Université catholique de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)
Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES)

La formation au travail et le développement de l'estime de soi.

Mémoire réalisé par
Monique Tanga

Promotrice
Annalisa Casini

Lecteur(s)
Isabel Raemdonck
Thierry Lamury

Année académique 2017-2018
Master en politique économique et sociale

Rue de la Lanterne magique, 32 bte L2.04.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique www.uclouvain.be/opes

La formation au travail et le développement de l'estime de soi.

Mémoire réalisé par

Monique Tanga

Promoteur(s)

Annalisa Casini

Lecteur(s)

Isabel Raemdonck

Thierry Lamury

Année académique 2017-2018

Master en politique économique et sociale

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement de trois années de travail intense entrecoupé de doutes, de découragements mais aussi de grands moments de satisfaction. Je tiens à exprimer ici ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, chacune à leur manière, de près ou de loin, à la réalisation de ce projet.

Mes remerciements s'adressent en particulier à Annalisa Casini d'avoir accepté d'être ma promotrice et de m'avoir accompagnée et encadrée tout au long de ma recherche. Elle a su trouver les mots pour m'encourager et me donner confiance.

Je voudrais aussi remercier Isabel Raemdonck, mon accompagnatrice. Sa bienveillance et son éclairage scientifique m'ont aidée à me poser les bonnes questions.

Merci à Thierry Lamury, mon accompagnateur, pour sa disponibilité et ses conseils avisés dans la création de mon questionnaire d'enquête.

Je voudrais également remercier toutes les personnes qui ont accepté, dans l'urgence, de diffuser mon enquête au sein de leur service et dans leur entourage. Un merci particulier à Elizabeth Willocks et Magali Civiel de la DGA3. Je leur suis profondément reconnaissante. Sans leur aide, la mise en œuvre de mon enquête aurait été grandement compromise.

Merci à Jérôme qui a fait preuve de tant de patience et de pédagogie pour m'aider à apprivoiser mes démons de toujours : les statistiques! A vrai dire, c'était une folie de m'engager sur ce terrain.

Je voudrais adresser mes remerciements à tous nos professeurs pour la qualité de leur enseignement, à Réjane pour son investissement et son attention de tous les instants. Un merci tout particulier à l'incroyable équipe administrative de la FOPES pour le support prodigué pendant ces trois années.

Je voudrais remercier mes collègues de travail pour leur soutien et leurs encouragements.

Mes pensées vont également vers mes compagnons de route de la FOPES.

Enfin, je ne pourrai jamais assez remercier mon mari et mes enfants pour leur soutien indéfectible. Vos encouragements, vos conseils et votre confiance en moi m'ont donné la force de persévérer. Sans vous, je n'y serais jamais arrivée. Ce travail vous est dédié.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 4
RÉSUMÉ 8
INTRODUCTION GÉNÉRALE 12
PARTIE 1 : CADRE CONTEXTUEL 14
1. Introduction 14
2. Emergence du concept d'employabilité dans les politiques de l'emploi au niveau européen 15
3. Impact de l'employabilité au niveau de la stratégie des ressources humaines 17
3.1 La place de la formation du personnel dans l'entreprise 18
3.1.1 Le concept de formation 18
3.1.2 Typologie des formations dans l'entreprise 19
3.2 Les enjeux de la formation du personnel 20
3.2.1 Les enjeux pour l'entreprise 20
3.2.2 Les enjeux pour l'employé 21
4. Conclusion 22
PARTIE 2 : CADRE THÉORIQUE 24
Chapitre 1 : Les caractéristiques de la formation sur le lieu de travail 24
1.1 Introduction 24
1.2 Le concept de formation sur le lieu de travail 24
1.3 Typologie des formations 25
1.3.1 Apprentissage formel, informel, non formel 25
1.3.2 Autoformation, apprentissage autodirigé, apprentissage autorégulé 28
1.4 Conclusion 29
Chapitre 2 : L'estime de soi 29
2.1 Introduction 30
2.2 Conceptualisation de l'estime de soi à travers le temps 30
2.3 L'estime de soi: un trait de la personnalité et un état fluctuant 32
2.4 Estime de soi: approche unidimensionnelle et multidimensionnelle 33
2.5 L'estime de soi et concepts qui y sont associés: auto-efficacité et perception des compétences 34
2.6 L'estime de soi et le concept de reconnaissance au travail 37
2.7 L'estime de soi et la motivation au travail 38
2.7.1 La motivation et la théorie des besoins de Maslow (1943) 39
2.7.2 La motivation et la théorie bi-factorielle d'Herzberg 40

2.8 L'estime de soi et la satisfaction au travail 41
2.9 Conclusion 42
PARTIE 3 : PARTIE EMPIRIQUE 46
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE 46
1. Problématique et objectifs 46
2. Formulation des hypothèses de recherche 47
3. Modèle de recherche 47
METHODOLOGIE 48
1. Procédure de collecte des données 48
2. Population à l'étude 49
3. Matériel 53
3.1 Validation du questionnaire 53
3.2 Validation des échelles 54
RESULTATS 60
1. Analyses descriptives des données 60
2. Analyse des corrélations (coefficient r de Pearson) 62
3. Test des hypothèses 67
3.1 La modération 67
3.2 La médiation 71
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION 76
LIMITES ET PERSPECTIVES 78
CONCLUSION 80
BIBLIOGRAPHIE 81
ANNEXES 89

RÉSUMÉ

De la formation scolaire initiale au " coaching ", le sens du terme « formation » se transforme et se développe au rythme de l'évolution de nos sociétés, se traduisant désormais dans une grande variété de pratiques, comme le décrit Patricia Champy-Remoussenard (2005).

Les circonstances actuelles qui gouvernent le monde du travail requièrent une plus grande adaptabilité du travailleur. L'arrivée des nouvelles technologies et l'instabilité des carrières professionnelles ont progressivement amené les organisations à considérer la question de la formation de leurs employés comme une nécessité. Pour les employeurs, il s'agit en effet de développer les compétences du personnel en améliorant ainsi la performance de l'entreprise (Devos, Taskin, 2005). Pour les employés, effectuer une formation dans le cadre de leur travail est notamment perçu comme une opportunité permettant d'assurer leur avenir professionnel (Devos, Taskin, 2005).

Parallèlement à ce constat, nos sociétés accordent une importance considérable à l'épanouissement de chacun, que ce soit dans la vie privée ou dans la vie professionnelle. C. Manville (2014) souligne à ce propos l'importance majeure que revêt l'estime de soi dans l'épanouissement de l'individu. Définie comme étant la façon dont une personne se perçoit, évalue son degré de compétence, son importance et sa valeur, l'estime de soi, qui constitue une dimension du bien-être global, peut être considérée comme un des enjeux du type de formation proposé dans le milieu professionnel (Manville, 2014, p.54). De même, il est essentiel de garder à l'esprit l'idée développée par Fenouillet qui considère que la motivation est un facteur important dans la construction du bien-être au travail (Fenouillet, 2011). Bien que les concepts de compétences et de bien-être au travail et leurs dérivés, soient abondamment traités dans la littérature, Schmidt (2007) relève de son côté que très peu de recherches sur la satisfaction au travail prennent en compte l'importance de la formation professionnelle (*job training*) comme déterminant de la satisfaction au travail (*job satisfaction*) (Schmidt, 2007, p. 483).

Nous avons souhaité nous approprier la théorie énoncée par Schmidt (2007) comme point de départ de notre réflexion et voir s'il est possible de considérer la formation au travail comme un moteur d'épanouissement au travail et plus précisément par son impact sur la perception de l'estime de soi du travailleur.

Notre questionnement s'appuiera sur les différentes théories développées au sujet de la formation professionnelle et du concept d'estime de soi. Nous développerons des notions sous-jacentes qui y sont souvent associées, à savoir, l'efficacité personnelle, la reconnaissance

sociale, la motivation et la satisfaction au travail. Une étude quantitative viendra corroborer ou non notre question de recherche que nous formulons comme suit: "La formation au travail a-t-elle un impact positif l'estime de soi du travailleur au travail?"

