

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

تاريخ الإرسال: 2012/10/18 - تاريخ القبول للنشر: 2012/11/20 تاريخ النشر: 2012/12/24

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

Bouhafs Abdelkrim

Université d'alger 2

Introduction

Plusieurs chercheurs ont suggérés que le développement d'une bonne compréhension des motivations des participants pour la formation mettra beaucoup de lumière sur les zones obscures pour l'évaluation de l'efficacité de la formation (Campbell, 1988, 1989 ; Noe, 1986).

Wexley (1984), note que presque toutes les recherches sur ce sujet se sont concentrées sur la mesure du pouvoir faire « can do », qui est un facteur d'habileté, et ont négligées le vouloir faire « will do », qui à trait aux facteurs de motivation; et de ce fait, oriente la recherche pour prendre en considération tous les facteurs: les facteurs d'habileté et de motivation, mais aussi les facteurs situationnels. De son côté, Campbell (1988, 1989) note le retour à l'étude de l'influence de la motivation des participants sur l'efficacité de la formation. Il suggère que les chercheurs doivent accorder plus d'attention à l'influence des variables du facteur individuel et ceux du facteur situationnel sur la motivation des participants, et leurs cognitions quant à l'instrumentalité du programme de formation pour obtenir les résultats organisationnels désirés, et éviter ceux qui ne le sont pas. La motivation individuelle à apprendre est supposée être un important déterminant des résultats de la formation, par conséquent, la variation dans la motivation à apprendre est par définition supposée avoir un certain impact sur les résultats de la formation.

1. Cadre théorique et hypothèses

1.1. Représentations cognitives et motivation à la formation

Les mécanismes par lesquels le comportement humain est acquis et régulé sont de plus en plus formulés en termes de processus cognitifs. D'autre part, ce sont les procédures basées sur la performance qui donnent plus de pouvoir pour affecter les changements psychologiques, le succès de la performance remplace les expériences symboliques (les représentations) comme principale véhicule du

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

changement (Bandura, 1986, 1990).

L'étude des représentations est à l'origine des théories cognitives de la motivation. Ces théories sont gouvernées par une idée qui trouve ses origines dans les travaux de Tolman et Lewin ; un comportement serait déterminé par la combinaison de la valeur du but que l'individu s'efforce d'atteindre, et l'expectation de voir ce comportement produire le résultat désiré. Codol (1980), note que depuis les travaux de Lewin, ce fut une préoccupation constante que de vouloir prendre en compte, dans l'explication des comportements, les représentations subjectives interne des stimuli donnant lieu à des comportements. Pour cet auteur, Hasch fût l'un des premiers à penser que les conduites individuelles ou sociales ne dépendaient pas uniquement de l'environnement matériel, des situations ou des stimulus, mais qu'elles dépendaient également beaucoup de la façon dont les individus intégrant, dans leur système cognitif, des informations sur cet environnement, des situations, ou des stimulus et de leurs significations pour l'individu. Ainsi, la capacité de se représenter les résultats futurs (expectation) et l'attrait qu'ils ont pour l'individu (valence) constituent une source cognitive de la motivation. C'est à travers les représentations cognitives que l'individu peut gérer les indices motivationnels du comportement présent.

L'approche cognitive suppose, que l'homme soit rationnel, les théories cognitives de l'expectation et la valence sont fondées sur le principe que l'action fondamentale est une action de choix. Les individus font des contributions causales de leur fonctionnement psychologique à travers la mise en place d'un projet personnel. Dans la gestion de ce projet personnel rien n'est plus persuasif que les représentations que se font les individus d'eux - même, de leur l'environnement, et du contexte dans lequel se concrétisera ce projet. C'est sur la base de ces représentations, des intérêts subjectifs et anticipés que les adultes s'engagent et développent un rapport à la formation qui est déterminé en grande partie par la motivation à apprendre et à transférer cet apprentissage sur le lieu du travail (Wexley & lathman, 1981 ; Noe & schmitt, 1986). La motivation, n'est pas un simple processus de déclenchement, la définition que lui donne Nuttin (1985) résume bien l'approche cognitive de la motivation « ...elle est l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde...concrètement, la motivation concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets. ». La motivation est acquise suite à toutes les expériences d'interactions de l'individu avec le monde.

Plusieurs études récentes sur l'évaluation de l'efficacité de la formation ont été entreprises dans le cadre de la théorie de l'expectation et de la valence. Van Eerle & Thierry (1996), notent l'intérêt renouvelé pour la théorie de l'expectation, il cite les études sur le turnover (Summers & Hendrix, 1991), la baisse de la productivité des groupe (Shepperd, 1993) et pour la motivation à la formation, constatation

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

que nous faisons nous-mêmes à la lumière de certaines recherches (Mathieu, Tannanbaum & Salas, 1992 ; Noe & Schmitt, 1986).

