APP : J'ai l'impression qu'elle a raté un bout là

IB : Avec la formation ?

APP : Ouais ouais elle rate mais complètement un bout

(Evaluation T2, réf. 8)

Elle évalue également l'accueil de son projet de mémoire. Ainsi, au T2, elle a l'impression qu'on ne s'intéresse pas réellement à ce travail, ni à ce qu'il peut représenter pour elle.

*APP : **Je n'ai pas senti je n'ai pas senti l'intérêt** enfin la manifestation pour dire fais toi ce qui t'intéresse voilà et j'ai plutôt senti fais ce qui serait bien vu et plutôt que fais ce qui te passionne et **ça je trouvais un petit peu dommage du coup***

(Evaluation T2, réf. 13)

Avec tout ce qui précède, il n'est pas surprenant que Rachel ne sente plus, contrairement au T1, soutenue dans son effort de formation.

IB : Si aujourd'hui je vous reposais la question est-ce que subjectivement vous vous sentez soutenue par rapport à votre formation par l'organisation

*APP : **Non (rires)***

*IB : Non donc **ça a changé** par rapport à la dernière fois*

*APP : **Oui oui tout à fait***

(Evaluation T2, réf. 14)

Fiche récapitulative Partie 1 : Rachel					
	Attentes	**Projet et but de formation**	**Pratiques organisationnelles**	**Caractéristiques organisationnelles**	**Evaluation**
T1	- Etre « soutenue » par le management - Que certains supérieurs lisent ses travaux, s'intéressent à sa formation - Pouvoir, à	- Développer sa carrière - Prendre les choses en main - Sortir de l'ennui au travail - Reconnaissance : par ses pairs, par la communauté RH, par	- Financement à 100%, sur présentation des notes obtenues en formation - Pas de décharge de travail, mais moins d'implication requise dans de	- Environnement qui bouge vite, dynamique - Environnement très qualifié (70% de cadres), stimulant - Beaucoup de « corporate	Satisfaction

	terme, utiliser ses connaissances dans un poste adapté	la valeur de son diplôme en Suisse - Besoin d'apprendre	nouveaux projets - Supérieurs ouverts, montrent un peu d'intérêt - Collègues soutenants	branding » - Une organisation où chacun peut contribuer - Hiérarchie plate, peu de contrôles, basé sur la confiance - Nombreux échanges, environnement « cool » - Décisions ne sont pas prises sur le site en Suisse	
T2	- De l'intérêt - Un lien avec son activité - La relecture de ses travaux de validation		Idem, sauf péjoration au niveau de l'intérêt des supérieurs qui est nul au T2.	Idem	Insatisfaction

Partie 2 : Modes de régulation de l'insatisfaction et place de la motivation à transférer et de l'engagement organisationnel dans ceux-ci

Modes de régulation

Construction de sens

Au vu de sa satisfaction au T1, il semble assez logique qu'on ne trouve pas, chez Rachel, de nombreuses constructions de sens à ce stade. Toutefois, elle évoque quelques éléments qui, selon elle, pourraient expliquer une certaine absence d'intérêt, comme le manque de temps.

APP : Avec tout ce qui se passe elles ont pas eu le temps etc. ou peut-être qu'elles le feront pas j'en sais rien

(T1, Construction de sens, réf. 1)

APP : On n'a pas beaucoup de temps aussi il y a tout qui va tellement vite

(T1, Construction de sens, réf. 3)

Au-delà de la question du temps, elle évoque aussi la configuration de son équipe qui semble jouer un rôle, pour elle, dans sa compréhension de la situation.

APP : Cela va être plus facile d'échanger avec un HR business partner pendant un lunch sur ce que je fais qu'il me donne son point de vue etc. ou avec notre chef ici notre big boss que d'appeler enfin quelque part ouais je mais c'est dû à la configuration de l'équipe

(T1, Construction de sens, réf. 2)

Finalement, elle se dit également qu'elle ne peut pas « tout demander ». Or, l'évaluation au T2 montre bien que malgré cette construction de sens, elle n'est pas satisfaite de ce qu'elle reçoit (soutien logistique).

*APP : **Je ne peux pas tout demander aussi j'en suis consciente** et ça me frustre pas du moment que j'ai des gens avec qui je peux en parler et en face-à-face c'est aussi sympa de pouvoir le faire donc ouais ça va*

(T1, Construction de sens, réf. 4)

Au T2, les constructions de sens sont évidemment nombreuses, au vu de l'insatisfaction de Rachel. Elles sont de divers ordres : il y a d'abord une supposée maladresse de la part des managers.

*APP : Alors je sais pas après **si c'est une maladresse ou un manque de mes managers** sont aussi très pris dans ce qu'ils font mais j'ai jamais eu un commentaire ah bein t'as des supers notes et ta formation comment ça va qu'est-ce que t'apprends en ce moment jamais rien*

(T2, Construction de sens, réf. 1)

Le manque de temps est aussi évoqué, en même temps que le manque d'intérêt :

*APP : **Manque de temps manque d'intérêt***

(T2, Construction de sens, réf. 2)

A propos de ses managers, elle se dit également qu'ils ne doivent pas bien connaître le niveau de sa formation (qui correspond, pour elle, au niveau le plus élevé en termes de RH et aussi au niveau de la majorité des personnes qui travaillent avec elle dans cette organisation).

*APP : Peut-être aussi **le manque de connaissance de la formation** peut-être **ils se rendent pas toujours compte du niveau** ils pensent que c'est un master je ne sais pas parmi d'autres*

(T2, Construction de sens, réf. 2)

Une lueur d'espoir apparaît lorsque Rachel dit que le soutien viendra peut-être en fin de formation seulement

*APP : **Peut-être ils se disent c'est trop tôt on verra quand elle aura fini** je sais pas*

(T2, Construction de sens, réf. 5)

Dans ce prochain extrait, Rachel revient à l'octroi de la formation, et se dit que, finalement, on la lui offre non pas pour la faire progresser, mais simplement pour la garder.

*APP : Je l'aurais fait volontiers en anglais mais étant donné qu'il y a aucun intérêt on me demande même pas comment ça va est-ce que ça te plaît toujours ? ah t'as des super notes rien rien rien rien c'est impr- c'est très troublant **alors moi je le prends vraiment alors on me l'a donnée pour me garder encore un petit moment parce qu'on a besoin de moi***

(T2, Construction de sens, réf. 3)

Alors qu'elle évoque une forme de démotivation au travail lorsqu'elle évalue ses attentes et les pratiques, elle affirme ici que cela n'affecte pas la formation, qu'elle fait pour elle avant tout. Lorsqu'elle dit que la formation est pour elle avant tout, nous y entendons une forme de construction de sens.

*APP : Alors moi ça me démotive absolument pas dans ma formation au contraire parce que **je la fais pour moi avant tout***

(T2, Construction de sens, réf. 6)

En fin d'entretien, elle développe une autre idée, qui est celle que l'organisation ne peut pas, raisonnablement, offrir des opportunités de développement à ses employés. Ainsi, elle tente de mettre l'absence de soutien perçu dans le contexte plus large de l'organisation.

*APP : Il y a aussi le fait **qu'il y a pas de vision à moyen terme en termes de développement** il y a aucune projection de développement*

(T2, Construction de sens, réf. 7)

Dans cet extrait, elle dit qu'il lui a fallu 2 ans pour se rendre compte de cette réalité. On voit bien ici le changement entre le T1 et le T2.

APP : C'est pas une société qui jusqu'à maintenant développe beaucoup les gens et ça on le réalise pas tout de suite il faut quand même passablement attendre 2 ans pour s'en rendre compte

(T2, Construction de sens, réf. 12)

Dans ce contexte instable, elle imagine que les managers ne souhaitent pas créer des attentes chez les collaborateurs, afin de ne pas les décevoir, à terme.

*APP : Peut-être le fait d'occulter un peu la chose ça permet peut-être de pas trop venir sur le sujet **de pas créer trop d'attentes** voilà je pense qu'il y a aussi ça inconsciemment ou consciemment*

(T2, Construction de sens, réf. 8)

Cette construction de sens lui permet de voir sa situation de manière moins personnelle, comme un contexte auquel d'autres personnes sont également soumises.

*APP : Je pense que c'est beaucoup lié à l'environnement de travail qui bouge sans arrêt qui est très incertain **on ne sait pas dans 6 mois** là on avait en début d'année notre Head of HR qui était partie on avait quelqu'un en intérim elle vient de partir là on vient de rencontrer à l'instant la nouvelle Head of HR en intérim juste avant que je ne vous rencontre **c'est tellement changeant incertain je pense qu'il n'y a pas de possibilités vraiment de faire des plans de carrière même sur 2 ans***

(T2, Construction de sens, réf. 9)

Cet extrait montre son effort de ne pas prendre la situation « personnellement ».

*APP : On se dit bon ça ne changera pas **ne le prends pas personnellement** c'est juste qu'ils ne sont pas assez bien organisés pour avoir une vision à moyen terme ce qui est dommage tant pis pour eux et voilà*

(T2, Construction de sens, réf. 11)

De plus, elle en vient, dans son raisonnement, à « excuser » ses managers dont elle semble dire qu'ils sont dans une situation similaire à la sienne (c'est-à-dire, imprégnée d'incertitude).

*APP : Cela m'a aidé aussi de **comprendre oui c'est pas la faute de mon manager** c'est pas qu'elle ne reconnait pas mon travail c'est pas qu'elle n'est pas satisfaite de moi c'est pas qu'elle n'a pas envie c'est **qu'elle a pas les moyens elle a pas les outils pourquoi parce que c'est pas elle qui prend les décisions** les décisions sont prises à un niveau beaucoup trop haut*

(T2, Construction de sens, réf. 13)

Actes

Alors qu'aucun acte n'avait pu être repéré au T1, au T2, c'est une autre histoire. Ce qui interpelle dans le cas de Rachel, c'est son hésitation entre son désir de vouloir parler de la formation, et sa décision de ne plus en parler, au vu du manque d'intérêt justement. Tous les verbatim tournent autour de cette ambivalence.

Voici quelques verbatim où Rachel dit qu'elle parle de sa formation.

*APP : Spontanément **je fais exprès d'en parler** moi-même quand même de temps en temps en faisant ah oui sinon la formation ah oui j'avais cours la semaine dernière je **j'essaie de susciter l'intérêt en disant tiens là je commence enfin les cours spécifiques sur le module RH là j'ai les cours de stratégies***

(T2, Actes, réf. 1)

*APP : **J'ai eu l'occasion d'en parler au mois de juillet** avant qu'il y ait tout ce qui s'est mis en place qui arrive **en faisant comprendre clairement à ma cheffe que voilà moi j'avais fait le tour depuis 3 ans et que j'avais vraiment envie de faire autre chose***

(T2, Actes, réf. 4)

*APP : **J'ai mis en avant lors de la négociation enfin de la discussion de la revue du milieu d'année en expliquant que j'attendais bien d'ici quelques mois à prendre d'autres fonctions** à avoir plus de responsabilités pour aussi profiter mettre à profit tout ce que j'apprenais*

(T2, Actes, réf. 6)

Parallèlement à ces actes de parole, qui semble avoir comme objectif de mettre la formation en valeur, Rachel est également dans un mouvement inverse, où elle décide de ne justement plus en parler, dans une attitude de retrait. Voici quelques verbatim qui témoignent de cette attitude.

*APP : J'ose pas le reprocher j'ose pas leur dire vous suscitez aucun enfin le jour où je partirai peut-être je me permettrai de le dire mais **aujourd'hui si j'en parle pas c'est presque tabou***

(T2, Actes, réf. 3)

*APP : Donc du coup **j'ai décidé de ne plus en parler du tout** juste d'envoyer mes notes et demander les remboursements (rires étouffés)*

(T2, Actes, réf. 5)

*APP : Là je me suis dit là ça a été un peu c'était au mois de juin je me suis dit bon bein ok ça les intéresse absolument pas donc après **j'ai même plus essayé vraiment d'en parler***

(T2, Actes, réf. 9)

Une autre attitude de retrait se manifeste dans l'investissement de ses travaux de modules. En effet, Rachel se retire en ce sens qu'elle décide de ne plus réaliser ses travaux en prenant son organisation comme « exemple », mais en étudiant une autre organisation.

APP : ***Là j'en suis au point où mon dernier module là mon module actuel parce qu'on a beaucoup de modules où on doit faire sur notre société et là j'en suis à un point avec ce qui se passe et vu le manque d'intérêt j'ai demandé à le faire sur une autre société*** *c'est un petit peu dommage mais ça me sort aussi un peu par les yeux*

(T2, Actes, réf. 2)

APP : Je mets une séparation entre les deux au point où j'ai même plus envie de actuellement de faire valider un module sur mon entreprise j'ai demandé à prendre une autre entreprise

(T2, Actes, réf. 7)

Cette attitude concerne également son travail de mémoire qu'elle envisage de réaliser ailleurs.

APP : Si j'ai vraiment encore envie de faire quelque chose ici juste pour faire le lien vu le peu d'intérêt qu'il y a eu jusqu'à maintenant ça me donne même pas envie de faire mon travail de mémoire sur cette société sur ma société (rire étouffé)

(T2, Actes, réf. 8)

Lien entre la construction de sens et les actes

Les constructions de sens de Rachel au T2 oscillent entre excuses pour les managers (« ils n'ont pas le temps, ils ne peuvent pas se projeter ») et « reproches » (« ils méconnaissent la formation, ils n'ont pas d'intérêt). Cette ambivalence reflète bien les actes de Rachel, qui sont tout aussi ambivalents. Entre le fait de parler de la formation, pour susciter l'intérêt et la rendre visible, et le retrait, sous forme de décisions visant à ne plus parler de la formation, et à en plus intégrer l'organisation dans les travaux de validation. Tout se passe comme si Rachel ne pouvait pas vraiment croire au manque d'intérêt de son organisation, et qu'elle avait du mal à décider, une fois pour toutes, quelle sera sa réaction. Cela est d'autant plus compréhensible vu la grande incertitude dans laquelle se trouve son organisation (possible délocalisation).

Eléments « supra »

Il y a une croyance, exprimée par Rachel, qui semble orienter son discours. En effet, elle partage, avec Veronica par exemple, l'idée que c'est à elle de prendre les choses en main, d'être pro active. Ainsi, on comprend mieux sa dernière construction de sens qui consiste à dire qu'on ne peut pas « tout demander », mais qu'il faut surtout et d'abord compter sur soi-même.

APP : ***Je pars du principe que si on prend pas les choses en main il se passe rien dans la vie*** *donc on va pas me proposer un poste si moi je me mets pas derrière en montrant que je suis motivée et quelque part en montrant à mes supérieurs j'en veux plus*

(T1, Eléments « supra », réf. 1)

Au T2, un élément extérieur important entre en scène. En effet, l'organisation de Rachel sera peut-être délocalisée. Cette incertitude plane sur tout l'entretien T2 qui, du coup, prend une coloration particulière.

APP : Donc oui comme vous pourrez voir dans la presse il y a 15jours maintenant 10 jours à peu près ***on a annoncé une restructuration avec pas mal de licenciements collectifs 50 à 55 plus une fermeture du site ici une délocalisation sur Zoug oui donc voilà c'était une période assez dure*** *c'est toujours dur et là on est en période de consultation*

(T2, Eléments « supra », réf. 1)

Fiche récapitulative Partie 2 : Rachel			
	Construction de sens	**Actes**	**Eléments « supra »**
T1	- Manque de temps de la part des supérieurs - Manque de temps généralisé (« tout va vite ») - Configuration géographique - Ne pas pouvoir « tout » demander, devoir se contenter de ce qu'on reçoit	Pas d'actes repérés au T1	Croyance dans le fait que c'est à elle de prendre les choses en main
T2	- Maladresse des supérieurs - Manque de temps - Manque d'intérêt - Octroi de la formation « pour la garder » - Manque de connaissance de la formation - Managers considèrent que c'est trop tôt pour s'intéresser à sa formation - L'organisation n'offre pas de plans de carrière - Le contexte est instable : l'organisation et les managers ne peuvent pas se projeter	- Parler de la formation pour susciter l'intérêt - Ne plus parler de la formation au vu du manque d'intérêt - Ne plus prendre son organisation comme lieu d'exploration pour ses travaux de validation	Probable délocalisation du site

Motivation à transférer / Engagement organisationnel

Motivation à transférer et engagement organisationnel

Au T1, Rachel est clairement motivée à transférer ce qu'elle apprend en formation à son poste de travail. Ajouter engagement organisationnel T1

APP : J'ai à chaque fois je vois quelque chose qu'on peut faire je propose

(T1, Intention de transférer, réf. 1)

Dans l'entretien de Rachel, il est assez difficile de dénouer ce qui relève de la motivation à transférer et ce qui relève de l'engagement organisationnel. Ce que l'on constate, c'est que Rachel se retire peu à peu de son organisation, malgré un attachement initial très fort.

*APP : Cela a un impact pas sur ma formation mais **sur mon engagement envers mon entreprise actuelle** clairement parce que on se dit bon bein finalement on me donne ça pour m'occuper un petit moment et on se sent ouais en tant qu'individu **on se sent peut-être pas tout à fait reconnue comme on aimerait** donc c'est je pense ça a oui ça touche aussi à l'ego clairement on n'a pas l'impression d'être que les efforts fournis sont reconnus à leur juste valeur donc **ça joue sur la motivation***

IB : Au travail donc

*APP : Plutôt non pas sur la motivation au travail mais **sur la projection de rester dans l'entreprise à l'issue de la formation***

(T2, Intention de transférer et engagement organisationnel, réf. 1 et réf. 2)

*APP : **Il y a une sorte de oui de retrait exactement** je cherche le mot ça va peut-être me venir une sorte de de comment dire comme avec quelqu'un on sent que c'est pas exactement ça on se protège un petit **peu on se retire ouais c'est un peu ça on se comment dire***

IB : Désengagement

*APP : Voilà c'est ça **on se désengage c'est le mot que je cherchais***

(T2, Intention de transférer et engagement organisationnel, réf. 2 et 4)

En parlant plus spécifiquement de son lien à l'organisation, Rachel parle en termes de « projection » dans l'avenir.

IB : Qu'est-ce que ça vous a fait ?

APP : Bein ça donne pas envie de se projeter au sein de ma compagnie sur du moyen ou long terme clairement ah oui

(T2, Engagement organisationnel, réf. 1)

Fiche récapitulative Motivation à transférer : Rachel		
Mode de régulation		**Place de l'intention de transférer et de l'engagement organisationnel**
- *Sensemaking*	(Entre excuses et reproches)	(N'a pas d'effet semble-t-il sur les deux concepts ici)
- Actes	Attitude de retrait (travaux de validation ; ne plus parler de la formation)	Ce retrait semble se muter en désengagement vis-à-vis de son organisation
Eléments supra	(Croyance en l'initiative personnelle)	(Ne vient pas rattraper le manque de soutien)

Annexe 6 : Arborescence finale NVivo / Catégories

Catégories NVivo : 1er niveau
T1 Facteurs individuels
T1 Pratiques organisationnelles
T1 Motivation à transférer
T1 Engagement en formation
T1 Effets rapportés du POS-F sur Motivation à transférer et Engagement organisationnel
T1 Modes de régulation
T2 Pratiques organisationnelles
T2 Modes de régulation
T2 Motivation à transférer
T2 Engagement organisationnel
T1 + T2 Attentes
T1 + T2 Evaluation
A voir

Catégories NVivo : 1er et 2ème niveaux	
T1 Facteurs individuels	Trajectoire bio, dynamique identitaire Buts de formation
T1 Pratiques organisationnelles	Avant la formation Pendant la formation Après la formation
T1 Motivation à transférer	
T1 Engagement en formation	Engagement affectif Engagement normatif Engagement de continuité Intention de rester ou de quitter l'organisation
T1 Effets rapportés du POS-F sur Motivation à transférer et Engagement organisationnel	Engagement organisationnel Motivation à transférer
T1 Modes de régulation	T1 Comportements T1 Eléments supra T1 Constructions de sens
T2 Pratiques organisationnelles	
T2 Modes de régulation	T2 Comportements

	T2 Eléments supra T2 Constructions de sens
T2 Motivation à transférer	
T2 Engagement organisationnel	
T1 + T2 Attentes	T1 Attentes en termes de soutien T2 Attentes en termes de soutien Reconnaissance Contribution Processus Encouragements Suivi Attentes envers la formation
T1 + T2 Evaluation	T1 Evaluation T2 Evaluation
A voir	T2 Pratiques organisationnelles non liées à la formation T1 Autres effets du POS-F sur engagement en formation T1 Rapport au travail T1 Réactions face au soutien ou à son absence T1 Réflexions et explications du formée par rapport aux comportements du supérieur (CS)

N.B. : Un stick USB contenant le fichier NVivo, permettant au lecteur de découvrir le contenu précis de chaque catégorie, ainsi que des sous-catégories, est livré avec la thèse.

Annexe 7 : Présentation analytique des cas de figure

Le fil rouge pour chacune des présentations analytique est la même que dans le chapitre précédent, pour rappel :

- Les attentes en termes de pratiques organisationnelles
- L'évolution des attentes
- L'évolution des pratiques organisationnelles : il s'agit d'un nouveau sous-chapitre qui est présent pour le cas de figure 2 « péjoration » et 3 « amélioration »
- L'évaluation des pratiques en regard des attentes (séparés en T1 et T2 pour les cas de figure 2 « péjoration » et 3 « amélioration »)
- Les modes de régulation : constructions de sens et comportements
- Liens entre les constructions de sens et les comportements : il s'agit d'un nouveau sous-chapitre que nous présentons dans la version longue des résultats
- Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation
- Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation
- Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Cas de figure 1 : Perception de soutien négative, sans évolution

Six personnes se trouvent dans ce cas de figure.

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles

Les attentes se répartissent en six groupes thématiques différents. La première thématique concerne le transfert et consiste à pouvoir mettre en œuvre des acquis de formation, en ayant accès à de nouvelles tâches, et en mettant en pratique de manière très concrète les nouveaux acquis.

> ***APP : De dire Daria elle fait une formation continue comment on peut utiliser ce qu'elle fait pour développer autre chose***
>
> ***(Daria, T2, Attentes, réf. 3)***

La deuxième thématique concerne le transfert également, mais de manière élargie. Il s'agit alors davantage de pouvoir contribuer à l'organisation, sans que la forme ne soit précisée de manière concrète. Il peut s'agir d'être impliqué autrement dans l'organisation, en participant par exemple aux comités de direction, où il est possible de participer activement et de

proposer des nouvelles idées, ou d'éclairer une problématique organisationnelle sous un nouvel angle de réflexion acquis en formation.

> ***APP : Ce (le soutien) serait plutôt de me confier d'autres tâches sur lesquelles(…) je puisse dire bon voilà j'ai réfléchi sur telle problématique dans tel module pourquoi est-ce qu'on pourrait pas, je pourrais pas, faire profiter de ce que j'ai rédigé dans l'évaluation soit ce qui a été dit dans le cours pour mettre en place de nouvelles choses dans la société***
>
> ***(Veronica, T1, Attentes, réf. 1)***

La troisième thématique concerne le comportement du supérieur. Par exemple, une personne s'attend à ce que ce dernier fasse démonstration d'intérêt et s'engage davantage dans la formation. Cela peut prendre la forme de partages et d'échanges d'idées, d'une vision partagée entre le supérieur et le collaborateur.

> ***APP : Déjà le fait que mon superviseur soit plus impliqué dans ce que je fais, me demander un retour « ah qu'est-ce que vous avez fait ? » et puis que je partage mes travaux avec eux, qu'on discute sur ça, parce que là mes travaux sont pour moi et donc pour finir je ne partage pas grand-chose avec eux***
>
> ***(Yasmin, T2, Attentes, réf. 3)***

La quatrième thématique concerne la perspective professionnelle, avec l'attente de pouvoir évoluer professionnellement. Dans cette perspective, l'attente concerne indirectement la reconnaissance de la formation et de ses contenus, comme étant valables pour accéder à un nouveau poste.

> ***APP : De reconnaître que j'ai fait un cours assez généraliste enfin une formation assez généraliste donc que du coup que peut-être que je vais pouvoir aspirer à d'autres postes***
>
> ***(Veronica, T2, Attentes, réf. 2)***

La cinquième thématique concerne la reconnaissance. Elle peut concerner l'inscription d'une personne dans un processus de formation tout au long de la vie, l'effort consenti pour effectuer la formation (notamment en regard de l'âge et / ou du genre), la réussite de la formation (et / ou des travaux de validation en cours), la réalisation d'outils créés (notamment sans aide organisationnelle et sur propre initiative).

> ***APP : D'avoir un merci, juste un merci***
>
> ***(Christian, T1, Attentes, réf. 1)***

> ***APP : Alors moi j'aurais été très sensible au fait que le porteur de projet dise « écoute Daria c'est pas mal tu fais cette formation continue bravo même à 50 ans » parce que moi j'ai quand même 50 ans (…) c'est quand même un effort pour moi***
>
> ***(Daria, T2, Attentes, réf. 2)***

APP : J'ai proposé au comité de direction qu'on signale je veux dire qu'on reconnaisse enfin une petite félicitation pour deux ans d'efforts

(Sonia, T2, Attentes, réf. 3)

APP : Même en séance, il (supérieur) devrait dire Mme XX (Daria), elle fait son Master, voilà, j'encourage tous les gens qui veulent faire des formations continues

(Daria, T1, Attentes, réf. 2)

La sixième thématique concerne un appui pour le processus de formation. Là, l'attente se situe au niveau du soutien logistique, et notamment en ce qui concerne du temps pour réaliser la formation, l'aménagement du temps (flexibilité des horaires par exemple), une décharge de travail ou une charge de travail qui reste constante, et le financement de la formation.

APP : Au quotidien, un chef qui dit « ah je vois que tu es crevée, ah c'est le délai pour rendre ton travail, vas-y, disparais une demie journée »

(Marie, T1, Attentes, réf. 3)

APP : De dire « écoute là je sais que cette année tu as des cours ce que je te propose c'est que sur les deux jours où tu n'es pas là, il y a un jour où c'est moi qui vais répondre à ta place ou qui vais prendre un peu le lead sur des dossiers », un peu de soutein en temps tandis que là on se retrouve à faire des mails jusqu'à 23h après

(Christian, T1, Attentes, réf. 2)

APP : J'aurais bien aimé qu'on m'enlève entre guillemets la charge de travail ou qu'on prenne en compte que j'étais pas là pendant deux jours

(Veronica, T2, Attentes, réf. 3)

Très souvent, ces attentes sont liées entre elles. Par exemple, lorsque Veronica dit qu'elle souhaite que ses supérieurs s'intéressent au contenu de sa formation afin de la faire évoluer, on peut y lire deux attentes imbriquées l'une dans l'autre : d'une part, l'intérêt de son supérieur pour le contenu de sa formation, d'autre part, le désir d'évoluer professionnellement. Dans le même esprit, lorsque Veronica dit qu'elle souhaite utiliser ses acquis de formation dans son organisation, on peut y entendre à la fois le besoin et le désir d'utiliser ses acquis (de manière opérationnelle), à la fois un besoin de reconnaissance sur sa place de travail. Ou encore, lorsque Christian évoque la décharge de travail qu'il aurait souhaité, voire un soutien pour son travail en temps de formation, on peut y lire un besoin de reconnaissance de l'effort que représente une formation longue de type CAS ou MAS.

L'évolution des attentes

Parmi les six personnes insatisfaites au T1 et au T2, il y en a trois pour qui les attentes semblent avoir évolué entre ces deux temps, alors que les attentes des trois autres n'ont pas évolué. Dans le premier groupe (les attentes ont évolué), l'évolution peut s'expliquer par différents facteurs.

Une personne (Veronica) s'attend, au T2, à ce que ses supérieurs s'intéressent de près à sa formation, alors qu'au T1, elle s'attendait simplement à avoir l'opportunité à mettre en œuvre des acquis de la formation, de manière autonome.

> ***APP : En fait c'est vrai j'aurais bien aimé qu'ils s'intéressent au contenu de la formation pour pouvoir me faire évoluer en fait***
>
> ***(Veronica, T2, Attentes, réf. 2)***

Elle semble très influencée par la culture d'entreprise, fortement axée sur la responsabilité individuelle. On peut comprendre ce changement d'attentes par deux facteurs principaux qui jouent de concert. L'un est le but de formation : cette personne a choisi cette formation pour évoluer professionnellement. Ainsi, au T1, son attente envers l'organisation est de pouvoir utiliser ce qu'elle apprend. Mais, et cela nous emmène au deuxième facteur, étant donné qu'elle ne reçoit pas ce soutien, elle espère, au T2, que ses supérieurs regardent sa formation de plus près, afin qu'ils voient qu'elle est en train de se former au domaine des RH de manière généraliste, et qu'elle est capable de sortir du recrutement (poste pour lequel elle est engagée). Ses attentes changent donc en regard de son projet de formation qui semble prendre plus d'ampleur et d'importance (évoluer professionnellement, projet qui reste stable) et des pratiques organisationnelles qui ne répondent pas à ses attentes (aussi bien au T1, et plus fortement encore au T2).

Pour la deuxième personne (Sonia), les attentes sont passées du cadre (décharge de travail, meilleure organisation pour suivre la formation dans de bonnes conditions) au pouvoir d'action (possibilité de mettre en œuvre des changements). Au T1, elle est surtout sensible aux conditions de la formation, et ses attentes se situent à ce niveau-là. Au T2, elle semble poser un regard clairvoyant sur l'organisation et a en quelques sortes renoncé à recevoir ce type de soutien. Par ailleurs, les pratiques organisationnelles ne changent pas entre les deux temps. C'est son regard qui semble changer. De plus, elle adopte certains comportements qui

semblent également faire changer ses attentes : elle cherche du soutien auprès de ses pairs, elle exploite la grande marge de manœuvre qu'elle a dans l'organisation (grâce à son statut élevé) et elle se fixe elle-même des objectifs pour sa formation. Ses attentes changent en regard de son projet de formation (relever les défis de l'organisation, projet qui reste stable) et des pratiques organisationnelles (qui ne répondent pas à ses attentes), mais aussi et surtout en regard de son comportement (= une régulation), de ce qu'elle peut faire, elle-même, pour s'adapter à cette situation d'insatisfaction en termes de soutien.

> ***APP : La prochaine étape elle est de rédiger un document un plan directeur que je vais soumettre à mes camarades du comité directeur (…) l'enjeu il est de les consulter mais j'ai pas tellement l'intention de le rendre optionnel***
>
> ***IB : Oui donc en fait c'est vous qui vous êtes fixé fixé cet objectif du plan directeur***
>
> ***APP : Oui oui***
>
> ***(Sonia, T2, Comportements, réf. 5)***

Pour la troisième personne (Yasmin), les attentes évoluent en ce sens qu'elle n'exprimait presque pas d'attentes au T1, sauf à ce que sa charge de travail reste constante. Au T2, elle espère une opportunité de carrière sous la forme d'un séjour à l'étranger. Cette attente s'est développée en cours de formation. Son projet de formation concerne principalement son désir de se développer professionnellement et l'offre des séjours à l'étranger (opportunité qui n'est pas liée à sa formation).

> ***APP : Peut-être les attentes que je peux avoir c'est que un jour on m'envoie sur le terrain ou on m'envoie pour une mission ou voilà qu'ils se disent peut-être voilà elle a un master maintenant elle pourrait peut-être***
>
> ***(Yasmin, T2, Attentes, réf. 6)***

On peut alors faire l'hypothèse que cette personne se sert de ce qu'elle « trouve » dans l'organisation pour soutenir sa formation. Les pratiques organisationnelles n'ont pas changé entre le T1 et le T2. L'éventualité de partir à l'étranger n'est pas directement liée à son projet de formation, du point de vue de l'organisation.. Par ailleurs, Yasmin a été confrontée à une charge de travail très importante et du coup, elle espère au T2 que sa charge restera constante le temps de terminer sa formation. Ces attentes ont donc évolué en cours de route, peut-être au contact de la formation mais aussi en fonction d'opportunités (non spécifiques à sa formation) qui sont présentes dans l'organisation et qu'elle espère saisir. Elles ont aussi évolué

en fonction des pratiques organisationnelles (ici non spécifiques à la formation : charge de travail accrue).