I. PARTIE THÉORIQUE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'évolution de la société, suite au développement des nouvelles technologies et de la mondialisation, incite voire oblige les entreprises à former toujours plus leur personnel. Dans ce contexte, l'émergence du concept d'employabilité, que nous développerons dans la première partie de ce travail, oblige les entreprises à participer au financement de la formation de leur personnel et à mettre en place divers dispositifs de formation. La formation est alors considérée comme une valeur ajoutée de l'entreprise et contribue au maintien de son développement et de sa performance. Certains l'envisagent même comme un investissement à part entière pour l'entreprise. Les recherches menées à propos de la formation se concentrent généralement sur l'acquisition de compétences. Nous verrons, à ce sujet, quels en sont les enjeux tant pour l'entreprise que pour le travailleur. Même si nous abordons brièvement cette question des compétences, nous avons choisi un angle d'analyse différent qui se concentre sur l'impact positif d'une formation sur l'estime de soi du travailleur. Notre démarche mobilisera les concepts d'efficacité personnelle, de reconnaissance par la hiérarchie et par les collègues. Les notions de motivation et de satisfaction au travail seront également abordées pour tenter d'éclairer les liens entre les concepts principaux.

En tant qu'objet de recherche, il nous semble pertinent de contextualiser et de définir la formation dans le champ spécifique du travail. La littérature scientifique nous permettra de définir les contours de la formation et aussi de relever les différents types de formations ou d'apprentissages spécifiques au monde du travail. C'est dans ce cadre que nous développerons les notions d'apprentissage formel, informel et non-formel sur la base de ce qu'en disent les scientifiques. Nous nous pencherons également sur les formes d'apprentissage pour adultes. Il s'agit notamment de l'autoformation ou apprentissage autodirigé et de l'apprentissage autorégulé.

La formation en milieu de travail ayant été définie, nous nous attacherons à l'étudier au travers des concepts d'estime de soi, d'auto-efficacité et de reconnaissance. Ces différentes notions seront définies et nous permettront de montrer leur pertinence dans la manière dont nous avons choisi de les utiliser dans notre étude. Nous nous appuierons sur les recherches d'auteurs comme Rosenberg, Bandura, Heatherton & Polivy, Maslow, ou encore Falls.

En adoptant cet angle d'analyse, nous laissons délibérément de côté la question des compétences et de la performance. Nous souhaitons cependant les inclure dans notre modèle global afin de permettre au lecteur une meilleure compréhension de notre démarche de recherche. L'axe

compétence et performance, malgré sa pertinence, nous sert principalement d'appui pour développer la notion d'employabilité.

L'objectif de ce travail ne sera donc pas tant de s'interroger sur l'évaluation de la formation en entreprise que sur l'effet que peut avoir la formation sur la perception de l'estime de soi du travailleur et par extension de sa satisfaction et bien-être au travail. En nous basant sur les travaux de différents auteurs, nous avons construit notre modèle de recherche à partir des variables "participation à une formation", "auto-efficacité", "reconnaissance" et "estime de soi". L'objectif général de notre recherche est de répondre à la question de l'impact de la formation dans le cadre du travail sur la perception de l'estime de soi du travailleur. Cette recherche présente selon nous des intérêts théorique et pratique. Au niveau théorique, notre étude contribue à mieux comprendre le processus de l'estime de soi lié à la formation suivie par le travailleur. En effet, la plupart des études portant sur la formation sont réalisées du point de vue des ressources humaines et du management. Ici, nous souhaitons nous interroger sur un ressenti non quantifiable en tant que tel mais tout aussi important tant pour l'entreprise que pour le travailleur dans la gestion du développement personnel.

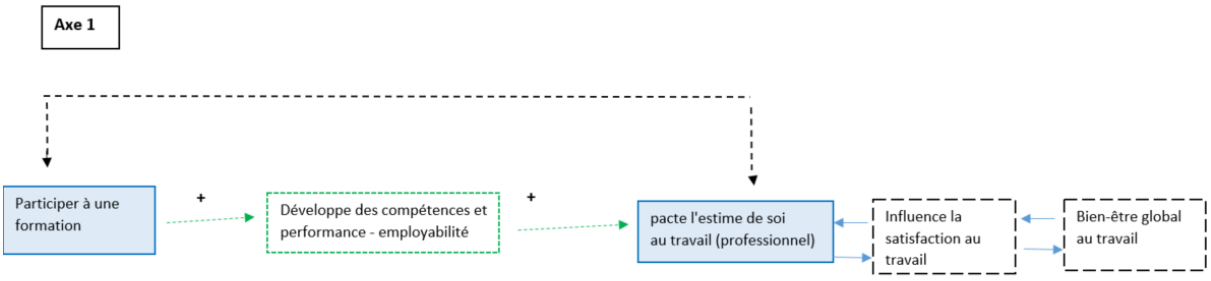
Une fois établi notre cadre théorique et conceptuel, nous traiterons et justifierons un choix méthodologique de nature quantitative (questionnaire d'enquête). Notre questionnaire a été réalisé à partir de modèles scientifiques validés que nous avons adaptés à notre champ de recherche. Dans un premier temps, nous avons travaillé sur base de l'échelle de F. Heatherton et J. Polivy (1991) pour étudier le concept d'estime de soi au travail. Ensuite, nous avons utilisé l'échelle de Follenfant & Meyer (2003) pour étudier le concept d'efficacité personnelle. Enfin, nous avons repris l'échelle utilisée par Steven W. Schmidt (2007) pour examiner la relation entre formation et satisfaction professionnelle. Nous avons également utilisé des questions générales sur la formation au travail issues d'enquêtes réalisées par notre directrice de recherche. Dans la partie méthodologie, nous spécifierons les particularités de nos terrains de recherche : un service public (université), une organisation internationale (UE) et un terrain "autre" en matière de formation sur le lieu de travail et de perception de l'estime de soi au travail. Les données collectées, leur analyse et la présentation des résultats seront également précisées dans cette partie. Enfin nous conclurons notre travail par une discussion sur les apports théoriques et pratiques, leurs limites et nos propositions de recherche possible.

PARTIE 1 : CADRE CONTEXTUEL

1. Introduction

Dans notre société globalisée, la formation au travail est un sujet sensible dans la mesure où elle influence les choix des pratiques de formation au sein de l'entreprise. En première partie de cette recherche, il nous a semblé utile de préciser le contexte dans lequel la formation en entreprise se place. Elle figure en effet au centre d'une réflexion européenne et nationale qui a fait émerger la notion d'employabilité. La formation, analysée dans le contexte du travail, nous questionne sur la place qu'elle occupe dans l'entreprise notamment sous l'effet de la mutation du marché de l'emploi. C'est pourquoi nous aborderons brièvement la question des enjeux tant pour les entreprises que pour les travailleurs. Les impératifs économiques incitent les entreprises à considérer la formation comme un outil de développement des compétences. La formation constitue un enjeu stratégique pour accompagner le phénomène de mondialisation. De son côté, le travailleur qui se forme dans son entreprise assure son maintien dans le monde du travail. Nous verrons qu'il existe plusieurs façons de se former au travail et dégagerons une première typologie des formations qui sera complétée sur base de la revue de la littérature dans un chapitre ultérieur.

Nous rappelons que cet axe précis de formation au travail et compétences de notre modèle ne sera abordé que par le biais de la notion d'employabilité. Nous le mentionnons dans cette partie pour comprendre le processus dans sa globalité.



2. Emergence du concept d'employabilité dans les politiques de l'emploi au niveau européen

Evoquer l'employabilité dans notre recherche s'explique par le fait qu'elle met l'accent sur la nécessité de la formation des personnes pour leur permettre de répondre à une situation potentiellement incertaine à savoir maintenir leur emploi. La mondialisation nous oblige à penser le travail autrement mais encore faut-il se doter des outils nécessaires pour y parvenir sous peine d'augmenter encore le stress et le mal-être qui y sont associés. La formation constitue un de ces outils et doit aider les personnes à envisager plus sereinement leur parcours professionnel. Or, se former, c'est apprendre et apprendre, c'est aussi dévoiler ses propres craintes et réticences par rapport à l'enjeu poursuivi. Nous pensons que se former peut aider les personnes à se considérer de manière plus positive et à avoir une meilleure estime d'elles-mêmes. Ce regard porté sur soi peut être valorisé par la formation et aider à appréhender l'environnement de manière plus positive.