Les conditions qui font la force du modèle Valance – Instrumentalité – Expectation (VIE), est la supposition que la plupart des individus se caractérisent par une projection future des conséquences de leurs actions, et basent leurs actions sur un calcul conscient d'attentes de plaisir et/ou évitement de souffrance (Korman, Greenhaus & Badin (1977). D'une façon ou d'une, autre tout individu réfléchis de cette manière rationnelle. Cependant, comme le notent Van Eerde & thierry (1996), pour que la force prédictive du modèle reste fiable, les chercheurs qui l'utilisent doivent respecter les équations de bases du modèle, de considérer les résultats désirés par les populations étudiés, la manière la plus appropriée est de laisser les individus choisir les résultats ; en bref, respecter un minimum de méthodologie

Antécédents situationnels de la motivation à la formation

Dans sa revue de la littérature sur la formation des adultes, Campbell (1971), a proposé d'orienter les recherches vers l'influence des variables situationnelles telle que, la contingence des renforcements et des punitions, le support social,...etc., qui influent les buts des participants, et leurs cognitions de la valence et l'instrumentalité de leur participation à un programme de formation. Les variables du facteur environnement décrivent les contraintes organisationnelles, telle que, la politique de l'entreprise concernant la formation, le support social (feed-back du supérieur, et des pairs), les contraintes du poste de travail (le manque d'équipement, les moyens financiers). Elles ne peuvent pas êtres ignorées lorsqu'on parle de représentations sociocognitives d'adultes insérés professionnellement, dans une situation de formation, la frustration engendrée par les contraintes situationnelles affaiblie la force motivationnelle des participants par la réduction de leurs attentes dans le monde du travail.

De ce fait, le degré auquel les individus pensent que leur environnement est contrôlable et influençable peut avoir un impact sur l'expectation des résultats. Sur ce point, Bandura (1990), cite les résultats d'une recherche menée par Wood & Bandura (1989), sur la formation de cadres dirigeants, qui fait ressortir que les participants qui pensaient que leur environnement était contrôlable et influençable démontraient un grand sens d'efficacité, se sont fixés des buts, et utilisèrent de bon processus d'analyse et se caractérisaient par une grande auto-efficacité. Plusieurs recherches on confirmer la relation négative entre la perception des contraintes organisationnelles et la motivation au travail, Peters & O'Connor (1980), Peters ,O'Connor & Eulberg (1985). Peters & al (1985), ont identifiés 11 critères de l'environnement de travail qui peuvent êtres des contraintes pour la performance au travail, comme le manque de matériel, le temps

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

alloué pour l'accomplissement des tâches, le manque d'informations, ... etc. Peters, O'Connor & Eulberg (1985), argumentent, que non seulement les employés qui confrontent ces contraintes dans le lieu du travail sont frustrés, mais que dans une perspective de cognition de l'expectation-instrumentalité-valence, cette frustration réduira les cognitions de l'expectation des résultats. Philips & Freedman (1984), cités par Peters, O'Connor & Eulberg (1985), ont obtenus un support empirique pour une relation entre les cognitions individuelles des contraintes de travail et la motivation au travail. Curry & Sarrazin (1993), rapportent les conclusions de quelques recherches dans le domaine du travail, par exemple, Oldham (1975), qui font ressortir que les employés acceptent de travailler dur pour atteindre un but fixé par un supérieur quand l'autorité de ce dernier est reconnue. Pour Baird (1974) ; Earley (1987), les subordonnés rejettent souvent les informations du supérieur auquel ils ne font pas confiance.

Dans le cadre de la théorie de l'expectation, la confiance dans l'autorité peut-être considérée comme un facteur constitutif de l'espérance de la performance dans la formation. Des erreurs d'appréciation, des hésitations, ou au contraire des choix judicieux, une personnalité dégagant de confiance et de bons résultats, sont autant d'indices dont dispose l'individu pour « juger » de l'autorité en place et de son support social. L'influence de la représentation des contraintes organisationnelles sur la force motivationnelles suit la même logique ; si les individus pensent qu'apprendre de nouvelles compétences n'est pas le bon moyen (l'instrument idéal) pour obtenir les résultats convoités parce que leur performance au travail est sous des contraintes, ils ne seront pas motivés à faire un grand effort durant la formation. Les cognitions des apprenants concernant les opportunités pour mettre en pratique les connaissances et compétences acquises lors de la formation, et la probabilité de recevoir un renforcement de la part du supérieur immédiat, sont d'une importance particulière pour la motivation à apprendre et à transférer cet apprentissage sur les lieux du travail, aussi, une considération particulière sera accordée au support social du responsable direct et au contraintes du poste de travail dans la présente étude, plus elles sont grandes, plus la motivation à la formation, à l'apprentissage, sera faible. L'environnement favorable est supposé influencer la motivation à la formation. De cette hypothèse générale découlent les hypothèses opérationnelles suivantes :

Hypothèse 1 : les individus qui perçoivent l'environnement comme inhibant pour l'utilisation des nouvelles connaissances et compétences, seront moins motivés pour la formation que les participants qui le perçoivent favorablement.

Hypothèse 2 : Les participants qui perçoivent l'environnement du travail comme étant favorable réaliseront un grand apprentissage, percevront mieux l'utilité et la difficulté du programme de formation.

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

Hypothèse 3 : Cependant, nous nous attendons à n'observer aucune différence dans la satisfaction entre les participants à la formation.

