

UN CADRE THÉORIQUE POUR ANALYSER LES EFFETS DE LA FORMATION SUR LA SATISFACTION AU TRAVAIL

Antoine Lutumba Ntetu, Ph.D.
Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Les relations entre la "formation" et la "satisfaction au travail" restent un phénomène peu expliqué et une préoccupation pour de nombreux chercheurs. Cette situation est due, en partie, à l'absence d'un cadre théorique approprié qui puisse aider à scruter ces relations. Dans leur état actuel, les cadres théoriques disponibles ne permettent qu'une analyse partielle, exclusivement centrée sur la satisfaction au travail. L'enrichissement d'un de ces cadres par l'introduction de la formation comme une variable principale, au même titre que la satisfaction au travail, est proposé comme une solution.

Abstract

The relationship between "training" and "job satisfaction" remains an almost unexplainable phenomenon and preoccupies many researchers. This situation is due, in part, to the current lack of a theoretical framework which would aid in examining the relationship. The theoretical frameworks available permit only a partial analysis, solely centred on job satisfaction. This article proposes an enriched framework, focusing both on training and job satisfaction.

Introduction

Au cours de ce dernier quart du vingtième siècle, il est commun, en milieu organisationnel, de recourir à la formation¹ quand il est question de rehausser la satisfaction des employés. Cependant, peu de recherches sont effectuées pour étudier et expliquer les effets réels de la formation sur la satisfaction au travail. Celles qui abordent le sujet, le font en basant leur démarche sur l'un des nombreux cadres théoriques de la satisfaction qui existent: le cadre de Maslow (1954), d'Herzberg (1966), de Dawis et Lofquist (1984), de Wolf (1970), de Larouche et Delorme (1972), pour ne citer que ceux-là. Comme conséquence, des explications incomplètes qui ignorent presque ostensiblement la variable "formation" et qui se centrent exclusivement sur la variable "satisfaction au travail". D'où la nécessité de disposer d'un cadre théorique de référence qui intègre, simultanément et au même titre, ces deux variables, si on veut aboutir à des explications complètes, profondes et concluantes sur leurs interrelations.

L'enrichissement d'un cadre théorique déjà existant, que l'on rendrait ainsi plus approprié à l'analyse des effets de la formation sur la satisfaction au travail, constitue une réponse valable à cette préoccupation. Le présent article propose un cadre de ce genre et tente d'en démontrer l'efficacité opératoire.

Cadre théorique original de Larouche et Delorme

Pour amorcer la démarche, le modèle théorique de la satisfaction au travail, développé et mis au point par Larouche et Delorme (1972), va servir de cadre

d'inspiration. Ce modèle s'appuie sur le postulat que l'individu, dont il est question dans l'étude de la satisfaction au travail, est un sujet engagé dans une situation de travail rémunéré; ce qui est l'une des caractéristiques des personnes concernées par la démarche présentée dans ce texte. Il y a également l'adhésion des auteurs de cette théorie à une conception de la notion de satisfaction au travail dans le sens d'un écart entre la situation de travail souhaitée par l'employé et sa situation de travail réelle. Cette conception rejoint l'optique que le présent article choisit pour expliquer les effets de la formation sur la satisfaction d'un individu, en fonction de l'aspiration (situation souhaitée) de ce dernier et de son intégration (situation réelle) dans un milieu de travail donné.