La notion d'employabilité nous propose une nouvel angle d'analyse de la formation en entreprise. Son objectif principal est d'assurer au travailleur la continuité de son parcours professionnel et par conséquent de veiller au maintien de son avenir professionnel et de son développement personnel.

Le concept d'employabilité est d'origine américaine (employability) et remonte aux années 1950. Il désignait à l'époque l'aptitude à travailler reconnue à des personnes défavorisées ayant été soumises à des tests d'aptitudes. Le terme est apparu en Europe dans les années 90. Il a été utilisé notamment dans des discussions sur les politiques de formation et d'emploi au niveau européen. L'Union européenne s'étant déclarée favorable à la mise en place du principe d'employabilité dans la vie des entreprises et des travailleurs a été un acteur essentiel dans l'adoption de ce terme. La Déclaration de Lisbonne insiste sur le lien entre employabilité et compétitivité. Elle fait aussi partie des objectifs de formation professionnelle que l'on retrouve dans la Déclaration de Copenhague, qui donne les bases d'une coopération renforcée dans le domaine de la formation professionnelle. La Déclaration de Bologne pointe également l'employabilité des titulaires de diplôme comme un objectif explicite. La formation professionnelle doit également viser l'employabilité pour répondre aux changements et exigences de la qualification professionnelle. L'employabilité est un facteur essentiel qui guide la formation professionnelle tout au long de la vie.

Pour rester "employable", chaque travailleur doit combiner différents facteurs qui lui permettent de progresser au cours de sa carrière ou de rester sur le marché de l'emploi. De leur côté, les

employeurs ont une responsabilité sociale et légale en garantissant à leur personnel à la fois l'emploi et l'employabilité, c'est-à-dire en permettant à leurs employés d'acquérir et de développer des compétences qui les rendent employables tout au long de leur vie active (Valenduc & Vendramin, 2000).

La formation devient une véritable solution pour relever ce défi. A ce titre, elle est de plus en plus considérée comme un élément à part entière des politiques de l'emploi. L'Union européenne a bien compris cet enjeu économique et social majeur et a proposé de nouvelles politiques à mettre en œuvre dans ce sens. Pour répondre efficacement aux exigences de la "société de la connaissance", la Commission européenne s'est engagée quant à elle, à développer une politique dite de "l'éducation et la formation tout au long de la vie" (Commission européenne, 2001). Dans sa communication, elle définit l'apprentissage tout au long de la vie comme "toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi". Ce concept recouvre donc toute activité d'apprentissage délibérée, qu'elle soit formelle, non-formelle (telle que les compétences professionnelles acquises sur le lieu de travail) ou informelle (mise en place dans le but d'améliorer les connaissances, les compétences et les qualifications). Dans son projet "Éducation et formation 2020" (Ibidem), la Commission européenne a aussi fixé six priorités visant à aider chaque citoyen à exploiter pleinement son potentiel et à assurer un développement économique durable en Europe.

> Les 6 priorités pour la période 2016-2020 sont (dernière modification 29/02/2016):
>
> • les compétences pertinentes et de qualité en matière d'employabilité, d'innovation, de citoyenneté active et de bien-être (par exemple la créativité, l'esprit d'initiative et l'esprit critique);
> • l'éducation pour tous (c'est-à-dire qui tient compte de la diversité croissante des apprenants), l'égalité, la non-discrimination et la promotion des compétences civiques (par exemple la compréhension mutuelle et les valeurs démocratiques);
> • l'éducation et la formation ouvertes et innovantes, qui tirent pleinement parti de l'ère numérique;
> • le soutien fort aux éducateurs (par exemple de meilleurs processus de recrutement, de sélection et de formation, ainsi que la poursuite du développement professionnel);
> • la transparence et la reconnaissance des compétences et des qualifications en vue de faciliter la formation et la mobilité de la main-d'œuvre (notamment au moyen du cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité);
> • des investissements durables (notamment l'examen du potentiel du plan d'investissement pour l'Europe) et des systèmes d'éducation et de formation performants et efficaces.

Au regard de l'évolution du marché du travail, les individus sont amenés non seulement à changer plusieurs fois d'employeur (de Wilde & al, 2009), mais aussi de fonctions. Les entreprises étant dans l'incapacité de garantir un emploi à vie à leurs salariés, elles doivent davantage développer leur employabilité. L'objectif est que chacun soit capable de réorienter

sa carrière ou son parcours professionnel. Cet enjeu de l'employabilité est donc étroitement lié au développement de leurs compétences.

L'employabilité peut donc être définie comme " (…) la capacité et la disposition à maîtriser différentes phases de son parcours professionnel et d'adapter en conséquence et en permanence l'ensemble de ses compétences et de sa force de travail aux exigences du marché. Son développement et son maintien imposent de grandes exigences en matière d'orientation et de formations professionnelles" (Kraus, 2007, p.4-5).

Une étude menée par Deloitte Global Human Capital Trends (2016, p. 57) montre que la formation fait désormais partie des priorités des entreprises, puisque plus de huit dirigeants sur dix (84 %) la jugent importante (40 %) voire très importante (44 %). Cette prise de conscience de l'enjeu de la formation sur le lieu de travail va permettre aux entreprises d'accompagner les travailleurs tout au long de leur parcours au sein de l'entreprise, de leur arrivée jusqu'au terme de leur carrière, en passant par les éventuels changements de fonctions. La formation sur le lieu de travail n'est pas un processus séparé de l'activité de l'entreprise.

L'entreprise favorable au développement des connaissances de ses employés montrera son engagement envers ses travailleurs en mettant en œuvre une véritable politique de formation et d'apprentissage.

L'introduction du concept d'employabilité dans les politiques d'emploi débouche sur des nouvelles perspectives tant en ce qui concerne la formation au travail qu'au niveau de l'épanouissement de la personne dans le cadre de son activité professionnelle. La formation du personnel représente donc un enjeu économique et social important par le fait qu'elle mise sur le développement continu des compétences et du bien-être du travailleur dans son contexte de travail.

3. Impact de l'employabilité au niveau de la stratégie des ressources humaines

Le fait que l'employabilité soit devenue une préoccupation au niveau de l'emploi a fait prendre conscience aux entreprises de la nécessité de former leur personnel. De leur côté, les travailleurs se doivent d'assurer leur propre parcours professionnel en s'inscrivant dans une dynamique de formation à long terme. On assiste à un partage de responsabilité entre l'employeur et l'employé dans le processus de formation. L'un pour maintenir le niveau de performance de son activité, le second pour assurer son maintien sur le marché du travail tout au long de son parcours professionnel.

L'employabilité entendue comme la capacité à occuper un emploi est non seulement une question de connaissances et de compétences mais aussi une question de développement personnel (Keogh, 2009).

On peut donc s'interroger sur la place qu'occupe la formation dans l'entreprise. C'est ce que nous abordons dans la suite de notre réflexion en tentant, dans un premier temps, de définir la formation au travail et dans un second temps de déterminer les enjeux organisationnels et individuels de la formation au travail.

3.1 La place de la formation du personnel dans l'entreprise

"Apprendre concerne donc tout à la fois les individus, les équipes et les entreprises. C'est l'entreprise dans son ensemble qu'il faut concevoir comme un système apprenant" (Carré, 1999, cité par Parmentier, 2008, p.150).

3.1.1 Le concept de formation

Nous allons définir les contours du concept de formation en milieu de travail pour mieux l'appréhender dans la suite de notre travail. Nous avons relevé quelques définitions dans la littérature scientifique. C'est ainsi que Swanson (1995) la définit comme un ensemble d'activités destinées à acquérir et améliorer des connaissances techniques et pratiques dans le but de développer des compétences nécessaires à l'exercice d'un travail. De son côté, Alain Meignant (2000) voit plus la formation du point de vue de la gestion des ressources humaines et la définit comme " un des moyens dont dispose le management pour que le niveau de compétence des hommes et des équipes soit au niveau des exigences des clients. C'est aussi un moyen pour les salariés de réussir leur projet personnel et d'évoluer professionnellement ". Vincens (2001, p.1) met l'accent sur la notion de processus global et explique que l'action de se former « désigne un processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire, de comportements, tout ce qui est susceptible de donner des compétences, c'est-à-dire des capacités, notamment celles qui sont nécessaires dans le travail productif (...) ". Des auteurs comme Peretti (2009) considèrent plutôt la formation du personnel comme un support permettant de répondre aux changements dans les modes et contextes de travail en donnant l'opportunité aux travailleurs de s'adapter aux évolutions des carrières mais aussi aux évolutions des qualifications et des compétences. Toutes ces définitions viennent étayer la notion d'employabilité que nous avons développé au point précédent.