2. Méthodologie de la recherche empirique

1.2. Procédure et échantillon

L'échantillon de la recherche est constitué des cadres d'entreprises Algériennes qui suivirent les programmes de formation en gestion et planification pour l'obtention d'un PGS (post graduation spécialisée), dans trois centres de formation. Le contenu du programme de formation dans les trois instituts est constitué de modules sur la gestion des ressources humaines, le marketing, le management générale, commerce international...,etc. L'échantillon final pour cette recherche est de 190 participants, avec les caractéristiques biographiques suivantes : %٣٤,٢ des participants sont âgés de moins de 30 ans, 44,2% entre 30 et 34 ans, 12,6 % entre 35 et 39, et 7,9 % sont dans la catégorie entre 40 et 44 ans, et 1,1% sont dans la catégorie entre 45 et 49 ans. 27,4 % des individus de l'échantillon sont des femmes, et 72,60 % sont des hommes. Autres caractéristiques biographiques de l'échantillon concernant le travail, 41,6 % sont des cadres sans subordonnés, 16,3 % supervisent moins de 5 subordonnés, 6,8 % supervisent entre 5 et 9 subordonnés, 18,4 % supervisent entre 10 et 20 subordonnés, et 16,8 % encadrent plus de 20 subordonnés. Pour ce qui est du grade 8,9%, sont des adjoints directeurs, 5,8% sont chefs de département, 23,2% sont des chefs de services, le grand pourcentage revient aux chefs de sections avec 59,5%, les ingénieurs ne représentent que 2,1% de cette échantillon.

Mesure des variables

La force d'incitation à la formation (motivation pour la formation) :

La motivation personnelle pour la formation, est mesurée avec l'équation de base de la théorie de l'expectation (lowler, 1981 ; Lowler & Suttle, 1972). Nous avons identifiés les résultats du premier niveau et ceux du second niveau que l'individu expecte comme conséquences de son comportement (l'expectation I et II). 9 items sont développés pour déterminer le degré auquel l'individu est sûr que chaque résultat sera obtenu de part son engagement dans le comportement, et mesurer ainsi la cognition de la relation entre l'apprentissage et les résultats du travail les plus attendus tels le salaire, la promotion, le respect,...etc. (Instrumentait de la formation). Enfin 9 items sont utilisés pour déterminer la valence de chaque résultat du premier niveau pour l'individu afin de mesurer la motivation à apprendre (Valence de la formation). Pour calculer la force d'incitation à la formation (motivation pour la formation) nous avons multipliés la valence de chaque résultat par son instrumentalité, les composantes de chaque opération sont ensuite multipliées par la moyenne de l'expectation. La moyenne

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

des nouvelles composantes constitue la force d'incitation à la formation. Des items similaires ont été utilisés par Noe & schmitt (1986), Mathieu, tannenbaum & Salas (1993), qui ont rapportés une validité interne de l'échelle estimée à .88.

2-2 Perception de l'environnement :

La perception de l'environnement est mesurée à l'aide de deux échelles : la perception du support social du responsable immédiat et la perception des contraintes de la tâche. La perception de l'environnement est la combinaison de ces deux échelles, qui donne trois cas de figures qu'on peut résumer comme suite :

Tâche non contraignante (+) et support social (+) = environnement favorable.

Tâche contraignante (-) et pas de support social (-) = environnement défavorable.

Tâche contraignante (-) et support social (+) = environnement moins favorable.

Tâche non contraignante (+) et pas de support social (-) = environnement moins favorable.

Cette opération nous a permis de constituer trois groupes de comparaison.

2-2 Mesures de l'efficacité de la formation

Critère de l'apprentissage

Le critère d'apprentissage a été mis en place pour évaluer les connaissances des participants en matière de comportements clés envisagés dans le programme de formation. Pour ce qui des connaissances avant la formation nous avons retiré au près du département de la scolarité les notes des participants lors du concours d'entrée. Pour mesurer l'apprentissage après la formation, nous avons présenté la liste des participants aux intervenants dans le programme de formation et leur avons demandé d'évaluer la performance des participants durant la formation sur une échelle allant de 1 (nécessite un perfectionnement) à 5 (excellent). Après avoir recueilli l'évaluation de chaque intervenant, nous avons composé pour chaque participant un score d'apprentissage en calculant la moyenne des notes de l'évaluation des intervenants.

Critères des réactions

Contrairement aux études antérieures, qui se sont limités à la mesure de la satisfaction générale comme critère des réactions, le critère des réactions dans la présente étude est constitué en plus de la satisfaction, des dimensions de l'utilité et de la difficulté du programme de formation. Six (6) items mesurent la perception des participants de l'organisation du contenu du programme (la satisfaction). Deux (2) items mesurent la perception des participants de la difficulté du programme, pour eux et pour les autres participants. Les réponses à ces items sont données sur une échelle du type « likert » de quatre (4) points : non, oui un peu, oui

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

moyennement, et oui beaucoup. Enfin deux (2) derniers items mesurent la perception des participants de l'utilité pratique du contenu du programme sur les plans personnel et professionnel. Les réponses à ces deux derniers items sont données sur un continuum de 10 points allant d'inutile (0) à très utile (10). Un grand score sur les échelles de réactions traduit une grande satisfaction.

Evaluation et développement des critères de l'efficacité de la formation

Critère de réaction : la fiabilité des 10 items du questionnaire des réactions est de 0,78, l'analyse factorielle par rotation varimax a fait apparaître trois facteurs, qui sont la satisfaction, l'utilité et la difficulté. La moyenne de l'échelle ainsi que sa déviation standard ($M= 4,24$, $SD=,30$) indiquent que la grande majorité des participants est satisfaite de l'organisation et l'administration du contenu du programme de formation.

Mesure de l'apprentissage : le score de l'apprentissage est la moyenne de notes attribuées par les intervenants dans le programme à chacun des participants. Les participants n'avaient pas beaucoup de connaissances en début de formation ($M=10,59$). A la fin de la formation nous avons constaté un léger progrès ($M=11,62$). Le gain de score est obtenu par soustraction du score de l'apprentissage avant la formation du score de la même variable après la formation. Ce gain de score représente le changement dans l'apprentissage atteint en fin de formation.