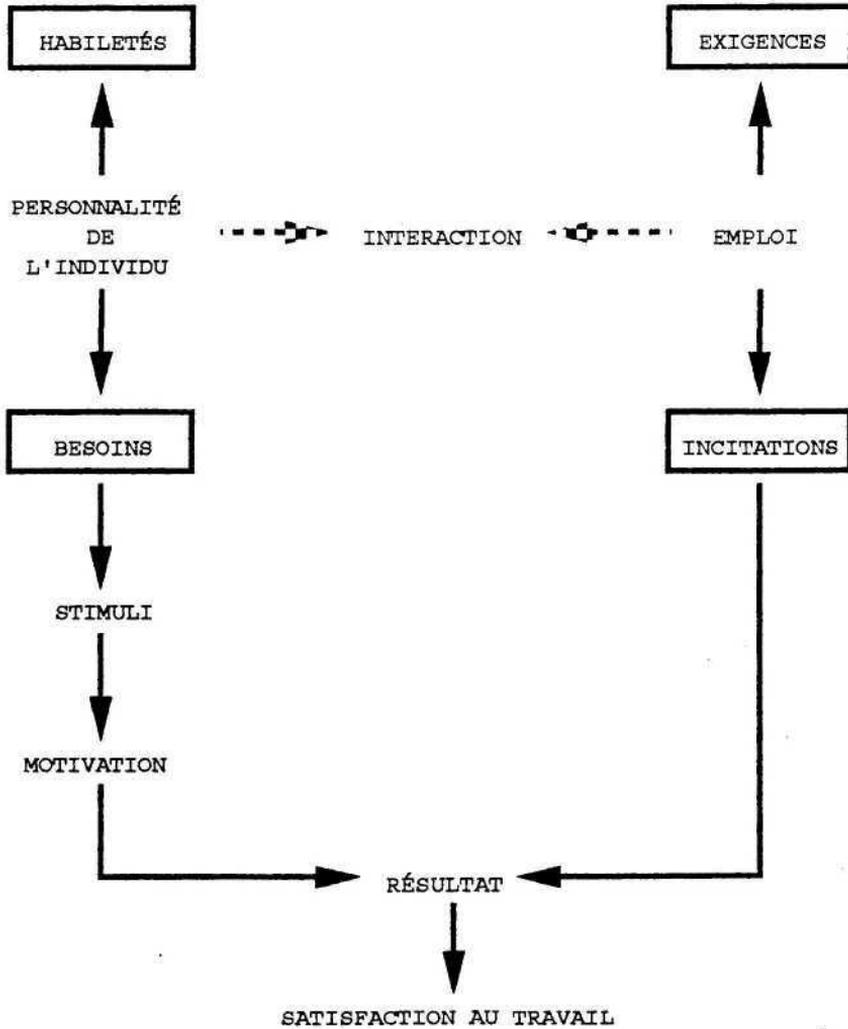
Dans leur modèle théorique, schématisé dans la figure I, Larouche et Delorme (1972) se représentent l'univers de travail comme un lieu où interagissent deux pôles: d'un côté, on a personnalité de l'individu et, de l'autre, on a l'emploi que cet individu exerce.

Le premier pôle, la personnalité de l'individu, est constitué de deux composantes: les habiletés et les besoins. Les habiletés englobent aussi bien la mémoire, l'intelligence que les instruments perceptuels; ce sont des dimensions psychologiques qui peuvent être mises en oeuvre pour exercer une action propre à satisfaire l'organisme. En d'autres termes, les habiletés sont des outils dont se dote et se sert l'individu pour répondre, de façon récurrente, aux situations objectives et subjectives qui appellent une action de l'organisme (Larouche et Delorme, 1972). Quant au concept de besoins, il désigne les états de déséquilibre et d'inconfort éprouvés par l'organisme par rapport à son milieu ambiant (Larouche et Delorme, 1972).

Le deuxième pôle, l'emploi, est également constitué de deux composantes principales: les exigences et les incitations. Le concept d'exigences désigne l'ensemble des demandes sociales et comportementales que requiert l'emploi pour être accompli adéquatement à la satisfaction de l'employeur. Quant au concept d'incitations, il est compris dans le sens d'un ensemble d'objets d'ordre matériel (salaire, conditions de travail en général, etc.) et psychologique (estime, relations interpersonnelles, autonomie, etc.) que l'emploi offre en retour à l'individu (Larouche et Delorme, 1972).

Les dimensions de "stimulus" et de "motivation" ont été introduites par les auteurs de la théorie pour montrer que l'individu, dont il est question dans l'étude de la satisfaction au travail, est un être dynamique. Sa personnalité est constamment sollicitée par des facteurs internes et externes de son emploi et ça lui prend un minimum de motivation pour réagir.

Figure I
Schéma du cadre théorique de Larouche et Delorme



Caractéristique et postulats du cadre théorique enrichi

La caractéristique fondamentale du nouveau cadre d'analyse, proposé dans le présent article, réside dans l'enrichissement du modèle original de Larouche et Delorme par l'addition d'un troisième pôle. Le nouveau pôle est représenté par la formation qui, à titre de variable indépendante, interagit avec la variable dépendante "satisfaction au travail". Cette dernière étant la résultante de l'interaction entre les besoins de l'individu et les incitations que cet individu reçoit de son emploi.