3.1.2 Typologie des formations dans l'entreprise

La formation au travail prend différentes formes. Nous allons évoquer ici quelques formes généralement proposées dans les entreprises mais nous développerons plus largement une typologie basée sur des apports théoriques relevés dans la littérature scientifique dans un prochain chapitre.

La condition du succès des activités de formation sur le lieu de travail repose sur le fait que les ressources humaines disposent d'une bonne compréhension des besoins des employés en formation et puissent proposer une offre de formations en adéquation avec la demande du personnel et de l'entreprise.

Nos recherches à ce sujet au travers de la littérature grise[1] nous ont permis de distinguer différents types de formations proposées en entreprise. Nous classerons les différents thèmes de formations en deux catégories principales **:** celles centrées sur les compétences et celles centrées sur le bien-être. Les formations centrées sur le bien-être visent essentiellement le développement personnel au travail comme la gestion du stress, développer son assertivité, le MBTI, l'organisation du travail. La catégorie visant le développement des compétences se concentre essentiellement sur l'acquisition et /ou la mise à jour des compétences par rapport à la fonction que l'employé exerce ou qu'il va exercer. Ce sont en général des formations en informatique (MS/Office, IT, etc.), en langues ou encore en management. On a également constaté que, dans les offres de formations proposées par les entreprises, certaines d'entre elles sont obligatoires et donc imposées par l'entreprise à ses employés et d'autres sont laissées à la discrétion de ceux-ci. Ces dernières se font donc sur base volontaire. La formation volontaire est soutenue et facilitée par l'employeur mais choisie et gérée par les participants eux-mêmes (Audet, 2007, p. 2). Elles sont le plus souvent facultatives, bien qu'encouragées par l'employeur. Les travailleurs peuvent bénéficier de ces formations après accord avec leur hiérarchie. Le plus souvent, elles sont suivies dans un but de perfectionnement. A contrario, une formation est dite obligatoire lorsque la participation et le contenu du programme sont imposés par l'entreprise. C'est le cas par exemple lorsque les formations sont demandées par l'entreprise pour permettre au travailleur qui intègre l'entreprise de s'approprier son nouvel environnement et la culture de l'entreprise ou dans le but de répondre à une nécessité de service. Il s'agit dans ce cas de respecter un plan de formation défini par l'employeur dans le cadre de sa politique de gestion des compétences du personnel de l'entreprise. L'option choisie par l'entreprise peut être un indicateur de la place que l'entreprise accorde à la formation de son personnel.

[1] Sur la base de nos recherches sur internet et l'analyse de la page web de l'UCL notamment

L'individu doit être soutenu dans son apprentissage par son organisation souligne Meignant, qui souligne que " Ce qui fait la différence, c'est la capacité de l'organisation à faire une offre, c'est-à-dire à permettre au salarié de se situer par rapport à un projet collectif crédible " (Meignant, 1986, p. 50). De ce fait, " l'entreprise devrait amener le salarié à considérer sa compétence personnelle comme son 'fonds de commerce', qu'il a le choix entre développer, laisser stagner ou régresser " (Meignant, 1986, p.105).

3.2 Les enjeux de la formation du personnel

L'importance et la place accordée à la formation dépendent en grande partie de l'objectif poursuivi par l'employeur et l'employé. On peut dès lors s'interroger sur les enjeux de la formation de l'un et de l'autre. C'est ce que nous allons tenter de voir ci-après.

3.2.1 Les enjeux pour l'entreprise

L'entreprise qui forme son personnel en tire des avantages à plusieurs niveaux souligne Igalens (2004, p.82-84). Nous en retiendrons trois. Le premier avantage est de permettre à l'entreprise de s'insérer dans le mécanisme de la mondialisation en favorisant le développement de compétences nouvelles. Il importe pour elle de faire en sorte que les employés développent ces compétences et que celles-ci soient reconnues en termes de valeur ajoutée par rapport à la concurrence. La formation apparaît ainsi comme une des réponses envisageables face au défi européen voire mondial de l'évolution de l'entreprise et du marché du travail.

Le deuxième avantage est de répondre à la nécessité pour l'entreprise d'augmenter sa compétitivité. La transformation du travail, les exigences de performance dans l'exécution de celui-ci sont essentielles dans l'activité de l'entreprise d'aujourd'hui. Dans cette perspective, la formation représente un outil stratégique important puisqu'elle permet de transmettre des savoir-faire et de l'expérience aux travailleurs. Elle est, à ce titre, considérée comme un investissement à part entière. L'objectif de la formation pour l'entreprise sera de retirer les bénéfices à long terme de cet investissement.

Le troisième avantage pour l'employeur est de se doter de travailleurs qualifiés qui répondront efficacement aux nouveaux modes d'organisation du travail ainsi qu'aux nouvelles façons de travailler découlant notamment de la révolution numérique. Ces nouvelles approches du travail nécessitent, de la part des travailleurs, une adaptation rapide et efficace pour mettre à jour et développer de nouvelles compétences. Investir dans la formation permet donc à l'entreprise de répondre aux nouvelles exigences du marché de l'emploi dans lequel la concurrence s'est accrue**.** Pour que le travail reste rentable, les travailleurs doivent aussi pouvoir travailler avec plus de flexibilité**.** Parmi les formes de flexibilité existantes, il y a notamment la nécessité d'une plus

grande mobilité des travailleurs au sein d'une même entreprise, entre des entreprises différentes ou encore entre périodes d'activités professionnelles et périodes de chômage éventuel. La formation du personnel représente donc un enjeu considérable pour l'entreprise puisqu'elle permet de contribuer à sa rentabilité et sa performance tout en conservant une main-d'œuvre qualifiée et performante.

3.2.2 Les enjeux pour l'employé

Les enjeux de la formation pour l'entreprise sont liés aux enjeux pour l'employé. Il est donc important d'évaluer aussi les bénéfices de la formation sur le lieu de travail du point de vue des travailleurs. C'est le point de vue avancé par Bélanger (2004a): " Les coûts économiques de la formation et du développement des compétences pour les entreprises sont compensés par une meilleures efficacité pour l'entreprise et les coûts d'implication pour l'individu sont compensés par une meilleure reconnaissance de sa compétence à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise, pour assurer la continuité de son parcours professionnel".

Du point de vue du travailleur, la participation à des formations permet non seulement de répondre à des attentes professionnelles par le développement de compétences diverses mais aussi de répondre à des attentes personnelles comme son épanouissement personnel ou son bien-être (Thévenet, 1987, cité par Baudouin, 2005, p. 6-7).

Concernant les attentes professionnelles, la formation permet également à l'employé de développer des compétences personnelles pour répondre à un besoin de sécurité d'emploi. Nous revenons ici sur la notion d'employabilité[2] développée précédemment. Se former constitue pour l'employé une sorte d'assurance-emploi lui permettant de répondre aux exigences du marché de l'emploi tout en renforçant son sentiment d'efficacité personnelle. De la même façon, se former l'aidera à répondre à l'exigence de flexibilité et de mobilité de l'entreprise. Acquérir des qualifications ou des compétences supplémentaires via la formation, peut ouvrir de nouvelles opportunités comme progresser en interne (promotion), se voir confier plus de responsabilités ou répondre à une nouvelle fonction.

Concernant les attentes personnelles, la formation peut être un facteur permettant de mieux vivre au travail et veiller à l'accomplissement de soi (se former pour se réaliser, pour se dépasser, pour franchir des barrières, etc.). L'image que la personne aura d'elle-même, son estime de soi, sera ainsi positivement renforcée par la reconnaissance de sa hiérarchie ou de ses

[2] "L'employabilité exprime la capacité et la disposition à maîtriser différentes phases de son parcours professionnel et d'adapter en conséquence et en permanence l'ensemble de ses compétences et de sa force de travail aux exigences du marché. Son développement et son maintien imposent de grandes exigences en matière d'orientation et de formation professionnelles." (Krauss, 2007, p. 4-5)

pairs. Se former permet d'être estimé ou mieux considéré par les autres. La formation aide ainsi à renforcer le sentiment de reconnaissance (Igalens, 2005, p.23) reçu de l'entreprise et ressenti par le travailleur comme une valorisation de ses savoir-faire et savoir-être. Choisir de se former pourrait alors être considéré comme un gage de stabilité dans l'entreprise.