1. Résultats

Les résultats des trois groupes sur la motivation, et les résultats de la formation sont présentés dans le tableau n°1. Il apparaît que les trois groupes n'ont pas les mêmes effectifs, le groupe qui perçoit l'environnement du travail favorable est réduit par rapport aux deux autres groupes.

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

Tableau n° 1 : effectifs, moyennes, et déviations standard

Environnement du travail		Motivation pour la formation(VIE)	Gain apprentiss	difficulté	satisfaction	utilité
Défavorable	Mean	43,7000	,7193	3,5574	18,4754	8,6393
	N	60	57	61	61	61
	Std. Deviation	6,6900	1,1612	1,1332	4,6462	3,9202
Moins favorable	Mean	46,7416	,5882	3,7191	19,3371	8,4944
	N	89	85	89	89	89
	Std. Deviation	7,5897	1,0943	1,2522	4,5099	3,7146
Favorable	Mean	47,4211	,2857	3,0256	20,2564	8,9487
	N	38	35	39	39	39
	Std. Deviation	6,2801	1,0730	,7066	4,7224	3,8522
Total	Mean	45,9037	,5706	3,5238	19,2487	8,6349
	N	187	177	189	189	189
	Std. Deviation	7,1881	1,1164	1,1466	4,6180	3,7938

Analyse de la variance

L'analyse de la variance fait apparaître des différences significatives entre les trois groupes sur la motivation pour la formation et la perception de la difficulté du programme de formation.

Tableau n° 2 : analyse de la variance ANOVA pour la perception de l'environnement et les résultats de la formation

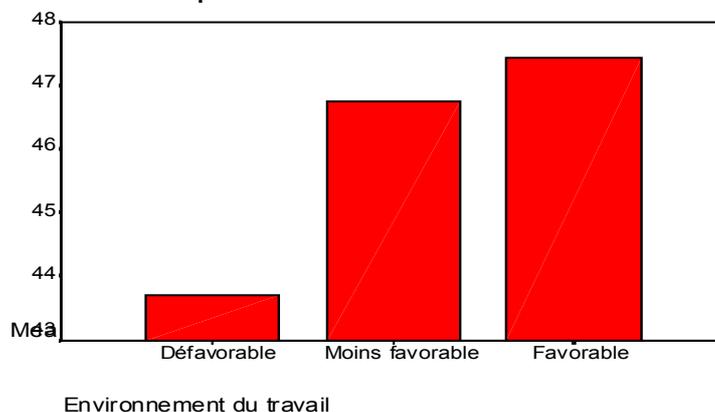
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Motivation pour la formation(VIE) *	Between	(Combined)	441,348	2	220,674	4,428	,013
	Within Groups		9168,919	184	49,831		
	Total		9610,267	186			
GAINAPP *	Between	(Combined)	4,127	2	2,064	1,668	,192
	Within Groups		215,240	174	1,237		
	Total		219,367	176			
difficulté *	Between	(Combined)	13,142	2	6,571	5,223	,006
	Within Groups		234,001	186	1,258		
	Total		247,143	188			
satisfaction *	Between	(Combined)	76,776	2	38,388	1,816	,166
	Within Groups		3932,537	186	21,143		
	Total		4009,312	188			
utilité *	Between	(Combined)	5,599	2	2,800	,193	,825
	Within Groups		2700,210	186	14,517		
	Total		2705,810	188			

Comme supposé dans l'hypothèse 1, les participants qui perçoivent l'environnement du travail comme favorable, c'est-à-dire, moins de contraintes de la tâche et plus de support social de la part du responsable immédiat, sont effectivement plus motivés pour la formation $F(2, 186) = 4,428, p < ,05$ (Voir

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

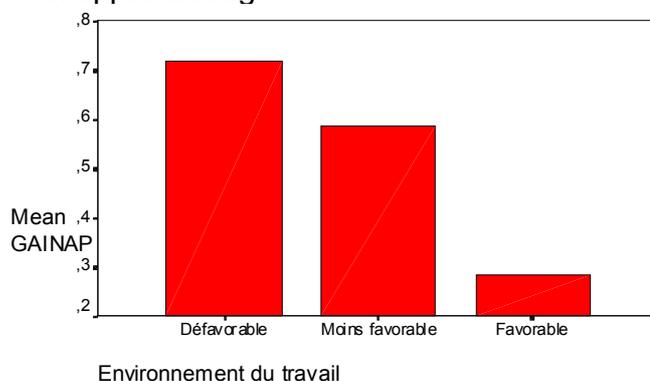
graphique n°1). Ce résultats va dans le sens de ceux obtenus par , et confirme l'influence de l'environnement du travail sur la motivation pour la formation, et comme antécédent réel de cette motivation.

Graphique n°1: différences entre les trois groupes en motivation pour la formation



Le graphique n°2 montre qu'il existe une différence entre les trois groupes sur l'apprentissage, en faveur du groupe qui perçoit l'environnement du travail comme défavorable, mais que cette différence n'est pas significative $F(2, 176) = 1,668, p = 0,192$. L'explication qu'on peut donner à ce résultats est que l'environnement du travail défavorable donne plus de consciences au employés pour apprendre en vue d'obtenir une promotion et d'échapper ainsi à la tâche contraignante et ou du responsable ne manifestant pas de support. L'apprentissage peut aussi être envisagé comme une échappatoire pour un nouvel emploi dans une autre entreprise. On peut supposer aussi que la perception de l'environnement du travail n'intervient pas dans l'apprentissage, vue sous l'angle de l'acquisition des connaissances, et que d'autres facteurs de personnalité et de caractéristiques biographique influencent l'apprentissage.