Le cadre, ainsi enrichi, repose sur deux nouveaux postulats de base. Le premier postulat assume que l'individu réagit aux stimulations de l'environnement dans lequel il se meut et qu'il possède un ensemble de réponses potentielles dont la portée est déterminée par son bagage héréditaire (Betz et al., 1966). Le deuxième postulat soutient que les activités de formation ne sont pas toutes pareilles, non plus les effets qu'elles peuvent générer (Galambaud, 1980, Ntetu, 1992a/1992b).

En effet, la réaction d'un individu à une stimulation et l'utilisation d'une réponse particulière sont fonction de l'environnement, lequel peut ou peut ne pas faciliter l'apparition de cette réponse. Comme l'individu fait usage d'une réponse, celle-ci s'associe à certains renforçateurs qui ne sont autres que les conditions environnementales favorables à son maintien en guise de réponse privilégiée. Avec le temps, cette réponse, à laquelle l'individu recourt fréquemment, finit par s'identifier à un ensemble d'habiletés primitives. Au même moment, des renforçateurs présents dans l'environnement et apparaissant souvent dans le processus de consolidation de la réponse qu'utilise l'individu, s'identifient à un ensemble de besoins primitifs. Les habiletés et les besoins, ainsi assimilés, jettent les bases de la constitution de ce qui est connu sous le vocable de la "personnalité au travail" (Betz et al., 1966).

Mais, comme l'individu grandit et se développe, les besoins et les habiletés subissent des changements. Certains d'entre eux se renforcent, d'autres, par contre, disparaissent pour laisser la place à de nouveaux qui émergent. La force des besoins et des habiletés devient stationnaire quand l'individu développe un style de vie de plus en plus stable. Il arrive alors que les besoins et les habiletés se cristallisent à un tel point que des mesures répétées ne décèlent plus de changement significatif. A partir de ce moment, l'individu peut être considéré comme ayant acquis une certaine stabilité de sa personnalité au travail (Betz et al., 1966). Dans ce sens, la personnalité au travail peut être perçue comme un tout unifié, stable, formé d'habiletés et de besoins (Larouche et Delorme, 1972).

De ce qui précède, on est amené à constater que les habiletés et les besoins sont des variables interdépendantes. En effet, le développement de certaines habiletés peut générer des besoins spécifiques et, inversement, certains besoins peuvent être associés au développement des habiletés spécifiques. Un parallèle peut donc être établi entre, d'un côté, les résultats qui découlent de la mesure des habiletés et, de l'autre côté, ceux qui procèdent de l'évaluation des besoins (Weiss, Dawis, Lofquist et England, 1966).

D'un point de vue pratique, il est du ressort de l'employeur de spécifier les comportements requis pour l'atteinte des buts de l'organisation, de déterminer les conditions du stimulus dans lesquelles ces comportements devront se manifester, de préciser les renforcements attendus en vue de les stimuler et de choisir les outils qui devront permettre d'apprécier la correspondance entre les habiletés qu'un employé possède et les besoins que ce même employé manifeste (Dawis et Lofquist, 1984).

Opérationnalisation du cadre théorique enrichi

Dans cette partie du texte, il est question de déterminer les effets de la formation sur la satisfaction au travail. Une telle démarche n'a de sens que si, *à priori*, il est admis, d'une part, que l'un des deux premiers pôles en interaction (individu *versus* emploi) est susceptible de subir des modifications et, d'autre part, que des actions de formation peuvent avoir un impact sur l'un de ces deux pôles.

Les deux postulats, énoncés dans le paragraphe précédent, peuvent être mis à l'évidence, du moins en ce qui concerne le pôle "individu". En effet, la formation, en plus d'être un moyen d'apprentissage des habiletés, se présente aussi comme un moyen efficace de les améliorer et de les adapter aux exigences d'un emploi (Bédard, 1988, Davies et Shackleton, 1975, Kahn, 1981, Savoie, 1989). Elle est un moyen qui permet également à l'employé d'atteindre plus rapidement les standards de performance dans le développement de ses compétences (Rhéaume, 1981).