Nous voyons donc que les enjeux de la formation sont nombreux et divers et qu'ils sont parfois divergents selon le point de vue (et les intérêts) des acteurs en présence. Ces enjeux se recouvrent en partie mais soulignent néanmoins, de part et d'autre, la place prépondérante qu'occupe la formation au travail dans la société actuelle.

4. Conclusion

L'évolution du marché du travail à l'échelle européenne et mondiale a redessiné l'avenir professionnel des entreprises et des travailleurs. Elle impose aux entreprises de relever toujours plus de défis pour rester compétitives et les obligent à miser toujours davantage sur le capital humain notamment par une politique de formation de son personnel. Dans ce nouvel environnement, la capacité, tant pour l'entreprise que pour les travailleurs, de s'approprier la notion d'employabilité va permettre à chacun de répondre à ses enjeux respectifs. L'entreprise pourra s'appuyer sur une main-d'œuvre qualifiée tandis que le travailleur sera à même de contrôler au moins en partie sa trajectoire professionnelle par la gestion de ses compétences et de son savoir-faire. Le rôle de la formation dans ce processus est important notamment parce qu'elle fait apparaître, en regard de l'axe compétences et employabilité, des thématiques sous-jacentes et orientées vers l'individu. Il s'agit de la reconnaissance et de l'efficacité personnelle et leur rôle dans les relations employeurs et employés. Ces thématiques seront largement développées dans la partie III.

PARTIE 2 : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1 : Les caractéristiques de la formation sur le lieu de travail

1.1 Introduction

La première partie de ce travail a posé le cadre conceptuel à partir duquel nous avons vu l'émergence du concept d'employabilité. La formation est apparue comme un outil incontournable pour répondre à cet impératif d'employabilité, qui fait d'ailleurs l'objet de politiques publiques encouragées par l'Union européenne et les Etats. Nous avons donc tenté de saisir la nécessité de la formation dans l'entreprise et la place qu'elle occupe en considérant ses différents enjeux tant du point de vue de l'entreprise que du point de vue du travailleur.

Le contexte ainsi posé, notre démarche scientifique nous amène à nous questionner sur les caractéristiques de la formation dans le cadre professionnel. Cette deuxième partie nous permettra de développer le concept de formation sur le lieu de travail. Nous reviendrons ensuite sur les différentes formes que peut prendre la formation au travail et élargirons la typologie abordée précédemment sur base de la littérature scientifique.

1.2 Le concept de formation sur le lieu de travail

"Tout acte de formation dispensé dans une organisation produit des effets à au moins trois niveaux : l'élévation des connaissances, le changement des comportements de travail, l'augmentation de l'efficacité individuelle et collective" (Martory & Crozet, 2002, p.102).

L'impératif d'employabilité a fait émerger la nécessité de se former tout au long de la vie. Les individus sont encouragés à donner un sens aux diverses expériences de formation et d'apprentissage qu'ils rencontrent sur leur lieu de travail. En quelque sorte, le travail, l'emploi et la formation se combinent en un processus de développement de la personne dans son contexte de travail. C'est ainsi que l'on parle aujourd'hui de "workplace learning", qui encourage et aide le travailleur à mieux maîtriser son parcours professionnel dans un environnement de travail capable de lui offrir de nouvelles opportunités d'apprentissage.

Comme nous l'avons montré dans la partie I, la formation est considérée comme un outil permettant d'agir à la fois sur les compétences (en les développant ou en les renforçant) et sur le développement personnel de l'employé (en agissant sur la satisfaction au travail et sur le bien-être au travail). La revue de la littérature apporte des éléments en ce sens. C'est ainsi que, pour Hesseling (1971, p.93), la formation est définie comme "a sequence of experiences or

opportunities designed to modify behavior in order to attain a stated objective". Hamblin (1974, p.6) propose une définition plus large en considérant la formation comme "any activity which deliberately attempts to improve a person's skill in a job". Candau (1985, p. 228) prend également cette orientation en définissant la formation comme étant "toute activité qui essaye, délibérément, d'améliorer ou de compléter les connaissances, les aptitudes d'une personne dans son travail"; une activité devant permettre d'atteindre un objectif de productivité et d'efficacité, grâce à une main-d'œuvre adaptée, tout en s'efforçant de combler ses aspirations" (Ibidem, p. 229). Pour Sonntag (1994, p.2), la formation désigne un moment dédié à l'acquisition de compétences, sous forme de stages. Devos et Taskin (2005), pour leur part, considèrent que participer à une formation dans le cadre du travail constitue pour les travailleurs "une opportunité permettant d'assurer leur avenir professionnel".

Bref, à l'instar de l'école, l'entreprise est devenue une entité "apprenante" c'est-à-dire un lieu où les travailleurs acquièrent toujours plus de connaissances, de compétences et de professionnalisme et où ils exercent et maîtrisent de mieux en mieux leur métier.

La littérature scientifique nous informe à ce propos d'une typologie des formes d'apprentissage et de formation en milieu de travail à savoir l'apprentissage formel, non formel ou informel. Nous ferons appel à différents auteurs pour étoffer le panel en développant la notion d'autoformation, aussi appelée apprentissage autodirigé, ainsi que la notion d'apprentissage autorégulé. Nous tenterons de clarifier cette classification en abordant le concept dans le temps, ce qui nous permettra de mettre en évidence la caractère d'intentionnalité qui se dégage progressivement de ces processus de formation ou d'apprentissage. Nous verrons que cette caractéristique d'intentionnalité s'inscrit dans notre champ recherche, qui porte sur la relation entre formation et estime de soi.

1.3 Typologie des formations

1.3.1 Apprentissage formel, informel, non formel

Ayant défini le concept de formation, nous proposons de préciser les différents types de formation ou d'apprentissage. On distingue des formes d'apprentissage formelles, informelles et non-formelles. De nombreux auteurs s'accordent sur l'ambiguïté de ces différentes notions. Brougère et Bézille (2007, p.119) nous apprennent que la "trilogie" "formel, non-formel, informel" est apparue dans les années 1970 dans le cadre de programmes d'alphabétisation (Brougère et Bézille, 2007, p.119). Les recherches d'Eraut (2000, p. 114] le conduisent

également à reprendre cette trilogie. Ce dernier définira l'apprentissage formel *(formal learning)* comme "a prescribed learning framework and an organised event or package:

"- a prescribed learning framework

- an organized learning event or package

- the presence of a designated teacher or trainer

- the award of a qualification or credit

- the external specification of outcomes (Eraut, 2000, p.114)"

La dimension d'apprentissage non-formel (*non formal learning*) présente, pour Eraut, les mêmes caractéristiques que le *formal learning*, à la différence que l'apprentissage ne débouche sur aucune évaluation ou certification. Eraut introduit aussi dans la notion d'apprentissage non formel une distinction supplémentaire entre "*explicit learning"* et *"implicit learning",* qui se différencient l'un de l'autre par la présence ou l'absence d'intentionnalité chez l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

(…) The other dimension of non-formal learning is provided by the focus for the learning. (Eraut, 2000, p.115) et "For us the most fundamental distinction is the level of intention to learn. (Ibidem). Sera donc considéré comme *implicite* tout apprentissage dans lequel il n'y a pas d'intention délibérée d'apprendre et comme apprentissage *explicite* tout apprentissage s'accompagnant d'une intention d'apprendre.