Graphique n°2: différences entre les trois groupes en apprentissage

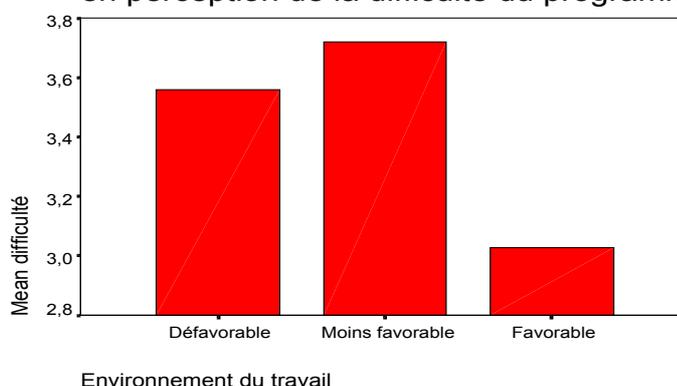


Les résultats du tableau n° 2, et le graphique n°3, montrent qu'il existe une

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

différence entre les trois groupes quant à la perception de la difficulté du programme de formation en faveur des groupes dont l'environnement du travail est moins favorable ou défavorable $F(2, 188) = 5,223, p < 0,01$. Le fait que le groupe dont l'environnement du travail est moins favorable reflète bien l'effort fourni par les participants de ce groupe pour maîtriser le contenu du programme de formation. Pour les deux autres groupes l'explication peut être comme suite : les participants du groupe dont l'environnement du travail est défavorable la difficulté est dû peut-être à l'écart entre les contraintes de la tâche et le contenu du programme de formation, à la non maîtrise de la tâche du travail. Pour des raisons tout à fait contraires les participants du troisième groupe trouvent que le programme n'est pas difficile.

Graphique n°3 : différences entre les trois groupes en perception de la difficulté du programme

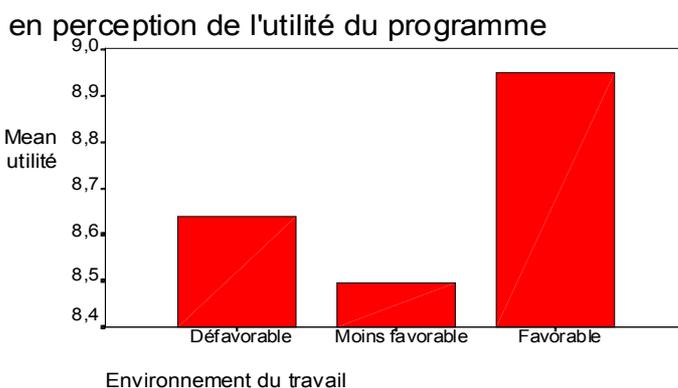


Les résultats de la perception de l'utilité du programme de formation vont dans le sens contraire de ce de la perception de la difficulté du programme; qui est en soi un résultat tout à fait logique, plus le programme est difficile, moins est la perception de son utilité. Les différences entre les trois groupes sur cette forme de réaction ne sont pas significatives $F(2,188) = 0,193, p = 0,825$ (n.s.). Mais comme on peut le voir dans le graphique 4, il existe une différence entre le groupe qui perçoit l'environnement comme moins favorable et celui qui le perçoit comme favorable. Les participants de ce dernier groupe perçoivent l'instrumentalité de la formation dans un environnement favorable; dans un environnement moins favorable l'instrumentalité est escomptée, surtout si on suppose que les participants de ce deuxième groupe restent dans leurs entreprises respectives.

Pour le dernier groupe l'utilité se justifie aussi, la formation peut être un instrument pour passer d'un environnement défavorable à un environnement moins favorable ou favorable dans la même entreprise, ou être un instrument pour changer d'entreprise et d'environnement.

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

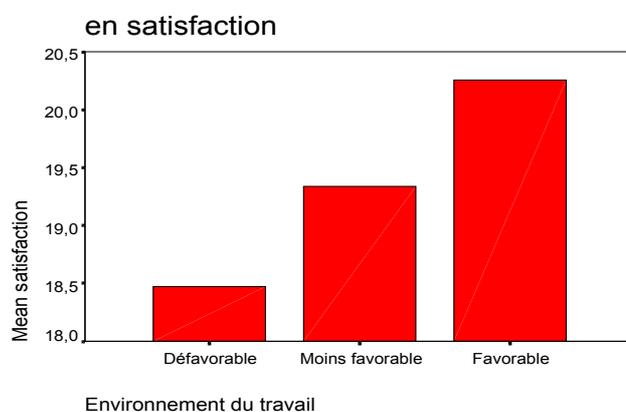
Graphe n°4 : différences entre les trois groupes



Contrairement à l'hypothèse n° 2, dans laquelle nous supposions des différences entre les trois groupes sur la perception de l'utilité et de la difficulté du programme de formation en faveur du groupe percevant l'environnement du travail comme favorable ; nous n'avons pas trouvés de différences significatives entre les groupes sur la perception de l'utilité, alors que la différence sur la difficulté est en faveur du groupe percevant l'environnement du travail comme défavorable. L'hypothèse n° 2 est donc réfutée.