Les affirmations de tous ces auteurs sur le rôle déterminant que joue la formation dans le développement des habiletés, corroborent les arguments de Dawis, Lofquist et Weiss (1968). Ces derniers soutiennent que les expériences éducatives et les expériences sociales jouent le rôle le plus déterminant dans les modifications subies par les habiletés et les besoins, au fur et à mesure de la croissance de l'individu (Dawis, Lofquist et Weiss, 1968). Il en serait de même des attitudes et des intérêts qui, en fait, n'apparaissent pas spontanément chez un individu, mais sont plutôt les résultats de l'éducation que ce dernier reçoit, dès sa tendre enfance, et qui se poursuit tout au long de sa vie (Evans, 1965).

Naturellement, toute réponse à laquelle recourt l'individu, comme réaction aux sollicitations extérieures, prend naissance dans un contexte environnemental. Durant la période productive de sa vie, beaucoup de réponses utilisées par un individu naissent dans son environnement de travail, tandis que les renforçateurs qui contribuent au maintien de ces réponses, prédominent dans l'environnement social et l'environnement éducatif de cet individu (Dawis et Lofquist, 1984). Comme le soutient également Proulx (1985), c'est sur le lieu de travail que les qualités d'intégration de la personne aux processus de travail sont plus aisément acquises. Le même point de vue est partagé par Savoie (1989) qui affirme que le milieu de travail s'avère un milieu d'apprentissage, d'acquisition, de changement et de transformation de tout premier ordre et est, après la famille, le milieu par excellence de la relation éducative.

L'impact de la formation sur l'individu devenant manifeste à ce stade de la démarche, il reste à démontrer que les transformations subies par ce dernier pôle, l'individu, influent sur son interaction avec l'autre pôle qu'est l'emploi.

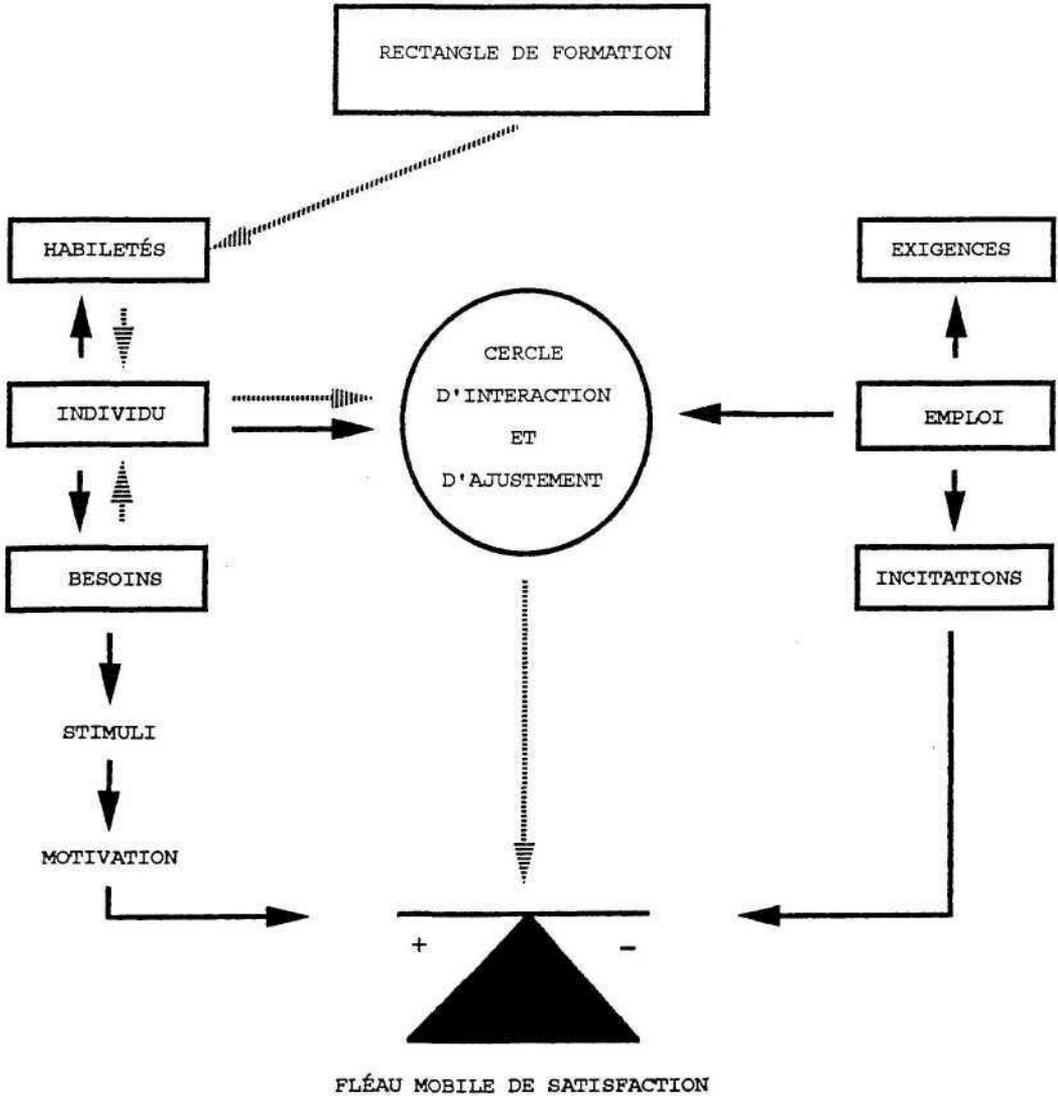
A ce sujet Berbaum (1984) explique que l'univers des interactions entre un sujet et un environnement peut être considéré comme un système, puisqu'il met en oeuvre des composantes et que celles-ci interagissent entre elles. Par ailleurs,