Conscients de la difficulté à saisir ces différentes notions d'apprentissage, les auteurs H. Colley, P. Hodkinson et J. Malcom (2003) ont proposé une terminologie simplifiée, qui s'appuie sur le constat que la plupart des auteurs ne travaillent qu'avec deux notions: formel et informel. Ils vont donc proposer de s'en tenir à cette catégorisation sachant que "Our analysis suggests that the use of 'non-formal' learning, conceived as an intermediary between informal and formal learning, has neither an empirical nor conceptual foundation" [3], (Colley & al., 2003, p. 68-69). Brougère & Bézilles, (2007, p. 143) vont dans le même sens et utilisent le terme de *continuum* pour caractériser ces manières d'apprendre que sont les apprentissages formels et informels. Cette notion de continuum précise que, outre les situations d'apprentissage informel qui existent aussi au travail, l'individu peut compléter sa connaissance en s'inscrivant dans un processus organisé de formation. Il est en effet admis qu'acquérir des compétences, de l'expérience ou du

[3] Traduction libre ;"Notre analyse suggère que l'utilisation de l'apprentissage « non formel », conçu comme un intermédiaire entre l'apprentissage informel et formel, n'a ni fondement empirique ni conceptuel). Les notions formel, informel, non-formel ne sont donc pas des notions à prendre de manière exclusive mais plutôt des caractéristiques que l'on retrouve à différents moments et degrés des activités d'éducation, de formation ou d'apprentissage".

savoir peut se faire via des cours, des stages, des séminaires, etc., mais aussi au contact des collègues.

La principale distinction pour déterminer et qualifier ces types d'apprentissage se situe au niveau de l'intention et de la planification de la formation. A. Hart (2013) résume cette distinction dans les définitions qu'elle donne des différentes notions de formel, informel et non formel. Elle définit l'apprentissage formel (Hart, 2013, p.1) comme l'apprentissage qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation ou sur le lieu de travail et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps et de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant et débouche généralement sur la validation et la certification. L'apprentissage informel (Ibidem) pour sa part, découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps et de ressources). Il est donc moins structuré que l'apprentissage formel, et est uniquement du ressort de l'apprenant. Enfin, l'apprentissage non-formel (Ibidem) s'intègre, selon Hart, dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme des activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent une part importante d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part l'apprenant.

S'agissant du contexte de travail, on se rend compte qu'il est difficile d'appliquer cette distinction entre formel, non formel et informel. L'individu mobilise les ressources qui lui sont nécessaires en fonction de l'objectif qu'il souhaite atteindre. Les connaissances acquises de façon plus ou moins informelles en travaillant sont le plus souvent combinées avec des apprentissages plus formels et non formels pour optimiser le développement de ses compétences. C'est le cas des apprentissages en ligne, le coaching, les mentorats, etc.

Bien que l'apprentissage formel, avec les références aux diplômes qui l'accompagnent, soit largement valorisé, les apprentissages informels et non formels constituent une part importante du processus de formation en milieu de travail.

Deux autres notions viennent compléter cette trilogie : il s'agit de l'autoformation, aussi appelée apprentissage autodirigé et l'apprentissage autorégulé. Nous les abordons brièvement dans le point suivant de manière à proposer un panel plus complet des pratiques de formations dans le cadre professionnel.

1.3.2 Autoformation, apprentissage autodirigé, apprentissage autorégulé

A l'instar des apprentissages informels et non formels, l'autoformation (ou apprentissage autodirigé) et l'apprentissage autorégulé nous permettent d'étoffer la typologie des formations entamée au point précédent. Ces notions, et plus précisément, la notion d'apprentissage autorégulé abordé par L. Cosnefroy (2011) vont souligner que le caractère d'intentionnalité dans le processus d'apprentissage peut être mis en relation avec la notion de l'estime de soi qui fera justement l'objet d'un point ultérieur.

L'autoformation signifie apprendre par soi-même. Tout comme les apprentissages informels et non formels, il s'agit d'une notion floue qui présuppose néanmoins la mise en place de diverses compétences de la part de l'apprenant selon Carré (2005). Cinq compétences doivent, selon lui, être mobilisées à savoir, les compétences cognitives (travail de la mémoire), les compétences métacognitives (connaissances et analyse de son propre fonctionnement cognitif, de son parcours de vie), les compétences de gestion pédagogiques (définition d'objectifs et de contraintes), les compétences sociales et relationnelles (identification de réseaux et de ressource), les compétences de navigation et de traitement de l'information. Toujours selon Carré (Carré & al., 2010), l'autoformation n'est pas une contrainte et se fonde sur une action intentionnelle tout comme l'apprentissage non formel.

Le concept d'autoformation appelé aussi apprentissage autodirigé, est né des travaux de M. Knowles (1950, 1975) qui le définit comme "le processus par lequel l'apprenant prend l'initiative, avec ou sans aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins, formuler ses objectifs, identifier les ressources utiles, mettre en œuvre les stratégies appropriées et évaluer ses résultats obtenus" (Knowles (1950, 1975) cité par M. Gaussel, 2011, p. 10). Il diffère de l'apprentissage autorégulé développé par Cosnefroy (2010) qui met l'accent sur la nécessité d'apprendre en fonction d'objectifs souhaités comme l'acquisition de connaissances ou le développement de la performance.

Pour Cosnefroy, l'individu doit développer une motivation initiale suffisante, définir son but à atteindre, mettre en place des stratégies et observer son propre comportement. Il affirme que " Posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de stratégies d'apprentissage ne suffit pas pour apprendre; il reste à mobiliser activement et durablement ces ressources, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent leur utilisation spontanée." (Cosnefroy, 2010, p.11). Cosnefroy considère l'apprentissage comme un processus, un continuum d'actions mis en marche par les individus eux-mêmes afin de s'approprier et maintenir des connaissances, des savoirs, des savoir-être avec un objectif à atteindre. Cosnefroy

identifie aussi clairement la question de l'intentionnalité de l'apprenant. L'intention d'acquérir de nouvelles compétences, l'effort à consentir pour y parvenir reposent nécessairement sur le résultat que le travailleur en attend en retour, à savoir l'utilisation des résultats acquis dans son travail et son développement personnel. Ceci constitue l'objectif de la formation au travail quelle que soit la catégorie à laquelle elle est rattachée: formelle, informelle, non formelle, autodirigée ou autorégulée.

1.4 Conclusion

Dans cette deuxième partie, nous nous sommes appliquée à définir le concept de formation et les différentes formes qu'elle peut revêtir. Nous nous sommes aperçue, au cours de notre développement, qu'apprendre sur son lieu de travail se situait à la croisée de ces différents types d'apprentissage. Toutefois, nous retiendrons le caractère d'intentionnalité qui caractérise spécifiquement les apprentissages non formels et autorégulés. Cette caractéristique nous semble pertinente dans le cadre de notre recherche car elle nous permet d'aborder l'effet positif que peut apporter la formation via notamment le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la relation de la personne avec son environnement de travail.

Chapitre 2 : L'estime de soi

La partie précédente nous a permis de définir et de dresser une typologie des formations rencontrées dans la pratique professionnelle. Nous avons relevé la dimension d'intentionnalité qui caractérise certaines d'entre elles et qui justifie notre intérêt pour ces apprentissages dans le développement de notre recherche. L'intentionnalité pose selon nous l'individu au centre de la dynamique de formation. Nous partons du principe simple selon lequel l'estime de soi peut exercer un rôle déterminant dans le contexte professionnel. Nous allons nous appuyer sur la psychologie sociale pour poursuivre notre réflexion en essayant de comprendre en quoi la formation au travail peut jouer un rôle dans le développement de l'estime de soi. Nous chercherons aussi à vérifier si la participation à des formations dans le cadre de l'activité professionnelle peut être analysée en fonction des concepts associés à l'estime de soi à savoir le sentiment d'efficacité personnelle et la reconnaissance sociale. La relation de causalité éventuelle entre formation et estime de soi reste, à l'heure actuelle, peu ou pas exploitée. Il n'est d'ailleurs pas exclu que cette relation entre les deux variables soit bidirectionnelle.

Dans cette partie nous allons examiner et développer le concept d'estime de soi sur la base de ce qu'en dit la littérature scientifique. Nous nous interrogerons entre autres sur les notions d'efficacité personnelle et de reconnaissance et leur influence sur l'estime de soi de l'individu.
Nous conclurons cette partie consacrée à l'étude de l'estime de soi et à ses "constituants" en prenant en considération les notions sous-jacentes de motivation et de satisfaction au travail. Ces dernières seront abordées brièvement afin d'apporter un éclairage complémentaire aux trois axes de recherche que nous avons posés au début de notre travail.