Dans le deuxième groupe, les attentes n'ont pas évolué entre le T1 et le T2. Deux personnes ne s'attendent pas à obtenir de soutien de la part de leur organisation : les attentes sont refoulées (Valérie et Christian). En réalité (et elles le disent ultérieurement), ces personnes auraient apprécié d'être soutenues, mais leur connaissance de l'organisation dans laquelle elles travaillent est telle que leurs attentes sont minimisées au T1 et restent peu exprimées au T2.

> ***IB : Ce serait quoi alors pour vous des conditions idéales ?***
>
> ***APP : Je ne sais pas de travailler je raconte n'importe quoi c'est illusoire mais ne serait-ce que d'avoir 10% un après-midi de congé où mon salaire est payé pour voilà pour étudier mais de toutes manières ça ne marcherait pas parce que après il faut compenser***
>
> ***(Marie, T1, Attentes, réf. 2)***

Tout se passe alors comme si ces personnes n'avaient aucune attente, ou qu'elle n'attendait rien de leur organisation. Cela ressemble à une construction de sens « en amont », ou à une croyance, qui vient étouffer les attentes réelles. Cela n'empêche pas pour autant une appréciation négative de la situation, comme en témoigne leur évaluation négative aux deux temps. Cette appréciation négative est par ailleurs une preuve de la présence d'attentes, mais qui sont refoulées. Pour une de ces deux personnes (Valérie), l'expression des attentes est réduite à néant et un cynisme organisationnel a pu être repéré. Pour une autre personne (Christian), l'organisation est qualifiée de « schizophrénique », ce qui explique son absence d'attentes avérées.

> ***APP : Mais finalement (…) je savais à quoi m'attendre je n'attendais rien de spécial donc je n'ai pas été déçu je n'attendais rien de toutes façons***
>
> ***(Christian, T2, Construction de sens, réf. 3)***

Cela dit, il a les idées très claires quant à ce qu'il mettrait en place pour un collaborateur en formation.

> ***APP : Moi ce que je ferais je ne suis pas à sa place et je ne serai pas à la place de la prochaine (…) mais pour moi je veux dire voilà on vous a payé une formation on t'as payé une formation qu'est-ce que tu vas mettre concrètement en pratique quand comment tu vois ça est-ce que tu as tenu un carnet de bord typiquement un suivi (…)***
>
> ***(Christian, T1, Attentes, réf. 3)***

La troisième personne (Daria) quant à elle exprime des attentes fortes, mais qui sont fortement déçues. La déception semble être à la hauteur de ses attentes élevées et portant sur divers aspects (intérêt, mise en liens, soutien spécifique pour une femme, reconnaissance de l'effort, aide spécifique pour la mise en œuvre de projets, etc.). Ses attentes restent les mêmes au T1 et au T2.

> ***APP : Et moi ce que je pensais (…) de dire Daria elle fait une formation continue comment on peut utiliser ce qu'elle fait pour développer autre chose pour proposer autre chose parce que finalement à l'état ils attendent qu'on propose aussi mais lui il n'a pas voulu il n'a pas voulu***
>
> ***(Daria, T2, Attentes, réf. 3)***

On peut également noter que deux personnes (Christian et Daria) évoquent un « repli sur soi » face à la situation vécue qui peut être interprétée comme une évolution au niveau des buts de formation, qui deviennent plus personnels et moins liés à l'organisation. Ce passage se note entre le T1 et le T2. Il correspond à une construction de sens (cf. plus bas) en réaction aux pratiques organisationnelles qui ne répondent pas aux attentes. Ce repli sur soi semble inhiber la naissance de nouvelles attentes.

L'évaluation des pratiques en regard des attentes

Sur quoi porte l'évaluation négative de la situation chez les personnes insatisfaites et comment en parlent-elles ? L'insatisfaction repose sans surprise sur l'inadéquation entre, d'une part, des attentes clairement verbalisées, et des attentes enfouies (réduites à zéro mais bel et bien présente en soi) et, d'autre part, des pratiques organisationnelles rencontrées. Les personnes qui disent ne pas avoir d'attentes semblent en avoir, sinon elles ne se diraient pas insatisfaites de la situation (elles devraient alors plutôt se montrer indifférentes).

> ***IB : Ce serait quoi vraiment de dire là vraiment je me sens soutenue à tous les niveaux***
>
> ***APP : Euh…mmmmm***
>
> ***IB : Peut-être c'est exactement ce que vous vivez je n'en sais rien***
>
> ***APP : Non non ce serait plutôt de me voir confier d'autres tâches (…)***
>
> ***(Veronica, T1, Evaluation, réf. 1)***
>
> ***APP : J'ai fait un brevet j'ai enchaîné avec le Master écoutez je reconnais le processus de qualification et de formation tout au long de la vie dans lequel tu t'es inscrit avec ce que tu acquières maintenant est-ce qu'on pourrait développer des projets (…) moi je te soutiens sur cette perspective de développement de projet regarde ce que tu peux faire avec tes derniers acquis avec ce que tu as appris dans les modules voyez mais il n'y a pas eu cela***
>
> ***(Daria, T2, Evaluation, réf. 7)***

Les personnes rencontrées expriment leur insatisfaction avec des termes forts qui reflètent tour à tour leur étonnement (« c'est bizarre », « C'est incroyable », « ça me frappe »), leurs jugements de valeur (« c'est lamentable », « c'est dommage », « c'est froidement fait »), leur vécu (« c'est dur », « ça me choque »), leur incompréhension (« c'est idiot »).

> ***APP : C'est vrai notre management n'est pas forcément très impliqué ça ne les intéresse pas particulièrement bizarrement***
>
> ***(Veronica, T2, Evaluation, réf. 2)***
>
> ***APP : Le lien ne sera pas forcément fait avec le cours ce qui est dommage en fait enfin je ne sais pas comment réagissent les autres organisations mais apparemment il y en a beaucoup aussi qui c'est idiot c'est dommage***
>
> ***(Christian, T2, Evaluation, réf. 3)***
>
> ***APP : Je n'avais pas d'attentes particulières par contre effectivement ça me choque***
>
> ***(Marie, T2, Evaluation, réf. 1)***

En outre, ils développent une réflexion critique sur les pratiques organisationnelles en regard soit de leur position dans les RH, soit par rapport aux usages annoncés de l'organisation en termes de formation.

> ***APP : Mon ancienne manager qui est passée maintenant à un autre poste elle m'avait dit que c'était pour me faire plaisir c'était (…) pour me faire patienter quoi enfin elle sera contente elle va rester dans son coin quoi (…) c'est surtout quand on est en RH on ne peut pas réfléchir comme cela***
>
> ***(Veronica, T2, Evaluation, réf. 9)***
>
> ***APP : Moi je ne suis pas d'accord parce que si dans notre site web et puis dans le règlement on dit que c'est l'organisation dit que c'est une responsabilité partagée alors ça doit se concrétiser en réalité mais ce n'est pas toujours le cas***
>
> ***(Veronica, T2, Evaluation, réf. 8)***

Les modes de régulation : constructions de sens et comportements

Construction de sens

Les constructions de sens évoquées par les six personnes peuvent être regroupées dans les catégories suivantes : 1) Prendre sur soi (idée que c'est à soi de faire ses preuves, que l'on est capable de valoriser soi-même la formation, et que la formation est avant tout un projet personnel), 2) Incriminer le supérieur et /ou l'organisation), 3) Réduire ses d'attentes et « fatalisme », 4) Excuser l'organisation.

1) Dans le premier groupe (Prendre sur soi), on peut repérer l'idée que c'est à la personne de faire ses preuves, et non pas à l'organisation. Dit autrement, cela signifie que la personne a

intériorisé l'idée de la responsabilité individuelle en ce qui concerne la formation. Cette idée est plus ou moins acceptée : certains la revendiquent, l'acceptent, alors que chez d'autres, ce sera davantage le fruit d'une sorte de résignation. Pour Yasmin, l'idée de la responsabilité individuelle s'accompagne par l'idée que cela est normal étant donné que c'est elle qui a choisi une formation externe, et non pas une des formations proposées à l'interne.

> ***APP : Je peux aussi prouver que c'est important donc à mon tour je peux prouver que ce que je fais c'est enrichissant c'est important***
>
> ***(Yasmin, T1, Construction de sens, réf. 3)***

Pour l'une d'entre elles (Veronica) elle est accompagnée de la croyance très forte d'être capable de valoriser la formation, même sans soutien organisationnel. Sonia également se dit convaincue d'être capable de mettre en place des changements sans l'aide de personne. Daria exprime un fort désir de s'émanciper de son supérieur pour voler de ses propres ailes et se déployer sans entraves. Christian dit qu'il s'investit pleinement dans son travail, dans sa formation, et dans les liens entre les deux, quelles que soient les conditions. Il s'agit là à la fois d'un trait de personnalité, à la fois d'une éthique de travail. Cette idée est également présente chez Sonia, qui se dit engagée et loyale envers son employeur, en toutes circonstances.

L'idée que la formation est avant tout un projet personnel est également exprimée par ces personnes, malgré le fait qu'elles se montrent très engagées dans leurs organisations respectives. Cela apparaît alors comme une construction de sens permettant de relativiser l'absence perçu de soutien en se disant qu'après tout, la formation est prioritairement un acquis personnel.

> ***APP : Si on arrête de me laisser faire la formation sera de toutes façons la mienne il y a quelque chose de très égoïste qui s'est mis en place de dire ok ça ne vous intéresse pas moi ça me fascine tant que vous me laissez faire tout va bien je suis plutôt dans cet état d'esprit***
>
> ***(Sonia, T2, Construction de sens, réf. 1)***

2) Dans le deuxième groupe (Incriminer le supérieur et / ou l'organisation), nous avons pu repérer le non-respect des supérieurs, exprimé par deux personnes (Veronica et Daria). Le fait de ne pas respecter, ou de ne pas reconnaître leurs supérieurs, semble leur permettre de ne pas considérer l'absence de soutien comme un manque, puisque le soutien venant d'un tel supérieur n'aurait pas de valeur.

APP : Dans un monde idéal ç'aurait été bien mais comme j'ai des managers que je ne respecte pas forcément professionnellement je ne sais pas si leur opinion aurait compté pour moi

(Veronica, T2, Construction de sens, réf. 1)

Le ou les supérieur(s) sont mal estimés par certaines des personnes insatisfaites. Par exemple, Daria estime qu'il n'est pas capable, macho et hypocrite, alors que Christian perçoit ses supérieurs comme blasés et pas intéressés par la formation de manière générale. Mais c'est aussi fréquemment l'organisation qui est incriminée. Les personnes font référence à la culture organisationnelle, ou à son mode de fonctionnement. Par exemple, Veronica affirme que les organisations prennent rarement leurs employés « par la main » lorsqu'il s'agit d'accompagner le processus de formation, et Yasmin abonde dans son sens lorsqu'elle dit que la formation externe est considérée, par l'organisation, comme un travail personnel (alors que les écrits organisationnels stipulent le contraire). Valérie va plus loin encore en proposant que les organisations, de manière générale, ne se préoccupent pas de leurs employés, et que lorsqu'un employé rencontre un problème, il est considéré soit incompétent, soit comme souffrant de problèmes personnels. Sonia pense également que l'organisation voit sa formation comme étant son affaire (et qu'elle n'a pas à s'en mêler), alors que Christian estime que le mode de fonctionnement de son organisation fait que les personnes n'ont pas envie d'être dérangées (mais se contentent du minimum syndical).

APP : J'ai l'impression surtout que les gens n'ont pas envie d'être dérangés dans leurs petites habitudes et que si on arrive avec quelque chose de nouveau il va falloir travailler (…) il y a des gens qui sont dans des postes de confort j'ai l'impression qu'ils n'ont pas envie d'être dérangés dans ces postes de confort parce que c'est bien simple d'éteindre l'ordi à 16h30

(Christian, T1, Construction de sens, réf. 1)

Valérie déplore le fait que l'organisation fonctionne par copinage, et Daria exprime une idée similaire lorsqu'elle dit que son domaine d'activité (travail social) ne valorise pas la formation, mais ne s'appuie que sur le réseautage, voire le copinage avec des retours d'ascenseur pas toujours très transparents.

APP : Vous comprenez ces milieux-là socio professionnels insertion socio professionnelle c'est des milieux où on croit performer en réseautage je ne sais pas comment expliquer ces gens-là ils performent parce qu'ils sont au courant de tout ils réseautent ils sont au courant de celui-ci qu'est-ce qu'il va faire de celle-ci qu'est-ce qu'elle va faire (…) ils ne performent pas par la formation c'est triste à dire

(Daria, T1, Construction de sens, réf. 2)

En ce qui concerne le domaine professionnel, les RH, Valérie estime qu'il s'agit d'une fonction mal aimée, mal valorisée, ce qui expliquerait le manque d'enthousiasme organisationnel à l'égard de sa formation.

3) Dans le troisième groupe (Absence d'attentes et fatalisme), quatre personnes (Sonia, Christian, Valérie et Veronica) disent clairement qu'elles n'avaient pas d'attentes en regard de la connaissance de leur organisation et / ou de leur supérieur.

> ***APP : Il faut faire ses preuves donc c'est un petit peu je pense enfin je ne sais pas moi je suis assez volontaire et donc du coup je le ferai je sais je n'attends rien de personne mais je vais le faire***
>
> ***(Veronica, T1, Construction de sens, réf. 1)***

> ***IB : Et donc par rapport à votre supérieur vous auriez des attentes ?***
>
> ***APP : Je dois avouer que non***
>
> ***IB : Mais est-ce que c'est quelque chose qui vous manque enfin idéalement vous aimeriez***
>
> ***APP : (inspire) (rires)***
>
> ***IB : Que ce soit plus suivi (rires)***
>
> ***APP : Oui dans l'absolu oui je ne m'attends pas de lui je ne suis pas étonnée ça ne me manque pas parce que je savais qu'il ne me suivrait pas au-delà de ah et bien c'est très intense je crois que c'est le plus qu'il m'a dit au sujet de ma formation***
>
> ***(Sonia, T1 Construction de sens, réf. 1)***

> ***APP : Je savais à quoi m'attendre j'attendais rien de spécial donc je n'ai pas été déçu j'attendais rien de toutes façons donc ça ne m'a pas cette formation je la faisais avant tout pour moi***
>
> ***(Christian, T2, Construction de sens, réf. 3)***

Pourtant, les entretiens ont révélé qu'ils avaient des idées très claires au sujet de ce qui aurait pu leur être utile en tant que soutien à leur formation. Ce sont par ailleurs des personnes qui se soucient du retour de formation de leurs collègues et /ou subordonnées. Ainsi, cette « absence » d'attentes apparaît clairement comme une construction de sens qui leur permet de supporter l'absence de soutien. Pour Sonia, il y a un effet de compensation lorsqu'elle dit qu'elle se contente d'avoir de la latitude dans son travail au quotidien, qui lui permet de mettre en œuvre des choses de la formation.

Trois personnes (Sonia, Christian et Valérie) expriment en outre l'idée que la formation est utile quoi qu'il arrive, dans n'importe quelles circonstances individuelles. Il y a là l'idée que la

formation laisse de toutes manières des traces positives, qu'elle se manifeste d'une manière ou d'une autre dans l'organisation (Christian). Il y a aussi l'idée plus large que la formation n'est jamais perdue, et que, sans soutien dans une organisation *X*, il y en aura peut-être dans une organisation *Y*, qui elle saura profiter et valoriser les compétences issues de la formation (Valérie).

> ***APP : Ce n'est pas pour rien dans l'absolu la formation ce n'est pas pour rien dans l'absolu***
>
> ***(Valérie, T1, Construction de sens, réf. 6)***

Il y a aussi l'idée d'être convaincu par la formation (Sonia), dans le sens plus philosophique d'un mode de vie, d'une manière d'être au monde, où l'apprentissage en soi est suffisant.

4) Dans le quatrième groupe (Excuser l'organisation et voir le verre à moitié plein), trois personnes (Daria, Valérie et Yasmin) « excusent » l'organisation, voire le supérieur, et / ou s'efforcent de voir le verre à moitié plein, en disant qu'il faut tout de même reconnaître les efforts, même minimaux, de l'organisation. C'est l'idée de voir « le verre à moitié plein ». Tout se passe alors comme si, au-delà d'une perception de ne pas être soutenu, ces personnes reconnaissent les pratiques (certes non soutenantes pour elles) mises en place par l'organisation. Dans le cas de Daria, il s'agit de la possibilité de prendre son solde de vacances pour se rendre en formation, pour Valérie il s'agit du financement, et, pour Yasmin, il s'agit tout simplement de la permission de se rendre en formation et de faire des heures supplémentaires pour compenses ses absences. Cette construction de sens touche à l'évaluation de la situation, comme si les personnes s'efforçaient de l'évaluer positivement, malgré leur perception de non soutien.

> ***APP : Je pense que je suis en train de devenir plus positive je me dis mais au moins ils font ça au moins ils m'ont permis parce que certains employeurs il y a une fin de non recevoir ou certains employeurs disent oui tu le fais mais je ne te donne pas un kopek alors voilà il faut quand même reconnaître un minimum***
>
> ***(Valérie, T2, Construction de sens, réf. 6)***

Les personnes trouvent également des excuses à leur supérieur: pour Daria, ce dernier à les bras liés et ne peut donc pas la soutenir, étant lui-même dans une position difficile.

> ***APP : Mais d'un autre côté il ne peut pas je comprends aussi il ne peut pas être trop reconnaissant pas trop engageant vis-à-vis de la formation continue parce qu'il ne sait pas lui-même si la subvention l'année prochaine va être reconduite en fonction du mandat voyez***
>
> ***(Daria, T2, Construction de sens, réf. 8)***

Valérie pour sa part estime que ses supérieurs n'ont tout simplement pas le temps et ont « d'autres chats à fouetter » que de se soucier de sa formation. Veronica trouve également des excuses à ses supérieures, dans un premier temps.

> ***APP : C'est difficile je pense pour une organisation si ils ne connaissent pas concrètement le contenu de la formation elle-même puisque je pense ils savent juste que c'est les grandes lignes d'une fonction RH mais c'est pas plus que ça et du coup c'est forcément à moi de mettre en avant les choses sinon ils ne peuvent pas deviner***
>
> ***(Veronica, T1, Construction de sens, réf. 2)***

A l'image des attentes en termes de soutien organisationnel, développées plus haut, les constructions de sens cohabitent entre elles. Ainsi, on retrouve plusieures types de constructions de sens chez une même personne. Par exemple, Veronica et Daria incriminent toutes les deux leurs supérieurs, mais elles leur trouvent également des excuses. Christian et Sonia prennent fortement sur eux, et ont baissé leurs attentes du même coup.

Voyons à présent les comportements que ces personnes mettent en œuvre pour faire face à leurs situations.

Comportements

Les comportements repérés peuvent être classés dans trois groupes : 1) Comportements de « confrontation », de pro-activité ; 2) Comportements de « ruse », et 3) Comportements de retrait.

Deux personnes se ressemblent beaucoup dans leur approche, il s'agit de Sonia et de Christian. Tous deux disent qu'ils cherchent à mettre en œuvre des acquis de la formation, par leur propre initiative et leurs propres moyens. Pour ce faire, ils cherchent à s'associer à leur équipe proche ou à des collaborateurs triés sur le volet. Au T1, tous deux disent appliquer des connaissances de la formation, à l'insu des supérieurs. Ils n'attendent donc aucun soutien pour agir (on voit bien ici le lien avec la construction de sens).

> ***APP : J'attends un soutien qu'on me demande je suis sûre que ça ne viendra pas donc je suis dans une démarche je pense qu'il y a besoin et on le fait***
>
> ***(Sonia, T1, Comportements, réf. 1)***

Au T2, tous deux vont encore plus loin et disent simplement « imposer », « informer », voire « annoncer » les changements qu'ils ont opérés, à leurs supérieurs. Il y a donc là une sorte de

prise de pouvoir (légitime, jusqu'à un certain point, étant donné que tous deux occupent des postes de cadres).

> ***APP : J'ai mis en place au niveau du recrutement ça a été mis en place de manière très formelle c'est moi qui l'ai annoncé donc j'ai demandé à personne voilà j'ai annoncé au comité de direction en disant voilà suite à ma formation j'ai mis en place les entretiens comportementaux (…) j'ai croisé les doigts et je vous informe que dorénavant les entretiens RH faits par l'unité RH seront faits de cette façon-là avec des critères et j'explique***
>
> ***(Christian, T2, Comportements, réf. 1)***

Veronica cherche elle aussi à trouver des alliés dans l'organisation, et elle sollicite une collègue qui, de par son poste de responsable de formation, lui permet d'avoir des échanges au sujet de ce qu'elle apprend en formation. Par contre, elle décide, au T2, de démissionner, n'ayant aucune possibilité d'évoluer professionnellement (ce qui constitue son but de formation). Veronica cherche donc à la fois à trouver des moyens de soutien dans l'organisation, mais elle renonce à un véritable déploiement de ses capacités au vu de sa décision de se retirer, par la démission.

> ***APP : On a quand même pris du temps au travail pendant les pauses à midi etc. pour discuter un peu de nos ressentis surtout que elle elle s'occupe de la formation moi je suis dans le recrutement donc c'était intéressant de confronter nos points de vue***
>
> ***(Veronica, T2, Comportements, réf. 1)***

Valérie et Daria ont une approche un peu différente. Au T1, Daria décide d'être pro active, mais dans une optique qui consiste d'abord à protéger ses intérêts. Ainsi, elle envisage de demander une augmentation de salaire suite à la formation, et se montre résolue à développer son réseau en dehors de son supérieur, comme pour anticiper un avenir incertain. Elle évoque aussi le fait d'avoir une approche fine, diplomatique, ce qui laisse à penser qu'elle n'a pas entière confiance et ne peut se livrer complètement. Elle est donc ici à la fois dans une optique pro active (demander l'augmentation de salaire), à la fois dans une optique de retrait (recherche d'alliances externes), mais aussi dans une forme de ruse (agir diplomatiquement).

> ***APP : Moi je vais le demander à la fin du master c'est moi qui vais dire voilà master évolution salariale comme ça je vais imposer parce que non mais sinon si vous attendez sur les gens il va falloir faire les choses diplomatiquement mais***
>
> ***(Daria, T1, Comportements, réf. 1)***

Il y a là, de manière sous-jacente, l'idée d'un « calcul ». Au T2, elle ne s'adresse plus à son supérieur en ce qui concerne la formation, mais passe par d'autres personnes. Là, il s'agit d'un comportement de retrait.

> ***APP : J'ai décidé que dans le futur je ne peux plus avoir de contacts avec cette personne il faut que je passe par d'autres il faut que je récupère mon potentiel d'expression par rapport à la vision des choses***
>
> ***(Daria, T2, Comportements, réf. 1)***

Elle souhaite également dénoncer l'argent qu'elle juge « mal investi » de formations (comme la sienne) pour lesquelles aucun retour n'est demandé par l'employeur. Enfin, elle utilise son mémoire de fin d'études comme un moyen de trouver un nouvel emploi, dont elle espère qu'il saura valoriser sa formation. Valérie cherche, au T1, à rendre sa formation visible, par exemple en exposant de manière ostentatoire ses classeurs de cours (comportement de « confrontation »).

Parallèlement à cela, elle opère aussi des changements en elle. Par exemple, elle affirme se retirer émotionnellement de l'organisation et des personnes qui l'entourent, elle explique qu'elle refuse de « compenser », c'est-à-dire d'assurer le 100% de son travail comme si elle n'était pas en formation. Elle assume alors le fait qu'elle prenne plus de temps pour répondre à certaines demandes, mais dit ne pas s'en faire à ce propos. Elle dit avoir posé des limites entre ce qu'elle peut raisonnablement assurer et ce qui est trop demandé.

> ***APP : Avant je cachais tout maintenant je mets mes classeurs je montre bien les étiquettes les gens ils entrent dans le bureau c'est inconscient mais je me dis c'est de marquer***
>
> ***IB : Oui de visibiliser la formation que ce n'est pas un espère de truc***
>
> ***APP : Un truc comme ça je plante parce que avant je compensais tout le temps et puis quoi qu'il se passe donc maintenant je ne suis pas là je dis que je ne suis pas là***
>
> ***(Valérie, T1, Comportements, réf. 1)***

Cette attitude repose sur un calcul qu'elle opère de manière très consciente. Ce calcul concerne ce qu'elle reçoit de l'organisation, et ce qu'elle est prête à donner. Ainsi, elle prend garde à ce que ce calcul joue pour elle, en priorité. Il y a à la fois un comportement proactif, à la fois un comportement de ruse (ne plus compenser pour faire passer le message qu'elle est en formation, avec sous-jacente une attente de reconnaissance des efforts consentis pour se rendre en formation).

Yasmin est la seule personne chez qui aucun acte en réaction à l'insatisfaction n'a pu être constaté. Cela peut s'expliquer par différents éléments : d'abord, son jeune âge (26) et sa position junior dans l'organisation. Ensuite, le fait qu'elle se dit très attachée à cette organisation dans laquelle elle a réussi à décrocher un poste après plusieurs années d'essais. Finalement, sa « passion » pour la formation en cours qui lui permet, selon ses propres dires, à tenir le coup.

Liens entre les constructions de sens et les comportements

Veronica dénigre ses managers, ce que nous avons compris comme une forme de construction de sens. Du coup, elle ne cherche plus, au T2, à les impliquer dans sa formation, même si elle exprime encore le souhait qu'ils s'intéressent plus concrètement à ce qu'elle fait en formation. Toutefois, il est difficile de dire si ce souhait est actuel ou davantage de l'ordre d'un idéal, ou d'un souhait qui lui paraît à présent irréalisable. Comme elle ne cherche plus l'approbation de ses managers, il semble logique qu'elle construise de nouvelles alliances. Ici, elle cherche de manière très consciente à échanger avec une collègue également en formation. Cependant, si cet échange lui permet de tenir dans cette situation pendant quelques temps, sa décision de quitter l'organisation témoigne d'une situation qui ne peut être supportée que temporairement, et avec la décision, déjà prise, de la quitter.

Daria, quant à elle, estime son supérieur incapable, macho et ayant un « double standard ». Ainsi, il semble logique qu'elle cherche à être la plus pro active possible, en veillant à protéger ses intérêts. Il est également compréhensible qu'elle décide d'adopter une attitude diplomatique face à son supérieur, ce qui reflète sa construction de sens qui dit qu'il a les caractéristiques mentionnées ci-dessus. Au T2, elle développe un manque de respect pour son supérieur, et décide alors de ne plus s'adresser à lui, d'une part, et de trouver une sortie à sa situation en postulant pour d'autres emplois (par le biais de son mémoire de fin d'études notamment). Elle se détache clairement de son supérieur en qui elle n'a plus confiance.

En ce qui concerne Sonia, elle affirme ne rien attendre de l'organisation. Elle estime que celle-ci perçoit sa formation comme un élément de sa vie privée. Il semble donc naturel qu'elle affirme mettre en place « quelque chose d'égoïste ». Un certain nombre d'éléments personnels semblent entrer en ligne de compte. Sonia se décrit comme « hargneuse », comme une « marathonienne ». Cela, couplé à sa conviction de bien faire, et à sa loyauté en toutes

circonstances envers l'organisation, semble la mobiliser pour, d'une part, chercher du soutien du côté de son équipe proche et, d'autre part, imposer un certain nombre de mesures qu'elle juge nécessaires pour sortir l'organisation de la crise. Par rapport à ce dernier acte, sa conviction d'avoir les moyens nécessaires à cette fin est centrale. Sa conviction semble venir à la fois de sa fine compréhension des enjeux, mais aussi des éléments de sa formation qui, au T2, lui donnent un soutien remarquable et apparemment suffisant pour aller de l'avant, même sans soutien explicite de la part de l'organisation.

Chez Christian, le lien entre ces deux parties semble également assez naturel : il n'attend rien de son organisation, qu'il qualifie de schizophrénique, ni de ses managers, qui se comportent, selon lui, comme des fonctionnaires. Dans ce contexte, il a réduit à zéro ses attentes en termes de soutien. Ainsi, et en toute logique avec des éléments de personnalité (éthique du travail, notion de « mission à remplir », plaisir à résoudre des défis), il prend les choses en main, et décide d'agir sans soutien ni reconnaissance. Les éléments de personnalité semblent jouer ici un rôle important en ce qu'ils donnent à Christian la force d'agir dans ces circonstances *a priori* difficiles.

Les différents éléments de la construction de sens de Valérie posent la base pour des comportements où elle ne semble compter que sur elle-même. Ainsi, sa solitude, son constat d'un environnement compétitif et basé sur la responsabilité individuelle, sont à la base de son absence d'attentes déclarée. De plus, son cynisme organisationnel, qui est présent dès les premières lignes de l'entretien T1, oriente également ses comportements. En résumé, on peut dire que Valérie n'a rien à perdre. Elle agit alors dans ce sens, en gardant jalousement son indépendance dans un environnement difficile. Sa décision de ne plus « compenser » (c'est-à-dire, de rattraper notamment le travail en retard dû à ses absences), de veiller d'abord sur ses intérêts deviennent visibles lorsqu'elle laisse exprès ses classeurs de formation sur son bureau ou qu'elle annonce que certaines de ses tâches prendront plus de temps. On peut néanmoins y lire également un appel à davantage de soutien, une sorte de dernière chance laissée à l'organisation pour qu'elle réagisse.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Il s'agit ici de repérer des éléments qui n'entrent pas directement dans notre modèle d'analyse, mais qui semblent jouer un rôle important. Par exemple, il peut s'agir de croyances, de traits de personnalités, d'éléments relatifs à l'environnement organisationnel (mais pas

directement liés aux pratiques organisationnelles à l'égard de la formation), ou encore, d'éléments en lien avec la formation.

Voici en résumé les différents éléments qui semblent entrer en ligne de compte dans la régulation de la situation d'insatisfaction.

Des croyances : la croyance en la responsabilité individuelle (Veronica) qui peut être présente dès le T1, et qui peut, au T2, prendre la forme d'une construction de sens (dans ce cas, en réaction à la situation de non satisfaction).

> ***APP : C'est souvent une question de créer ses propres opportunités soi-même finalement en fait et donc un poste c'est une description de poste avec un certain nombre de fonctions mais après c'est la personne aussi qui fait son poste à elle donc après il y a quand même de la marge pour proposer des initiatives (…) ça va être à moi d'être le moteur***
>
> ***(Veronica, T1, Autres éléments, réf. 1)***

Des capacités : la capacité de réflexion, comme pour Daria, qui analyse finement la situation dans laquelle elle se trouve, caractérisée par de nombreuses interdépendances.

> ***IB : Mais donc ça ne vous a pas touchée au plan psychologique ça vous a***
>
> ***APP : Oui oui mais bon je ne dirais pas outre mesure parce que j'ai compris où se situaient les enjeux tout ça donc***
>
> ***(Daria, T2, Autres éléments, réf. 1)***

Des éléments de personnalité et des attitudes : la volonté d'être performant, professionnel (Daria), le caractère « hargneux », persévérant (Sonia), la loyauté envers l'employeur (Sonia), l'éthique professionnelle (Christian), le plaisir au travail et l'amour des défis (Christian), le plaisir à apprendre (Christian), le besoin d'avoir la sensation d'évoluer et l'engagement professionnel quelles que soient les circonstances (Christian), la passion pour la formation (Yasmin), un fort attachement à l'organisation (Yasmin), le cynisme organisationnel (Valérie). Voici quelques extraits non exhaustifs, un par personne.