un système étant une structure, les modifications d'une composante peuvent impliquer une réorganisation de l'ensemble du dispositif.

Dans le contexte de l'univers de travail et en référence au modèle théorique original de Larouche et Delorme (1972), les composantes du système seraient les habiletés et les besoins pour le pôle "individu", les exigences et les incitations pour le pôle "emploi". Dès lors, il serait possible que des modifications subies par la composante "habiletés" aient pour conséquence la déstabilisation du système et, *à fortiori*, un certain déséquilibre de l'interaction entre l'individu et son emploi. Finalement, ce déséquilibre se traduira, selon le cas, soit en termes de satisfaction au travail, soit en termes d'insatisfaction au travail.

La figure II présente, de manière simplifiée, la façon dont la formation agit sur la satisfaction au travail. Chacun des deux pôles considérés (individu *versus* emploi) est constitué de deux composantes: les habiletés et les besoins pour le pôle "individu", les exigences et les incitations pour le pôle "emploi". Le cercle au centre de la figure représente la zone où interagissent les deux pôles à la recherche d'un certain ajustement. Les résultats consécutifs à un ajustement réussi ou non réussi sont traduits, entre autres, par les sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction ressentis par le travailleur à l'égard de son emploi. Le "fléau mobile de satisfaction", au bas de la figure, représente la zone de perception et de mesure du degré de satisfaction ou d'insatisfaction ressentie par le travailleur. La mobilité du fléau traduit le caractère dynamique et relatif du phénomène de la satisfaction au travail. Au sommet de la figure se retrouve le rectangle représentant la formation, troisième pôle du modèle théorique enrichi, dont l'impact sur l'interaction entre les deux premiers pôles (individu *versus* emploi), est schématiquement visualisé par le tracé rainuré. Le circuit du tracé montre que la formation modifie les habiletés et provoque un déséquilibre de l'intégrité de l'individu comme pôle. Le dérèglement de son intégrité va inciter l'individu à réagir et à chercher les moyens de la rétablir. Dans cette tentative, l'individu cherchera à négocier avec l'emploi l'établissement d'un nouveau contrat d'interaction plus conforme à son nouvel état résultant de la modification de ses habiletés. Une réponse positive ou négative à cette tentative de négociation va faire que l'individu retrouvera son harmonie ou, au contraire, demeurera en déséquilibre avec lui-même et avec son emploi, ce qui se traduira par une amélioration ou une réduction de sa satisfaction au travail. Larouche et Delorme (1972) sont formels, c'est dans la mesure où s'établira une harmonie ou une discordance entre les besoins qu'il éprouve et les incitations que lui fournit son emploi, que le travailleur ressentira de la satisfaction ou de l'insatisfaction.

Figure II
Vue partielle du cadre théorique enrichi



Comme il a déjà été souligné, les activités de formation diffèrent selon les effets qu'elles génèrent (Galambaud, 1980; Ntetu, 1992b) mais, aussi, selon les stratégies² qui les sous-tendent (Ntetu, 1992a/1992b).