2.1 Introduction

La psychologie sociale considère l'estime de soi comme un aspect constitutif de notre personnalité. Son lien avec la notion de "bien-être" est de plus en plus fréquemment mis en évidence. Nous verrons que le bien-être global au travail et, plus spécifiquement la satisfaction au travail, dépend non seulement de l'appréciation que nous renvoient les autres mais aussi du fait de nous sentir compétents dans ce que nous accomplissons.
Dans un premier temps, nous allons retracer dans le temps l'évolution du concept d'estime de soi. Nous verrons ensuite que l'estime de soi peut aussi être abordée en fonction du contexte où l'on se trouve: la formation en milieu professionnel en ce qui nous concerne. L'éclairage de l'analyse changera en fonction du regard que le travailleur porte sur lui-même et sur son sentiment d'efficacité personnelle. Nous montrerons ainsi que le fait de se former induit chez la personne un regard favorable envers ses propres capacités et compétences à "faire" ou à "être". Ce regard favorable peut aussi provenir de la hiérarchie et des collègues qui, par leur reconnaissance de l'investissement consenti et des résultats acquis par la personne en formation, renforcent la perception positive que cette dernière peut avoir d'elle-même. Son attitude dans son environnement de travail risque donc d'en être favorablement affectée.
Cette approche de l'estime de soi par le biais de la formation nous permettra dès lors d'établir une relation entre la participation à une formation dans le cadre du travail et la perception de l'estime de soi du travailleur impliqué dans celle-ci.

2.2 Conceptualisation de l'estime de soi à travers le temps

Il nous semble pertinent d'aborder le concept à travers le temps car il est encore relativement récent vu qu'il coïncide avec l'apparition des sciences humaines dans le développement des connaissances. Le concept d'estime de soi est dépendant du contexte socioculturel dans lequel on se trouve et donc de l'époque. Il nous semble donc judicieux d'utiliser ce fil conducteur

qu'est le temps pour comprendre comment on peut se l'approprier pour une recherche dans un cadre professionnel.

Le psychologue américain William James (1890) est un des tous premiers auteurs à avoir travaillé sur l'estime de soi. Le bien-être dépendait selon lui de la manière dont la personne se réalise au travers de ce qu'elle est et de ce qu'elle fait. L'estime de soi se développe alors à partir d'une sorte d'évaluation que l'individu fait de ses succès et de ses aspirations. Cette définition suggère que la personne s'estime selon sa propre perception, d'après son sentiment d'avoir de la valeur à ses yeux et aux yeux des autres. Il s'agit d'un rapport de soi à soi. Elle suppose aussi un certain équilibre ou une harmonie dans les rapports que l'individu a avec les autres dans différentes expériences de vie. Charles Horton Cooley quant à lui met l'accent sur l'estime de soi en tant que sentiment de valeur de soi dans le cadre d'un développement social. L'estime de soi se construit selon lui grâce aux interactions que la personne entretient avec son entourage depuis son enfance. Le regard des autres procure à la personne une clé de lecture de ce que les autres pensent d'elle. C'est ce que Cooley (Cooley, 1902) appelle le "soi miroir" c'est-à-dire la perception de soi par les autres. Pour Cooley, l'estime de soi est une construction sociale. Elle subit aussi des variations en fonction du jugement des autres. Cette définition sous-entend un caractère changeant, mouvant de l'estime de soi qui serait modulé par l'environnement social. Une autre approche est celle de Maslow, pour qui l'estime de soi représente un besoin de réussir, de se sentir compétent et reconnu par autrui (Maslow, 1943-1954). Il est impossible selon Maslow d'envisager une action si l'estime de soi est menacée ou non réalisable. Cela implique que la personne doit avoir un minimum de confiance en elle. L'estime de soi est ressentie comme un besoin et correspond à la double nécessité pour l'individu du besoin de se sentir compétent et du besoin d'être reconnu par les autres.

Dans les années '70, Morris Rosenberg considère que l'estime de soi est la valeur positive ou négative que les individus accordent à leur propre personne. "Il s'agit de la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent" (Rosenberg, 1979). Il a d'ailleurs mis au point une échelle de mesure permettant de mesurer, d'évaluer l'estime de soi. Il rejoint de cette façon la vision de Coopersmith (1967) qui désignait l'estime de soi comme la perception que chacun d'entre nous a intimement de sa propre valeur. Comme l'avait déjà constaté Cooley, Martinot (2001, p. 486), qui profite du succès de la recherche scientifique en sciences humaines, insiste sur le fait que ce que l'on ressent pour soi-même dépend aussi fortement de ce qui est construit en interaction avec les autres et du regard que ceux-ci portent sur notre propre personne. Elle affine le point de vue de Cooley en insistant sur le fait que l'estime de soi est considérée comme le jugement que nous portons sur nos

capacités à faire face à la vie et plus précisément à l'ensemble des éléments qui nous définissent comme nos attitudes, nos croyances et nos sentiments. Son point de vue est partagé par Christophe André qui souligne qu'en plus de se sentir compétent, il est important pour la personne d'être en même temps reconnue par les autres. C. André, qualifiera l'estime de soi comme une espèce de "sociomètre" (André, 2005, p.8] comportant des aspects à la fois "comportementaux"**,** "cognitifs" et "affectifs" qui influencent fortement le regard que la personne se fait d'elle-même (Ibidem, p.2). Plus récemment, C. Manville (2014) conforte aussi cette vision. Pour elle, l'estime de soi fait appel aux perceptions que l'individu a de ses propres compétences, de sa capacité à bien faire ou de ses qualités dans la vie en général.

Nous allons voir que l'estime de soi dépend non seulement de l'appréciation que nous renvoient les autres mais aussi du fait de nous sentir compétents dans ce que nous accomplissons. La question de l'estime de soi est reliée à un besoin de reconnaissance et d'être à la hauteur, qui va déterminer nos décisions et nos actes dans les différents domaines de notre vie comme notre personnalité (mon rapport à moi), nos relations sociales (mon rapport aux autres) et professionnelles (mon rapport à mon contexte de travail et à mes compétences). Ces trois dimensions de l'estime de soi, qui jouent un rôle déterminant dans notre épanouissement global, seront interrogées dans le cadre de la formation au travail.

2.3 L'estime de soi: un trait de la personnalité et un état fluctuant

La littérature s'interroge également sur le fait de savoir si l'estime de soi est un trait stable de la personnalité ou plutôt un état spécifique à un contexte donné. Rosenberg (1965) l'appréhende comme un trait relativement stable "*trait self-estee*m". Dans cette approche, l'estime de soi est considérée comme stable parce qu'elle se construit lentement dans le temps au travers des expériences personnelles plutôt positives comme la réussite ou la valorisation venant de l'opinion d'autrui. Le rapport à la réussite ou à l'échec peut déboucher sur des images de soi bien différentes. D'autres chercheurs comme T.F. Heatherton et J. Polivy, (1991) envisagent l'estime de soi comme un état "*state self-esteem*". Dans ce cas, même si un individu se sent généralement bien avec lui-même, il peut parfois douter de lui-même, ou être en désaccord avec lui-même. Il serait alors capable de prendre de la distance par rapport aux résultats de ses actions préservant ainsi son estime de soi. On voit à nouveau que l'estime de soi n'est pas une notion fixe mais qu'elle comporte des variations au cours du temps et en fonction des situations vécues par l'individu.

2.4 Estime de soi: approche unidimensionnelle et multidimensionnelle

La littérature souligne également que l'estime de soi a été étudiée tantôt selon une approche unidimensionnelle, tantôt selon une approche multidimensionnelle. Des travaux de Rosenberg (1965) et Coopersmith (1967) ont permis de définir l'approche unidimensionnelle comme le "jugement personnel de valeur qui s'exprime dans les attitudes que l'individu a à l'égard de lui-même" (Coopersmith, 1967). Les études ont aussi montré que cette approche était un peu restrictive car elles étudient l'estime de soi de manière globale sans tenir compte du contexte. L'approche dite multidimensionnelle vient compléter la réflexion en prenant en compte différents contextes et permet de distinguer deux aspects. Le premier aspect correspond au sentiment de ses propres compétences, qualités ou capacités dans des domaines spécifiques (sentiment de compétence) tandis que le second aspect renvoie à l'estime de soi globale c'est-à-dire à "un jugement global plus ou moins positif à l'égard de soi-même…" (Bariaud et Bourcet, 1994). L'approche multidimensionnelle prend en compte l'estime de soi dans son contexte et accompagnée d'une auto-perception de plusieurs domaines de compétence possibles comme le travail, les relations avec les autres, l'éducation, etc. (Harter, 1988).