Les résultats de la satisfaction confirment ceux de l'apprentissage, de la perception de la difficulté et de l'utilité du programme de formation. Nous avons trouvés une différence entre les trois groupes sur cette dernière forme de réaction en faveur du groupe dont l'environnement est favorable, mais cette différence n'est pas significative $F(2, 186) = 1,816, p = 0,166$. Cette forme de réaction qui équivaut la satisfaction générale comme critère de satisfaction (dans d'autres recherches) est généralement en relation positive avec la motivation pour la formation et l'apprentissage. Le graphique n° 5, montre qu'il existe une différence nette entre le groupe dont l'environnement est défavorable et celui dont l'environnement est favorable. Suite à ces résultats l'hypothèse 3 est validée.

Graphe n°4 : différences entre les trois groupes



Discussion

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

La formation est-elle un facteur de motivation des salariés? Se demande M. Bourdat (2010). La réponse paraîtra évidente à beaucoup: oui, diront ils, la formation « motive », à tel point qu'elle apparaît comme un moyen « très important ou important » de fidéliser les salariés. Pourtant, force est de constater que tous les salariés ne sont pas tout le temps motivés à se former, et qu'une motivation accrue n'est pas le « produit naturel » de toute action de formation, aussi, fait-il cibler les facteurs intrinsèques et extrinsèques qui sont affectent la motivation à la formation.

Le modèle « VIE » de Vroom nous donne des indications sur les éléments de contexte qui peuvent favoriser la motivation à se former et à réinvestir les acquis en situation de travail. Les résultats de la présente étude montrent que les participants qui perçoivent l'environnement du travail comme favorable, c'est-à-dire, moins de contraintes de la tâche et plus de support social de la part du responsable immédiat, sont effectivement plus motivés pour la formation. Pour ces participants, la formation leur permettra peut-être de bénéficier d'une promotion, de plus de reconnaissance de la part de leur responsable, et cela leur donne plus de confiance pour développer leur carrière professionnelle au sein même de leur entreprise.

Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Battistelli et Odoardi (2000), et confirme l'influence de l'environnement du travail sur la motivation pour la formation, et comme antécédent réel de cette motivation. Les résultats corrélacionnels de cette dernière étude montrent des liens privilégiés entre la dimension motivationnelle « d'acquisition de nouveaux savoirs professionnels » et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans la formation et dans le métier visé, ce facteur réfère directement à la motivation à apprendre. Battistelli et Odoardi (2000) ont pu mettre en évidence un lien entre motivation à apprendre et sentiment d'inefficacité professionnelle ($r = - .236$). Il est à noter que ces résultats font écho aux propos de Bandura (1995) qui pose que le niveau de SEP influence la façon de considérer et de dépasser les obstacles rencontrés.

Il existe une différence entre les trois groupes quant à la perception de la difficulté du programme de formation en faveur des groupes dont l'environnement du travail est moins favorable ou défavorable. Le fait que le groupe dont l'environnement du travail est moins favorable reflète bien l'effort fourni par les participants de ce groupe pour maîtriser le contenu du programme de formation. Pour les deux autres groupes l'explication peut être comme suite : les participants du groupe dont l'environnement du travail est défavorable la difficulté est dû peut-être à l'écart entre les contraintes de la tâche et le contenu du programme de formation, à la non maîtrise de la tâche du travail. Pour des raisons tout à fait contraires les participants du troisième groupe trouvent que le programme n'est pas difficile, il peut s'agir de participants qui ont le support inconditionnel de leur responsable ou

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

de participants qui métrisent leurs tâches, et de ce fait, les objectifs qu'ils visent ne sont d'ordre organisationnels, mais plutôt personnels.

Les résultats de la perception de l'utilité du programme de formation vont dans le sens contraire de ceux de la perception de la difficulté du programme; qui est en soit un résultat tout à fait logique, plus le programme est difficile, moins est la perception de sont utilité. Les différences entres les trois groupes sur cette forme de réaction ne sont pas significatives. Mais il existe une différence entre le groupe qui perçoit l'environnement comme moins favorable et celui qui le perçoit comme favorable. Les participants de ce dernier groupe perçoivent l'instrumentalité de la formation dans un environnement favorable ; dans un environnement moins favorable l'instrumentalité est escomptée surtout si ont suppose que les participants de ce deuxième groupe restent dans leurs entreprises respectives. Pour le dernier groupe, l'utilité se justifie aussi, la formation peut être un instrument pour passer d'un environnement défavorable à un environnement moins favorable ou favorable dans la même entreprise, ou être un instrument pour changer d'entreprise et d'environnement.

Les résultats de la satisfaction confirment ceux de l'apprentissage, de la perception de la difficulté et de l'utilité du programme de formation. Nous avons trouvés une différence entre les trois groupes sur cette dernière forme de réaction en faveur du groupe dont l'environnement est favorable, mais cette différence n'est pas significative. Cette forme de réaction qui équivaut la satisfaction générale comme critère de satisfaction (dans d'autres recherches) est généralement en relation positive avec la motivation pour la formation et l'apprentissage. Il existe une différence nette entre le groupe dont l'environnement est défavorable et celui dont l'environnement est favorable. En effet, ce groupe qui bénéficie du support du responsable perçoit la formation comme une gratification, une récompense qui leur permet d'enrichir leur expérience par le contacte avec d'autres employés de la même entreprise ou d'autres entreprises, c'est l'occasion aussi de fuir le milieu de travail, même si celui-ci n'est pas contraignant.