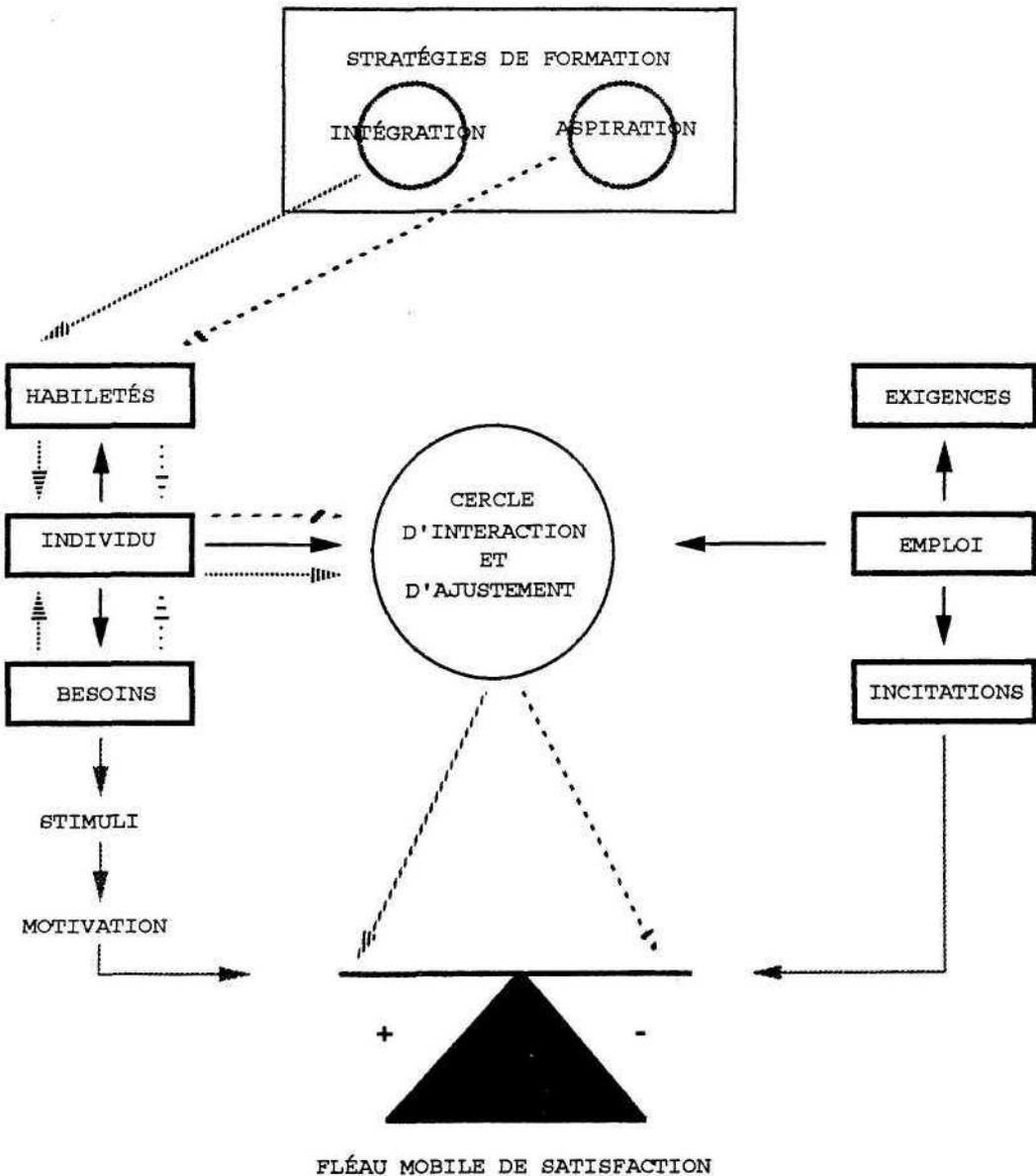
Envisagées du point de vue des finalités de l'éducation des adultes, en fonction de l'intégration et de l'aspiration en milieu de travail, les activités de formation peuvent être classifiées dans deux catégories: 1) la première catégorie est celle des activités que l'on conviendrait d'appeler "activités de type intégration" puisqu'elles mettent l'accent sur l'acculturation de l'employé au modèle de vie véhiculé dans et par l'organisation qui l'emploie et qui cherchent, par ce fait, à répondre principalement aux besoins de l'organisation; 2) la deuxième catégorie regroupe les activités que l'on nommerait "activités de type aspiration" puisqu'elles cherchent à éveiller chez l'employé des attentes qui dépassent le cadre restreint de son milieu de travail, se préoccupant de répondre prioritairement aux besoins exprimés par l'employé en matière de formation (Ntetu, 1992a/1992b).