Volonté d'être performant :

> ***APP : Moi j'ai toujours une volonté d'être performante sur le plan professionnel au contraire non ça a renforcé ma volonté de me professionnaliser d'avoir une attitude de professionnelle***
>
> ***(Daria, T2, Autres éléments, réf. 2)***

Personnalité acharnée :

> ***APP : Il y a quelque chose de l'acharnement de mon côté***

IB : Oui mais finalement où est-ce que vou s puisez vos ressources

APP : Mois je suis très têtue en fait je suis une marathonienne

(Sonia, T2, Autres éléments, réf. 4)

Ethique professionnelle :

APP : C'est ma mission de faire avancer que ça fonctionne d'apporter des améliorations des changements d'améliorer des processus (…)

IB : La dernière fois vous disiez ce ne sont pas des boîtes de conserve

APP : Effectivement

IB : Oui une responsabilité quelque part

APP : Oui une conscience professionnelle

(Christian, T2, Autres éléments, réf. 1-2)

Cynisme organisationnel :

APP : Pour gérer les ressources humaines dans une idée comme ça éthique du bien-être de l'individu de la convergence alors là je rigole je veux dire j'ai été dans des entreprises privées au bout d'un moment c'est quoi c'est restructurations licenciements machin on s'en fout du rôle RH machin (…)

(Valérie, T1, Autres éléments, réf. 4)

Passion pour la formation :

APP : C'est pour ça que je dis je fais avec passion parce que sinon je n'arrive pas je ne crois pas que je pourrais tenir

(Yasmin, T2, Autres éléments, réf. 1)

Des éléments organisationnels : une latitude d'action très grande (Sonia), un changement de statut imminent (Sonia). Des collègues soutenants (Sonia).

Des éléments de formation : les ressource offertes par la formation (Sonia).

Quels rôles jouent ces éléments ? La croyance en la responsabilité individuelle permet de comprendre l'inadéquation entre attentes et pratiques et de s'aligner sur un fonctionnement organisationnel présent. Elle permet également de réduire les attentes face à l'organisation et ce dès l'entrée en formation. Dans le cas de Veronica, cette croyance, forte au T1, s'effrite au T2, où elle revendique davantage d'implication de la part de ses managers (mais, parallèlement, elle décide de démissionner quelle que soit l'issue de cette demande).

La capacité de réflexion compréhension, la clairvoyance des enjeux, conditionne les modes de régulation mis en place par Daria. Elle cherche alors davantage à tirer son épingle du jeu en se

focalisant sur l'extérieur (recherche d'un nouvel emploi, de nouvelles alliances) plutôt que d'essayer de changer la situation actuelle dans laquelle elle se trouve.

Les éléments de personnalité, d'attitude et d'engagement viennent tous renforcer la capacité de ces personnes insatisfaites à supporter la situation d'insatisfaction dans laquelle elles se trouvent. Par exemple, la volonté d'être performant et professionnel vient renforcer la motivation à continuer la formation et à utiliser ses acquis en toutes circonstances. Le caractère persévérant permet de tenir sur la durée. Le cynisme organisationnel par contre, repéré chez une personne, agit davantage comme une motivation à se protéger d'une réalité vécue comme trop difficile, en mettant des priorités en sa faveur.

Les éléments organisationnels agissent pour leur part comme des compensateurs, en ce sens qu'ils viennent compenser une absence de soutien perçu. Par exemple, pour Sonia, le fait d'avoir une grande latitude d'action dans son organisation est essentielle pour elle qui en profite pour mettre en œuvre des acquis de la formation. De manière similaire, les ressources de la formation agissent de manière compensatoire.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

La motivation à transférer semble affectée de différentes manières par les modes de régulation (construction de sens et/ou comportements) mis en place par les personnes insatisfaites, afin de supporter, faire avec, et comprendre l'origine de leur insatisfaction. Par ailleurs, d'autres éléments entrent également en ligne de compte dans la motivation à transférer.

Pour Veronica, par exemple, sa construction de sens consistant à dénigrer et à ne plus respecter ses managers peut la freiner dans sa motivation, puisqu'elle ne cherche plus à les impliquer. Par contre, son acte consistant à rechercher une alliance avec une personne sensible à la formation, avec qui elle a des échanges au sujet de la formation, lui donne des moyens d'évaluer les outils déjà disponibles au sein de son entreprise et ceux qu'elle pourrait mettre en place. En ce sens, cela la motive à transférer des acquis de formation ciblés au besoin de l'organisation. Le fait qu'elle croit en la responsabilité individuelle de valoriser sa formation semble l'aider au T1, mais plutôt la freiner au T2, où un certain ressentiment se fait sentir face à ses supérieurs. Ainsi, le transfert dont parle Veronica est plus individuel, limité. En résumé, si elle trouve d'elle-même les ressources pour l'aider à transférer, ces dernières

ne suffisent pas à assurer un transfert « complet ». D'autres éléments jouent également dans sa motivation à transférer. En premier, la nécessité d'être performante apparaît comme un élément central. Veronica souligne les exigences organisationnelles face auxquelles elle ne peut pas baisser les bras. Elle ajoute à cela le temps passé au travail, qui est pour elle de dix à douze heures quotidiennes. Elle affirme alors ne pas pouvoir séparer la formation de son travail au vu du temps important qu'elle y passe. Cette réalité l'oblige alors à utiliser ses acquis de formation pour également donner du sens au travail qu'elle fait.

Vignette : Veronica

Dans ce premier extrait, la personne revient sur les échanges qu'elle a sollicités avec une collègue et explique en quoi ces derniers lui ont été bénéfiques quant au transfert. En effet, elle affirme que ces échanges lui ont permis de voir les outils déjà existants dans l'organisation, de se rendre compte de la cohérence d'ensemble entre formation et RH, et de faire la part des choses entre ce qu'elle peut appliquer et ce qu'elle ne peut pas. Tout ceci contribue à notre sens à maintenir son intention de transférer, étant donné que le transfert semble facilité par les points que nous venons de mentionner.

IB : C'est vrai que souvent on dit c'est bien d'échanger mais pourquoi en fait ?

APP : C'était bien parce que comme on est en train d'implémenter cela dans la société à la fois elle pour sa partie formation on s'est rendu compte qu'il fallait mettre en avant plus certaines compétences avoir un modèle bien défini pour identifier les points de développement pour les personnes c'est vrai ça parait évident mais quand on a pas vraiment le recul on y pense pas et puis nous pour le recrutement c'était intéressant aussi de voir que il existe un modèle de compétences géré par une personne pour la gestion de performance et en fait de se dire en fait il existe déjà donc en fait pour le recrutement on pourrait aussi l'utiliser parce que il y a une cohérence de chercher de à profil égal les mêmes compétences

IB : Voilà

APP : Donc ça a été bien en tous cas de ce point de vue-là personnellement je sais que pour elle c'était la même chose donc c'était important de se dire il y a déjà quelque chose d'existant dans la société donc du coup on peut le développer avec les outils du cours c'était un peu plus on ne peut pas tout appliquer mais une partie

(Veronica, T2, Motivation à transférer, réf. 1)

Dans cet extrait, elle confirme que « ça » (le fait d'avoir pris l'initiative d'échanger avec sa collègue puisqu'elle n'obtenait pas de soutien pour utiliser ce qu'elle apprend) facilite en fin de compte le transfert :

APP : Je m'étais plutôt dit il va falloir que je recommence tout de zéro et donc non là je peux prendre quelque chose d'existant donc ça facilite le processus tout simplement

IB : Et donc ça c'est quelque chose vous êtes en train de travailler dessus concrètement ?

APP : Oui oui concrètement

IB : Et donc est-ce que vous pouvez dire que cet échange donc cette collaboration avec cette collègue ça vous a quelque part permis d'avancer dans ce projet

APP : Oui oui oui oui tout à fait ça a beaucoup aidé

(Veronica, T2, Motivation à transférer, réf. 2)

Dans cet extrait, on retrouve la croyance, également repérée au T1, en la responsabilité individuelle de faire valoir la formation. Toutefois, cet extrait plus long montre que cette croyance ne fonctionne que partiellement au T2 : en effet, le transfert dont elle parle est limité, individuel. En résumé, si elle trouve les ressources en elle-même pour tenter le transfert, cette ressource n'est pas suffisante pour assurer un transfert « complet » :

APP : Oui je pense quand même que c'est à moi de le faire mais c'est vrai que si ils s'étaient intéressés un petit peu plus à ce qu'il y avait dans le contenu peut-être qu'ils se seraient dit d'eux-mêmes ça serait bien que tu nous fasses un petit compte rendu sur ça ou voilà montrez qu'est-ce que t'as qu'est-ce que t'as appris bon après bof (rires) enfin après moi je m'en sers vraiment dans le sens où ça m'aide au quotidien ça a changé un petit peu mes façons de faire etc. mais bon pour eux vraiment pas foncièrement je pense donc le transfert est limité il se fait de manière individuelle mais il se fait pas de manière collective on va dire

(Veronica, T2, Motivation à transférer, réf. 3)

Dans ce dernier extrait apparaissent des éléments supplémentaires, l'un lié à sa personnalité (ne pas être capable de « switcher » son cerveau) et à la nécessité de faire un travail ayant du sens surtout lorsqu'on y passe beaucoup de temps, l'autre lié aux exigences organisationnelles en termes de rendement :

IB : Vous avez quand même encore envie tant que vous y êtes d'utiliser ce que vous avez appris ou est-ce que du coup vous vous dites bon là c'est fini j'ai plus trop envie de soi-disant donner mes compétences alors que il n'y a pas de retour ou je ne sais pas

APP : Non parce que malheureusement je ne fais pas partie de ces gens qui arrivent à switcher leur cerveau puis quand on passe entre 10 et 12 heures au travail sinon on y passe pas autant de temps donc moi je veux quand même et puis j'ai des exigences de rendements quand même je dois recruter un certain nombre de personnes par an etc. enfin je suis quand même obligée enfin soit je démissionne maintenant ou je

(Veronica, T2, Motivation à transférer, réf. 4)

Chez Daria, sa construction de sens consistant à juger son supérieur comme macho, et ne valorisant pas les femmes et leurs carrières, semble augmenter sa motivation à transférer. En effet, elle ne souhaite surtout pas ressembler à des femmes comme celle de son supérieur, selon elle peu formée, dépendante. Le milieu professionnel, dont elle déplore le fonctionnement par « copinage », agit également comme un élément de renforcement de sa motivation. Daria se dit en effet très investie par l'idée de la formation tout au long de la vie, qui joue un rôle identitaire important pour elle. En ce qui concerne ses comportements, elle cherche d'autres interlocuteurs, et a trouvé, au T2, des personnes qui valorisent sa formation. En ce sens, sa motivation à transférer est susceptible d'être augmentée, mais déployée dans

un nouveau cadre organisationnel (elle cherche un autre emploi). Par ailleurs, il semble raisonnable de faire l'hypothèse que son fort engagement social joue en faveur de sa motivation à transférer. Finalement, il y a des éléments organisationnels, sa solitude dans son poste et la nécessité de rester performante, qui jouent également dans sa motivation.

Vignette : Daria

Au T1, Daria évoque déjà que sa motivation à transférer change qualitativement, lorsqu'elle dit qu'elle fait « les trucs » pour elle.

APP : Il n'y a pas d'intérêt ou on valorise pas ça c'est un type de fonctionnement pour moi qui est qui est qui est toxique qui est pas bon du tout moi je je je trouve qu'un fonctionnement entrepreneurial comme ça c'est pas bon pour les gens parce ça ça les met pas dans des positionnements ça les incite pas c'est pas incitatif la formation continue aujourd'hui c'est très stratégique pour rester pérenne sur le marché du travail vous voyez moi c'est ma vision donc il faut que nous on montre l'exemple notre porteur devrait dire écoutez même en séance il devrait dire Mme XX (elle-même) elle fait son Master voilà j'encourage tous les gens qui veulent faire des formations continues mais ça c'est ça je suis pas d'accord avec ça mais bon c'est pas moi qui suis en position hiérarchique de porteur

IB : Voilà

APP : Donc je fais les trucs pour moi

(Daria, T1, Motivation à transférer, réf. 1)

Dans cet extrait, Daria revient sur le fait qu'elle avait l'intention d'utiliser les acquis de la formation pour le bénéfice de l'organisation. Ensuite, elle explique comment cette intention a changé de direction suite à l'absence « d'écho » qu'elle a reçu de la part de l'organisation. Ainsi, sur la base de cet extrait particulier, il semblerait que les modes de régulation mis en œuvre ne suffisent pas à maintenir la motivation à transférer.

APP : Et puis bon et puis la mesure termine donc si vous voulez mon investissement dans la formation ça a été plus en rapport avec mon avec l'analyse de ma propre situation professionnelle perso c'était pas pour le bénéfice de l'organisation

IB : Voilà au départ c'était pas pour l'organisation ?

APP : Oui je pensais quand même que de mon point de vue ce le serait

IB : Voilà parce que je me souviens quand même que vous disiez si je me trompe pas vous disiez justement vous aviez très envie d'utiliser des choses

APP : Oui

IB : Voilà j'ai mis

APP : Mais je n'ai pas d'écho de l'autre côté je n'ai pas d'écho

(Daira, T2, Motivation à transférer, réf. 1)

Plus loin, elle évoque le contexte où la performance ne suffit pas à pérenniser la mesure du marché du travail. Elle dit alors que cette situation la pousse à considérer la formation, entre autres, comme un investissement avant tout personnel (alors qu'elle exprime à plusieurs

reprises son désir de mettre la formation au service de la mesure).

APP : Chez nous même si on est performant on risque de disparaître

IB : Donc il n'y a pas cette cause conséquence beaucoup plus directe

APP : Voilà voilà voilà vous ne pouvez pas vous dire si j'améliore ma performance j'améliore ma qualification j'aurai des résultats en termes de pérennisation organisationnelle ça c'est horrible

IB : Ça donne l'impression de pédaler dans le vide

APP : C'est pour ça qu'à un moment donné psychologiquement vous allez vous dire je fais les trucs pour moi oui

(Daria, T2, Motivation à transférer, réf.8)

Au final, elle en arrive au constat que la formation lui servira à elle, en priorité, et pas à l'organisation. Toutefois, les modes de régulation ont montré que Daria souhaitait rester professionnelle et se devait de rester performante jusqu'au bout. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que son regard sur la formation a changé, alors que son intention de transférer est restée intacte, mais a changé qualitativement.

IB : Finalement cette envie que vous aviez de mettre quand même au service

APP : Oui

IB : Elle s'est un peu érodée

APP : Oui c'est juste tout à fait maintenant j'en arrive au constat que j'ai bien fait de faire cette formation qualifiante et qui attribue une plus-value par rapport à moi par rapport à mes constats par rapport donc à ma situation socio-professionnelle et que au niveau de l'organisation il n'y avait pas un réel intérêt à ce que j'acquière une formation au contraire ce qui est un peu ce qui est pervers dans ces dans ces dispositifs de prestataires c'est que à la limite on a même intérêt à ce que vous soyez pas plus qualifiée parce que comme ça on peut vous virez plus vite je veux dire vous voyez c'est la logique du prestataire il correspond aux besoins ok il correspond pas aux besoins salut qu'il y ait formation qualifiante ou pas c'est pas c'est pas un enjeu stratégique

(Daria, T2, Motivation à transférer, réf.9)

Chez Sonia, sa construction de sens consistant à ne pas avoir d'attentes face à son organisation fait qu'elle ne peut compter que sur elle-même, dans sa perception. Ainsi, elle se replie sur d'autres éléments, notamment de personnalité, qui lui donnent l'énergie et la motivation pour tenter le transfert. Par ailleurs, elle jouit d'une grande latitude d'action qu'elle exploite à fond. De plus, la formation lui convient parfaitement bien et elle y trouve la légitimité pour mettre en œuvre des changements. Sa construction de sens qui consiste à considérer la formation avant tout comme un acte personnel apparaît alors comme une « bouée de sauvetage » au cas où l'organisation venait à lui retirer sa latitude d'action. Elle pourra s'y réfugier au cas où. Au niveau des comportements, les partages qu'elle cherche avec son

équipe lui permettent d'avancer dans sa réflexion, et les actions qu'elle impose à l'organisation (au T2, elle n'attend l'aval de personne) incluent des éléments de sa formation.

Vignette : Sonia

Dans ce premier extrait, on voit comment Sonia pondère ce qui agit comme du soutien perçu, la latitude d'action, avec son hypothétique arrêt (ne plus avoir, justement, cette espace pour agir). Elle dit clairement comment cet arrêt l'inciterait à considérer la formation autrement. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce changement d'attitude aurait des répercussions sur son intention à transférer. Dès lors, nous pouvons dire que le soutien que Sonia trouve sous la forme de la latitude d'action dont elle jouit, a un effet bénéfique sur son intention à transférer, qui est très forte, comme nous allons le voir plus bas.

APP : Mais dans ma tête je me dis bien que le jour où on me dira stop eh bein voilà je l'ai fait pour moi

IB : Ça va poser un problème

APP : ça va poser problème

IB : Alors que là vous avez envie quand même d'utiliser de mettre à profit le jour où on vous dira ça nous intéresse pas ou vous ne pouvez pas faire il y aura une sorte de repli sur vous-même de dire c'est pour moi

APP : Oui

IB : C'est un peu ça que moi j'ai entendu comme effet du soutien organisationnel ou de son manque

APP : Oui c'est ça

(Sonia, T2, Motivation à transférer, réf. 2)

L'extrait suivant montre à la fois sa forte intention de transférer, et à la fois l'importance de son statut dans l'organisation (qui, de surcroît, est sujet à modification bénéfique pour Sonia)

IB : D'accord donc aujourd'hui est-ce que vous diriez vous avez envie d'utiliser

APP : Oui oui

IB : Même très envie en fait ?

APP : Très (rires) oui très

IB : Donc le fait que vous n'avez pas ou peu été soutenue

APP : C'est un peu subsidiaire dans mon quotidien

IB : Ça ne change rien finalement

APP : Non

IB : A l'envie que vous avez vous n'êtes pas en train de vous dire ça n'intéresse personne mais ce qui fait la différence chez vous c'est que vous avez cette latitude d'action

APP : Ce qui on discute souvent avec mes collègues de la formation je pense que j'ai quand même par rapport à beaucoup d'entre eux une position qui est extrêmement confortable finalement parce que je peux mettre en œuvre j'ai un rôle je crois que la grande chance pour moi c'est d'être membre de la direction et d'avoir RH et finances sous ma casquette ce qui me permet vraiment de faire donc très concrètement budget 2014 j'ai mis des sous pour des je souhaite qu'on fasse des séminaires avec des cadres donc je mets de l'argent pour inviter des tiers donc je peux faire ça il y a quelque chose que je peux rendre possible parce que j'ai j'ai le rôle qu'il faut

IB : Donc en fait parce que sous opportunité à mettre en œuvre j'avais mis non mais en fait vous l'avez mais c'est vous qui la créez

APP : Oui

(Sonia, T2, Motivation à transférer, réf. 3)

Chez Christian, ce sont d'autres éléments qui semblent agir le plus en faveur de la motivation à transférer, par le biais des comportements mis en place. En effet, son plaisir au travail et son plaisir à relever des défis le poussent à transférer pour « voir si ça marche », comme il dit. Sa conscience professionnelle l'amène à considérer le transfert comme une nécessité, afin de faire profiter l'organisation des acquis de sa formation. Enfin, son fort besoin d'apprendre et d'évoluer le pousse à transférer pour pouvoir se dire qu'il a réussi quelque chose, donc appris. Mais là aussi, le fait de n'avoir d'emblée pas d'attentes formulées à l'encontre de l'organisation, semble faire qu'il se replie sur lui-même, et ne compte que sur lui pour transférer. Le fait qu'il dise qu'il fait la formation avant tout pour lui-même apparaît alors comme une soupape de sécurité sur laquelle il peut se replier au cas où il serait trop déçu par l'organisation.

Vignette : Christian

Dans cet extrait, plusieurs éléments apparaissent en lien direct avec d'autres éléments: 1) transférer pour voir que « ça marche » (plaisir au travail) ; 2) transférer pour amener quelque chose à l'organisation (conscience professionnelle) ; 3) transférer pour pouvoir se dire qu'on a réussi, voire appris, quelque chose (besoin d'apprendre, d'évoluer).

IB : Mais voilà quand même que vous y allez quoi donc c'est quoi qui fait que c'est quoi finalement qui a fait que vous dites voilà j'y vais-je dis je fais même si il n'y a pas de réaction vous continuez

APP : Bon il y a plusieurs facteurs mais je crois que je l'avais déjà évoqué il y a le fait que pour moi je compare ça à un truc de mec me retrouver face à une jolie voiture de sport et pas pouvoir l'essayer ça m'embête donc j'ai appris quelque chose et puis j'aimerais bien l'appliquer (1) un pour voir si c'est cohérent (2) deux pour voir si ça amène quelque chose au système à l'organisation et puis (3) trois juste pour essayer de se dire voilà j'ai réussi à transposer ça dans ma vie professionnelle et ça fonctionne et peut-être on va l'améliorer peut-être on va le changer mais ça sert à quelque chose ce que j'ai appris et ça va pas rester comme la plupart des formations dans un classeur dans un tiroir bien rangé je pense c'est important et puis mon côté perso à moi quand je fais quelque chose je m'investis dans ce quelque chose puis je peux pas concevoir d'apprendre quelque chose et de pas l'appliquer finalement ça serait idiot parce que ça va amener un plus en processus de recrutement ou autre donc ce serait idiot de pas le faire

(Christian, T2, Motivation à transférer, réf. 3)

Dans le cas de Valérie, l'absence d'attentes formulées à l'égard de l'organisation, et la croyance que la formation n'est pas « perdue », quelles que soient les circonstances, semble faire qu'elle ne compte que sur elle-même, et qu'elle se replie alors sur ses motivations personnelles, intrinsèques. Elle exprime par ailleurs sa grande motivation à faire des liens entre la formation et son travail, et ceci parce qu'elle y voit de l'intérêt pour les cadres dont elle a la charge. Un certain cynisme organisationnel est présent chez elle, qui semble également renforcer ces motivations personnelles. D'autres éléments entrent également en ligne de compte : une notion d'inachevé dont elle parle et qui la pousse à transformer les RH dans son organisation, un lien fort entre ses aspirations personnelles et la formation, la transformation imminente de son poste qui devrait lui permettre de vraiment se déployer.

Vignette : Valérie

Dans ce premier extrait, Valérie exprime sa motivation à faire des liens entre sa formation et son travail, parce que c'est « hyper intéressant » pour ses cadres à elle. Elle exprime ici une forte motivation à transférer, qui semble indépendante du contexte peu soutenant de son organisation. Il y a donc une motivation à transférer intrinsèque.

APP : C'est improductif c'est improductif ils pourraient penser à se dire voilà quel est le contenu qu'est-ce qu'il y a d'intéressant enfin là moi je vais faire des liens j'ai fait un travail interdisciplinaire avec mon équipe sur le mentorat c'est juste hyper intéressant pour mes propres cadres c'est-à-dire qu'à un moment donné dans le développement de ce projet si je peux placer ce modèle je vais le réutiliser le placer l'utiliser je parle de ça à mon chef en disant que voilà que c'est hyper intéressant pour nous voilà c'est dit ça reste là et pffft il s'en fout enfin c'est une perte je trouve incroyable dans tous les sens du terme

(Valérie, T2, Motivation à transférer, réf. 2)

Dans ce deuxième extrait, c'est le changement organisationnel – indépendant de sa formation – consistant à transformer son poste, qui semble aider Valérie à maintenir sa motivation à transférer.

APP : Je vais pouvoir déployer mes connaissances déployer moi-même et avancer mais c'est un pur hasard et si ce hasard ne s'était pas donné et bien très probablement je serais partie alors pas à la seconde parce que mon job n'est pas insupportable mais j'aurais je pense que j'aurais atteint les limites de ce que je peux faire

(Valérie, T2, Motivation à transférer, réf. 3)

Cette transformation de son poste vient à point nommé pour elle qui cherche depuis longtemps à faire évoluer certaines pratiques RH dans son organisation :

APP : Il y a le fait de pouvoir développer la fonction RH dans ce contexte professionnel qui est franchement encore à un stade de maturité mini tout rabougri ça c'est la 1ère ambition

(Valérie, T2, Motivation à transférer, réf. 4)

Si la motivation à transférer existe, malgré le contexte peu soutenant, c'est aussi lié à sa trajectoire dans cette organisation, où elle attend depuis longtemps, la possibilité de mettre en œuvre des idées.

IB : Donc finalement cette envie d'utiliser les choses elle est liée à ?

APP : A de l'inachevé

(Valérie, T2, Motivation à transférer, réf. 7)

Cet extrait montre que sa motivation à transférer prend également sens dans son projet professionnel plus large, pour elle qui souhaite à terme se diriger vers l'enseignement et la formation des adultes.

APP : Il y a vraiment le projet RH puis la question de l'encadrement des personnes qui me tient à cœur qui est pas un job facile franchement c'est un job qui est fatigant franchement mais dans l'encadrement et le suivi c'est un peu comme l'enseignement c'est la transmission des savoirs c'est l'accompagnement c'est le soutien

IB : Et c'est vers quoi vous voulez vous diriger

APP : C'est ce vers quoi je me dirige donc là je le réacquiers je le réacquiers gentiment et puis le projet ça va commencer à venir

IB : Oui donc finalement il y a quelque chose qui se tient dans toute cette histoire

APP : Oui oui

(Valérie, T1, Possible Self, réf. 1)

Pour Yasmin, enfin, l'absence de réciprocité entre elle et l'organisation justifie l'absence de soutien. Dit autrement, elle estime semble expliquer cette absence de soutien par le fait qu'il n'y a pas de base commune en ce qui concerne la formation. Curieusement, cela la motive à proposer des choses issues de la formation, dès lors qu'elle a « compris » qu'elle ne pouvait rien attendre de l'organisation. Ainsi, cette construction de sens semble soutenir sa motivation à transférer. Au niveau des autres éléments on peut faire l'hypothèse que son fort attachement à l'organisation soutienne également sa motivation à transférer.

Vignette : Yasmin

Si la motivation à transférer de Yasmin est intacte, et forte, elle semble néanmoins soumise à des réalités organisationnelles. Premièrement, elle sait qu'à son niveau, sa marge de manœuvre est extrêmement limitée.

APP : Des fois j'ai des idées je dis ah on a appris ça peut-être pourquoi on fait pas ça c'est pas on n'est pas là pour prendre des décisions on ne peut pas changer grand-chose

(Yasmin, T2, Motivation à transférer, réf. 1)

Curieusement, elle dit dans l'extrait suivant, souhaiter « donner quelque chose en retour », ce qui fait penser à une sorte de redevance de sa part.

IB : Donc vous aujourd'hui vous diriez que vous avez toujours envie d'utiliser ce que vous êtes en train d'apprendre dans la formation ?

APP : Oui

IB : Dans la mesure du possible

APP : Oui et dans cette organisation si parce que même si on m'a donné quand même le temps donc j'aimerais bien que je puisse donner quelque chose en retour

(Yasmin, T2, Motivation à transférer, réf. 1)

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Veronica construit du sens en commençant à dénigrer ses managers, pour qui elle n'a plus aucun respect au T2. Alors qu'elle se dit très à l'aise et en accord avec son organisation au T1, au T2, son lien affectif à l'organisation est réduit. Elle prend alors la décision de quitter l'organisation. Son intention de quitter est maximale, la décision est, pour elle, prise. Sa croyance initiale en la responsabilité individuelle s'effrite au T2, ce qui semble contribuer à faire que son insatisfaction n'est pas simplement nommée (T1), mais vécue de l'intérieur et insupportable à terme. D'où sa décision de démissionner. Ici, les constructions de sens et les comportements ne suffisent pas à compenser l'absence de soutien perçu, au contraire, ils semblent précipiter sa décision de s'en aller.

> ***APP : S'ils m'ont donné cette formation même si je sais que c'est pas vraiment le cas (rires) c'est que aussi ils reconnaissent que j'ai du potentiel sinon j'imagine qu'ils l'auraient quand même pas payée j'ose espérer (rires) et malgré tout ça ils me proposent rien ils essayent pas de me faire rester ils pensent que je vais rester parce que je suis bien payée ce qui est le cas j'ai pas de problème mais pour moi ça fait pas tout quoi***
>
> ***(Veronica, T2 Engagement organisationnel, réf. 3)***

Daria, quant à elle, vit une situation particulière au T2 car la Mesure du Marché du Travail pour laquelle elle travaille ne sera pas reconduite d'ici quelques mois. Ainsi, elle sait qu'elle se retrouvera sans emploi. Par contre, les verbatim de Daria sont très explicites quant aux effets qu'elle constate de l'absence de soutien perçu sur son engagement organisationnel. Elle dit

clairement que la situation de non adéquation entre attentes et pratiques organisationnelles en termes de soutien à sa formation l'incite à quitter l'organisation. Elle évoque alors la fidélisation qui n'est pas assurée. Il est difficile à dire si les constructions de sens et les comportements de Daria auraient suffi à la faire rester, dans l'hypothèse où la Mesure du Marché du Travail avait été reconduite. Au vu de son fort engagement social, il est possible qu'elle serait restée, malgré l'insatisfaction. Mais l'inverse aurait aussi été possible, et peut-être qu'elle aurait alors développée d'autres constructions de sens pour l'aider à rester dans cette situation.

> ***IB : Et justement sur cette envie de contribuer ici à XX (l'organisation) est-ce que justement le fait de pas avoir été soutenue justement ça a eu un impact quelque part***
>
> ***APP : Ah oui oui oui ça c'est sûr c'est-à-dire au moment où j'ai compris que d'entrer dans un dispositif qualifiant de représentait pas un intérêt organisationnel eh bien c'est ça aussi le disons la menace qui pèse quand on ne reconnaît pas les formations dans lesquelles ces gens dans lesquelles pour lesquelles s'engagent les collaborateurs c'est que le collaborateur il a qu'une seule envie c'est de s'en aller***
>
> ***IB : Oui***
>
> ***APP : Donc où est la plus-value où est le c'est là aussi où l'organisation doit sérieusement réfléchir pour sur son disons sur son sur la façon dont elle valorise ou pas la formation des collaborateurs si d'un côté on dit on paie mais on reconnaît pas on s'expose au risque que la personne parte mais si on dit on paie on s'engage et on essaie de faire quelque chose avec la personne on la fidélise elle va rester***
>
> ***(Daria, T2 Engagement organisationnel, réf. 1)***

Pour Sonia, ce qui fait la différence, c'est la latitude d'action dont elle dispose (« autres éléments »). En effet, elle s'exprime très clairement à ce sujet et dit qu'elle aurait quitté « séance tenante » l'organisation si on ne la laissait pas faire. Ce n'est donc pas *a priori* sa construction de sens ni ses comportements qui maintienne son engagement, mais bien des facteurs organisationnels. Cela dit, Sonia se sert des opportunités qui lui sont offertes, il y a donc tout de même un lien avec les comportements mis en place. Il en va de même pour Valérie, qui jouit également d'une autonomie suffisante à ses yeux pour lui donner envie de rester.

> ***IB : Mais justement si tout à coup vous n'aviez pas cette latitude vous envisageriez j'imagine de quitter ?***
>
> ***APP : Séance tenante***
>
> ***IB : Séance tenante***
>
> ***APP : Oui oui***
>
> ***IB : Parce que c'est vrai que vous disiez si le management ne se met pas d'accord vous pensiez que vous laisseriez tomber mais vous disiez le manque de soutien pourrait clairement m'inciter à partir***
>
> ***APP : Mmh-mmh***

IB : Donc là le soutien pour vous c'est aussi le fait d'avoir cette latitude

APP : C'est plus ça en fait

IB : D'action en fait

APP : Je crois que c'est vraiment déterminant pour moi à XX (l'organisation) parce que la situation elle est très complexe si je devais commencer de percevoir qu'on veut m'arrêter dans certaines démarches notamment en maintien de personnel bloquer ou inverser des démarches entreprises ça ça me ferait partir

(Sonia, T2, Engagement organisationnel, réf. 2)

Pour Christian, ses constructions de sens et ses comportements ne suffisent pas à maintenir l'engagement organisationnel, en effet, il quitte l'organisation quelques mois avant l'entretien T2.