Pour les uns comme pour les autres, la formation à toujours une valeur, et permet soit de développer ses connaissances et compétences, en vue de rebondir et changer d'entreprise, soit de postuler à une promotion, soit un moyen de chercher un peu de quiète loin du quotidien de l'entreprise. Chaque salarié se forme dans une démarche individuelle, s'appuyant sur l'un des motifs d'engagement à se former: plaisir d'être en formation, évitement, motif opératoire personnel ou professionnel envisagé en dehors du contexte de l'entreprise actuelle. Ces motifs corroborent avec ceux proposés par P. Carre (2001) qui a élaboré un schéma faisant ressortie les motifs d'engagement en formation en s'appuyant sur une recherche qu'il a conduite sur les motivations à l'engagement en formation, et

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

sur les travaux de Houle, Deci et Ryan. Parmi ces motifs, certains sont liés à des facteurs externes à la formation (la formation est vue comme un moyen d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs). Sur le plan économique la formation est perçue comme un moyen d'obtenir un meilleur salaire, ou tout simplement de pouvoir conserver son travail. Elle peut aussi être prescrite, elle est le résultat de l'injonction plus ou moins autoritaire d'autrui.

L'engagement en formation peut être le moyen d'échapper à des activités ou un environnement jugées désagréables (le travail quotidien, par exemple, ou encore le désœuvrement au travail). D'autres motifs d'engagement à se former tiennent à l'atteinte d'objectifs extérieurs à la formation (extrinsèques) et à l'acquisition d'un contenu (apprentissage). Il s'agit ici avant tout de se former pour s'orienter ou se réorienter professionnellement, gérer sa carrière, nourrir son curriculum vitae.

Quelles conséquences sur la politique formation?

Il me semble plus prometteur de se demander en quoi la formation permet au salarié d'évoluer professionnellement ou de sécuriser son parcours professionnel (motif économique), ou encore d'être reconnu, par ses pairs ou par des communautés pouvant aller au-delà de l'entreprise (motif identitaire). En effet, les individus en formation seraient plus sensibles aux incidences de la situation formative sur la réorganisation de leur trajectoire professionnelle. Comme l'indique Michel (1989), la motivation à la formation évolue dans le temps en fonction des expériences vécues.

D'une façon générale, le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel souhaité et la formation suivie renvoie aux perspectives de déploiement de carrière élaborées par la personne et accessibles par la formation. Il convient d'abord de constater que cette dimension joue, pour l'échantillon étudié, un rôle conséquent dans les conduites ultérieures pendant la formation. Nuttin, en 1987, indiquait déjà que cette « dimension du futur ou perspective d'avenir... est indispensable à toute activité de formation et surtout de formation continue » p. 104. De même, Feertchak (1998) considère qu'il ne peut y avoir de motivation sans orientation vers le futur et notamment dans le domaine de l'éducation. En ce sens, nos résultats confirment le poids des buts professionnels différés dans la compréhension des conduites formatives entreprises par les adultes.

Le soutien social est régulièrement appréhendé comme une dimension « salutogène » (Truchot, 2004) permettant à l'individu de faire face aux difficultés professionnelles qu'il rencontre. Le soutien social perçu met l'accent sur la façon dont la personne estime bénéficier de ressources issues de différentes sources sociales. Dans cette étude, les stagiaires qui ne sont pas motivés perçoivent significativement moins de soutien social émanant de l'entourage proche au

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

travail. Ainsi, le soutien social semble constituer une ressource essentielle aidant la personne qui démarre une formation à mieux vivre les obstacles qui se présentent. Conformément à la littérature relative aux transitions sociales et professionnelles, le soutien social perçu s'avère être un appui important dans la période particulière d'ajustement à une nouvelle situation.

De plus, il semble opportun de distinguer, selon les préconisations des auteurs centrés sur les problématiques des transitions professionnelles, les différentes sources de soutien social perçu. En saisissant le poids relatif de chacune, nous supposons que certaines, notamment celles venant de l'entourage ou des formateurs, sont particulièrement bénéfiques pour se motiver et maîtriser le contenu du programme de formation. Ceci est d'autant plus intéressant que peu de résultats concernant l'influence des soutiens sociaux perçus sont disponibles dans le domaine formatif.

Pour l'entreprise il est important que les employés suivent des formations et ne pensent pas à la quitter. Néanmoins, la formation à elle seule peut s'avérer inutile si l'environnement de travail n'est pas propice au développement et la mise en application des connaissances et des compétences acquises. La formation peut même avoir un effet négatif sur la motivation et la performance au travail, si elle paraît inadaptée aux besoins ou à la réalité du contexte, si elle n'est pas suffisamment accompagnée par le management.

Aussi, une importance doit être accordée aux relations sociales, à la recherche de la reconnaissance par les employés et à l'organisation du travail, à l'heure où les modes de gestion sont une nouvelle fois questionnés. Les responsables de la formation au sein des entreprises devraient travailler d'avantage sur le sens, sur les enjeux des acteurs, sur le lien entre formation – gestion des compétences et gestion des qualifications, accompagnement managérial du réinvestissement des acquis en situation de travail, qui sont les ingrédients indispensables pour assurer le lien entre formation et performance au travail. Ainsi que l'indiquent dans leur commentaire S. Naquin et F. Holton (2005), « les professionnels des ressources humaines devraient prêter plus d'attention aux salariés qui présentent peu de ces dispositions, et soigner tout particulièrement l'amont de leur formation, afin d'élever leur niveau de motivation au stade de la préformation ».