Aux deux catégories d'activités de formation qui viennent d'être décrites, correspondent deux types de stratégies de formation qui les sous-tendent, à savoir: 1) la "stratégie de formation de type intégration" et 2) la "stratégie de formation de type aspiration" (Ntetu, 1992a/1992b).

La première stratégie, de type intégration, repose sur une philosophie fonctionnelle, guide dans l'élaboration des activités de formation visant à transmettre un contenu spécifique pour atteindre des objectifs essentiellement économiques. La deuxième stratégie, de type aspiration, s'inspire plutôt d'une philosophie humaniste, guide dans la production des activités de formation visant à transmettre un contenu à caractère général en vue d'atteindre des objectifs essentiellement de développement de la personne (Ntetu, 1992a/1992b).

La figure III présente une vue plus complète du cadre d'analyse enrichi avec des détails sur l'agencement entre une stratégie donnée et des activités de formation qui en découlent. Au niveau du rectangle de formation, on retrouve les deux stratégies de formation qui viennent d'être identifiées. Chaque stratégie génère des activités qui influencent différemment les habiletés de l'individu. Ces différences sont marquées par un tracé rainuré en ce qui concerne les activités de formation de type intégration et par un pointillé pour ce qui est des activités de formation de type aspiration. Les modifications des habiletés, consécutives à la formation, impliquent, de la part de l'individu, un réajustement à deux niveaux: au niveau personnel, l'individu est amené à adapter ses besoins compte tenu de nouvelles habiletés acquises, et, au niveau de son interaction avec le pôle emploi, l'individu doit négocier des nouvelles conditions qui satisfont davantage à ses attentes.

Figure III
Vue complète du cadre théorique enrichi



Or, comme le spécifie clairement Kahn (1981), l'actualisation de soi comporte deux aspects importants: 1) le développement des aptitudes et des habiletés latentes, et 2) l'utilisation des aptitudes et des habiletés déjà développées. La formation peut agir sur le premier aspect de l'actualisation de soi, tandis que le deuxième requiert des opportunités de mise en pratique. Si une organisation offre de telles opportunités, la formation peut contribuer substantiellement à harmoniser les rapports entre l'employé et son emploi. Dans le cas contraire, la formation risque d'élargir le fossé qui existe entre les attentes de l'employé et les exigences de l'organisation. Dans le même sens, O'Brien (1982) affirme qu'il existe une corrélation positive entre les perceptions que l'employé a des possibilités de réinvestissement de ses acquis à l'intérieur de l'organisation et la satisfaction qu'il éprouve à l'égard de son emploi.

En référence aux éclaircissements apportés par Kahn (1981) et O'Brien (1982) et auxquels il est fait allusion dans le paragraphe précédent, il apparaît que la stratégie de formation de type intégration s'insère dans la logique de donner à l'employé des outils et de lui faire acquérir des habiletés qui correspondent aux opportunités de l'utilisation existant dans l'organisation; une garantie que n'offre pas la stratégie de formation de type aspiration.

Quant aux résultats du réajustement de l'individu, aussi bien au niveau personnel que dans ses rapports avec l'emploi, ils se reflètent sur le "fléau mobile de satisfaction". Etant donné que les deux stratégies sont différentes, on peut s'attendre à ce que les activités de formation qui en découlent, produisent des effets qui soient également différents en termes de satisfaction au travail. Effectivement, comme le supportent les résultats d'une recherche récente (Ntetu, 1992b), en milieu organisationnel, l'activité de formation de type intégration et l'activité de formation de type aspiration agissent différemment sur la satisfaction des employés. Le premier type d'activité a une influence positive certaine sur la satisfaction au travail, tandis que le deuxième n'aurait aucun impact statistiquement notable.