APP : C'est peut-être oui un des critères ce n'est pas le seul il y en a énormément mais c'est un des critères qui qui a fait que j'ai décidé de partir

(Christian, T2, Engagement organisationnel, réf.1)

Dans le cas de Yasmin, ni la construction de sens, ni les comportements n'interviennent. Par contre, le fait que l'organisation représente un rêve pour elle, et qu'elle est, en soi, heureuse d'y travailler, semble être l'élément déterminant.

IB : Vous avez dit c'est un minimum et vous compensez le travail et donc l'envie de rester là est-ce qu'elle est aussi liée à ce que vous disiez la dernière fois que cette organisation était un rêve un objectif de travailler là c'est encore le cas aujourd'hui vous vous y retrouvez ?

APP : Oui oui oui oui oui

(Yasmin, T2, Engagement organisationnel, réf. 2)

Ce n'est que chez Valérie, où la construction de sens consistant à calculer ce qu'elle reçoit et ce qu'elle donne, que l'engagement organisationnel semble affecté par ce dernier. Elle exprime très clairement que son engagement dépend de ce calcul et que, au cas où le calcul ne « jouerait » plus pour elle, elle n'hésiterait pas à démissionner.

APP : Il y a une affection qui se crée pour ces gens-là il y a un attachement qui se crée mais cet attachement il est vraiment limité dès le moment où dans la balance moi je dis toujours on fait tous un calcul quelque part ça fait un peu froid comme ça il y a un rapport qui se fait un calcul qui se fait et dès que l'équation elle tient plus bye bye l'organisation bye bye les collègues voilà

(Valérie, T2, Engagement organisationnel, réf.3)

Cas de figure 2 : Péjoration de la perception de soutien

Trois personnes se trouvent dans ce cas de figure.

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles

Pour les trois personnes qui se sentent soutenues au T1, on notera que les attentes sont certes exprimées, mais elles sont peu nombreuses, « exigeantes », et portent sur un avenir encore relativement lointain, peu concret. Ainsi, Rachel s'imagine idéalement qu'on montre de l'intérêt pour sa formation, qu'on lise ses travaux, et que, dans un futur encore imprécis, se dessine un poste qui lui permettra de valoriser sa formation en pouvant utiliser ce qu'elle aura appris.

> ***APP : L'après formation pour l'instant c'est une grande interrogation pour moi j'aimerais clairement oui après trouver avoir un poste où je pourrai appliquer (…) on va nous donner une belle boîte à outils donc je trouve un peu dommage après de me cantonner à un poste où je continue à utiliser mes connaissances que j'ai acquises lors du brevet et quelque part je ne consolide pas le tout***
>
> ***(Rachel, T1, Attentes, réf. 7)***

Elle estime par ailleurs qu'il faut faire une formation au bon moment, c'est-à-dire quand l'organisation est capable de soutenir l'employé. Finalement, elle estime qu'elle trouvera toujours quelqu'un dans l'organisation pour l'aider en cas de besoin. Cette attente porte davantage sur une hypothèse, une supposition de sa part, ce qu'elle imagine qu'il va arriver.

> ***APP : S'il y a quelque chose qui n'est pas clair que je ne comprends pas très bien au niveau conceptuel etc. je pense que je pourrai toujours trouver quelqu'un dans l'organisation pour trouver le temps de m'expliquer***
>
> ***(Rachel, T1, Attentes, réf. 8)***

Une description similaire est visible chez Pierre, qui exprime son désir d'utiliser ses connaissances (sans préciser s'il s'agit d'une attente à l'égard de l'organisation ou générale), ainsi que de pouvoir contribuer à son service, à l'organisation, et surtout aux personnes dont il s'occupe.

> ***APP : La compréhension des enjeux qu'il peut y avoir autour des RH me permettra de mieux développer et de faire évoluer le service au sein du département RH et au sein de l'ensemble des missions de la maison (…) de faire en sorte que (…) je puisse continuer à proposer à contribuer à l'évolution du département et in fine pour ma petite part de la maison***
>
> ***(Pierre, T1, Attentes, réf. 3)***

Ici aussi, il n'est pas clair s'il exprime une attente envers son organisation, ou un désir plus général, voire une attente qu'il aurait vis-à-vis de lui-même ou de la formation. Antonia, quant

à elle, exprime d'abord peu d'attentes, et se montre satisfaite en s'alignant complètement sur ce que son employeur lui offre.

> ***APP : A un employeur en tous cas moi je ne vois pas qu'est-ce que je pourrais plus lui demander donc***
>
> ***(Antonia, T1, Attentes, réf. 1)***

Cela dit, elle exprime toutefois un désir de reconnaissance, qui deviendra plus fort au T2, qui concerne l'utilité de sa formation.

> ***APP : Alors non en fait moi j'aurais bien aimé alors peut-être ça répond à la question d'avant j'aurais bien aimé qu'ils accueillent qu'ils se disent elle a fait cette formation ça va être utile***
>
> ***(Antonia, T1, Attentes, réf. 2)***

Les attentes exprimées par les trois personnes semblent soumises soit à des constructions de sens, soit à des éléments « supra » qui conditionnent celles-ci. Pour Rachel, il y en a plusieurs : elle compatit avec ses supérieurs et les grandes responsabilités auxquelles ils font face, comme pour excuser, d'avance, le fait qu'ils n'auront pas le temps de s'intéresser à ses travaux de validation. Elle relève également l'aspect très théorique de sa formation, qui ne pourrait à ce stade intéresser ses supérieurs, praticiens avant tout. Elle se dit également « humble », dans le sens qu'elle estime n'avoir rien à apprendre à ses supérieurs, et elle dit alors qu'il lui suffit d'apprendre, que la formation est en somme un bon exercice. Dans ce sens, elle supprime l'idée même d'une application (un transfert).

> ***APP : Je ne pense pas que pour l'instant ça intéresse grand monde ce que je peux mettre dans mon devoir mais voilà je ne veux pas non plus moi venir enfin moi je suis très humble à ce niveau-là moi j'apprends***
>
> ***(Rachel, T1, Attentes, réf. 4)***

Elle mise également sur le futur, et certaines de ses phrases laissent entendre cette vision des choses. Par exemple, elle utilise l'expression « pour l'instant », pour signifier son attente d'un changement, à terme, dans la manière dont sa formation sera prise en compte et valorisée. Pour Pierre, la même construction de sens semble à l'œuvre : il se dit que la reconnaissance viendra « plus tard ». Il semble donc être dans une posture de « wait and see ». Cette posture est visible dans la manière dont Pierre évalue la situation.

> ***APP : Il y a de la curiosité par rapport à ce que je fais pour l'instant elle est encore trop, trop sommaire mais il y a de l'intérêt***
>
> ***(Pierre, T1, Evaluation, réf. 4)***
>
> ***APP : Cela (le suivi de sa formation) n'a pas encore été pensé de manière explicite***

(Pierre, T1, Evaluation, réf. 4)

Quant à Antonia, c'est plutôt un élément « supra » qui agit dans l'expression de ses attentes qui sont minimes : la « dévotion » qu'elle ressent à l'égard de son supérieur, et un fort attachement à son organisation. Tout ceci semble l'empêcher d'exprimer des attentes qui seraient différentes de ce qu'elle rencontre, comme si le simple fait de les dire serait trahir son supérieur et son organisation.

APP : J'ai une attache je ne sais pas si je suis vieille école mais j'ai une dévotion assez importante à mon supérieur donc j'ai beaucoup de respect de la hiérarchie

(Antonia, Eléments « supra », réf. 1)

L'évolution des attentes

Au T2, les attentes se précisent, se font plus urgentes, ou alors sont carrément réduites, minimisées. Pour Rachel, qui est clairement déçue des pratiques organisationnelles rencontrées, les attentes sont à la fois plus précises (elle souhaite partager ses travaux et échanger à leur sujet, ainsi qu'au sujet des modules qu'elle a suivis), et plus modestes. Elle souhaite alors un simple échange, de quelques minutes seulement, pour se sentir reconnue dans son effort de formation. Par ailleurs, elle se montre toujours humble, comme au T1, et dit avoir conscience qu'elle ne pourra pas révolutionner l'organisation

APP : Me demander sur quel module je travaille peut-être juste passer 5 minutes par semaine après chaque module explique-moi alors qu'est-ce que quels sont les « key points » que tu as retenu (…) en quoi tu penses que ça va m'aider peut-être aussi à faire des liens avec mon activité ou tout simplement me demander « est-ce que tu pourrais le rédiger en anglais moi j'aimerais bien le relire j'aimerais bien voir sur quoi tu travailles» ce n'est pas grand-chose (…) je sais très bien que je ne vais pas apporter quelque chose de fulgurant

(Rachel, T2, Attentes, réf. 1)

Pour Pierre, ses demandes deviennent également plus précises en ce sens qu'il désigne des personnes particulières et des actions concrètes : il souhaite que son supérieur dialogue avec lui, qu'il soit intégré à des groupes de travail, qu'on pense à lui pour l'avenir, qu'il puisse échanger sa contribution contre une décharge de travail. Au travers de ces attentes concrètes, Pierre exprime un besoin de reconnaissance.

APP : Est-ce que tu ne voudrais pas on sait justement que on va avoir besoin de telle expertise sur tel sujet actuellement est-ce que tu ne voudrais pas participer à un groupe de travail ou un groupe de projet » ça j'aurais aimé entendre

(Pierre, T2, Attentes, réf. Réf.1)

Antonia, quant à elle, semble aussi exprimer, de manière à peine camouflée, de la reconnaissance. En effet, au T2, sa première attente consiste à dire qu'elle aurait souhaité qu'on lui dise « bravo » pour son effort de formation.

> ***APP : J'aurais aimé par exemple comme vous avez fait « bravo » et c'est vrai voilà quand je lui dis que j'ai réussi il dit « oh c'est très bien continuez » mais voilà il n'y a pas genre « Vous en êtes où ? Vous avez tout réussi ? Comment ça se passe le mémoire ? »***
>
> ***(Antonia, T2, Attentes, réf. 2)***

Elle aurait aussi souhaité plus de soutien en ce qui concerne son mémoire de fin d'études, qu'elle abandonnera par la suite. Elle exprime, finalement, une absence de « cadre » qui semble la déstabiliser au point d'abandonner ses études.

L'évolution des pratiques organisationnelles

Est-ce que les pratiques organisationnelles ont évolué entre le T1 et le T2, et permettraient dès lors de comprendre la péjoration de la perception de non soutien des trois personnes ?

Pour Rachel, les éléments du soutien organisationnel portant sur les conditions (financement, temps) ainsi que certains points portant sur l'intérêt qu'on porte à sa formation, et l'ouverture à sa formation, restent inchangés. Alors, Rachel est visiblement déçue de ce qu'elle obtient qui, malgré des attentes assez diffuses au début de sa formation, tournées vers un avenir lointain et défait de formulations bien précises. En somme, Rachel n'obtient pas ce qu'elle souhaitait obtenir (par exemple, une aide pour ses travaux : elle disait qu'elle trouverait toujours quelqu'un pour l'aider en cas de besoin, c'était une de ses attentes ; ou, une évolution de carrière à l'interne pour elle qui est très attachée à son organisation), mais, de plus, les pratiques n'ont pas évolué. Il y a donc une double déception : la première concerne les attentes du T1 qui ne sont pas remplis, la deuxième concerne la non évolution des pratiques à son égard alors qu'elle a évolué.

> ***APP : A aucun moment on m'a dit « est-ce qu'il y aurait quelque chose où on pourrait t'aider ou travailler ensemble (…) si j'ai des questions on m'avait dit « oui si tu as des questions n'hésite pas » mais dans la réalité les rares fois où j'ai demandé des choses je n'ai pas eu grand-chose***
>
> ***(Rachel, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 4)***

Sa frustration est très visible aussi bien sur les attentes déçues, que sur son constat de pratiques organisationnelles qui lui sont incompréhensibles. Par exemple, cet extrait montre bien sa recherche de reconnaissance qui est frustrée.

APP : Il n'y a aucun intérêt on ne me demande même pas « comment ça va ? Est-ce que ça te plaît toujours ?Ah tu as des super notes ! », rien, rien, rien !

(Rachel, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 7)

Elle découvre alors des pratiques auxquelles elle ne s'attendait visiblement pas, en l'occurrence qu'on essaie d'imposer, dans ces conditions, un sujet pour son travail de mémoire qui ne l'intéresse aucunement.

APP : Le manager a dit « mais ce serait bien que tu fasses là-dessus » sur une de nos activités et j'ai dit « mais non ça ne m'intéresse pas forcément » et c'est beaucoup trop restreint par rapport au champ là on a vraiment un champ de recherche (…) elle n'a absolument pas cherché à comprendre elle s'est braquée en disant « si ça ne t'intéresse pas de faire là-dessus il va bien falloir »

(Rachel, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 8)

Pour Pierre également, rien n'a changé au niveau des pratiques organisationnelles rencontrées entre le T1 et le T2. On ne peut que deviner, chez Pierre, une déception exprimée du bout des lèvres, par le biais d'un petit rire qui, à notre sens, rend compte de celle-ci.

IB : Aujourd'hui de quel soutien organisationnel à la formation bénéficiez-vous donc dans votre formation MAS pas n'importe laquelle ?

APP : Non ça n'a pas changé par rapport à la dernière fois

IB : Donc la dernière fois vous disiez financement à 50% par rapport à la décharge de travail vous disiez on vous dit tu peux le faire mais tu te débrouilles

APP : Donc ça n'a pas changé (petit rire)

(Pierre, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 2)

Pour Antonia, et de manière surprenante, il y a un changement au niveau des pratiques, en ce sens qu'on lui propose une aide logistique pour son travail de mémoire. Par contre, la valorisation de ses compétences n'est toujours pas à l'ordre du jour.

APP : Moi j'ai eu un soutien direct alors plutôt au niveau du timing de la compréhension que ça prenait du temps etc. mais pas dans l'utilisation des compétences acquises

(Antonia, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 5)

L'évaluation des pratiques en regard des attentes au T1

Au T1, l'évaluation est positive pour les trois personnes. Sur quoi porte leur évaluation positive ? Pour Rachel, cela comprend le fait de se sentir en confiance, le fait d'être encouragée, la clarté par rapport au fait qu'on l'implique moins dans certains projets (pour ne pas la surcharger), le fait qu'on lui laisse une certaine autonomie, ainsi que les aspects logistiques (temps, financement, et outils RH à disposition dans l'organisation).

APP : Je sens vraiment autour cette confiance voilà on ne m'embête pas on me laisse gérer

(Rachel, T1, Evaluation, réf. 10)

Elle exprime cependant déjà un petit bémol lorsqu'elle dit que davantage d'intérêt serait appréciable. Cela dit, elle s'empresse alors d'excuser ses supérieurs qui n'ont pas le temps. De plus, elle obtient du soutien auprès de ses collègues.

Chez Pierre, l'évaluation positive repose sur des éléments généraux de la politique de formation au sein de son organisation, et pas tant sur les pratiques mises en place à l'égard de sa formation. Par exemple, il évalue positivement le fait qu'on le laisse suivre ses aspirations personnelles, comme il dit, pour faire la formation. D'autre part, il repose son évaluation sur le fait que l'organisation offre de nombreux cours à ses employés (dont son MAS ne fait pas partie !).

IB : Est-ce que vous vous sentez soutenu par l'organisation dans votre effort de formation ?

APP : Oui parce qu'aussi il faut voir que XX met en place toute une panoplie de cours internes

(Pierre, T1, Evaluation, réf. 7)

En ce qui concerne l'arrangement « temps », portant sur le processus de formation, Pierre l'évalue positivement, même si les mots « quand même » laissent à penser qu'il s'agit déjà d'une construction de sens, qui n'est pas spontanée, mais qui résulte d'un travail d'élaboration, voire d'un calcul, pour évaluer sa situation. Comme Rachel, il exprime déjà au T1, un certain nombre de bémols. Par exemple, le fait qu'il n'y ait pas de « ménagement » pour lui, en ce qui concerne sa charge de travail.

APP : Si je peux déléguer tant mieux si je ne peux pas si c'est moi qui doit le faire je le fais et là malheureusement je ne peux pas dire qu'il y ait de ménagement (…) je dois continuer d'avancer c'est une contrainte à ce niveau-là

(Pierre, T1, Evaluation, réf. 3)

Un autre bémol est l'absence d'un plan de carrière à son égard, alors que l'organisation semble si friande de collaborateurs hautement formés. Il se montre également réservé quant à l'intérêt plutôt frileux pour sa formation, ainsi que par rapport au suivi de celle-ci. Dans les deux cas, il semble alors miser sur l'avenir, en utilisant des termes comme « pour l'instant » ou « pas encore » qui signifient un espoir de changement au T2.

Pour Antonia, les éléments qu'elle relève sont la confiance qu'on lui accorde, le fait qu'elle ait accès à des ressources organisationnelles pour sa formation (des informations), un suivi

informel (« comment ça va ? »). Cela dit, Antonia s'aligne sur la manière dont les choses se passent habituellement dans son organisation. En effet, elle dit bien connaître l'organisation et donc se contenter de ce qu'elle peut, raisonnablement, en attendre. Dans cet extrait, on perçoit d'une part les éléments sur lesquels Antonia s'appuie pour se dire soutenue, et d'autre part, l'alignement qu'elle fait sur le soutien organisationnel habituel qu'elle rencontre.

> ***APP : Alors soutenue oui alors soutenue ça dép.- moi le soutien tel que je le vois c'est la confiance qu'ils m'ont accordée, c'est aussi quand j'ai besoin de la formation ils me la donnent typiquement j'avais un truc sur les entretiens d'évaluation à faire pour le MAS je téléphone au service de formation je leur dis que c'est pour ma formation et j'ai les statistiques en une semaine voilà le soutien actif des gens oui le soutien moral de mon employeur aussi qui me dit comment ça va etc. j'ai leur confiance donc je pense que je suis soutenue (silence) maintenant***
>
> ***IB : Enfin vous vous sentez soutenue, c'est vraiment dans votre***
>
> ***APP : Oui je me sens très bien voilà alors dans la manière de soutenir elle est celle de c'est le même vocabulaire que je parle c'est le soutien de XX (l'organisation) je sais très bien comment il est, il n'est pas encadrant (…) je suis soutenue et de la manière dont ça a toujours été ici de toutes manières et je suis positivement soutenue***
>
> ***(Antonia, T1, Evaluation, réf. 2)***

Comme Rachel et Pierre, Antonia exprime également des bémols. Pour elle, ce qui manque, c'est une reconnaissance de l'utilité de sa formation.

Il est intéressant à noter que les éléments sur lesquels porte la satisfaction de Rachel pourraient également être interprétés différemment. Par exemple, le fait qu'on lui laisse gérer sa formation comme elle l'entend (qu'on ne l'embête pas, comme elle dit), est interprété comme une marque de confiance. Ou encore, le fait qu'on l'implique moins dans certains projets, pour ne pas la surcharger.

L'élément déterminant par rapport à ce point, c'est la clarté, le fait qu'on lui ait dit qu'on l'impliquait moins pour ne pas la surcharger (et non pas, comme elle aurait pu le croire, pour l'écarter de projets intéressants). Chez Pierre, le fait d'être dans une organisation qui semble encourager la formation, de manière générale, est interprété comme positif pour sa propre formation, qui profite, selon lui, de cette effervescence d'apprendre, partagée de tous. De plus, cela lui permet d'allier ses aspirations personnelles à des réalités professionnelles. Le fait qu'il reçoive le temps pour se rendre en formation est interprété favorablement car il se dit qu'il aurait, sinon, dû user de son temps de vacances. En ce qui concerne les éléments non soutenants, pour Pierre, l'absence d'aménagement pour sa formation est perçue comme un manque de « ménagement », comme il l'explique dans un joli jeu de mots. En ce qui concerne

l'absence de plan de développement, pour Pierre, cela est vécu comme une absence soutien car, pour lui, un plan de développement l'aiderait à, d'une part, donner du sens à sa formation et, d'autre part, à s'investir dans l'avenir de son job.

> ***APP : Avec une perspective à 5 ans par exemple de se dire quel sera le plan de développement d'un collaborateur quel sera le plan de formation d'un collaborateur pour quels objectifs et quelle stratégie institutionnelle, ça manque et ça, à mon avis, c'est ce qui donnerait du sens à une formation et ce qui permettrait aussi à la personne de s'investir dans son futur dans son job***
>
> ***Pierre (T1, Evaluation, réf. 9)***

Dans le cas d'Antonia, on voit également que sa perception d'être soutenue au T1 résulte d'une négociation interne entre ce qu'elle reçoit de l'organisation, et son interprétation. Par exemple, elle s'aligne sur l'organisation et dit alors être soutenue, néanmoins, elle révèle en fin d'entretien qu'elle aurait souhaité autre chose (de la reconnaissance pour l'utilité de sa formation).

L'évaluation des pratiques en regard des attentes au T2

C'est au T2 que la péjoration de la perception de soutien est visible. Il s'agit bien d'une péjoration, cela signifie que certaines personnes expriment encore une perception de soutien mitigée, mais elle est moins positive qu'au T1. Cela est bien visible chez Rachel, qui continue à trouver certains éléments positifs, comme notamment le financement à 100% de sa formation, ainsi que le fait qu'elle garde son salaire à 100%. Par contre, d'autres éléments ont pris beaucoup d'importance entre le T1 et le T2. Pour elle, il s'agit de ce qu'elle nomme le « soutien moral ».

> ***APP : Je garde mon salaire à 100% c'est énorme donc là au niveau du soutien je dirais logistique et financier c'est superbe après au niveau du soutien moral c'est zéro dans le sens où on ne me demande jamais même pas on ne me demande jamais comment va ma formation***
>
> ***(Rachel, T2, Evaluation, réf. 2)***

Rachel vit l'écart entre soutien logistique et absence de soutien moral comme quelque chose de très perturbant. Dans son cas, le soutien logistique ne vient donc pas compenser l'absence de soutien moral. De plus, elle constate une absence d'intérêt massive face à son projet de mémoire. Elle vit cette absence de soutien moral et ce désintérêt total pour sa formation et son mémoire, comme un « trouble », quelque chose qui la perturbe profondément.

> ***APP : C'est très étrange, c'est troublant voilà en fait le mot que je cherchais tout à l'heure c'est étonnant mais c'est troublant ça me trouble en fait***

(Rachel, T2, Evaluation, réf. 9)

D'autres émotions sont exprimées : de l'étonnement qu'une organisation comme la sienne, puisse ne pas voir l'utilité d'une telle formation ; de la démotivation, du découragement, et ce particulièrement en lien avec son activité RH ; de la tristesse ; de la déception. Par ailleurs, elle reproche à sa supérieure de ne pas avoir su voir l'intérêt de sa formation. Il n'est alors pas surprenant que Rachel ne se sente plus soutenue.

IB : Si aujourd'hui je vous reposais la question, est-ce que vous vous sentez soutenue par rapport à votre formation par l'organisation

APP : Non (rires)

IB : Non donc ça a changé par rapport à la dernière fois ?

APP : Oui, oui tout à fait

(Rachel, T2, Evaluation, réf. 14)

Dans les propos de Pierre, on retrouve également une ambivalence, mais exprimée de manière moins dichotomique et intense que chez Rachel. Dans ces propos, c'est la notion de difficulté qui est présente : tout semble être devenu plus laborieux au T2. Par exemple, la charge de travail à laquelle il doit faire face, et pour laquelle il n'obtient pas d'aide. Son évaluation porte alors sur cette charge qui devient lourde pour lui, et il se dit qu'il s'organiserait différemment si c'était à refaire. Il réalise également qu'en termes d'aide au transfert, il est seul. Sa déception porte alors également sur l'absence de soutien à ce propos. Par rapport à ces deux points, Pierre exprime à la fois un sentiment d'impuissance, à la fois de la déception.

APP : Je trouve dommage que ça ne se sache pas plus naturellement et que les personnes qui savent que je en train de faire un Master ne pensent pas plus spontanément à ce que je pourrais dès aujourd'hui apporter de plus dans mon travail

(Pierre, T2, Evaluation, réf. 6)

Il est également intéressant de noter que Pierre évoque le financement, très généreux, auquel il a droit, mais qui ne représente rien pour lui dès lors qu'il ne serait pas suivi d'engagements organisationnels plus concrets.

APP : Je dirais le financier ne m'intéresse pas parce que si la maison est très généreuse en me disant vas-y pas de problèmes fais le Master que tu veux mais on ne veut rien entendre parler derrière ce serait quelque part décevant

(Pierre, T2, Evaluation, réf. 8)

Dans le cas d'Antonia, l'évaluation est intimement en lien avec sa construction de sens qui consiste à s'aligner sur les pratiques organisationnelles reçues. Alors, son évaluation prend deux formes : si elle considère les pratiques effectivement reçues comme étant du soutien, alors elle affirme être soutenue. Toutefois, si elle considère ses attentes (notamment, la reconnaissance de la formation par l'utilisation des connaissances qui en sont issues), elle déclare qu'il y a peu de soutien. Il y alors une superposition entre la notion d'évaluation, et celle de la construction de sens.

> ***APP : Le soutien je l'ai mais ce que je mets derrière c'est vraiment le timing le financement qui a été voilà mais l'utilisation (grimace) peut-être un peu moins***
>
> ***(Antonia, T2, Evaluation, réf. 3)***
>
> ***APP : Il n'y a pas une volonté je dirais d'utiliser les compétences qui ont été apprises donc on peut dire qu'il y a peu de soutien***
>
> ***(Antonia, T2, Evaluation, réf. 2)***

Finalement, Antonia exprime également une nouvelle attente, celle d'être dans un environnement plus structuré.

> ***APP : Ce qui me conviendrait peut-être maintenant à ce moment aussi de ma carrière de ma vie ce serait d'être dans quelque chose d'un petit peu plus contrôlé d'un petit peu plus structuré***
>
> ***(Antonia, T2, Evaluation, réf. 9)***

Modes de régulation

Construction de sens

Quelques points se retrouvent en commun chez les trois personnes. Le premier est celui du manque de temps notoire qui expliquerait l'absence d'un certain nombre de pratiques organisationnelles pouvant constituer du soutien. Il faut également noter que, pour les trois personnes, les constructions de sens sont déjà présentes au T1, malgré une perception de soutien relativement positive.

> ***APP : On n'a pas beaucoup aussi il y a tout qui va tellement vite***
>
> ***(Rachel, T1, Construction de sens, réf. 3)***
>
> ***APP : Ce que je vois c'est que chacun étant passablement occupé à ses affaires on n'a peut-être pas forcément le temps d'imaginer potentiellement ce que je peux apporter***
>
> ***(Pierre, T1, Construction de sens, réf. 1)***

Chez Antonia, l'évocation du temps ne vient qu'au T2.

APP : Donc je pense qu'il doit y avoir un manque de se rappeler que de reconnaître qu'il y a cette formation qui est en cours ou de ce qu'il y a dedans peut-être parce que les gens qui décident des projets sont peut-être trop dans le guidon je ne saurais vous dire pourquoi

(Antonia, T2, Construction de sens, réf. 1)

Un autre point en commun est l'espoir qu'un soutien approprié viendra en temps voulu.

APP : Peut-être qu'ils se disent c'est trop tôt on verra quand elle aura fini je ne sais pas

(Rachel, T2, Construction de sens, réf. 5)

APP : Mais je pense que au fur et à mesure que les modules vont avancer et que je leur aurai fait part des sujets étudiés je pense que là il y aura enfin j'espère (rires) une demande de participation et de contribution des projets en cours des prochains projets en cours

(Pierre, T1, Construction de sens, réf. 2)

Chez Antonia, on peut dire que sa construction de sens va encore plus loin, mais peut être rapprochée de ce que nous constatons chez Rachel et Pierre. En effet, Antonia n'a plus d'espoir d'obtenir autre chose que ce qu'elle reçoit actuellement. Alors, sa construction de sens ne consiste pas à maintenir de l'espoir, mais plutôt à s'accommoder de ce qu'elle reçoit. Ainsi, elle semble choisir, de manière très consciente, de voir le verre à moitié plein, tout en étant très consciente du fait que les pratiques qu'elle rencontre ne correspondent pas à ses attentes.

IB : Oui c'est assez intéressant car la même chose peut être prise comme du soutien ou non

APP : On a meilleur temps de le prendre comme si c'était du soutien (rires)

IB : Oui quand vous disiez il ne s'intéresse pas trop il ne regarde pas trop vous avez dit je le prends comme une marque de confiance (…) c'est comme si vous vous disiez je vais l'interpréter comme ça parce que sinon c'est peut-être pas

APP : Oui

IB : Pas agréable de se dire il ne s'intéresse pas

APP : C'est un peu dommage disons exactement (…) c'est vrai que je peux aussi le prendre autrement en disant j'ai eu mon sucre il me laisse tranquille mais il ne s'intéresse pas plus que ça à ce que je fais on pourrait dire je veux dire on peut le voir à moitié vide ou à moitié plein

(Antonia, T2, Construction de sens, réf. 4)

Une autre construction de sens est commune à Rachel et à Pierre. Il s'agit de l'idée que la formation n'est en aucun cas perdue, et qu'elle relève d'abord d'un projet personnel. Pour Rachel, cela est vrai au T2, car, au T1, son projet était aussi intimement lié à l'organisation. Elle a donc remanié sa manière d'envisager sa formation. Dans le cas de Pierre, l'idée est très

similaire, sauf qu'il exprime encore davantage d'espoirs que Rachel à voir sa formation valorisée, tôt ou tard.

> ***APP : Alors moi ça me démotive absolument pas dans ma formation au contraire parce que je la fais pour moi avant tout***
>
> ***(Rachel, T2, Construction de sens, réf. 6)***

> ***IB : Dans le worst case scenario pour vous quelque part c'est important pour vous ce Master parce que justement vous y trouvez votre sens***
>
> ***APP : Oui oui oui***
>
> ***IB : Donc même dans le pire des cas ce master ne sera pas perdu***
>
> ***APP : Non non il ne sera pas perdu ça c'est clair***
>
> ***(Pierre, T2, Construction de sens, réf. 6)***

A nouveau, le cas d'Antonia est un peu différent. En effet, la formation semble payer un prix dans sa manière de voir les choses. Elle révèle, au T2, ne pas poursuivre sa formation par l'abandon de son travail de mémoire de fin d'études. Dans ce contexte, cet abandon prend la forme d'une compensation qui n'est pas dirigée vers l'organisation, mais vers son engagement en formation. Tout se passe comme si, de par sa forte loyauté envers son employeur, elle ne pouvait pas incriminer ce dernier. Mais, comme quelque chose doit lâcher, c'est la formation qui « trinque ».

Un autre point commun est l'idée que l'organisation ne reconnaît pas l'utilité de la formation. Chez Rachel, cela coïncide avec un changement de perception de sa part. En effet, elle estimait, au T1, que la formation lui avait été accordée pour la faire progresser, avec une forte reconnaissance de son potentiel. Or, au T2, elle perçoit cela très différemment, et estime au contraire qu'on la lui a accordée pour la garder parce qu'on a besoin d'elle (et que personne d'autre ne saurait, à ce stade, faire son travail).

> ***APP : Il n'y a aucun intérêt on ne me demande même pas comment ça va est-ce que je peux t'aider est-ce que ça te plaît toujours tu as des super notes rien rien rien c'est impr- c'est très troublant alors moi je le prends vraiment alors on me l'a donnée pour me garder encore un petit moment parce qu'on a besoin de moi***
>
> ***(Rachel, T2, Construction de sens, réf. 3)***

Chez Pierre, cette même idée prend la forme qu'il pense que l'organisation ne reconnaît pas sa fonction, et, du même coup, pas sa formation.