Finalement, à la lecture des résultats de la présente étude, il s'avère que la réussite d'une action de formation se situe à la rencontre de deux projets: le projet de l'institution (les objectifs opérationnels de l'entreprise) et le projet individuel que chacun des apprenants fait pour lui-même sur la base des représentations qu'ils se font de l'environnement du travail, de la valence et l'instrumentalité de l'action de formation.

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

Il est toutefois remarquable, que les traits de personnalité jouent également leur rôle dans ce passage entre la formation et la performance au travail, comme le montre si bien l'étude de S. Naquin et F. Holton (2005).

Bibliographie

1. Bandure, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, 2, 191-215.
2. Bandure, A. (1984). Representing personal determinants in causal structures. **Psychological Review**, 4, 508-511.
3. Bandure, A. (1986). **Social foundations of thought and action, a social cognitive theory**. Prentice-hal, Inc, New jersey.
4. Bandure, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. **Revista espanôla de pedagogia**, 187, 397-425.
5. Bandura, A. (1995). **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press.
6. Battistelli, A. & Odoardi, C. (2000). Les composantes de la motivation à apprendre chez les participants à la formation pour l'emploi. In B. Gangloff (éd.), **Satisfactions et souffrances au travail** (pp. 17-24). Paris : L'Harmattan.
7. Battistelli, A. & Odoardi, C. (2004). Les composantes individuelles et organisationnelles de la motivation à la formation des adultes salariés. In A. Lancry & C. Lemoine (éd.), **Compétences, carrières, évolution au travail** (pp. 185-196). Paris : L'Harmattan.
8. Campbell, P.J. (1971). Personnel training and development. **Annual review of psychology**, 22, 565-595.
9. Campbell, P.J. (1988). Training design for performance improvement. In Campbell, J.P & Campbell, R.J. (Eds). **Productivity in organizations**, 177 - 216. San Francisco: Jossey bress.
10. Campbell, P.J. (1989). An agenda for theory and research. In Goldstein, I.L (Ed). **Training and development in organizations**, 469- 486. San Francisco: Jossey bress.
11. Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Éducation permanente*, 136, 119-131.
12. Carré, P. (2001). **De la motivation à la formation**. Paris : L'Harmattan.
13. Codol, J.P. (1980). Vingt ans de cognition sociale. **Bulletin de psychologie**, 390, 472-490.
14. Cury, F. & Sarrazin, P. (1993). Motiver les élèves et réduire le stress des

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

- athlètes : analyse de la contribution de la fixation de but à l'amélioration de la performance. In **cognition et performance**. Famos, J.P. France: INSP Publication.
15. Early, P.C. (1987). Interculturel training for manager : a comparaison of documentary and interpersonnel method. **Academy of mangement journal**, 12, 685-698.
16. Feertchak, H. (1998). Motivations, valeurs et horizon temporel. **Éducation permanente**, 136, 183-190.
17. Korman, A.K, Greenhaus, J.H & Badin, I.J. (1977). Personnel attitudes and motivation. **Annual review of psychology**, 28, 175 - 196.
18. Michel, S. (1989). **Peut-on gérer les motivations ?** Paris : Presses universitaires de France.
19. Mathieu, E.J, Tannanbaum, & Salas. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implication for training effectiveness. **Personnel psychology**, 46, 125-147
20. Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. **Academy of Management Review**, 4, 736-749.
21. Noe,R.A. & schmitt, (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. **Personnel psychology**, 39, 497 - 523.
22. Nuttin, J. (1985). **Théorie de la motivation humaine**. Paris : PUF, 2^e édition.
23. Nuttin, J. (1987). Développement de la motivation et formation. **Éducation permanente**, 88-89, 97-110.
24. Peters, L.H & O'connor, E.J. (1980). Situational constraints and work outcomes : the influence of a frequently overlooked construct. **Academy of management review**, 5, 391 - 397.
25. peters, L..H., O'connor, E.J & Eulberg, J.R. (1985). Situational constraints: sources, consequences, and future considerations. **Researche in personnel and human resouces management**, 3, 79 - 114.
26. Truchot, D. (2004). **Épuisement professionnel et burn-out : concepts, modèles, interventions**. Paris : Dunod.
27. Vaneerle, W & Thiery, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: a meta-analysis, **Journal of applied psychology**, 81, 5, 575-586.
28. Wexley, N.K. (1984). Personnel training. **Annuel review of psychology**, 35, 519-551.

Impact de l'environnement du travail sur l'efficacité de la formation

29. Wexley, K.N & Latham, G.P. (1981). Developing and training human resources in **organizations**. Glenview I.L : Scott foresman.

Références électroniques

30. Vonthron, A. M., Lagabrielle, C et Pouchard, D, « Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/3 | 2007, mis en ligne le 15 septembre 2010, URL : <http://osp.revues.org/index1481.html>.
31. Naquin S. S., Holton E. F. (2005). The Effects of Personality, Affectivity, and Work Commitment on Motivation to Improve Work Through Learning. media.wiley.com/product.../34/.../0787963534.pdf.