Conclusion

Tout au long de ce texte, il est démontré, du moins théoriquement, la pertinence et l'opérativité d'un cadre théorique qui intègre simultanément les variables "formation" et "satisfaction au travail". Non seulement, le nouveau cadre d'analyse aide à expliquer en profondeur les relations entre ces deux variables mais, en plus, il permet de déterminer les effets spécifiques d'une stratégie de formation donnée ou d'une activité de formation donnée sur la satisfaction au travail des employés.

Il est souhaitable de voir se multiplier les situations concrètes de vérification de l'opérativité de ce cadre théorique, c'est-à-dire une multiplication des recherches qui s'y référeront comme cadre pour analyser et apprécier les effets de la formation sur la satisfaction au travail.

Il y a avantage à utiliser ce nouveau cadre théorique dans des études d'évaluation de la qualité de la formation donnée aux travailleurs, des études visant à justifier la place de l'organe de formation à l'intérieur des entreprises, des

études ayant comme préoccupation l'augmentation de la qualité de vie au travail ou encore celles initiant une décision de réallocation des ressources de formation et, à la rigueur, des études effectuées en vue d'avoir une base scientifique d'argumentation en perspective de renouvellement d'une convention collective. Bref, ce cadre théorique peut servir de référence à toute étude visant à aider une organisation à concilier sa double mission de lieu de production et de lieu de développement des personnes.

Références

- Bédard, J. (1988). La formation et le recyclage de la main-d'oeuvre en cours d'emploi. Avenir, 2 (1) (édition spéciale), 16-23.
- Berbaum, J. (1984). Apprentissage et formation. Paris: Presses universitaires de France.
- Betz, E. et al. (1966). Seven years of research on work adjustment. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 20 (43), Février.
- Davies, D.R. et Shackelton, V.J. (1975). Psychology and work. London: Methuen.
- Dawis, R.V., Lofquist, L.H. et Weiss, D.J. (1968). A theory of work adjustment: a revision. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 23 (47), April.
- Dawis, R.V. et Lofquist, L.H. (1984). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Evans, K.M. (1970). Attitudes and interests in education. Paris: René DUTOUR, Editions ESF.
- Galambaud, B. (1980). Les faces cachées de la formation. Toulouse (France): Privat.
- Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. Cleveland Ohio: Voraz Charles (4^e édition), 1978.
- Institut Canadien d'éducation des adultes. (1972). Une goutte d'huile et quelques cours, LICÉA, 8 (2-3), 1-17.
- Kahn, R.L. (1981). Work and health. New York: John Wiley & Sons.
- Larouche, V. et Delorme, F. (1972). Satisfaction au travail: reformulation théorique. Relations Industrielles, 27 (4), 567-602.
- Maslow, A. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- Ntetu, A.L. (1992a). Variables impliquées dans le développement des stratégies de formation dans les organisations. Revue des Sciences de l'Éducation, 18 (1), 67-81.
- Ntetu, A.L. (1992b). L'influence des stratégies de formation sur la satisfaction au travail d'employés d'une grande organisation québécoise. Montréal: thèse de doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- O'Brien, G.E. (1982). The relative contribution of perceived skill-utilization and other perceived job attributes to the prediction of job satisfaction: a cross-validation study. Human Relations, 35 (3), 219-237.
- Proulx, R. (1985). L'avenir de la formation professionnelle au Québec. Formation et Emploi, 1 (8), février-mars, 50-53.
- Rhéaume, A. (1981). Formation et productivité. Document P, 4 (1), mars, 14-15.
- Savoie, A. (1989). La relation éducative en milieu de travail. Revue Québécoise de Psychologie, 10 (1), 100-121.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V., Lofquist, L.H. et England, G.W. (1966). Instrumentation for the theory of work adjustment. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 31 (2), 1031-1053.
- Wolf, M.G. (1970). Need gratification theory: a theoretical reformulation of job satisfaction and job motivation. Journal of Applied Psychology, 54 (1), 87-94.

Notes

- ¹ Dans ce texte, la formation est définie comme "toutes les activités éducatives auxquelles pourrait s'adonner l'adulte, qu'il s'agisse d'études générales ou professionnelles, de recyclage

ou de perfectionnement, de matières pertinentes à son travail comme à sa vie de citoyen" (Institut Canadien d'Éducation des Adultes, 1972).

- ² L'expression de "stratégie de formation" est utilisée, dans ce texte, pour désigner l'ensemble d'activités mises en place et de moyens pris par une organisation en vue de mettre au point un programme de formation.