APP : On apprécie ce que je fais mais c'est clair que je reste un peu comme une pièce rapportée dans le dispositif

(Pierre, T2, Construction de sens, réf. 2)

IB : La formation elle suit un peu le même mouvement c'est-à-dire on ne va pas s'intéresser tellement à cette formation étant donné que déjà le service fonctionne un peu

APP : Oui c'est totalement juste là ce que vous comprenez

(Pierre, T2, Construction, réf. 3)

Le cas d'Antonia est à nouveau un peu différent, car, à la place de mettre en cause la reconnaissance de la formation par son organisation, elle se remet en cause elle-même. En effet, elle estime que c'est en quelques sortes de sa faute si la formation n'est pas reconnue, ou valorisée. Elle se dit alors que moyennant une personnalité un peu plus fonceuse, un peu plus autonome, l'organisation pourrait ou aurait pu la reconnaître.

APP : Je dois dire que pas tout est de leur faute parce que c'est beaucoup intrinsèque si moi j'étais motivée je serais plus effectivement si j'étais quelqu'un qui s'autorise qui s'autonomise (rires) ou une autre personnalité

(Antonia, T2, Construction de sens, réf. 8)

Malgré la péjoration de leur perception au T2, Rachel, Pierre et Antonia semblent chercher à excuser l'organisation. Par exemple, Rachel estime que l'organisation n'a tout simplement pas conscience de sa formation (ses contenus, sa valeur), alors qu'Antonia estime que l'absence d'un répertoire de compétences dans le cadre de son organisation expliquerait également l'absence d'intérêt pour sa formation.

APP : Peut-être aussi le manque de connaissance de la formation peut-être ils ne se rendent pas compte du niveau ils pensent que c'est un master je ne sais pas parmi d'autres

(Rachel, T2, Construction de sens, réf. 2)

APP : On a peut-être là un gap de ne pas savoir où sont toutes les compétences qu'on désire à un moment donné c'est un petit peu peut-être ça qui pêche de ne pas avoir une grille ou suffisamment se connaître pour savoir ceux qui savent écrire un bilan annuel ou des ressources humaines en anglais ceux qui peuvent l'éditer (…) on a du mal à se dire voilà on collègue d'à côté il me semblait que

(Antonia, T2, Construction de sens, réf. 2)

Quant à Pierre, il exprime l'idée que ce qui est aujourd'hui implicite deviendra explicite avec le temps, comme si la formation allait être valorisée dès lors que l'organisation se rendrait compte de ses contenus, moyennant des actions de la part de Pierre.

APP : Je pense que je vais devoir rendre des comptes à moyen terme ou maintenant non mais je pense c'est un message peut-être encore implicite et peut-être pas encore explicite que oui il va falloir que

je montre et que j'utilise pour le bien et pour le développement du travail on s'attend à ce que je (…) contribue avec ça

(Pierre, T2, Construction de sens, réf. 4)

En parallèle à ces idées, les trois personnes semblent clairvoyantes sur les réalités organisationnelles qu'elles perçoivent et qui expliqueraient le manque de soutien. Rachel, par exemple, se dit que l'organisation ne peut pas lui faire de promesses, étant donné qu'elle est elle-même prise dans de fortes contraintes. Cela vaut également pour son supérieur hiérarchique.

APP : Je pense que c'est beaucoup lié à l'environnement de travail qui bouge sans arrêt qui est très incertain on ne sait pas dans 6 mois (…) c'est tellement changeant tellement incertain je pense qu'il n'y a pas de possibilités vraiment de faire des plans de carrière même sur 2 ans

(Rachel, T2, Construction de sens, réf. 9)

APP : Cela m'a aidé aussi à comprendre oui ce n'est pas la faute de mon manager ce n'est pas qu'elle ne reconnaît pas mon travail ce n'est pas qu'elle n'est pas satisfaite de moi (…) c'est qu'elle n'a pas les moyens les outils

(Rachel, T2, Construction de sens, réf. 13)

Antonia exprime un principe de réalité qui lui fait dire qu'elle ne peut pas, raisonnablement, s'attendre à davantage de la part de son organisation.

APP : Cela me convient bien parce que je sais que c'est un peu le maximum que je peux avoir (…) c'est un peu le soutien maximum que je peux avoir (…) il faut rester réaliste

(Antonia, T2, Construction de sens, réf. 7)

De manière moins convaincue, Pierre semble toutefois également conscient de la manière dont les choses se passent dans son organisation, qui ne tient pas compte des propositions faites par les collaborateurs qui reviennent de formations. Il explique alors que c'est un « trend de la maison », ce qui se rapproche du principe de réalité exprimé par Antonia, et des contraintes organisationnelles repérées par Rachel.

APP : Je vois d'autres collègues qui font des formations quand ils sont en formation on ne s'intéresse pas forcément à ce qu'ils proposent mais c'est seulement quand ils ont le résultat que la formation est là et qu'ils la font valoir (…) peut-être que là on va reconnaître effectivement vous avez suivi quelque chose d'utile c'est souvent a posteriori que ça se traduit donc ça c'est un trend dans la maison

(Pierre, T2, Construction de sens, réf. 4)

Comportements

Chez les trois personnes qui présentent une péjoration de la perception de soutien, on peut repérer de l'ambivalence et des efforts de négociation qui se terminent de façon plus ou moins

heureuse. Chez Rachel, l'ambivalence est la plus nette. En effet, elle oscille clairement entre un fort désir de parler de sa formation, afin de la valoriser, et une attitude de retrait au vu des réactions organisationnelles à l'égard de sa formation.

> ***APP : Spontanément je fais exprès d'en parler moi-même quand de temps en temps en faisant ah oui sinon la formation ah oui j'avais cours la semaine dernière j'essaie de susciter l'intérêt en disant tiens là je commence enfin les cours spécifiques sur les modules RH là j'ai des cours de stratégie***
>
> ***(Rachel, T2, Actes, réf. 1)***
>
> ***APP : Là je me suis dit (…) c'était au mois de juin je me suis dit bon ok ça ne les intéresse absolument pas donc après je n'ai même plus essayé d'en parler***
>
> ***(Rachel, T2, Actes, réf. 9)***

Le retrait concerne à la fois la socialisation de sa formation (ne plus en parler), à la fois l'implication de ses supérieurs dans ses travaux de validation et même son travail de mémoire, pour lesquels elle ne souhaite plus utiliser l'organisation comme point de départ.

Chez Pierre, l'ambivalence est également présente mais elle se situe à un autre niveau. S'il semble très proactif dans ses actes visant à valoriser sa formation, il dit en même temps qu'il dépense beaucoup d'énergie pour ce faire. Ceci laisse à penser que, tôt ou tard, il pourrait se retrouver dans la situation de Rachel, qui semble déjà plus loin dans cette trajectoire de péjoration. Notons que Pierre met d'emblée (au T1) en œuvre cette attitude pro active, qui semble l'essouffler au T2. Les actes mis en œuvre au T1 peuvent contribuer à sa perception positive à ce moment-là, alors que la péjoration au T2 est peut-être également due à cet effet d'essoufflement.

> ***APP : Il y a un certain nombre de projets que j'ai proposés qui se sont concrétisés parce que j'ai simplement amené la proposition à des personnes qui ne l'auraient peut-être pas forcément vu d'elles-mêmes si je ne l'avais pas proposé***
>
> ***(Pierre, T1, Actes, réf. 1)***
>
> ***APP : Je dépense un certain montant d'énergie d'être toujours congruent avec ce que fait la maison***
>
> ***(Pierre, T2, Actes, réf. 1)***

Chez Antonia, cette notion d'ambivalence se traduit dans sa manière d'agir. En effet, et un peu comme Pierre, elle cherche à agir de manière stratégique, en cherchant le moyen le plus adéquat pour que l'organisation puisse, au mieux, entendre, recevoir, des apports de sa formation. Si, chez Pierre, les efforts se soldent par une perception de surcharge, de fatigue, chez Antonia, c'est la formation qui semble payer le prix de ses efforts (souvent vains),

puisqu'elle abandonne son projet de mémoire qui conclut et couronne la formation. La manière extrêmement subtile, sensible voire « minimaliste » dans la manière d'appréhender ses actes est particulièrement notable chez Antonia.

> ***APP : Il n'y a pas une volonté d'utiliser ce que nous avons appris au cours du MAS par rapport à ça alors j'ai dû me porter volontaire et dire ça m'intéresse***
>
> ***(Antonia, T1, Actes, réf. Réf. 2)***
>
> ***APP : J'ai approché le directeur et je me suis dit je lui ai dit écoutez je ne vais pas vous imposer quoi que ce soit mais si vous me permettez je vais vous faire une petite analyse puis je reviens vers vous et le but pour moi c'est que vous diminuiez votre budget (…) est-ce que vous êtes d'accord là tout de suite il a dit oui si vous pouvez nous arrangez le truc sans que ce soit contraignant pourquoi pas***
>
> ***(Antonia, T2, Actes, réf. 8)***

Les liens entre la construction de sens et les comportements

Les constructions de sens de Rachel au T2 oscillent entre excuses pour les managers (« ils n'ont pas le temps, ils ne peuvent pas se projeter ») et « reproches » (« ils méconnaissent la formation, ils n'ont pas d'intérêt). Cette ambivalence reflète bien les actes de Rachel, qui sont tout aussi ambivalents. Entre le fait de parler de la formation, pour susciter l'intérêt et la rendre visible, et le retrait, sous forme de décisions visant à ne plus parler de la formation, et à en plus intégrer l'organisation dans les travaux de validation. Tout se passe comme si Rachel ne pouvait pas vraiment croire au manque d'intérêt de son organisation, et qu'elle avait du mal à décider, une fois pour toutes, quelle sera sa réaction. Cela est d'autant plus compréhensible vu la grande incertitude dans laquelle se trouve son organisation (possible délocalisation).

Les actes semblent également en accord avec la construction de sens de Pierre. En effet, comme il considère que l'organisation n'a pas le temps, que des demandes de contribution viendront plus tard, que sa fonction n'est pas indispensable et que certaines personnes n'ont pas été valorisées à leur juste valeur suivant une formation, il semble logique qu'il tente de valoriser sa formation par lui-même. En somme, tout se passe comme si Pierre percevait que, pour l'instant en tous les cas, rien ne venait de la part de l'organisation. Du coup, il prend les choses en main, ce qui est également congruent avec sa croyance que « l'attitude attentiste a fait long feu » (cf. ci-dessous).

Les actes semblent découler assez logiquement de la construction de sens mise en place par Antonia. Elle a réduit ses attentes suite à sa connaissance approfondie de son organisation (douze ans d'ancienneté) et comprend qu'elle doit agir subtilement et stratégiquement. Elle

n'attend rien de l'organisation, il semble donc logique qu'elle cherche à ne s'appuyer que sur elle-même. Au T2, si elle met en avant certaines caractéristiques organisationnelles comme le manque de temps, elle se rabat très rapidement sur des caractéristiques liées à sa personne. Du coup, les actes reflètent cette responsabilité qu'elle s'impose.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Rachel et Pierre partagent l'idée très forte que c'est à eux de prendre les choses en main, qu'il ne faut pas attendre jusqu'à ce que l'organisation réagisse.

> ***APP : C'est clair qu'il y a une part qui m'appartient qui est que je quelque chose que j'ai intériorisé il y a quelques années de ça que ça bougera pas sans ma propre initiative l'attitude attentiste pour moi a fait long feu je vais de l'avant et en espérant que ce soit effectivement apprécié encouragé et suivi***
>
> ***(Pierre, T1, Eléments « supra », réf. 2)***
>
> ***APP : Je pars du principe que si on ne prend pas les choses en main il ne se passe rien dans la vie donc on ne va pas me proposer un poste si moi je me mets pas derrière en montrant que je suis motivée et quelque part en montrant à mes supérieurs j'en veux plus***
>
> ***(Rachel, T1, Eléments « supra », réf. 1)***

Dans le cas d'Antonia, on peut également repérer une grande autonomie dans ses actes notamment, où elle insiste sur le fait que c'est à elle d'être active, de prendre les devants, tout en ménageant au maximum ses supérieurs pour lesquels elle a une grande dévotion.

> ***APP : J'ai une attache je ne sais pas si je suis vieille école mais j'ai une dévotion assez importante à mon supérieur donc j'ai beaucoup de respect de la hiérarchie***
>
> ***(Antonia, T1, Eléments « supra », réf. 1)***

Notons encore que Rachel et Pierre sont tous les deux très attachés à leur organisation, pour des raisons différentes. Rachel y a trouvé son premier emploi, et a vu grandir le site où elle a travaillé depuis ses débuts. Pierre trouve en son organisation une forte congruence de valeurs.

Au T2, les éléments « supra » restent stables. Cela dit, il y a du changement au niveau de l'environnement pour Rachel et Antonia. Pour la première, il y a une menace de délocalisation du site de son organisation, qui doit influencer sur sa manière d'envisager la formation. Pour Antonia, c'est l'élément « formation » qui a évolué, en ce sens qu'elle n'est plus aussi motivée qu'au début pour cette dernière. Elle fait le lien entre l'absence d'intérêt et son abandon du mémoire de fin de formation, mais comme elle est très attachée à ses supérieurs, elle ne semble pas pouvoir leur jeter la pierre, du coup, c'est la formation qui est lâchée.

APP : Je dois vous avouer moins motivée si je ne passe pas mon mémoire franchement puisque mon employeur ne me demandera rien moi je sais que je l'ai suivi ce MAS j'aurai peut-être pas le diplôme mais tant pis quoi hein

(Antonia, T2, Eléments « supra », réf.7)

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

Les trois personnes témoignent d'une motivation à transférer intacte. Toutefois, à y regarder de plus près, on constate une fragilisation de cette motivation qui semble ne tenir qu'à un fil.

Chez Rachel, les constructions de sens qui sont principalement constituées d'excuses pour l'organisation ne semblent pas avoir d'influence sur la motivation à transférer qui reste stable. Cela dit, pour cette personne, il est difficile de démêler ce qui relève de la motivation à transférer et de l'engagement organisationnel. En effet, c'est ce dernier qui est particulièrement affecté – nous y reviendrons dans la partie consacrée à l'engagement organisationnel. Rachel évoque une attitude de retrait qui doit, logiquement, impacter sur sa motivation à transférer.

APP : Il y a une sorte de oui de retrait exactement je cherche le mot ça va peut-être me venir une sorte de comment dire comme avec quelqu'un on sent que ce n'est pas exactement ça on se protège un petit peu on se retire oui c'est un peu ça comment dire

IB : désengagement ?

APP : Voilà c'est ça on se désengage c'est le mot que je cherchais

(Rachel, T2, Motivation à transférer, réf. 2)

Le retrait et le désengagement dont parle Rachel semblent être à la fois une attitude, à la fois un comportement. Les comportements de retrait que nous avons évoqués plus haut (ne plus parler de sa formation, ne plus utiliser l'organisation pour des études de cas) semblent se muter en désengagement vis-à-vis de son organisation.

APP : Ça ne donne pas envie de se projeter au sein de ma compagnie sur du moyen ou du long-terme clairement

(Rachel, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)

Cela dit, il semblerait que la motivation à transférer soit maintenue, comme en témoigne l'extrait suivant. Toutefois, les comportements de Rachel indiquent clairement un retrait qui inclut la motivation à transférer, peut-être même à son insu.

APP : Cela a un impact pas sur ma formation mais sur mon engagement envers mon entreprise actuelle clairement parce qu'on se dit bon finalement on me donne ça pour m'occuper un petit moment et on

se sent en tant qu'individu pas tout à fait reconnu comme on aimerait (…) donc ça joue sur la motivation

IB : Au travail ?

APP : Plutôt non pas sur la motivation au travail mais sur la projection de rester dans l'entreprise à l'issue de la formation

(Rachel, T2, Motivation à transférer, réf. 1)

Ce sont donc surtout les comportements de retrait de Rachel qui ont un lien avec sa motivation à transférer. En effet, si elle affirme maintenir cette motivation, son comportement raconte une autre histoire. Comment peut-elle rester motivée si elle se retire de l'organisation ?

Le cas de Pierre se caractérise davantage par une attitude d'attente, en accord avec ses constructions de sens. Au T2, sa motivation est toujours présente. Il pense que les demandes de contributions viendront plus tard, en temps voulu… Sa croyance en l'initiative personnelle joue un rôle important dans cette attente, en ce sens qu'elle semble permettre à Pierre de remplir le vide du manque d'intérêt par sa propre initiative justement.

APP : Je reste toujours dans l'envie et je crois volontiers que l'organisation laisse encore beaucoup de possibilités de développer de prendre de l'initiative j'y crois encore j'y crois j'y crois encore

(Pierre, T2, Motivation à transférer, réf. 2)

Toutefois, Pierre ajoute un bémol lorsqu'il fait comprendre qu'il se réserve le droit de changer d'attitude au cas où la situation changerait.

IB : Donc votre envie n'est pas entamée

APP : Non non non

IB : Vous avez toujours envie d'utiliser de contribuer

APP : Alors peut-être que ça changera et si ça change je referai le point

(Pierre, T2, Motivation à transférer, réf. 3)

En résumé, il semblerait que la construction de sens de Pierre consistant à garder espoir que l'organisation viendra le chercher pour qu'il y contribue, la croyance en l'initiative personnelle et son comportement proactif maintiennent sa motivation à transférer.

Dans le cas d'Antonia, c'est surtout sa loyauté envers l'employeur qui joue en faveur de la motivation à transférer. En effet, ses constructions de sens ne l'aident pas à maintenir sa motivation, alors qu'elle se rend compte que sa stratégie consistant à voir le verre à moitié

plein ne fonctionne pas. Dans cet extrait, le lapsus qui lui fait dire « le verre à moitié vide » au lieu de « le verra à moitié plein » est très parlant.

> ***APP : Si je veux en retirer quelque chose de positif et ne pas me laisser aller effectivement dans une spirale de voir toujours le verre à moitié vide (hésitation) et puis là à ce moment-là je devrais le voir plein faudrait que je puisse un petit peu en retenir***
>
> ***(Antonia, T2, Motivation à transférer, réf. 10)***

Les comportements de Antonia, qui consistent principalement à « faire du push », c'est-à-dire à essayer de convaincre son organisation du bien-fondé de ses apports, semblent également fragilisés. La raison est que Antonia se sent fatiguée et qu'elle se demande pendant combien de temps encore elle pourra maintenir cette attitude sans soutien.

> ***APP : Je ne suis pas tout à fait démotivée encore (rires) par mon organisation parce que c'est vrai que c'est toujours un peu difficile de devoir toujours encore aller faire du push c'est relativement difficile***
>
> ***(Antonia, T2, Motivation à transférer, réf. 6)***
>
> ***APP : Je suis un peu moins motivée dans le transfert parce que je me rends compte aussi que c'est un petit peu beaucoup à faire et il n'y a pas une écoute pas forcément une volonté aussi de tout changer***
>
> ***(Antonia, T2, Motivation à transférer, réf. 5)***

Au final, la motivation à transférer semble réduite, pas seulement en quantité, mais également en qualité.

> ***APP : J'utilise mais j'utilise des choses qui sont plus pour moi je dois quand même avouer j'utilise les choses pour moi***
>
> ***(Antonia, T2, Motivation à transférer, réf. 4)***

Nous faisons l'hypothèse que c'est sa forte loyauté envers son employeur qui permet de garder un certain degré de motivation, voire un sentiment d'obligation envers ce dernier, qui se traduit chez elle par des expressions comme « il faut » et « il faudrait ».

> ***APP : Ce n'est pas que subtilement qu'il faudrait que je le fasse (…) il faudrait que je le vraiment que j'analyse avec toutes les données que je puisse montrer que on va gagner plus d'argent***
>
> ***(Antonia, T2, Motivation à transférer, réf. 3)***

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Les comportements de Rachel vont dans le sens de l'éloigner de l'organisation, elle qui dit qu'elle se retire et se désengage. En évoquant l'absence d'intérêt de son organisation pour sa formation, Rachel affirme :

APP : Ça ne donne pas envie de se projeter au sein de ma compagnie sur du moyen ou long terme clairement oui

(Rachel, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)

Il semblerait donc qu'il y ait à la fois un effet direct de l'absence de soutien perçu, à la fois un effet des modes de régulation (ici, le comportement) qui fait baisser l'engagement.

Pierre est très attaché à cette organisation avec laquelle il partage des valeurs fortes. Cependant, tous les verbatim du T2 montrent l'importance prépondérante de pouvoir contribuer à cette organisation, et par le biais des nouvelles connaissances acquises en formation. Ainsi, Pierre nous dit qu'il a besoin de pouvoir y contribuer, sans quoi il cherchera un autre lien (c'est-à-dire un autre employeur) pour pouvoir s'y déployer pleinement.

APP : Si je peux continuer dans cet environnement de travail que je connais et que j'apprécie si je peux continuer à évoluer oui je le ferai maintenant non si si ce n'est pas non plus le cas je n'ai aucun problème à aller voir ailleurs

(Pierre, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)

L'extrait suivant est étonnant dans le sens où on dirait presque que Pierre s'attend à rencontrer, un jour, une situation où ses valeurs ne seraient plus en phase avec l'organisation. On peut y entendre un certain découragement quant à ses efforts pour toujours trouver une cohérence, une adéquation, entre ses aspirations et celles de l'organisation. Pierre dit se réserver le droit de changer d'employeur au cas où cela devait effectivement arriver.

APP : Probablement que un jour il y aura peut-être un dilemme par rapport à mes valeurs est-ce la situation dans laquelle je serai correspondra toujours à mes aspirations et encore une fois comme je l'ai expliqué tout à l'heure si ce n'était plus le cas il est clair que moi je prendrai certainement une décision de réorientation enfin d'aller vers un autre employeur

(Pierre, T2, Engagement organisationnel, réf. 3)

Dans ce prochain extrait, Pierre est plus explicite par rapport au conflit de valeurs auquel il fait référence dans l'extrait no. 3. En effet, il s'agit bel et bien de l'absence d'opportunités pour valoriser sa formation.

APP : Si il n'y a pas d'exploitation des opportunités que représente ce Master et bien je serais ça me donnerait un signal sur la prise en compte du potentiel des employés par l'institution et peut-être que pour moi j'en tirerais aussi les conséquences

(Pierre, T2, Engagement organisationnel, réf. 4)

On peut entendre dans le terme « concrétiser », la même chose que ci-dessus : une possibilité de mettre en œuvre, par des opportunités organisationnelles, des connaissances issues de la formation.

APP : Sachant que si malheureusement ça ne peut pas se faire ici et bien j'irai voir ailleurs si effectivement on peut concrétiser ailleurs si je peux concrétiser ailleurs

(Pierre, T2, Engagement organisationnel, réf. 5)

L'engagement organisationnel semble être fonction de la possibilité à transférer ou non. Ainsi, tous les modes de régulation mis en œuvre pour maintenir la motivation à transférer semblent jouer, *in fine*, sur l'engagement organisationnel.

Chez Antonia, il y a beaucoup d'ambivalence dans son discours. D'un côté, elle semble se convaincre de rester, en se disant que l'herbe n'est pas forcément plus verte ailleurs (ce qui correspond à une nouvelle forme de construction de sens) et qu'elle peut, le cas échéant, demander de l'aide même si on ne lui en offre pas. Par contre, elle est consciente de la fatigue qu'elle ressent face à son comportement de « push » (c'est-à-dire, devoir faire du forcing pour faire passer ses idées) et doute alors de sa capacité à continuer à adopter ce style de comportement.

APP : Il faut rester réaliste et j'ai vu au fur et à mesure que j'ai eu beaucoup quand même franchement je pense que si j'avais été dans le privé j'aurais pas eu toutes ces largesses logistiques (…) en échange s'il n'y a pas tous les jours quelqu'un qui vient toquer à ma porte pour me dire ça va (…) moi je sais que je s'il y pas quelqu'un qui vient moi je peux aller toquer (…) alors tout dépendra de quel moment je ne serai pas un peu plus le jour où je serai fatiguée et bien je prendrai mes connaissances avec moi et je m'en irai

(Antonia, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)

Finalement, et comme chez Pierre, Antonia évoque un conflit de valeurs qui semblerait à l'origine d'une éventuelle décision de quitter l'organisation. Cela dit, il n'est pas clair si ce conflit de valeurs est en lien direct avec l'absence de soutien perçu, même si nous faisons l'hypothèse que oui, étant donné qu'elle évoque ici la fatigue qu'elle ressent et qui est clairement le résultat de son comportement de « push », lui-même résultant de l'absence de soutien perçu.

APP : Si j'ai à la quitter c'est parce que je suis en désaccord avec certaines choses que j'ai plus la possibilité je suis fatiguée de plutôt ça et je pense que c'est cette fatigue qui me rattrape un petit peu

(Antonia, T2, Engagement organisationnel, réf. 5)

Cas de figure 3 : Amélioration de la perception de soutien

Deux personnes se trouvent dans ce cas de figure.

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles

Les attentes de Samira et de Florence semblent différentes de prime abord, mais la différence ne concerne finalement que leurs contextes respectifs. Toutes deux sont en attente de transparence, d'équité, et de reconnaissance, mais ce qui se cache derrière ces mots varie selon leur situation respective.

Samira s'attend à obtenir avant tout de la reconnaissance et de la transparence. En ce qui concerne la reconnaissance, elle se traduit par des perspectives de carrière. Ces perspectives prennent alors la forme d'une reconnaissance de l'utilité et du bien-fondé de sa formation. La transparence concerne des évaluations organisationnelles qu'elle reçoit (et qui sont excellentes dans son cas) et qui semblent avoir guidé l'octroi de sa formation (en termes de financement). Toutefois, Samira ne sait pas bien sur quoi ces processus d'évaluation sont basés. Ainsi, ses attentes de reconnaissance et de transparence semblent liées : elle aimerait comprendre pourquoi on lui a donné la formation (transparence) pour savoir ce qu'elle peut en attendre en termes de perspectives d'avenir dans cette organisation (reconnaissance).

> ***IB : Mais quelles seraient ces attentes justement ?***
>
> ***APP : En termes de reconnaissance en termes de transparence aussi sur les processus c'est-à-dire que on nous donne des ratings en disant toi tu es double A ou toi tu es A alors pourquoi on donne ce rating là et pas ça aux autres on ne sait pas ce que les autres ont***
>
> ***(Samira, T1, Attentes, réf. 1)***
>
> ***APP : J'ai quand même l'attente de savoir comment ils se positionnent avec moi vis-à-vis du fait que je suis en formation***
>
> ***(Samira, T1, Attentes, réf. 3)***

A côté de ces deux attentes, Samira exprime aussi celle d'être davantage suivie et de devoir, d'une certaine manière, rendre des comptes à son employeur. Derrière cette attente-là, on peut y lire à la fois un besoin de reconnaissance, qui rejoint donc ce qui est décrit ci-dessus, à la fois un appui d'ordre plus logistique, pour mieux gérer son énergie et son temps.

> ***APP : Moi je fonctionne un peu comme ça si j'avais quelqu'un derrière qui me disait j'attends que t'aies de bonnes notes, ou que tu t'impliques à fond ou que tu voilà (…) si j'avais quelqu'un comme un enfant (sourires) qu'on lui dit il faut faire peut-être que j'y mettrais encore un peu plus de temps d'énergie et d'implication que ce que je fais***

(Samira, T1, Attentes, réf. 4)

Florence exprime, pour sa part, des attentes qui tournent autour de la notion d'équité. En effet, elle ne reçoit pas de financement pour sa formation au T1, alors que ses collègues, oui. En ce sens, on peut rapprocher cette attente de transparence, d'équité, à l'attente de Samira qui demande également de connaître les raisons pour lesquelles elle a eu droit au financement de sa formation.

APP : J'aimerais bien l'idéal en fait c'est qu'ils m'accordent les jours où je suis au MAS comme temps de formation et puis que je reçoive aussi à titre d'équité parce que ça c'est aussi un point sur lequel mes collègues font des formations et eux ils sont payés enfin ils ont le temps pour le faire et moi parce que je fais une formation qui est

IB : Longue

APP : J'en sais rien qui est longue ou qui est para ou qui est controversée au niveau de l'organisation Dieu sait quoi j'ai pas droit quelque part on dit non non le MAS c'est pas donc par souci d'équité je trouve aussi qu'ils devraient juste me donner ce à quoi j'ai droit en fait

(Florence, T1, Attentes, réf. 2)

Il est intéressant à noter que Florence ne souhaite aucunement avoir un traitement de faveur par rapport à ses collègues, au contraire. Elle n'aspire qu'à être traitée, dans les conditions de sa formation, comme ses collègues (même si sa formation est plus longue).

APP : Pour être en situation aussi d'équilibre et d'équité par rapport aux collègues je n'aimerais pas avoir plus ou moins moins je trouve que ce n'est pas très juste s'ils me donnent rien ils me donnent rien mais plus ce serait pire en fait je crois donc vraiment ce à quoi j'ai droit en tant qu'employée du XX conseillère en orientation voilà

(Florence, T1, Attentes, réf. 4)

Florence évoque également la reconnaissance. Ici, elle ne concerne pas des perspectives de carrière comme chez Samira, mais elle concerne la reconnaissance de sa formation, de son utilité, de son bien-fondé. En effet, Florence se forme pour être psychologue conseillère en orientation, et cette formation est officiellement requise pour viser ce titre. Or, son organisation semble rendre son accès difficile, ce que Florence ne comprend pas.

APP : Ce qui me dérange c'est le discours paradoxal en fait de on est un office d'orientation la formation pour devenir conseiller en orientation c'est le MAS d'avoir ce discours donc à mon entretien d'embauche on m'a dit voilà les manières d'avoir le titre et après au moment où on demande une décharge de travail c'est ni oui ni non je ne sais pas ça va être compliqué tout ça enfin oui pour moi c'est un discours complètement paradoxal parce que d'un côté bien sûr ce serait mieux si je la faisais voilà ce qu'on me dit quand même et de l'autre non mais on veut rien donner c'est à votre charge personnelle et tout ça donc c'est paradoxal déjà de ce point de vue-là et d'un autre point de vue pour la profession je trouve que si les offices de l'orientation ne défendent pas cette formation alors

(Florence, T1, Attentes, réf. 1)

L'évolution des attentes

Au T2, Samira n'exprime plus d'attentes, car la situation a beaucoup changé. La seule chose qu'elle nous dit, c'est qu'elle aurait souhaité, et attendu, davantage de la part de sa supérieure hiérarchique directe. Elle a en effet trouvé du soutien auprès d'autres personnes. Cela est dû au fait qu'elle a activement cherché du soutien auprès d'autres personnes (c.f « Comportements ci-dessous).

> ***APP : Avec ma cheffe j'aurais attendu peut-être un peu plus***
>
> ***(Samira, T2, Attentes, réf. 1)***

Pour Florence, les pratiques organisationnelles ont également changé entre le T1 et le T2 (nous y reviendrons plus bas dans la partie « Evaluation », ainsi que dans la partie « Pratiques organisationnelles »). Elle revient sur la notion de clarté, qui semble avoir évolué quelque peu entre le T1 et le T2, et exprime une autre attente, celle de ne pas être trop suivie dans sa formation. Il est intéressant à noter que cette attente est directement liée à un aspect organisationnel, celui de sa charge de travail. En effet, la raison pour laquelle elle souhaite rester autonome, c'est pour ne pas être surchargée de travail. Elle semble redouter qu'un suivi trop rapproché de la formation lui coûte trop de temps.

> ***APP : Moi je crois que ça me va d'être autonome par rapport à ma formation et puis que l'entreprise ne se mêle pas trop de ce que je fais au MAS elle ne m'a jamais trop demandé mes notes ou quoi que ce soit***
>
> ***IB : Donc vous n'auriez pas forcément voulu qu'il y ait quelque chose de plus formel de suivi de partages***
>
> ***APP : Non je ne crois pas***
>
> ***IB : D'accord oui ça c'est pour vraiment garder l'autonomie en fait***
>
> ***APP : C'est ça par souci d'autonomie et de ne pas augmenter la charge de travail en fait***
>
> ***(Florence, T2, Attentes, réf. 4)***

L'évolution des pratiques organisationnelles

Dans les deux cas, chez Samira comme chez Florence, les pratiques organisationnelles ont changé entre le T1 et le T2. De plus, l'évaluation (cf. plus bas) montre que, si tout n'est pas encore « parfait » et que toutes les attentes ne sont pas remplies, les deux personnes évaluent positivement les changements qui ont eu lieu.

Au T1, les pratiques organisationnelles à l'encontre de la formation de Samira se limitent à un financement à hauteur de 80%. Le temps est considéré comme du temps de travail. Sa charge de travail n'a pas évolué. Sa cheffe ne montre pas particulièrement d'intérêt, même si elle est compréhensive par rapport aux horaires. Le lien stratégique n'est pas clair, et il n'y a pas de reddition de comptes. Les collègues montrent un intérêt informel. Il n'y a pas de perspective de carrière bien définie ; peut-être une option pour partir à Zurich (à l'interne). Par ailleurs, elle bénéficie d'une grande autonomie dans son travail, étant donné qu'elle est la seule à faire ce type de travail (recrutement des étudiants).

Voici pour rappel quelques verbatim qui rendent compte de sa réalité.

> ***IB : Ils paient 80%***
>
> ***APP : Exactement du montant pour autant que ce soit réussi bien entendu donc si on loupe on devrait rembourser les frais au niveau du temps de travail ils ne baissent pas mon temps de travail ça dépend du nombre d'heures en fait il y a un calcul c'est une règle donc dans mon cas je peux aller en cours sur mes heures de travail donc j'ai pas besoin de les rattraper dans les fait non plutôt dans le principe mais dans les faits personne fait mon travail quand je suis pas là***
>
> ***(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 1)***

> ***APP : Je suis autonome je suis dans une équipe mais je suis toute seule à faire ce que je fais c'est-à-dire pour les universitaires c'est ça je peux du moment que j'ai pas un impact sur le travail je peux décider que je prends deux trois heures pour travailler là-dessus et on va pas me dire non tu peux pas le faire en l'occurrence on me dit il n'y a pas de problème on me dit vas-y avance c'est vrai que c'est un petit soutien peut-être moral de dire***
>
> ***IB : C'est ok***
>
> ***APP : C'est ok on voit que tu travailles sur ton truc et pas sur autre chose***
>
> ***(Samira, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 2)***

Au T2, si elle commence par dire que rien n'a changé, on s'aperçoit en cours d'entretien que si, il y a eu des changements. A commencer par un intérêt accru de la part d'une cheffe se trouvant à Zurich. L'intérêt semble important au vu de la position hiérarchique de cette dame. De plus, il y a une opportunité de carrière qui se dessine et se confirme gentiment : celle d'aller passer quelques mois à Zurich.

> ***IB : Donc par rapport à la dernière fois où on s'est vues il n'y a rien qui a changé en termes de soutien organisationnel je veux dire c'est***

> ***APP : Non j'ai beaucoup de ma supérieure à Zurich donc c'est la cheffe de ma cheffe avec qui quand je la vois me demande toujours alors comment c'est la formation est-ce que ça te plait t'es contente qu'est-ce que t'apprends et ça je ça c'est un poids aussi important de dire parce que elle est à Zurich elle a quand même un rôle assez important pour on a beaucoup de respect pour elle c'est notre grande cheffe disons donc là le fait qu'elle dise oui etc. puis je suis en train de discuter avec elle d'aller à Zurich***
>
> ***(Samira, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 7)***

De plus, cette possibilité d'aller à Zurich semble se concrétiser. En même temps, le financement dont a bénéficié Samira semble prendre sens : en effet, il est annoncé cette fois-ci comme une mesure de rétention, certes, mais avec une proposition concrète à la clé.

> ***APP : C'est en cours de discussion hier j'ai reçu une proposition relativement plus concrète donc on est en train de discuter c'est pas encore fait mais il y a eu beaucoup de messages de sa part de dire bein nous on veut te garder c'est aussi pour ça que t'as eu cette formation***
>
> ***(Samira, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 8)***

Ainsi, on s'aperçoit qu'au moins deux des attentes exprimées au T1 sont remplies : celle de la reconnaissance de l'utilité de sa formation, par le biais de la supérieure qui s'y intéresse, et celle de la reconnaissance en termes d'évolution de carrière. Cette reconnaissance fait également que, comme déjà mentionnée ci-dessus, le financement qu'elle a reçu prend tout son sens, et n'est plus une coquille vide. Ainsi, l'attente de clarté par rapport à l'octroi de sa formation est également résolue pour Samira.

Pour Florence, la situation est comparable à celle de Samira. En effet, si toutes ses attentes ne sont pas totalement remplies, les choses semblent évoluer dans le bon sens pour elle. Au T1, elle a demandé un financement, mais a essuyé refus catégorique, alors que le MAS lui donne le titre officiel de psychologue conseillère en orientation. En ce qui concerne son temps de travail, c'est elle qui s'arrange pour prendre sur son temps libre.

La place de la formation n'est pas claire, elle n'a pas de réponse suite à sa demande officielle avec la procédure de demande de formation habituelle. Elle est donc dans « le flou ». Elle ne sait pas si elle doit compenser ses heures de formation par des heures supplémentaires.

Il n'y a pas d'intérêt pour sa formation, sauf pour le mémoire qu'elle compte faire sur l'unité où elle travaille. Elle estime que l'organisation ne perçoit aucun lien stratégique avec sa formation, et dit que tout se passe comme si elle suivait un cours de réflexologie. On ne lui demande pas de rendre des comptes, et elle n'a pas d'opportunité à mettre en œuvre ses acquis de formation. Par contre, elle dit que ses collègues sont soutenants.

Elle relève un discours paradoxal : on lui dit que ce serait mieux qu'elle ait le MAS, mais on reste dans le flou quant à la place à lui donner.

Au T2, un certain nombre de choses ont évolué. Florence sait que l'Etat va financer un certain nombre de MAS.

APP : Alors ça a beaucoup évolué en fait parce que je ne sais pas toute l'histoire mais l'Etat de XX (nom du canton) le service XX (nom du service) a décidé de financer trois MAS par année

(Florence, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 1)

APP : C'est nouveau aussi il n'y avait rien du tout et c'est pas connu encore parce que on vient de faire le cette enfin j'ai signé enfin j'ai pas vraiment signé j'ai donné des informations pour une convention de formation on m'a demandé mon accord

(Florence, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 5)

Cette décision concernant le financement de trois MAS par année (dont le sien) est probablement perçu par Florence comme une reconnaissance de l'utilité de sa formation, ce qui fait écho à son attente au T1. De plus, Florence relate encore un autre fait : elle a en effet obtenu les félicitations de sa cheffe pour avoir remporté un prix dans le cadre du MAS. Cela peut également être interprété comme une marque de reconnaissance pour Florence.

APP : Ils m'ont quand même félicité parce qu'on a remporté le prix interdisciplinaire

IB : Ah oui super

APP : Donc j'ai eu les félicitations de ma cheffe de ma directrice qui était très contente forcément

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 17)

Elle a également obtenu du temps, ce qui n'était pas le cas au T1. Cela rétablit donc l'équité vis-à-vis de ses collègues, une autre attente exprimée au T1.

APP : Pour finir j'avais quand même obtenu une réponse que les jours de formation ils allaient ils allaient m'être accordés en fait donc j'en avais demandé six pour 2013 six jours de formation en 2013 et puis ceux-là ils m'ont été accordés ce qui fait que j'ai-je les ai pris j'ai pris six jours de formation

(Florence, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 8)

Par contre, d'autres attentes ne sont pas remplies. Par exemple, en termes d'intérêt ou de perception d'un lien stratégiques, les choses n'ont pas évolué.

APP : On a changé de chef entre deux-là et le chef actuel il comprend rien non plus à cette histoire de formation (rires)

(Florence, T2, Pratiques organisationnelles, réf. 12)

Ce manque de compréhension est particulièrement visible dans l'extrait suivant, où Florence relate un épisode vécu avec son nouveau chef, qui lui demande d'enlever une référence au soutien de son organisation à son projet de mémoire.

APP : Sinon oui j'avais mis dans ma lettre la lettre au doyen en fait pour mon questionnaire de mémoire que mon entreprise me soutenait dans la démarche et il m'a demandé de l'enlever en fait d'effacer

IB : Votre chef vous a demandé d'enlever ça

APP : Oui la ligne

IB : Pour quelle raison ?

APP : Il m'a dit écoutez on peut pas comprenez on ne peut pas mettre un soutien vraiment non

(T2, Pratiques organisationnelles, réf. 15)

Au final, on peut dire que, comme pour Samira, Florence a bénéficié d'une évolution de pratiques organisationnelles qui vont dans son sens, mais, on ne peut pas dire pour autant que les situations au T2 correspondent pleinement à leurs attentes. Cela dit, les évolutions semblent suffisantes pour justifier une évaluation plus positive du soutien reçu au T2 qu'au T1. Voyons à présent ce qu'elles nous disent à ce propos, justement, dans la partie « Evaluation ».

L'évaluation des pratiques en regard des attentes au T1

Les évaluations de Samira et de Florence se ressemblent en ce sens qu'elles s'améliorent avec le temps, ce qui fait qu'elles se trouvent toutes les deux dans ce cas de figure. Toutefois, elles portent sur des pratiques différentes et sont exprimées différemment. Une autre différence est le fait qu'une construction de sens intervient très tôt dans le discours de Samira : en effet, elle affirme ne pas avoir d'attentes, mais il est clair, dans ses dires, qu'elle en a. Florence, au contraire, exprime clairement son mécontentement avec les pratiques organisationnelles au T1.

Samira exprime tour à tour ses attentes (même si elle dit qu'elle n'en a pas), son absence d'attentes, et ce sur quoi porte son évaluation somme toute assez positive au T1. Florence exprime ce sur quoi porte son évaluation plutôt négative, ses émotions par rapport à cela, et également, comme Samira, ses attentes qui ne sont pas remplies pour l'instant.

Parmi les attentes, on retrouve celles recensées dans la partie « Attentes », sans surprise. Pour Samira, il s'agit de l'absence de perspectives professionnelles et du manque de clarté par rapport au financement qu'elle a reçu, ce qui recouvre également la question de la reconnaissance, comme vu plus haut.

APP : Je suis assez contente le problème que j'ai c'est que je n'ai pas de perspective

(Samira, T1, Evaluation, réf. 1)

APP : Un point flou c'est vous me payez ça mais enfin vous me formez mieux mais (silence) pourquoi pour faire quoi qu'est-ce que vous qu'est-ce qu'on pourrait faire ensemble pour que je puisse les utiliser pour l'instant j'ai vraiment l'impression que c'est quelque chose d'assez personnel

(Samira, T1, Evaluation, réf. 5)

Chez Florence, on retrouve également les attentes du T1, et notamment la reconnaissance de sa formation, et la question de la clarté ou transparence.

APP : Ce qui me dérange c'est le discours paradoxal en fait de on est un office d'orientation la formation pour devenir conseiller en orientation c'est le MAS d'avoir ce discours donc à mon entretien d'embauche on m'a dit voilà les manières d'avoir le titre et après au moment où on demande une décharge de travail c'est ni oui ni non (…) pour moi c'est un discours complètement paradoxal

(Florence, T1, Evaluation, réf. 5)

APP : Je suis parfois vraiment excédée par leur comportement ça m'arrive de dire j'en ai marre ils me donnent une réponse ils ne me donnent pas de réponse ce n'est pas correct c'est vrai que ça m'excède parfois

(Florence, T1, Evaluation, réf. 15)

Comme annoncé plus haut, Samira exprime le fait de ne pas avoir d'attentes, ou, plutôt, d'avoir appris à ne pas en avoir. Cette construction de sens fonctionne probablement assez bien pour faire dire à Samira qu'elle se sent soutenue, malgré tout. Son discours reste très ambivalent au T1 et des éléments « supra » entrent probablement également en ligne de compte, dans le sens qu'ils empêchent Florence d'exprimer son insatisfaction. Elle est en effet très attachée à son organisation qui lui a donné son premier emploi et sa première chance de prendre des responsabilités. L'extrait suivant témoigne à la fois de sa perception d'être, malgré tout, soutenue, de sa construction de sens consistant à dire qu'elle n'a pas d'attentes, de son ambivalence dans l'expression de sa perception en regard de ses attentes.

IB : Ok maintenant si on pense à tout ce que vous m'avez dit, finalement est-ce que vous vous sentez soutenue dans cet effort de formation ?

APP : Oui

IB : Subjectivement vu

APP : Oui

IB : Oui est-ce que idéalement il y aurait d'autres enfin non vous disiez que vous n'attendiez plus rien en fait

APP : (rires++) non, non c'est un peu le désespoir (rires) non je sais pas c'est une manière que j'ai je sais pas je sais pas si c'est ma personnalité qui est comme ça aussi peut-être un petit peu mais

IB : Mais vous dites quand même vous vous sentez soutenue puis d'autre part

APP : Oui parce qu'on me paie

IB : Vous dites que c'est un peu le désespoir donc ?

APP : Ah oui je sais c'est un peu paradoxal je ne sais pas très bien peut-être

IB : Vous ne savez pas très bien ?

APP : Je me sens soutenue parce que on me paie cette formation déjà ça c'est important et puis on est compréhensif sur mes horaires même si on me réduit pas ma charge de travail enfin j'ai vu ma cheffe

elle a quand même fait un petit reporting dans mon dos pour m'aider je sais qu'elle est attentive à ce que je travaille pas trop, à ce que je prenne bien mes vacances enfin dans ce sens- là oui (silence) oui non le désespoir je sais pas c'est parce que c'est un mode de fonctionnement dans lequel je suis de ne pas avoir d'attentes outre que ça

(Samira, T1, Evaluation, réf. 4)

Chez Florence, il n'y a pas de construction de la sorte qui a été repérée. Ceci explique probablement qu'elle exprime alors beaucoup d'insatisfactions, d'émotions négatives dans son vécu de la situation, alors que Samira semble se retenir, et n'évoque que de l'embarras.

AP : Je suis pour l'instant un peu dans cet embarras ou cette incertitude

(Samira, T1, Evaluation, réf. 7)

Florence évoque une situation paradoxale, aberrante, ennuyante. Par ailleurs, elle se sent excédée, dit que cela n'est pas juste. Elle se dit surprise, trouve cela bizarre.

APP : Je suis ressortie de là je me suis dit ah c'est vraiment c'est bizarre

(Florence, T1, Evaluation, réf. 2)

APP : La première réponse que j'ai eue c'est non non non ce n'est pas possible pas pour le MAS et tout ça j'ai dit d'accord comme je ne m'attendais pas à une réponse si catégorique j'ai été très surprise

(Florence, T1, Evaluation, réf. 1)

Samira n'exprime que de l'embarras, mais, et comme cet extrait en témoigne bien, elle a des attentes qu'elle dissimule lorsqu'elle évalue la situation (mais qui sont bien visibles dans la partie « Attentes » ci-dessus).

APP : J'ai une attente envers eux quand même même si je dis je n'ai pas vraiment d'attente

(Samira, T1, Evaluation, réf. 8)

L'évaluation des pratiques en regard des attentes au T2

L'évaluation du T2 est, logiquement, plus positive qu'au T1, étant donné que nous nous trouvons dans le cas de figure de l'amélioration. Dans le cas de Samira, le changement se confirme avec plus de force que chez Florence, qui reste malgré tout dans une situation où subsiste du flou. Les deux personnes sont amenées à évaluer les changements de pratiques qui ont eu lieu entre le T1 et le T2 ainsi que leurs conséquences, et l'une d'elle réévalue également d'anciennes pratiques sous un autre jour.

Samira et Florence évaluent les changements de pratiques qui ont eu lieu entre le T1 et le T2 : pour Samira, il s'agit de l'intérêt accru que lui témoigne une supérieure hiérarchique indirecte,

et de la perspective de partir à Zurich pour une période de temps, ce qui correspond à une forme d'opportunité de carrière.

> ***APP : Ma supérieure à Zurich donc c'est la cheffe avec qui quand je la vois me demande toujours alors comment c'est la formation est-ce que ça te plaît tu es contente qu'est-ce que tu apprends et ça c'est un poids aussi important de dire parce que elle est à Zurich elle a quand même un rôle assez important on a beaucoup de respect pour elle c'est notre grande cheffe donc là le fait qu'elle dise oui puis je suis en train de discuter avec elle d'aller à Zurich***
>
> ***(Samira, T2, Evaluation, réf. 1)***

Pour Florence, l'évaluation au T2 concerne le changement de pratiques du financement de sa formation, qu'elle évalue positivement.

> ***APP : Maintenant qu'ils me la paient (…) je trouve quand même que ça veut dire qu'ils ont misé dans nous et puis certainement qu'ils aimeraient nous garder en fait donc là il y a peut-être quelque chose d'assez positif quand même par rapport à ça en tous cas moi je le vivrais assez comme ça***
>
> ***(Florence, T2, Evaluation, réf. 9)***

Samira réévalue de manière positive une pratique organisationnelle qui était déjà en place au T1. Il s'agit du financement de sa formation, qui était perçu, au T1, comme une mesure de simple rétention, alors qu'au T2, elle le prend comme la preuve qu'on souhaite véritablement la développer. Cette nouvelle interprétation fait, *in fine*, office d'une marque de reconnaissance, qui était bien une attente de Samira au T1, et non remplie au T1. Ici, de par le fait qu'elle réévalue positivement le financement fait qu'elle remplit ses attentes.

> ***APP : Donc une sorte de reconnaissance qui arrive là-dessus en disant on me dit on ne paierait pas ça à tout le monde***
>
> ***(Samira, T2, Evaluation, réf. 2)***

De plus, elle interprète le fait qu'on lui ait proposé une formation comme le signe d'une mobilisation à son égard, d'une reconnaissance de son parcours professionnel individuel, et non plus, comme c'était le cas au T1, comme une coquille vide qui la questionnait (pourquoi on lui propose une formation s'il n'y a pas de suite).

> ***APP : Cela a été indéniablement une importante forme de reconnaissance de dire pro-activement on veut te soutenir on veut que tu avances voilà la deuxième chose évidemment le soutien financier il est indéniable***
>
> ***(Samira, T2, Evaluation, réf. 6)***

Elle évalue différemment l'octroi de la formation, qui lui avait été présenté comme une mesure de rétention uniquement. A la lumière des changements qui ont eu lieu, elle le prend comme un signe de reconnaissance.

> ***APP : C'est un signe important de dire non on ne veut pas que tu partes***
>
> ***(Samira, T2, Evaluation, réf. 19)***

Florence évalue également les nouvelles pratiques (principalement, le financement de sa formation et la promesse que son temps de formation soit accordé) mais dans son cas, il y a des conséquences qui sont négatives pour elle. En effet, si elle se réjouit d'avoir droit à ces nouvelles pratiques, elle perçoit également un certain nombre de conséquences possibles, surtout sur son entourage professionnel direct. En effet, elle redoute fortement la jalousie et l'incompréhension de ses pairs.

> ***APP : Mes collègues savent que je vais être la première à bénéficier de 15.000 francs pour faire la formation du MAS en fait j'ai un peu peur des réactions des collègues (…) je suis dans une situation où je parle très peu avec mes collègues***
>
> ***(Florence, T2, Evaluation, réf. 5)***

Modes de régulation

Construction de sens

Il y a des parallèles entre les constructions de sens de Samira et Florence, même si elles s'expriment différemment. Par exemple, toutes deux s'adaptent, prennent sur elles, pour réduire la perception d'insatisfaction au T1. Dans le cas de Samira, il s'agit d'une réduction des attentes. Elle dit qu'elle a appris à ne pas avoir d'attentes dans cette organisation, et semble s'efforcer de tenir à cette construction de sens (qui, comme nous l'avons vu dans la partie « Attentes », n'est que cela : Samira a bel et bien des attentes envers son organisation). Dans le cas de Florence, sa construction de sens consiste à dire que c'est à elle de s'adapter. Cela est similaire à la réduction des attentes en ce sens qu'elles tentent toutes les deux de d'abord changer leur état d'esprit.

> ***IB : Est-ce que vous auriez envie qu'on vienne par exemple après chaque module bon je sais que vous venez de commencer***
>
> ***APP : Non***
>
> ***IB : Non pourquoi***
>
> ***APP : Parce que je n'ai pas trop d'attentes comme ça en fait j'ai appris à ne pas en avoir dans la structure qu'on a***

(Samira, T2, Construction de sens, réf. 5)

Je ne vais pas après je n'ai pas envie d'entrer dans des logiques de revanche ou bien de je trouve c'est négatif c'est pas grave moi j'ai fait ma demande après c'est à moi de m'adapter par rapport à la réponse c'est oui c'est oui c'est non c'est non pour (…) j'espère quand même être au-dessus de ça

(Florence, T2, Construction de sens, réf. 5)

Un autre point qui peut être rapproché entre les deux personnes est une adaptation, cette fois-ci bien concrète et visible, de leurs attentes. Dans le cas de Samira, elle consiste à envisager les pratiques organisationnelles de manière positive, même si il apparaît clairement (c.f Attentes) qu'elles ne correspondent pas aux attentes. Par exemple, elle s'efforce d'envisager le fait qu'on lui offre une formation comme une mesure de rétention (mais sans suivi plus concret ni d'offre de développement au T1) comme un signe de reconnaissance, malgré tout. Dans le même ordre d'idées, elle s'efforce d'interpréter le financement comme un signe de reconnaissance également. Florence, pour sa part, va plus loin dans ce raisonnement et se dit alors carrément que la formation est pour elle d'abord, alors qu'il est clair qu'elle souhaite s'investir dans cette organisation en tant que psychologue conseillère en orientation. Pour résumer, Samira s'adapte en essayant d'interpréter les pratiques organisationnelles de la manière la plus positive possible, alors que Florence s'adapte en se disant que cette formation, elle la fait d'abord et surtout pour elle-même. Les conséquences de l'une ou l'autre construction de sens sont toutefois certainement différentes, en ce sens que Samira reste plus proche de l'organisation, alors que Florence semble s'en éloigner en rapatriant la formation à son compte.

APP : Après d'une certaine manière la reconnaissance je l'ai parce qu'on me l'a donnée donc je me dis ok le fait qu'on te la paie ce n'est pas rien (…) on se dit bon ok pour une fois pour moi c'était une vraie reconnaissance une vraie reconnaissance dans ce sens-là

(Samira, T1, Construction de sens, réf. 6)

APP : S'ils me la donnent s'ils ne me la donnent pas ça ne change pas grand-chose c'est de toutes manières une initiative personnelle à la base je l'ai pas fait pour eux je l'ai fait pour moi et puis après s'ils ont pas enfin après je me dis aussi tant pis quoi s'ils veulent pas me fidéliser ce n'est pas grave il y a du job ailleurs

(Florence, T1, Construction de sens, réf. 4)

Il y a ensuite une autre construction de sens que l'on peut rapprocher : elle consiste cette fois-ci à chercher des raisons qui expliqueraient alors les pratiques organisationnelles rencontrées. Dans le cas de Samira, elle s'explique la situation en se référant à sa supérieure directe, dont elle dit connaître la manière de travailler, et l'absence d'un soutien plus général, également à

son métier. Elle invoque aussi son domaine d'activité, les RH, dont elle pense qu'il est considéré comme moins important que d'autres, dans son organisation, et la nature de son poste. Florence, pour sa part, évoque la formation du MAS, dont elle pense qu'elle est considérée comme trop longue, trop coûteuse, et trop « controversée ». Ces raisons contribuent à justifier, pour elle, l'inadéquation entre leurs attentes, et les pratiques rencontrées.

> ***APP : J'ai appris à ne pas chercher de la reconnaissance chez elle donc on se voit peu on mange jamais ensemble à midi les contacts sont quand même assez limités***
>
> ***(Samira, T1, Construction de sens, réf. 11)***
>
> ***APP : C'est parce que je suis dans les ressources humaines c'est pour ça je ne suis pas dans un métier clé de la banque***
>
> ***IB : Là vous pensez qu'il y a plus des liens directs avec la formation et le poste***
>
> ***APP : Là c'est clair***
>
> ***(Samira, T1, Construction de sens, réf. 11)***
>
> ***APP : Je pense que c'est une question financière en fait à mon avis il est beaucoup trop cher beaucoup trop long***
>
> ***(Florence, T1, Construction de sens, réf. 1)***
>
> ***APP : J'en sais rien qui est longue ou qui est controversée au niveau de l'orientation***
>
> ***(Florence, T1, Construction de sens, réf. 6)***

Finalement, toutes deux font également état d'un certain espoir quant à la situation, et à ce qu'elle change. Ainsi, Samira estime qu'une reconnaissance sur le contenu de sa formation (ce qui lui manque au T1) viendra plus tard, alors que Florence se dit « légitime » dans sa demande d'être financée pour cette formation. On peut lire dans cette affirmation d'être légitime un espoir également à ce qu'elle obtienne ce qu'elle revendique.

> ***IB : De dire voilà vous avez appris telle ou telle chose maintenant on va mettre quelque chose en place pour reconnaître en fait l'effort de formation que vous avez fait***
>
> ***APP : Ah non non ça pour l'instant effectivement ça pourrait venir pour l'instant non***
>
> ***(Samira, T1, Construction de sens, réf. 8)***
>
> ***APP : Moi je me sens légitime dans ma demande***
>
> ***(Florence, T1, Construction de sens, réf. 2)***

Au T2, les deux personnes reprennent des éléments de constructions de sens du T1. Samira, par exemple, redit que le financement est, après tout, un élément de reconnaissance, et

continue à dire qu'elle n'attend rien de sa supérieure directe. Florence, pour sa part, redit qu'elle fait la formation d'abord pour elle-même.

Mais de nouvelles constructions de sens apparaissent aussi. Dans le cas de Samira, elle invoque la taille et la nature de son organisation, dans laquelle il n'est pas possible, raisonnablement selon elle, d'être soutenu autrement que de la manière dont elle l'est déjà. De plus, elle semble dire que l'organisation développe ses employés en leur octroyant des formations (on retrouve là la question de l'octroi) mais sans demander des comptes, sans faire de suivi. En ce sens, elle semble excuser l'organisation.

> ***APP : On sait très bien l'atout c'est qu'on va développer la personne mais on n'attend pas qu'elle après elle implémente quoi que ce soit parce que c'est l'organisation qui veut ça***
>
> ***(Samira, T2, Construction de sens, réf. 5)***
>
> ***APP : Parce que comme de toutes façons c'est pas que je peux proposer vraiment quelque chose qui aura un impact comme si j'étais dans une PME où il y a encore tellement de choses à faire***
>
> ***(Samira, T2, Construction de sens, réf. 3)***

Florence, pour sa part, évoque à nouveau le MAS, mais cette fois-ci sous l'angle organisationnel, en mettant en avant le fait qu'elle est la première à suivre cette formation. Cela expliquerait, à son sens, les difficultés qu'elle rencontre pour faire reconnaître sa formation au sein de son organisation.

> ***APP : Comme aussi je suis la première qui entre dans cet accord de formation et tout ça j'imagine que c'est peu clair par rapport à ça***
>
> ***(Florence, T2, Construction de sens, réf. 1)***

Mais elle parle aussi de l'organisation, qui, de par l'absence d'un département RH, ne sait pas, selon elle, comment gérer la question des formations.

> ***APP : Si je veux discuter de ces aspects formation il y a mon chef qui a zéro pouvoir (…) le fait qu'on n'a pas de RH sur place c'est vraiment c'est ce qui rend les choses tellement opaques***
>
> ***(Florence, T2, Construction de sens, réf. 7)***

Comportements

Les comportements de Samira et de Florence diffèrent dans la trajectoire qu'ils dessinent. En effet, chez Samira, le comportement au T1 est caractérisé par l'attente (notamment d'un entretien d'évaluation où elle compte parler de sa formation) et l'observation, alors que chez Florence, il est marqué par la pro activité. Ensuite, au T2, tout se passe comme si les

trajectoires s'inversaient : Samira devient de plus en plus pro active, recherchant activement des opportunités et des alliances, alors que Florence se replie davantage sur elle-même, par crainte des réactions de ses collègues suite à ce qu'elle a pu obtenir entre le T1 et le T2 en termes de pratiques organisationnelles (notamment, le probable financement et du temps).

> ***APP : Je me dis je tâte un peu à l'interne je tâte un peu à l'externe parce que je parle avec plein de monde tiens telle entreprise-là c'est assez intéressant (…) c'est vrai j'avais pas pensé le rôle de l'employeur va beaucoup jouer aussi pour l'instant j'observe un peu aussi (rires)***
>
> ***(Samira, T1, Comportements, réf.2)***
>
> ***APP : Je n'ai pas de problèmes à aller demander à aller revendiquer surtout que j'ai voilà le soutien aussi des responsables pédagogiques du MAS***
>
> ***(Florence, T1, Comportements, réf. 7)***

Ce qui rapproche les deux trajectoires, c'est la fait qu'elles essaient toutes les deux d'aller dans le sens de l'organisation, de se conformer d'une certaine manière. Florence, qui n'hésite pas à revendiquer son dû (c'est-à-dire, ce qu'elle considère comme une équité de traitement par rapport à ses collègues), prend toutefois garde à ne pas heurter sa supérieure.

> ***APP : Donc j'ai fait le projet comme elle me l'a demandé donc j'ai écrit j'ai j'y suis allée doucement je n'ai pas beaucoup demandé j'ai demandé six jours je n'ai pas demandé tous les jours***
>
> ***(Florence, T1, Comportements, réf. 5)***

Samira, pour sa part, attend patiemment un entretien d'évaluation pour parler de sa formation. Par ailleurs, elle se dit très loyale face à cette organisation qui lui a donné sa première chance, et ne souhaite en aucun cas la heurter.

> ***APP : J'attends cet entretien quand même pour savoir un petit peu dans quelle mesure on va s'arrêter sur cette formation sur la suite et ça va être aussi très ce sera oui une chose importante***
>
> ***(Samira, T1, Comportements, réf. 3)***
>
> ***APP : Moi je veux que ce soit transparent je trouve ça important ça c'est aussi parce que voilà je suis quand même reconnaissante par rapport à mon employeur je sais qu'il m'a j'aimerais jamais donner ma démission ça c'est mes propres valeurs peut-être un peu éthiques (…) j'aimerais jamais donner ma démission sans avoir prévenu d'une certaine manière***
>
> ***(Samira, T1, Elément « supra », réf. 1)***

Une autre parallèle entre les deux femmes est le fait qu'elles disent toutes les deux se concentrer sur leur formation, tant que la situation du côté organisationnel n'est pas clarifiée. Samira, par exemple, dit qu'elle souhaite avant tout se concentrer sur sa formation, car c'est là qu'elle en tire le plus « pour elle ».

APP : Ma stratégie pour l'instant c'est juste de les passer ces évaluations parce que je n'ai pas beaucoup le temps et je veux surtout prendre un maximum c'est là où je tire le plus pour moi

(Samira, T1, Comportements, réf. 4)

Florence témoigne d'un comportement similaire, qu'elle relate au T2. Dans son cas, il s'agit de la décision à suivre la formation, malgré un grand flou entourant les conditions dans lesquelles elle pourrait la faire.

APP : Oui je ne savais pas du tout effectivement je ne savais pas ce qu'il en était on mettait toujours tellement de temps à me répondre en fait que au bout d'un moment j'avais dit bon voilà

IB : Je la fais

APP : Je la fais (s'exclame, rires) au bout d'un moment je veux dire il fallait bien que je prenne que je fasse un choix

(Florence, T2, Comportements, réf. 1)

Au T2, Samira se montre plus active, en recherchant du feedback, de l'intérêt, de la part d'un autre supérieur qui a suivi la même formation qu'elle, mais également en cherchant à intéresser ses collègues à sa formation.

APP : Avec un supérieur avec lequel je travaille mais qui supervise une autre équipe et donc j'ai pu rendre le rapport en disant tiens vu que tu avais répondu aux questions voici mon analyse

(Samira, T2, Comportements, réf. 1)

APP : J'en parle d'ailleurs on me dit c'est quoi tout à coup on a une situation et je dis en cours on a vu ça c'est hyper intéressant donc ça je le partage un peu par petites bribes comme ça avec mes collègues

(Samira, T2, Comportements, réf. 2)

Par ailleurs, elle prévient sa cheffe directe de son intention de démissionner, si elle ne trouvait pas d'opportunité de développement à l'intérieur de l'organisation. Cela est cohérent avec son souci de se montrer juste envers cette organisation qui lui a donné sa première chance.

APP : Il faut un step intermédiaire et c'est avec cette demande-là que je suis allée vers ma cheffe en disant voilà moi je veux aller là c'est quoi le prochain step que j'ai besoin d'un feedback d'un retour est-ce qu'on peut parler de mon évolution et je leur ai dit clairement parce que je préfère vous dire je cherche la prochaine étape et si je ne trouve rien à l'interne je vais partir

(Samira, T2, Comportements, réf. 6)

Entre le T1 et le T2, et comme nous l'avons vu plus haut, Samira a réussi à obtenir une opportunité de carrière, en partie grâce à son comportement cherchant à impliquer d'autres personnes que sa supérieure directe, qui ne montre pas d'intérêt pour sa formation.

Florence est également allée chercher des informations, et elle s'est encore montrée pro active au T2. Par exemple, elle a demandé à faire de la supervision, et elle a cherché des informations au sujet d'autres personnes en formation, pour mieux se situer. Ces comportements ne concernent toutefois qu'elle-même : elle ne semble plus chercher à convaincre, à négocier, comme elle le faisait au T1, au sujet de sa formation.

> ***APP : On a des budgets de supervision que je ne savais pas d'ailleurs qu'on les avait ces budgets et j'ai demandé et puis ils m'ont accordé des séances de supervision donc ça c'était suite au MAS aussi (…) le MAS m'a aidé à trouver les ressources de mon entreprise***
>
> ***(Florence, T2, Comportements, réf. 11)***

Nous avons vu plus haut que Florence a bénéficié d'une promesse de financement de sa formation qui lui a été faite entre le T1 et le T2. Cette situation, couplée à un autre événement qui n'a pas trait à sa formation (changement de classe salariale) la met dans une situation qu'elle juge difficile, face à ses collègues. Ainsi, elle semble se replier sur elle-même, faire « profil bas », moins parler de sa formation, pour ne pas s'attirer de problèmes qu'elle anticipe ou redoute par rapport à ses collèges, dont elle pense qu'ils pourraient se montrer jaloux.

> ***APP : Maintenant je n'ose je suis dans une situation où je n'ose pas du tout je ne peux pas me plaindre je ne peux pas râler je ne peux rien dire***
>
> ***(Florence, T2, Comportements, réf. 8)***
>
> ***APP : Ils savent que je vais être la première à bénéficier de 15.000 francs pour faire la formation du MAS en fait j'ai un peu peur des réactions des collègues en fait***
>
> ***(Florence, T2, Comportements, réf.9)***

Peut-être en réaction à ces craintes, Florence adopte un comportement plus retenu, et elle prend beaucoup sur elle. Ainsi, en ce qui concerne le temps et la charge de travail, elle ne cherche désormais plus à revendiquer ses droits (comme elle le faisait au T1). En ce qui concerne le temps de travail, elle prend sur son temps de congé.

Elle adopte un comportement similaire en ce qui concerne la surcharge de travail suite à l'absence d'une décharge pour accommoder la formation. Elle augmente son pourcentage de travail de 20%. Par ailleurs, elle travaille le weekend, le soir.

> ***APP : Je lui ai proposé de prendre ce 20% en plus en fait pour éviter quand mon collègue n'était plus là qu'on se retrouve avec une surcharge continuelle***
>
> ***(Florence, T2, Comportements, réf. 6)***

Les liens entre la construction de sens et les comportements

Au T1, Samira réduit ses attentes à zéro. Et pourtant, elle n'est pas entièrement satisfaite de sa situation. Elle trouve alors beaucoup de raisons pour expliquer l'inadéquation entre ses attentes (cachées !) et la réalité qu'elle rencontre : elle se dit que le financement est quand même une forme de reconnaissance, que sa cheffe est « comme ça » (on n'y peut rien), que les RH sont les plus mal lotis en termes de formation, et estime qu'on souhaite la garder, malgré tout. Elle se dit également que « ça viendra ». Au T1, elle attend en effet un entretien important et déterminant. En attendant cet entretien, où elle fera connaître ses vraies attentes (évoluer professionnellement), elle se concentre sur sa formation.

Au T2, si elle continue à trouver des explications pour un certain nombre d'éléments qui ne sont pas satisfaisants (manque d'intérêt, pas de mise en œuvre etc.) elle agit cette fois-ci de manière à faire entendre ses attentes. Et cela fonctionne, car elle obtient de la reconnaissance de la part d'une cheffe supérieure à sa cheffe directe, et une proposition pour évoluer professionnellement. C'est elle qui a cherché les contacts nécessaires et qui a donc fait preuve d'une attitude résolument pro active. Les liens entre constructions de sens et actes ne sont pas évidents dans le cas de Samira. C'est peut-être davantage au niveau de son attachement à l'organisation (voir ci-dessous) qu'il faut chercher des réponses.

Florence excuse l'organisation même si elle dit se trouver dans une situation qu'elle juge paradoxale. Cela dit, elle dit également que c'est à elle de s'adapter. En outre, elle affirme se former d'abord pour elle. Ainsi, ses actes reflètent ses constructions de sens : elle est pro active car elle pense que c'est à elle d'agir, de s'adapter, mais elle suit les indications de sa cheffe et semble chercher un consensus. Une fois le financement obtenu ainsi que le temps, elle se concentre sur l'intérêt que sa formation peut provoquer : elle demande à faire de la supervision, elle cherche des informations intéressantes pour elle. En outre, elle continue, au T2, à prendre sur elle en ce qui concerne la surcharge de travail à laquelle elle doit faire face.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Certains éléments ont pu être repérés, et quoiqu'ils soient exprimés différemment chez l'une comme chez l'autre, ils se rapprochent en ce sens qu'ils tendent à expliquer les comportements que nous venons de voir plus haut. En effet, les deux femmes partagent une forme d'éthique, qui est chez l'une (Samira) exprimée sous la forme de son attachement à son organisation, et chez l'autre (Florence), sous la forme de son amour pour son travail et son

souci d'être compétente pour faire du bon travail. Toutes deux semblent alors très investies, soit dans l'organisation, soit dans le travail. Cet investissement peut aider à comprendre leur souci de ne pas heurter l'organisation, de prendre sur elles, mais aussi de revendiquer ce à quoi elles pensent avoir droit, mais toujours dans un souci de bien faire, de mettre l'organisation, le travail, au centre.

Samira est très attachée à l'organisation qui lui a « donné sa chance », comme elle le dit à plusieurs reprises. On peut donc imaginer une volonté à faire tout ce qui est en son pouvoir pour que les choses se passent bien. Cela met une autre lumière sur ses comportements: elle cherche en effet à faire « au mieux », c'est-à-dire à donner toutes les chances à l'organisation pour lui proposer quelque chose qui pourrait lui convenir.

> ***APP : Moi je veux que ce soit transparent je trouve ça important ça c'est aussi parce que voilà je suis quand même reconnaissante par rapport à mon employeur je sais qu'il m'a j'aimerais jamais donner ma démission ça c'est mes propres valeurs peut-être un peu éthiques (rires ++) je sais pas pour l'instant c'est comme ça j'aimerais jamais donner ma démission sans avoir prévenu d'une certaine manière***
>
> ***(Samira, T1, Elément « supra », réf. 1)***

> ***APP : Bon moi je je ça doit être mon attachement à l'entreprise comme je disais on m'a donné ma chance***
>
> ***(Samira, T2, Elément « supra », réf. 2)***

Au T1, on notera chez Florence l'importance d'avoir une bonne éthique du travail et d'être compétente.

> ***APP : Le souci d'être compétente je pense qu'il vient aussi de plutôt de moi par rapport à je sais pas si c'est une éthique du travail ou si c'est mon côté vraiment de ce que je considère être un bon professionnel ou bien je pense que c'est quelque chose oui la compétence au travail je place ça vraiment c'est quelque chose d'élevé dans mes valeurs je trouve que quelque part je trouve on doit être compétent en fait il n'y a pas de on on pour moi c'est oui c'est pas tolérable en milieu professionnel l'incompétence***
>
> ***(Florence, T1, Eléments « supra », réf. 1)***

Par ailleurs, Florence adore son travail.

> ***APP : J'adore mon travail donc pour ça ça me donne beaucoup envie de le faire rien que pour ça***
>
> ***(Samira, T1, Eléments « supra », réf. 3)***

Au T2, elle rappelle quelque chose qu'elle évoque déjà au T1, à savoir le fait qu'elle ne souhaite pas « se venger » par rapport à la situation qu'elle a pu vivre. Elle dit alors :

> ***APP : Non je ne suis pas très rancunière***

(Florence, T2, Eléments « supra », réf. 1)

Elle semble « élargir » son amour du travail à tous les psychologues conseillers en orientation, lorsqu'elle dit que :

> ***APP : En plus je trouve que c'est une bonne chose pour les psys conseillers en orientation en fait parce que pour la valorisation de notre métier et pour avoir des personnes formées enfin moi je pense que c'est vraiment chouette qu'ils aient pu avoir ces accords***
>
> ***(Florence,T2, Eléments « supra », réf. 2)***

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

Dans les discours de deux personnes, on retrouve des traces des comportements et d'autres éléments entrant en ligne de compte, lorsqu'il s'agit de la motivation à transférer. Pour les deux, si la motivation à transférer est intacte, elle semble affectée par les comportements mis en place en réaction à l'insatisfaction relative en termes de soutien à leur formation.

Samira relate toute une série d'obstacles au transfert : la solitude de son poste, le manque de temps et la surcharge de travail, la relation difficile avec sa supérieure, la taille de l'organisation.

> ***APP : Je me verrais motivée à fond pour une idée parce que je pourrais imaginer de mettre ça et ça en place mais voilà le contexte organisationnel ne me permet pas ne me permet pas ça du tout***
>
> ***(Samira, T2, Motivation à transférer, réf. 3)***

Elle dit alors qu'elle utilise ce qu'elle apprend pour elle-même d'abord, non pas par dépit, mais en accord avec une certaine réalité perçue.

> ***APP : Cela va me servir à moi dans mon travail et j'ai l'impression que c'est quand même un acquis de lecture d'appréhender des phénomènes des événements des processus qui me sont peut-être plus utiles plus tard je pense dans mon contexte aujourd'hui peu***
>
> ***(Samira, T2, Motivation à transférer, ref. 5)***

Cela dit, les comportements qu'elle met en place semblent aller dans le sens d'une amélioration non pas de sa motivation à transférer (elle semble l'être, aussi bien au T1 qu'au T2), mais plutôt des conditions qui peuvent, à leur tour, soutenir la motivation et le transfert effectif. Par exemple, nous faisons l'hypothèse qu'un changement de poste (qui se profile au T2) pourrait l'amener à être moins solitaire et donc à mieux transférer ses compétences. De même, l'alliance avec une autre supérieure hiérarchique, qu'elle a cherchée et qui s'est avérée fructueuse, pourrait lui permettre de mieux transférer qu'avec sa supérieure actuelle.

Tout se passe donc comme si Samira, de manière inconsciente en cherchant à réagir à l'insatisfaction relative face aux pratiques organisationnelles rencontrées, améliorait du même coup les conditions pour un transfert réussi. De plus, nous faisons l'hypothèse que son fort attachement à l'organisation est un facteur important dans le maintien de sa motivation.

Florence est, tout comme Samira, motivée à utiliser ses acquis de la formation. On retrouve dans son discours des traces de constructions de sens, de comportements, et d'autres éléments. Par exemple, Florence se dit que la formation est un projet avant tout personnel (cf. constructions de sens). Le fait de se dire cela peut justifier à ses yeux le fait qu'elle utilise la formation avant tout pour elle-même.

> ***APP : Je ne le fais pas vraiment pour l'entreprise en fait parce que c'est vrai que au départ je disais oui c'est vrai que ça pourrait leur être utile c'était aussi un de mes arguments pour leur dire mais oui mais pourquoi vous me soutenez pas enfin oui au niveau financier comme ça***
>
> ***IB : Donc là en fait ce que vous allez utiliser si j'entends bien c'est plus au niveau pour votre poste***
>
> ***APP : Oui exactement***
>
> ***IB : Ce n'est pas quelque chose qui va être plus socialisé dans d'autres équipes***
>
> ***APP : Non***
>
> ***IB : Ou au niveau hiérarchique c'est vraiment presque plus pour votre confort ou votre professionnalisation au quotidien***
>
> ***APP : Oui tout à fait oui***
>
> ***(Florence, T2, Motivation à transférer, réf. 3)***

Ensuite, lorsque Florence fait « profil bas » (cf. comportements), suite à l'obtention d'une promesse de financement pour sa formation, et par peur des jalousies de ses collègues, cela semble aller à l'encontre du transfert (même si la motivation reste intacte).

> ***APP : Si on m'avait demandé de venir parler de ma formation à un colloque par exemple à un colloque mensuel qu'on fait avec tous les psys conseillers en orientation oui c'est clair que je l'aurais fait***
>
> ***IB : C'est difficile parce que c'est très hypothétique***
>
> ***APP : C'est très hypothétique et en plus quand tout le temps quand je pense à ma place j'ai très peu envie que le projecteur soit sur moi (rires) par rapport à cette histoire de classe salariale donc voilà c'est vrai que je ne sais pas en fait c'est une question difficile je ne sais pas si le soutien organisationnel pourrait amener quelque chose en plus à l'entreprise***
>
> ***(T2, Motivation à transférer, réf. 4)***

Enfin, il semblerait que l'éthique professionnelle de Florence est l'élément le plus puissant qui explique sa motivation à transférer. En effet, elle souhaite s'améliorer professionnellement,

et devenir plus compétente, surtout et avant tout par souci pour les personnes dont elle s'occupe dans son travail.

> ***APP : Pour mon travail c'est pour faire du travail de qualité c'est pour les jeunes c'est oui et c'est aussi parce que je pense que c'est un travail qui par certains aspects me passionne aussi au niveau théorique***
>
> ***(Florence, T2, Motivation à transférer, réf. 6)***

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Pour les deux personnes, il y a un lien direct entre les constructions de sens, les actes, et l'engagement organisationnel. Dans le cas de Samira, sa construction de sens consiste à dire que le financement qu'elle a reçu est une forme de soutien. Elle interprète le financement au T2 comme un signe de soutien, et comme une mesure de rétention qui a, finalement, du sens pour elle (alors qu'au T1, cela n'était pas le cas). Cette perception de soutien positive, au T2, semble avoir une conséquence directe sur son engagement organisationnel. En effet, Samira exprime un lien direct entre un attachement accru à l'organisation et sa perception de soutien.

> ***IB : Donc c'est quand même le fait qu'on ait soutenu votre formation qui fait que quand même aujourd'hui vous avez envie de rester***
>
> ***APP : Qui attache et qui donne la reconnaissance pour moi c'est le soutien***
>
> ***(Samira, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)***

Par rapport à son intention de rester ou de quitter, là, c'est davantage son fort attachement envers l'organisation qui semble jouer. En effet, elle semble avoir envie de partir, pour voir d'autres horizons après six années dans le même poste, mais elle reste très attachée (au sens propre comme figuré) à cette organisation.

> ***APP : C'est un attachement c'est émotionnel ils m'ont donné ma première chance et si je dois quitter j'aimerais le faire dans les meilleurs termes possibles***
>
> ***(Samira, T2, Engagement organisationnel, réf. 4)***

Dans le cas de Florence, son engagement est tout relatif au T1. En effet, elle se voit bien quitter l'organisation et envisage une mobilité externe. Au T1, l'engagement de continuité de Florence est tout relatif. En effet, elle ne se voit pas forcément rester dans cette organisation. Et, surtout, il ressort de ce premier extrait qu'elle envisage la formation comme d'abord un effort personnel. Ainsi, la mobilité externe est tout à fait envisageable pour elle.

> ***APP : S'ils me le donnent s'ils me le donnent pas ça change pas grand-chose c'est de toutes manières une initiative personnelle à la base je l'ai pas fait pour eux je l'ai fait pour moi et puis après euh si ils***

ont pas enfin après je me dis aussi tant pis quoi si ils veulent pas me fidéliser c'est pas grave il y a du job ailleurs

(Florence, T1, Engagement organisationnel, réf. 4)

Au T2, son lien à l'organisation a évolué. Alors qu'elle se disait prête à la quitter, facilement, au T1, ce n'est plus le cas au T2. En effet, le fait qu'on lui promette un financement du MAS a un impact important sur elle.

APP : Je pense qu'il y a toujours une histoire d'attachement à l'entreprise qui va qui est en lien avec en tous cas moi je le vis comme ça avec les accords ou non de formation le soutien tout ça tant que j'étais dans le flou et qu'on m'avait rien dit tout ça l'avantage c'est que j'aurais eu aucun scrupule à prendre un autre poste à me barrer et à dire bon voilà maintenant je suis formée merci bien je vais chercher ailleurs à la concurrence donc je pense que là c'est clair alors que maintenant qu'ils me la paient effectivement ça change le rapport de dépendance en fait et même au niveau je dirais plus psychologique en fait on se sent plus redevable par rapport à l'entreprise même si c'est enfin il y a cette histoire de redevance qui est financière mais même je trouve quand même que ça veut dire qu'ils ont misé dans nous et puis enfin et puis certainement qu'ils aimeraient nous garder

(Florence, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)

La logique dans l'histoire de Florence est la suivante : sa construction de sens qui consiste à dire que c'est à elle de s'adapter, d'être pro active provoque des comportements (revendiquer du soutien). Ces comportements, à leur tour, ont eu des conséquences : elle a obtenu une promesse de financement de la part de l'organisation. Cette promesse de financement est à son tour interprétée par Florence comme une forme de reconnaissance, qu'elle exprime bien lorsqu'elle dit «ils ont misé dans nous ». Du coup, elle se sent soutenue, et s'attache différemment à l'organisation : elle se sent redevable et n'envisage plus de quitter au T2.

Cas de figure 4 : Perception de soutien positive, sans évolution

Quatre personnes se trouvent dans ce cas de figure.

Les attentes en termes de pratiques organisationnelles au T1

Plusieurs éléments se dégagent de ce groupe. De manière très visible, c'est l'absence d'attentes envers l'organisation en termes de soutien organisationnel à la formation, exprimée par toutes les personnes, qui frappe. Daniel, par exemple, explicite ce qu'il n'attend pas : de pouvoir « grimper » hiérarchiquement suite à la formation.

> ***APP : Je n'ai pas d'attentes de me dire ok je suis frustré dans mon job je fais ça parce que je veux grimper ou bouger et maintenant 6 mois plus tard je n'ai pas bougé je n'ai pas grimpé et je ne suis pas frustré non pas du tout***
>
> ***(Daniel, T2, Attentes, réf. 2)***

De son côté, Jean, s'il peut exprimer des attentes « idéales » (dans son cas, un lien stratégique renforcé, de la reconnaissance et davantage de feedback), dit n'attendre aucun soutien de la part de son organisation.

> ***IB : Qu'est-ce que cela pourrait recouvrir d'autre le soutien organisationnel pour une formation (…) ?***
>
> ***APP : De plus de ce qu'il y a maintenant ?***
>
> ***IB : Oui***
>
> ***APP : Bon plus c'est difficile (…) plus je ne vois pas qu'est-ce qu'on peut faire de plus***
>
> ***(Jean, T1, Attentes, réf. 3)***

Vera, pour sa part, ne souhaitait d'abord pas de soutien, afin de garder le projet formation comme quelque chose de personnel. Elle met aussi en avant sa personnalité qui ne nécessiterait pas de soutien.

> ***APP : Je n'ai pas non plus la personnalité à ce qu'on me dise « c'est bien » pour aller de l'avant donc c'est vrai que je fonce un peu donc subjectivement j'attendais pas grand-chose de mon supérieur en fait***
>
> ***(Vera, T2, Attentes, réf. 1)***

Ce n'est qu'en dialoguant avec son supérieur qu'elle a accepté que ce projet soit un projet commun entre son organisation et elle-même. Marie, quant à elle, dit n'attendre aucun soutien également.

> ***APP : Moi je n'attends pas d'eux qu'ils me mettent de la pommade dans le dos et qu'ils me disent mais super fabuleux mais comme tu es géniale non eux ils m'attendent au contour du job***

(Marie, T1, Attentes, réf. 8)

APP : Moi je ça m'est tout à fait égal actuellement l'employeur a financé énormément

(Marie, T1, Attentes, réf. 1)

Cela dit, les personnes semblent tout de même avoir des attentes, mais ne les expriment que peu. Cela peut être dû à plusieurs raisons : soit, parce qu'elles acceptent qu'elles ne peuvent pas obtenir davantage, sans rancune ni cynisme ; soit, parce qu'elles rencontrent des pratiques suffisamment satisfaisantes pour elles, pour leur permettre de se sentir soutenues malgré tout.

APP : J'ai eu un peu de frustrations parce que j'aimerais amener plus mais après les frustrations qui sont nées peut-être c'est de me dire j'aimerais faire bouger plus les choses mais je pense qu'on est tous dans la même situation

(Daniel, T2, Attentes, réf. 2)

APP : J'apprécierais si je lui fais relire quelque chose qu'il me enfin voilà qu'il y avait peut-être rien à critiquer je ne sais pas mais j'attendais de sa part un peu plus de critique négative constructive on va dire

(Vera, T1, Attentes, réf. 4)

La question de la reconnaissance est également présente. Mais elle apparaît de manière plus cachée, plus discrète, que dans le cas de figure des personnes insatisfaites, par exemple. La reconnaissance est alors perçue comme quelque chose que la personne doit aller chercher, mériter, et non pas comme un dû. Marie, par exemple, en parle en ces termes :

IB : Donc pour vous finalement le soutien organisationnel c'est quoi (…)

APP : Voilà alors actuellement ils sont en train de négocier cette convention mais c'est très difficile parce qu'on est dans une période de récession avec mesures structurelles ça veut dire que ce que la direction a décidé de m'accorder nous ne l'obtiendrons pas mais le simple fait de savoir que c'est comme ça qu'ils me voient dans leurs yeux je crois que ça me suffit à quelque part

(Marie, T2, Attentes, réf. 5)

APP : Déjà je pense d'avoir une quittance en disant mais là c'est vrai que ça pourrait nous intéresser est-ce que tu pourrais développer autre chose (…) une reconnaissance en disant oui ça c'est vraiment un sujet qui nous intéresse qu'on devrait certainement développer tout ça mais il faut le temps ça ne se concrétise pas quoi

(Jean, T1, Attentes, réf. 1)

APP : Mais c'est vrai de temps en temps ça pourrait aussi être sympa qu'il vienne et qu'il dise voilà par rapport à ce cours là qu'est-ce que tu en as ressorti

(Vera, T2, Attentes, réf. 2)

Plusieurs raisons permettent de comprendre cette absence d'attentes. Pour Daniel et Marie, c'est la connaissance de l'organisation qui est mise en avant. Tous deux disent en apprécier le fonctionnement et savoir qu'ils ne peuvent pas obtenir davantage (qu'ils reçoivent objectivement peu ou beaucoup de soutien). Ils se contentent donc de ce qu'ils obtiennent en toute connaissance de cause de l'organisation, et ce, sans rancune ou cynisme.

> ***APP : Mais je n'aurais pas attendu autre chose de ma boîte je ne crois pas***
> ***(Daniel, T2, Attentes, réf. 4)***

> ***IB : Vous dites je ne m'attends pas à du soutien je ne veux pas qu'on me passe la pommade***
> ***APP : Parce que je sais qu'il n'y en a pas***
> ***IB : Parce que vous connaissez l'organisation***
> ***APP : Voilà***
> ***IB : Parce que vous n'auriez rien eu contre à la base qu'on vous suive un peu plus***
> ***APP : J'aurais adoré ç'aurait été chouette (rires)***
> ***(Marie, T2, Attentes, réf. 6)***

Une autre raison probable est le souci de pouvoir innover, de pouvoir injecter des connaissances de la formation, dans l'organisation, afin d'en améliorer les processus et les pratiques. Daniel, par exemple, souhaite avant tout faire passer des choses dans l'organisation, alors que Jean met lui aussi en avant le lien entre ce qu'il apprend en formation et les pratiques organisationnelles. Tout se passe alors comme si le souci pour l'organisation prime sur le souci quant au soutien organisationnel.

> ***APP : Moi je cherchais ça aussi en venant ici d'amener des trucs un peu hors cadre thinking out of the box***
> ***(Daniel, T2, Attentes, réf. 1)***

> ***APP : Donc là l'attente ce sera de dire voilà je peux démontrer lorsque je devrai préparer un dossier qui est en lien avec la thématique discutée ou vue que je puisse concrètement dire voilà comme je l'ai étudiée dans un module***
> ***(Jean, T2, Attentes, réf. 3)***

Pour Marie, ce lien est si important qu'elle dit vouloir justifier son poste par le biais de la compétence (requise pour ce dernier) obtenue en formation. Tout se passe alors comme si c'était avant tout le bien de l'organisation qui primait, et que le soutien au processus de formation et à la valorisation des contributions qui en sont issues, étaient au second plan.

APP : Pour moi ce (le soutien) n'est pas une nécessité j'estime que le meilleur encouragement la meilleure rétribution que je puisse avoir c'est quand je constate que au quotidien dans le cadre de mon travail mes correspondants ont satisfaction si je peux répondre aux attentes

(Marie, T1, Attentes, réf.3)

Plus avant, les attentes qu'expriment ces personnes semblent concerner d'abord la formation, voire elles-mêmes, avant l'organisation. En ce sens, Jean attend de la formation qu'elle soit utile pour son travail, et qu'il puisse en tirer profit pour la mettre en pratique.

IB : Quelle suite attendez-vous pour vous-même ou pour l'organisation ?

APP : (…) donc l'attente c'est de dire voilà je peux démontrer lorsque je devrai préparer un dossier qui est en lien avec la thématique discutée ou vue en cours que je puisse concrètement dire voilà comme j'ai étudié dans un module ou voilà ça sort de l'enseignement que j'ai reçu la manière de considérer l'objet

(Daniel, T2, Attentes, réf. 3)

Marie, quant à elle, exprime cette même idée mais va encore plus loin en disant que c'est à elle, et personne d'autre, de prouver que la formation est valable, et de démontrer que l'investissement qu'on a fait en elle (sa formation est financée par l'organisation) était un investissement qui en valait la peine.

APP : Moi il faut que je voie un retour sur investissement ça ne me sert à rien qu'on me passe de la pommade dans je le dos je veux dire ça ne m'apporte rien on peut me dire mais bravo c'est bien d'être allée là-bas et mon travail il ne change pas ça ça n'a aucun sens je en fait je ne recherche absolument pas qu'on me félicite pour me études à partir du moment où je vois un retour sur investissement je me dis bein voilà

(Marie, T1, Attentes, réf. 4)

Elle prend donc complètement sur elle le fait de démontrer le lien stratégique entre la formation et l'organisation. Elle dit alors qu'elle souhaite avant tout « être crédible », par le biais de la formation, pour le bien de l'entreprise, et au travers de son poste qu'elle souhaite rendre le plus performant possible.

Les quatre personnes expriment également l'idée que le soutien organisationnel n'est, en somme, pas nécessaire pour eux. S'ils ont des idées quant à ce qu'il *pourrait* constituer (pour eux-mêmes ou pour un collaborateur x qui partirait en formation), elles semblent s'accorder sur l'idée qu'elles n'en ont pas vraiment besoin. Vera n'accepte l'implication de son supérieur qu'après de longues discussions avec ce dernier, qui l'a convaincue de le laisser participer à ce projet. Jean dit clairement que le soutien n'est pas important pour lui-même, ce qui ne l'empêche pas d'avoir des idées pour des collaborateurs dont il aurait la charge.

IB : Et vous disiez justement quand on parlait du transfert que vous pensiez voilà que sans volonté ou de mise en place de dispositifs particuliers que c'était quand même difficile qu'il y ait justement un transfert de compétences

APP : Oui tout à fait

IB : Mais donc ça pour vous-même vous vous sentez capable justement de le faire de votre propre initiative

APP : Tout à fait

IB : Vous n'avez pas d'attentes

APP : Non

(Jean, T2, Attentes, réf. 2)

Daniel est à l'aise dans son organisation et se débrouille grâce à sa personnalité fonceuse et son regard bienveillant sur l'organisation dont il semble connaître les points faibles, sans s'en offusquer.

APP : Je n'ai pas pensé à ça c'est quand vous m'avez posé la question que je me suis dit comment je ferais avec un collaborateur chez moi et c'est là que ça a initié la réflexion à ce moment-là

(Daniel, T2, Attentes, réf.5)

Marie, dans un premier temps, dénigre l'idée même d'être soutenue, comparant le soutien à la « maternelle » et nous faisant comprendre qu'elle n'a pas besoin « d'être tenue par la main ». Cela ne l'empêche pas de dire, au terme de l'entretien T2, qu'elle aurait « adoré » être soutenue… Elle évoque en outre sa position dans l'organisation pour justifier que le soutien n'est pas nécessaire, au vu de son statut.

APP : Mais dans un poste comme celui-là il n'y a personne au-dessus de moi c'est Madame la Conseillère d'Etat mais est-ce que Madame la Conseillère d'Etat elle a le temps de faire de la garderie d'enfants puis de venir chaque matin dans mon bureau et de me dire alors mais comment vas-tu et puis comment s'est passé ta journée et puis tu as de nouveau eu une difficulté avec un chef de service non Madame la Conseillère d'Etat elle s'attend à avoir des gens compétents efficaces (…)

(Marie, T1, Attentes, réf. 6)

L'évolution des attentes

Il n'y a pas d'évolution notable entre le T1 et le T2.

L'évaluation des pratiques en regard des attentes

Sur quoi porte l'évaluation positive de la situation chez les personnes satisfaites et comment en parlent-elles ? La satisfaction ne repose pas nécessairement sur une harmonie parfaite entre attentes (quoique, comme nous l'avons vu plus haut, ces attentes sont peu existantes

pour les personnes elles-mêmes, même si elles expriment des idées quant à ce que peut représenter du soutien pour d'autres personnes) et pratiques rencontrées. Plutôt, la satisfaction, c'est-à-dire la perception d'être soutenu, repose sur un effort d'évaluation qui prend en compte la réalité organisationnelle, les attentes qui sont basses, pour en sortir quelque chose de positif. Il y a chez ces personnes un effort pour dire qu'elles se sentent soutenues, qui alors ne résulte pas juste de l'adéquation entre attentes et pratiques, mais plutôt d'un effort plus ou moins conscient de considérer les pratiques rencontrées sous l'angle le plus positif possible.

Pour Daniel, plusieurs éléments expliquent son évaluation positive. Il y a d'abord le temps accordé, un patron cohérent qui ne le surcharge pas de travail et qui se montre ouvert à la question de la formation, et un climat général propice à la formation. Il y a aussi l'importance de la reconnaissance et de la légitimité qu'il dit obtenir grâce au CAS, au sein de son organisation. Il mentionne en outre les réactions positives qu'il reçoit lorsqu'il amène des idées issues de la formation. Il se dit alors totalement soutenu, au T1. Au T2, il mentionne plusieurs éléments : le financement, l'absence de reproches, l'accueil favorable de ses idées issues de la formation. Il se dit alors soutenu également. L'extrait suivant montre l'effort de Daniel de considérer les pratiques comme du soutien pour lui, lorsqu'il dit « on va l'appeler soutien à la formation » :

> ***APP : On va l'appeler soutien à la formation, déjà on vous permet de le faire, on la finance, on vous donne le temps, on accueille favorablement ce que vous proposez même si on ne vient pas forcément le chercher tout ça vous permet quand même de vous déployer suffisamment pour avoir envie***
>
> ***(Daniel, T2, Evaluation, réf. 8)***

Jean est plus nuancé dans son appréciation, en ce sens que, s'il se dit entièrement soutenu, il conçoit néanmoins que le soutien pourrait s'étendre à un intérêt pour sa formation, ce qu'il n'a pas. Ainsi, il dit que le soutien est plutôt superficiel. Il apprécie toutefois le financement de sa formation et la possibilité, tout simplement, de pouvoir s'y rendre. L'effort de Jean de considérer les pratiques comme du soutien se perçoit dans l'expression « on est quand même soutenu » :

> ***APP : Donc je vous repose la question donc vous finalement vous vous sentez soutenu toujours ?***
>
> ***Oui absolument non non on est d'accord on est quand même soutenu maintenant effectivement cette notion de feedback ou de retour ou de questionnement il n'est pas présent***
>
> ***(Jean, T2, Evaluation, réf. 1)***

Vera apprécie également positivement sa situation, et relève tout particulièrement le temps accordé, les échanges avec son supérieur, la discrétion de ce dernier et la légèreté du soutien obtenu (pas de sensation de contrôle ou de demandes intempestives). Au T2, alors qu'elle vit une situation particulièrement chargée au travail, elle apprécie surtout le fait de savoir qu'elle peut compter sur son supérieur en cas de besoin, même si elle dit manquer de temps. Son effort dans l'évaluation est à peine visible, mais transparaît, à notre sens, lorsqu'elle dit « … et je pense que ça, ça me suffit ».

> ***APP : Si je suis vraiment coincée je sais que je peux aller vers lui discuter et on va trouver une solution et il sera là pour m'épauler si j'en ai besoin et je pense que ça, ça me suffit***
>
> ***(Vera, T2, Evaluation, réf.1)***

Marie, quant à elle, pleinement soutenue. Il n'y a pas, comme chez les quatre autres personnes, une hésitation, un « compromis » qui transparaîtrait. Il s'agit par ailleurs de la personne qui s'est montrée la plus insistante par rapport à son absence d'attentes envers l'organisation. Les aspects qui sont importants pour elle sont : la participation financière, l'absence de réticences à ses départs, une attitude positive face à la formation, et le respect de son temps de formation. Au T2, elle revient sur la question du financement, pour dire, cette fois-ci, qu'il est totalement secondaire. Elle l'apprécie, mais c'est surtout le fait que l'organisation ait voulu participer qui compte, et non pas le financement en tant que tel.

> ***APP : A partir du moment où ils n'ont pas voulu que je sois seule support financier mais qu'ils ont voulu s'investir j'estime que oui ils se sont vraiment déclarés partie prenante voilà moi j'estime vraiment être soutenue***
>
> ***(Marie, T1, Evaluation, réf. 1)***

Modes de régulation

Construction de sens

Les constructions de sens repérées chez ces personnes semblent constituer une sorte de filtre au travers duquel elles perçoivent les pratiques rencontrées comme positives, ou alors, elles se contentent de ce qu'elles reçoivent parce que leur point de vue sur la situation agit comme une prévention à toute déception possible.

Dans la partie consacrée aux attentes, nous avons mis en évidence que celles-ci étaient bien souvent très basses, inexprimées, voire inconscientes et / ou inexistantes. Dans cette partie, nous verrons que les constructions de sens mises en place s'ajoutent à ces mini attentes et

font que, justement, les personnes sont et restent satisfaites de leur situation en termes de soutien organisationnel perçu à la formation.

Tout d'abord, il y a l'importance de prendre sur soi qui est mise en avant. Daniel, par exemple, explique comment il doit gérer sa propre potentielle frustration par rapport à ce qu'il ne pourrait pas mettre en place dans l'organisation. Il prend sur lui.

> ***APP : Je n'ai pas trop eu le temps de penser à tout ça dans mon côté survie entre guillemets professionnelle assurer le job courant faire mes travaux de module***
>
> ***(Daniel, T2, Construction de sens, réf. 8)***

Dans le même ordre d'idées, Jean dit qu'il lui faut avancer les ressources et que le retour sur investissement se fera sans doute dans l'avenir. Là aussi, il semble ne compter que sur lui-même pour prouver le bien-fondé de sa formation à son organisation. Il ajoute que l'organisation s'attend à ce que la personne en formation, de sa propre initiative, opère des changements organisationnels. On peut alors dire que Jean s'aligne sur cette croyance organisationnelle. Dans les deux entretiens, il met en avant cette croyance qu'il partage pleinement.

> ***APP : Dans le concret je ne vois pas aujourd'hui comment on arriverait sans initiative personnelle en disant dis-donc j'ai appris ça j'ai vu ça (…) et c'est normal à mon sens aussi que ce soit vraiment la personne qui suive la formation qui soit encore plus attentive en disant c'est le sujet qui mériterait d'être creusé chez nous***
>
> ***(Jean, T1, Construction de sens, réf. 4)***

> ***IB : Donc vous comptez beaucoup sur vous-mêmes***
>
> ***APP : Absolument et il me semble que c'est correct et justifié***
>
> ***(Jean, T2, Construction de sens, réf. 13)***

Marie partage ce sentiment lorsqu'elle affirme que sa supérieure n'a pas à s'occuper de sa formation. Elle dit clairement que c'est à elle de prouver qu'elle est pertinente pour être prise au sérieux, et non pas à l'organisation de prouver que la formation est pertinente.

> ***APP : Je dois y arriver, Punkt***
>
> ***(Marie, T1, Construction de sens, réf. 1)***

> ***APP : C'est mon job de prendre sur moi***
>
> ***(Marie, T1, Construction de sens, réf. 2)***

Marie insiste au T2 en disant que c'est à elle de se prouver, d'apporter des choses intéressantes et d'être à la hauteur de son poste. Au T2, elle va jusqu'à dire que, si elle n'arrive pas à gérer son poste, c'est que soit elle n'est pas à sa place, soit elle a choisi la mauvaise formation pour s'y préparer. Dans les deux cas, l'organisation n'est jamais fautive : c'est elle, et elle seule qui serait à remettre en cause.

> ***APP : Si je ne suis pas adéquate il y a deux solutions soit j'ai mal assimilé les cours et puis alors c'est que finalement le poste en lui-même est trop complexe pour moi et que je ne suis pas à ma place ou bien alors c'est que le cours en lui-même ne répond pas aux besoins de notre entreprise et que j'ai fait le mauvais choix de cours***
>
> ***(Marie, T2, Construction de sens, réf., 1)***

Elle voit donc toute la responsabilité chez elle et n'en revendique aucune du côté de l'organisation.

> ***APP : Pour qu'on prenne au sérieux mon retour de formation il faut que j'arrive avec un argument pertinent si à mon retour de formation je n'ai pas d'arguments pertinents on ne va pas me prendre au sérieux***
>
> ***(Marie, T1, Construction de sens, réf. 3)***

Vera, qui au départ ne souhaitait même pas impliquer son organisation, pousse cette logique de l'initiative personnelle encore plus loin, puisque dans ce cas, elle « élimine » toute attente de soutien dès le départ. C'est seulement suite à l'intervention de son supérieur qu'elle s'est décidée à rendre son projet initialement tout personnel, partagé. En outres, Vera partage, avec son supérieur, la croyance que le cabinet où elle travaille passe en premier, ce qu'elle juge normal.

> ***APP : Lui (son supérieur) est très axé (…) par rapport à sa boîte donc c'est la même chose pour d'autres sujets (que la formation) donc il ne va pas forcément il va garder son intérêt pour ce qu'il est en train de faire et puis tout ce qui dépasse de ce cadre-là ça passera derrière mais c'est normal on ne peut pas donner du temps***
>
> ***(Vera, T2, Construction de sens, réf. 2)***

Il y a ensuite un regard particulier posé sur l'organisation et les différents supérieurs, comme si ces personnes « excusaient » l'éventuel manque de pratiques organisationnelles qui soutiendraient leur formation. Il y a ici un lien fort entre le fait d'excuser l'organisation, et l'évaluation qui s'ensuit. Daniel, par exemple, estime que tout n'est pas faisable dans son contexte particulier, ou encore que le contexte fait que certaines pratiques vues en formation ne sont tout simplement pas réalisables.

APP : C'est un problème chez nous je pense de RH on n'est pas assez je pense qu'on n'est pas encore assez bon du point de vue du suivi on dit on encourage on soutient il y a plein de gens qui font des diplômes fédéraux (…) on n'as pas de structuration de suivi mais je suis soutenu oui on peut dire cela comme ça

(Daniel, T1, Construction de sens, réf. 4)

Par conséquent, il s'adapte à son organisation :

APP : Je me dis oui dans notre contexte politique (…) je sais qu'il y a des choses il faudra dix ans pour faire changer les choses et il y en a d'autres dans ce type de contexte ça ne bougera pas

(Daniel, T2, Construction de sens, réf. 3)

Marie estime elle aussi que son organisation n'est tout simplement pas prête ni capable d'offrir des pratiques soutenantes, en regard de sa culture en termes de formation.

APP : Parce que notre entreprise n'est pas du tout en situation elle n'est pas du tout apprenante aujourd'hui elle n'a aucune structure détectant les besoins de formation l'accompagnement pendant la formation

(Marie, T2, Construction de sens, réf. 5)

Jean va dans le même sens lorsqu'il affirme que son supérieur n'est pas omniscient, et ne peut donc pas, raisonnablement, s'intéresser davantage à sa formation.

APP : Il ne peut pas tout savoir

(Jean, T1, Construction de sens, réf. 11)

Jean ajoute d'autres excuses encore, comme l'éloignement géographique avec ses supérieurs, ainsi que la difficulté linguistique (il travaille en contexte suisse-allemand), la surcharge de travail, le manque de temps, la nature du travail (fait dans l'urgence).

Vera se compare aux collègues de sa formation et se dit alors qu'elle est bien lotie, par effet de comparaison. Elle excuse également l'organisation en invoquant le manque de temps. Notons l'utilisation du conditionnel qui lui fait dire que, sans manque de temps, le soutien aurait été différent :

APP : Juste le manque de temps mais ça c'était vraiment lié à si on avait eu moins de travail ça aurait pas eu lieu

(Vera, T2, Construction de sens, réf. 6)

Il y a également une forme d'intériorisation de l'attente organisationnelle supposée, à leur égard. Marie et Jean estiment que l'organisation s'attend à ce qu'ils agissent d'une certaine manière : de manière autonomie, sans grande attente de soutien organisationnel. Tout se

passe alors comme si cette attente supposée était prise à leur compte, et qu'ils s'y conforment.

> ***APP : Ils attendent d'un expert ils attendent un professionnel si je ne le suis pas alors ils prennent quelqu'un d'autre point***
>
> ***(Marie, T1, Construction de sens, réf. 3)***
>
> ***APP : De sa propre initiative engendrer quelque chose de par la formation je pense que c'est ce qu'elle attend oui de manière indirecte***
>
> ***(Jean, T1, Construction de sens, réf. 10)***

Une autre construction de sens consiste à espérer que le soutien, ou une autre forme de récompense, voire de reconnaissance, viendra en temps voulu. Pour Jean, cela implique d'avancer les ressources (de son côté) d'abord, puis d'attendre le retour sur investissement. Daniel estime également que le facteur temps joue un rôle important.

> ***APP : Je reste persuadé qu'on le retrouve après le retour sur investissement il se retrouve après donc voilà à un moment donné on doit avancer les ressources de préparer et après on peut mettre les ressources à disposition et une fois qu'on met les ressources à disposition peut-être se retrouver aussi par rapport à l'investissement personnel qui a été fait personnel et financier qui a été fait***
>
> ***(Jean, T2, Construction de sens, réf. 11)***
>
> ***APP : Après il faut du temps pour que ça se mette en place***
>
> ***(Daniel, T2, Construction de sens, réf. 5)***

Marie est dans une dynamique où elle avance ses ressources, qu'elle compte mettre totalement au service de son poste. Elle espère que son poste sera bientôt transformé, mais n'a aucune garantie. En ce sens, on peut dire qu'elle mise tout sur la formation, mais sans avoir de garantie à la clé.

> ***APP : Ce n'est pas parce qu'on me l'offre pas que je vais m'asseoir dans un coin et que je vais pleurer et attendre (…) donc en attendant de recevoir je vais de l'avant et puis à force d'aller de l'avant peut-être qu'un jour je recevrai et si je reçois rien tant pis***
>
> ***(Marie, T2, Comportements, réf. 11)***

Ainsi, les pratiques rencontrées sont interprétées comme du soutien : nous nous situons ici à cheval entre la construction de sens et l'évaluation (voire partie « Evaluation »). Pour Daniel, le financement, par exemple, est valorisé, car il connaît son contexte de travail et ne s'attend à rien de plus (nous retrouvons ici les attentes).

APP : Ce que je veux dire c'est qu'après 20 ans d'administration quand on finance financer c'est la matérialisation du soutien dans le public il y a très peu de soutien autrement ça veut dire si on dit ok on finance ça veut dire qu'il y a une volonté derrière

(Daniel, T1, Construction de sens, réf. 3)

Pour Marie, le fait d'avoir obtenu son poste actuel et de pouvoir tout simplement se rendre en formation sans obstacles (soutien en creux !) suffit à être perçu comme du soutien. Pour Vera, la seule certitude de pouvoir solliciter du soutien, en cas de besoin, et de manière ponctuelle, suffit à faire qu'elle se sent soutenue. Jean conclut en disant qu'il n'a pas besoin d'être soutenu davantage par l'organisation, car il se sent capable de se soutenir tout seul.

Comportements

Deux sous-ensembles se dégagent des analyses. Il y a d'un côté Daniel et Marie, qui ont une attitude à la fois pro active, à la fois toute en subtilité pour valoriser leur formation. De l'autre côté, Jean et Vera sont plus passifs, et semblent attendre le moment propice, à leurs yeux, pour mettre en avant leur formation.

Daniel, dès le T1, n'hésite pas à proposer, à mettre ses idées issues de la formation à l'ordre du jour de certaines réunions, à impliquer son supérieur, à proposer des pistes d'amélioration. Par exemple, il propose à son supérieur de participer à ses travaux de validation (en l'interviewant), il met des points directement issus de sa formation à l'ordre du jour de réunions, il soumet les analyses qu'il fait en formation à son organisation.

APP : Lundi matin on a une séance de direction j'ai mis un point à l'ordre du jour sur les problèmes d'attractivité parce qu'on a des problèmes d'attractivité pour certaines fonctions

(Daniel, T1, Actes, réf. 6)

Marie a un comportement similaire : elle cherche sciemment à aligner les thèmes de ses travaux de validation aux problématiques organisationnelles. Pour elle, cette démarche est importante car elle cherche, par ce biais, à montrer qu'elle comprend son environnement professionnel et qu'elle est compétente dans le poste qu'on lui a confié. Elle souhaite montrer qu'elle est adéquate au poste.

APP : J'aurais aussi pu dans l'écriture de mes travaux écrits choisir des thèmes qui n'étaient pas en phase avec ce que nous vivons aujourd'hui et montrer par-là que je ne comprenais pas ce qui se passe autour de moi

(Marie, T2, Actes, réf. 3)

Sa décision de suivre la formation, à la base, est complètement liée au fait qu'elle cherche à rendre son poste vraiment valable, pour qu'il ne soit pas une « coquille vide ». Elle anticipe des changements organisationnels à venir, mais dont elle n'a pas la certitude. Son attitude est donc pro active dès l'initiative même de suivre sa formation.

> ***APP : Je leur prouve par les actes est-ce qu'ils comprennent que ça vient de la formation peut-être oui peut-être non ce n'est pas mon problème***
>
> ***(Marie, T2, Actes, réf. 2)***

Daniel et Marie font preuve de prudence dans leur approche. Ainsi, Daniel dit avancer « par petites touches » afin de ne pas bousculer l'organisation. Il se dit prudent à ne pas mettre sa formation trop en avant, pour ne pas heurter les personnes qui ne sont pas en formation. Il affirme également chercher à s'adapter à la personne qu'il a en face de lui, dans un esprit stratégique.

> ***APP : Tout l'art d'un chef de service c'est d'amener les projets dans le sens où le politicien va y trouver son propre compte pour le bien de l'organisation (…) il y a un côté très stratégique***
>
> ***(Daniel, T2, Actes, réf. 4)***

> ***APP : Peut-être je suis trop influencé par l'organisation où je suis je pense qu'amener des gros machins d'arriver BAM comme ça, ça ne sert à rien du tout, ça ne sert à rien du tout***
>
> ***(Daniel, T2, Construction de sens, réf. 7)***

La prudence ne les empêche néanmoins pas de se montrer battants. Daniel et Marie essaient en effet de convaincre les personnes du bien-fondé de leur formation par le biais des choses qu'ils mettent en place.

> ***APP : J'ai dû me battre (…) j'ai proposé à mon chef et je pense que ça va remonter plus haut je pense qu'on va modifier tout le processus***
>
> ***(Daniel, T2, Comportements, réf. 5)***
>
> ***APP : Actuellement il me semble avoir abattu le 95% des murs qui empêchaient le travail de couler les flux (…) je suis en contact avec le dernier chef de service qui avait une rétention et j'ai pu vraiment le convaincre***
>
> ***(Marie, T2, Comportements, réf. 8***

Finalement, Daniel et Marie sont aussi à l'affût des opportunités potentielles au sein de leur organisation respective. Daniel utilise les problématiques concrètes de son terrain d'action pour y greffer des analyses issues de sa formation, alors que Marie essaie carrément de

modeler son poste de travail aux besoins organisationnels, par le biais direct des acquis de sa formation.

En ce qui concerne Jean et Vera, beaucoup moins de comportements ont pu être repérés. Jean, pour sa part, prend l'initiative de repérer des moments opportuns pour parler des thématiques étudiées en formation, et veille à ce que ces dernières soient toujours en lien avec des problématiques organisationnelles. Il a alors un comportement similaire, même si moins prononcé, que Daniel et Marie (il attend les opportunités plutôt que de les créer).

> ***APP : C'est plus l'actualité des thèmes qui ferait que l'on pourrait inclure une présentation à jour (…) je pense qu'elle doit être plus situative dans le sens un moment opportun où on remarque qu'il est nécessaire de présenter par rapport à une problématique interne***
>
> ***(Jean, T2, Comportements, réf. 4)***

En ce sens, il se comporte comme Daniel et Marie, à la différence qu'il apparaît moins actif, moins « fonceur ». C'est un projet qui n'est pour l'heure pas actuel. Vera, quant à elle, concentre ses comportements davantage sur le processus de la formation, et pas tant sur sa valorisation, surtout au T1. A ce moment-là, Vera cherche, avec son supérieur, à trouver des modalités de travail qui accommodent au mieux sa formation.

> ***APP : Dès le départ de la formation, je lui ai plusieurs fois répété que ça me prendrait du temps je l'ai quand même préparé parce que je sais que parfois il ne se rendait pas bien compte du temps que prennent certaines tâches***
>
> ***(Vera, T2, Comportements, réf. 3)***

Ce n'est qu'au T2 que Vera devient plus pro active, aussi bien sur le processus (elle revendique son droit à avoir du temps), aussi bien sur les contributions potentielles qu'elle souhaite soumettre à son supérieur.

Les liens entre la construction de sens et les comportements

Les liens apparaissent de manière logique pour les quatre personnes. Daniel prend sur lui et estime que c'est à lui de gérer son éventuelle frustration (due à la difficulté de changer son organisation). Par ailleurs, il porte un regard clairvoyant sur son organisation et a conscience de ses limites. Il n'est alors pas surprenant qu'il cherche à procéder en douceur (tenant ainsi compte des limites organisationnelles), et à ne pas sombrer dans l'insatisfaction (par le biais de la forte croyance à l'initiative personnelle). Sa grande connaissance du contexte l'aide certainement à accepter la situation telle qu'elle est, à la fois par rapport au soutien qu'il obtient (principalement, du financement et du temps) et à la manière d'agir. Dans le cas de

Jean, les constructions de sens lui permettent d'excuser, d'expliquer, voire de faire avec un certain manque de soutien (notamment en termes de feedback) qu'il exprime. Il y a une forte congruence entre sa perception de l'organisation, qui selon lui repose sur un principe d'initiative personnelle, et la manière dont il agit. En effet, Jean se fond dans cette supposée attente organisationnelle et cherche alors les moments les plus opportuns pour mettre sa formation en valeur, mais toujours sans brusquer et dans le respect des problématiques en cours.

Vera, quant à elle, se sent « bien lotie » au T1, et les comportements repérés sont des comportements communs avec son supérieur. Tout va bien dans le meilleur des mondes, semble-t-il. Au T2, par contre, les choses changent un peu, et la perception de soutien, si elle reste toujours positive, apparaît légèrement moins optimale. Alors, Vera change de constructions de sens et agit de manière plus pro active, et plus seule. Il y a chez elle un changement visible entre le T1 et le T2.

Marie est probablement l'exemple le plus extrême de la responsabilité individuelle totalement intégrée et des comportements qui s'ensuivent. En effet, elle prend tout sur elle et n'attend rien de l'organisation. Ainsi, toutes ses constructions de sens l'entraînent à agir de manière proactive et solitaire, avec le but de valoriser son poste, de valider la formation auprès de ses employeurs, et de montrer qu'elle est adéquate et compétente pour son poste.

Autres éléments entrant en ligne de compte dans les modes de régulation

Plusieurs éléments « supra » ont pu être repérés. Il y a des éléments se référant directement au travail, au domaine des ressources humaines, à la personnalité. En ce qui concerne le travail, Daniel, Vera et Marie disent se sentir particulièrement à l'aise dans leur poste et leur organisation. Daniel se dit heureux à cette place, alors que Vera dit partager les mêmes valeurs professionnelles avec son supérieur, avec qui elle affirme par ailleurs bien communiquer.

> ***APP : Mon expérience me dit aussi qu'on est bon dans son job quand on est heureux dans ce qu'on fait***
>
> ***(Daniel, T1, Autres éléments, réf. 8)***
>
> ***APP : On a les mêmes valeurs, les mêmes principes***
> ***(Vera, T1, Eléments « supra », réf. 1)***

Marie a trouvé à sa place un travail qui lui correspond.

APP : J'ai vraiment la sensation d'avoir fait une formation qui colle correspond à mon besoin, d'être dans un job qui correspond à ma personnalité d'être à ma place autant dans cette formation que dans le job

(Marie, T2, Eléments « supra », réf. 7)

Jean, malgré un départ imminent pour une autre organisation, a néanmoins passé plus de vingt ans dans celle-ci et son départ n'est pas motivé par une insatisfaction au travail. Au contraire, il serait volontiers resté mais estime qu'il a besoin d'un certain changement au niveau professionnel après tant d'années de loyauté. Tous sont particulièrement attachés au domaine des RH et souhaitent professionnaliser et faire rayonner ce domaine.

APP : C'est vrai que ma contribution avec ça c'est d'essayer d'amener un peu de professionnalisme dans la gestion des RH

(Daniel, T1, Autres éléments, réf. 14)

La loyauté est un autre point en commun chez ces quatre personnes, qui l'expriment au travers de leur relation à leur organisation respective.

Au niveau de la personnalité, Daniel et Marie expriment des caractéristiques similaires. Alors que Daniel affirme ne pas se laisser « démonter » facilement, Marie dit qu'elle a besoin de l'adversité pour avancer.

APP : Je ne me laisse pas démonter comme ça
(Daniel, T1, Eléments « supra », réf. 10)

Elle a été servie dans son cas, étant donné que son organisation l'a certes laissée suivre la formation, mais n'a d'abord pas été très ouverte pour ses idées issues de celle-ci. Tous deux expriment également leur grande envie et besoin de contribuer à l'organisation, de faire bouger les choses, d'innover.

APP : Moi j'aime mettre ma pierre à l'édifice ce qu'on construit
(Daniel, T1, Eléments « supra », réf. 12)

Un autre point qui lie Marie et Daniel, c'est la notion d'autonomie dans le travail, et de besoin de liberté, dans leurs personnalités. Tous deux ont besoin de ces éléments pour fonctionner, et semblent avoir trouvé leur place respective.

Place de la motivation à transférer dans les modes de régulation

Les quatre personnes de ce cas de figure partagent une forte motivation à transférer aussi bien au T1 qu'au T2. Dans le cas de Daniel, Jean, et Marie, on constate une forte logique entre les constructions de sens repérées et décrites plus haut, les comportements qui en découlent, et des éléments « supra » qui viennent encore renforcer cette motivation.

Chez Daniel, les constructions de sens liées à l'initiative personnelle et les excuses qu'il trouve à son organisation, contribuent à ses comportements caractérisés par une attitude pro active, la recherche d'opportunités pour valoriser sa formation, son désir de convaincre et sa recherche d'un lien stratégique entre sa formation et les problématiques organisationnelles. De plus, avec son fort besoin de contribuer (élément « supra »), ces trois éléments forment un trio redoutable en ce qui concerne la motivation à transférer qui est forte. Chez Daniel, tout se passe comme si les modes de régulation contribuaient à la fois à rendre la perception de soutien positive, à la fois à maintenir une forte motivation à transférer. Il n'est par contre pas clair s'il y a un effet direct du soutien organisationnel perçu sur la motivation à transférer. Notre hypothèse est plutôt de dire que ce sont les constructions de sens, suite à des pratiques mitigées en termes de soutien, qui engendrent des comportements qui, couplés à de forts éléments « supra », maintiennent voire renforcent la motivation à transférer.

La même logique est constatée chez Jean et Marie. Jean, comme Daniel, a des constructions de sens qui incluent une importance forte donnée à l'initiative et à la responsabilité personnelles, une absence déclarée d'attentes en termes de soutien, la croyance que l'organisation s'attend à ce qu'il se débrouille seul, ainsi que la croyance qu'il faut avancer les ressources (dit autrement, se mobiliser pour valoriser soi-même la formation) pour espérer ensuite être récompensé. Ainsi, comme Daniel, Jean se montre particulièrement proactif et accepte la situation qu'il rencontre sans mécontentement, au contraire, il se dit satisfait du soutien reçu. Sa forte loyauté envers son employeur (quel qu'il soit) agit également comme un élément « supra » puissant qui soutient ses constructions de sens et les comportements qui en découlent. Chez lui également, il semblerait que c'est ce trio (constructions de sens, comportements, et éléments « supra ») qui agissent sur sa motivation à transférer, plus que la perception de soutien organisationnel satisfaisant.

Le cas de Marie est très semblable à ceux de Daniel et de Jean. Elle partage des constructions de sens tout à fait similaires, et les comportements qui en découlent le sont également. Par ailleurs, les éléments « supra » viennent aussi renforcer la motivation à transférer, qui semble indépendante du soutien organisationnel.

Dans le cas de Vera, les constructions de sens et les comportements qu'elle adopte lui permettent de maintenir une perception positive de soutien. C'est alors cette perception positive qui a un effet positif sur sa motivation à transférer.

> ***APP : Je pense que s'il n'avait pas été ouvert c'est vrai que j'aurais pas forcément vu l'utilité de faire la formation dans le sens où je pourrais rien apporter donc je l'aurais faite pour moi par intérêt donc là il y a vraiment une valeur ajoutée à ce niveau-là***
>
> ***(Vera, T2, Motivation à transférer, réf. 2)***

Cela dit, son comportement proactif ainsi que la pertinence de la formation semblent former un cercle vertueux lui permettant de maintenir sa motivation à transférer.

> ***APP : C'est le retour qu'on en a aussi c'est le retour qu'on a aussi sur les choses qu'on apporte (…) je pense que s'il avait vu aussi que les choses que j'apportais n'étaient pas pertinentes il me l'aurait dit aussi (…) donc il faut à chaque fois que les choses proposées soient pertinentes et qu'il y ait un intérêt***
>
> ***(Vera, T2, Motivation à transférer, réf. 5)***

Place de l'engagement organisationnel dans les modes de régulation

Différentes cas de figure sont représentés en ce qui concerne l'engagement organisationnel. Chez Daniel, ce sont d'abord des éléments « supra » qui semblent faire la différence : son fort attachement à l'organisation, ainsi qu'une perception de soutien générale positive. Le soutien perçu à sa formation est également déterminant, pour Daniel qui ne conçoit pas son engagement professionnel sans pouvoir contribuer.

> ***APP : Je pense que si je ne me sentais pas du tout soutenu dans ce sens-là je ferais comme je parlais de notre chef de service informatique (…) soit je monterais sur mon vélo tous les jours à 4 heures et demie puis je me chercherais du boulot et dans six mois bye bye***
>
> ***(Daniel, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)***

Le cas de Jean est différent en ce sens qu'il a quitté son organisation entre le T1 et le T2. Il se montre très attaché à son organisation au T1, mais l'élément déterminant, c'est la longévité dans l'entreprise en question. Jean est prêt pour un nouveau défi, une nouvelle opportunité. En ce sens, il admet qu'une opportunité, qui peut dans ce contexte être perçue comme faisant partie du soutien organisationnel à la formation, aurait pu l'inciter à rester.

APP : Disons que s'il y avait eu la même fonction je ne pense pas que je serais parti puisqu'il y avait encore cette formation là et tout ça aurait aussi été un élément de retenue

IB : S'il y avait eu l'opportunité de carrière ici à l'interne

APP : Oui

(Jean, T2, Engagement organisationnel, réf. 4)

Pour Vera, le soutien organisationnel perçu semble également déterminant. Elle dit, comme Jean et Daniel, qu'il fait une différence dans son engagement organisationnel.

IB : Vous êtes bien là et comme vous disiez tout à l'heure s'il n'y avait vraiment pas eu de soutien peut-être ça aurait pu vous faire partir

APP : Oui oui mais je pense que je serais peut-être même partie avant de commencer la formation

(Vera, T2, Engagement organisationnel)

Cela dit, nous faisons l'hypothèse que les comportements de Vera, qui consistent à impliquer son supérieur (qui à son tour montre une réaction positive à sa formation), jouent en faveur d'une perception de soutien positive, maintenue au T2. Par ailleurs, ses constructions de sens (accepter que le cabinet passe en premier, se dire qu'elle peut demander plus de soutien en cas de besoin) contribuent également à une notion de soutien positive. En ce sens, l'engagement organisationnel est fonction de la perception positive de soutien, qui est elle-même dépendante de certaines régulations.

Finalement, dans le cas de Marie, l'engagement organisationnel semble fonction de ce qu'elle pourra mettre en place, en lien avec sa formation, mais surtout de l'ampleur que prendra sa nouvelle fonction.

APP : En l'absence de la formation du MAS je n'aurais pas pu déclencher le la dynamique nécessaire à faire fonctionner le poste

IB : Donc en ce cas-là le poste bon il ne se serait pas arrêté mais

APP : Il ne se serait pas arrêté mais je pense que j'aurais cherché un autre job

(Marie, T1, Engagement organisationnel, réf. 3)

Difficile de comprendre les dires de cette femme qui se montre tour à tour très loyale, puis détachée, totalement indépendante. L'extrait suivant montre assez bien la liberté qu'elle se réserve par rapport à son engagement organisationnel.

IB : Justement aujourd'hui quel est votre lien avec l'entreprise vous avez dit une fois que tout sera mis en place

APP : Ce matin je disais à mon collègue qui doit participer à la fixation de mon poste dans la partie adverse je lui disais ce matin c'est simple j'ai pas le salaire je pars mais je ne sais pas si je partirai (rires)

(Marie, T2, Engagement organisationnel, réf. 1)

Annexe 8 : Glossaire

T1 : Le premier temps de recueil des données

T2 : Le deuxième temps de recueil des données

CAS : Certificate of Advanced Studies

CEDASF : Certificat de formation continue en développement et animation de systèmes de formation (jusqu'en 2007). Puis : CAS Formation d'adultes.

CET : Continuing Education and Training

DAS : Diploma of Advanced Studies

DUFA : Diplôme de formation continue de Formateur d'adultes (jusqu'en 2007). Puis : DAS en formation d'adultes, Analyse, gestion et développement.

EVLN : Exit-Voice-Loyalty-Neglect

MAS : Master of Advanced Studies

OSCD : Organizatinal Support for Career Development

OSD : Organizational Support for Development

OST : Organizational Support Theory (Théorie du soutien organisationnel)

PCO : Perceived Career Opportunity

PIED : Perceived Investment in Employee Development

POS : Perceived Organizational Support (Soutien organisationnel perçu)

POS-F : Perceived Organizational Support *à la formation*

PSED : Perceived Support in Employee Development