Ceci nous permet de développer le concept d'estime de soi dans le contexte du travail et de la formation. D'une manière générale, les recherches (Bono et Judge, 2003 cités par C. Manville, 2014, p.54) suggèrent que l'estime de soi est un élément qui influence les réactions des individus par rapport à leur environnement professionnel. L'estime de soi serait alors positivement reliée à la satisfaction professionnelle. Selon ces auteurs, les travailleurs dont l'image d'eux-mêmes est bonne sont ceux qui perçoivent le plus positivement leur situation professionnelle, contrairement aux travailleurs dont l'image d'eux-mêmes est altérée. La nature du travail, la manière dont le travailleur peut valoriser ses compétences, la possibilité de donner du sens à la fonction qu'il occupe est généralement considérée comme un moyen efficace d'influencer son comportement au travail et d'agir sur l'estime de soi. Les travaux d'Hackman et Oldham (1976, 1980) viennent soutenir cette idée dans la mesure où ils montrent que les personnes qui peuvent intégrer ces différents critères dans leur manière de travailler réagissent globalement de manière positive. Les recherches de Dagenais-Desmarais et Savoie (2011) ont quant à elles mis en évidence cinq composantes du bien-être au travail qui vont de pair avec les recherches d'Hackman et Oldham, à savoir : l'adéquation interpersonnelle, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence, la reconnaissance perçue et la volonté d'engagement. Ces auteurs précisent toutefois que "l'influence de ces caractéristiques du travail peut varier en fonction de différences individuelles dues au besoin de développement personnel dans le cadre de l'activité professionnelle " (Hackman et Oldham, 1976). Des chercheurs comme Manville (2014)

considèrent alors l'estime de soi comme un élément susceptible l'influencer la relation entre le travail et des effets sur le bien-être du travailleur. Elle peut d'une certaine manière modifier la perception que le travailleur a de sa situation professionnelle en fonction de l'image qu'il se fait de lui-même dans ce contexte précis de travail.

Ceci nous permet de revenir sur des notions qui sont souvent associées au concept d'estime de soi à savoir le concept d'auto-efficacité et perception des compétences. Ces notions nous permettent de poser un jalon supplémentaire dans notre processus de recherche dans la mesure où nous pensons le sentiment d'efficacité personnelle, découlant des acquis d'une formation, influence favorablement la perception de l'estime de soi.

2.5 L'estime de soi et concepts qui y sont associés: auto-efficacité et perception des compétences

Ce qui nous a interpellé dans la littérature, c'est que lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi, on rencontre d'autres termes qui y sont associés et utilisés de façon plus ou moins similaire. Nous avons, entre autres, des termes comme l'image de soi, la confiance en soi ou encore le concept de soi. Chacun apporte une sorte de nuance du terme "soi" et soulignent ainsi la complexité du regard de l'individu sur lui-même. Ces nuances n'entravent pas nécessairement notre tentative de mieux cerner le concept de l'estime de soi. Considérons globalement que l'image de soi (ou perception de soi) est l'image que nous avons de notre identité culturelle, économique et sociale. La confiance en soi[4] est le fait de se sentir capable d'agir de façon adéquate dans différentes situations (T.F Heatherton et J. Polivy, 1991). Et enfin, le concept de soi est l'idée que la personne se fait de qui elle est (la connaissance de soi) et de qui elle voudrait être (ses aspirations) à propos de ses capacités, ses compétences et ses valeurs. On pourrait donc dire que l'estime de soi est un regard global qui reprend ces différentes nuances de soi et donne lieu à un jugement qu'on se fait de sa propre valeur en tant que personne et des compétences que nous pensons avoir, indépendamment de nos qualités réelles.

Parmi les notions proches de l'estime de soi, revient aussi celle du sentiment de se sentir compétent, aussi désignée dans la littérature en tant que sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*). Ces termes "sentiment d'efficacité personnelle" et "perception des compétences" sont très proches et sont souvent employés indifféremment l'un pour l'autre. La principale distinction entre les deux, repose sur l'aspect plus spécifique d'une tâche donnée dans le cas du sentiment

[4] "La confiance en soi n'est dès lors qu'un des trois piliers interdépendants fondateurs de l'estime de soi "(T.F Heatherton et J. Polivy, 1991)

d'efficacité personnelle et sur l'aspect plus général dans le cas de la perception de ses compétences. "Alors que le sentiment d'efficacité personnelle est synonyme de la croyance en ses capacités, le sentiment de compétence concerne plutôt le sentiment d'avoir un impact sur son environnement mais les deux notions sont constitutifs de la notion globale d'estime de soi: (Tafarodi & Swann, (1995) "self-competence and self-liking") "Toward such understanding, we offered here a clarified, formal description of self-competence and self-liking as constitutive aspects of global self-esteem" (Ibidem, p. 670)".

Sous l'influence de Bandura (1977), la notion de sentiment d'efficacité personnelle apporte un éclairage supplémentaire à la compréhension du concept d'estime de soi. Pour Bandura (1977), le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance d'un individu en ses capacités à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour produire des résultats et des accomplissements. Le sentiment d'efficacité est déterminé par une évaluation plus objective des capacités ou dispositions de l'individu dans différents contextes et ce, indépendamment de l'intérêt et de l'importance que la personne lui accorde. La perception des compétences va agir directement sur le plan comportemental et sur les performances de la personne et débouchera sur la capacité ou l'incapacité à atteindre ses objectifs. Il ne suffit donc pas de se sentir compétent pour entreprendre une action, encore faut-il en ressentir l'utilité. Percevoir cette utilité devrait donc être en partie liée aux résultats qu'en espère la personne. On pourrait faire ici un parallèle avec la notion d'intentionnalité d'agir abordée dans la partie formation. Nous pouvons donc définir le concept d'efficacité personnelle comme l'évaluation subjective par la personne de ses habiletés dans un domaine particulier d'activités et le reflet de sa croyance ou de sa conviction d'avoir les ressources nécessaires pour la mener à bien (Bandura, 1986).

En résumé, nous pouvons considérer, comme Rosenberg (1979), que le concept d'efficacité personnelle correspond au sentiment que chacun a de sa propre valeur et l'évaluation qu'il fait de ses compétences sur plusieurs dimensions spécifiques au soi (Rosenberg, 1979). On pourrait donc dire que, se sentir compétent et efficace dans un domaine précis (comme la réalisation de son travail) contribuerait à améliorer l'estime de soi. A l'inverse, ne pas se sentir à la hauteur pour la réalisation d'une tâche (se sentir incompétent, inefficace) aurait un effet négatif sur l'estime de soi.

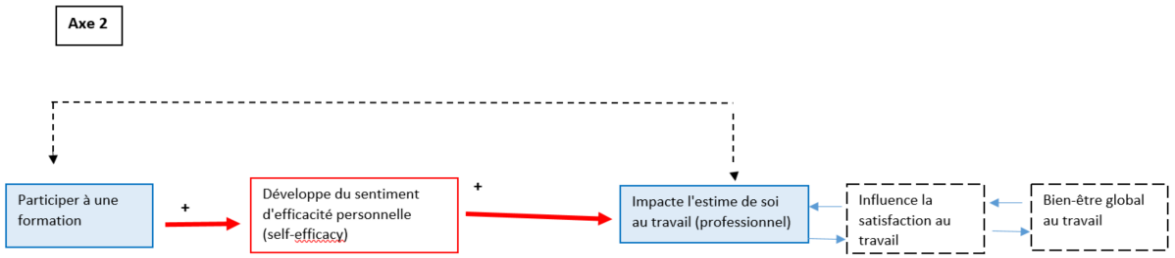
Dans la littérature scientifique, certains auteurs se sont penchés sur la notion d'auto-efficacité dans le milieu du travail. C'est ainsi que chercheurs comme que Perrault (2010, p.2) ont bien mis en évidence une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'acquisition de compétences. Ils suggèrent que la confiance d'un individu dans sa capacité à réaliser une tâche peut être induite à la suite d'une formation. La relation entre efficacité personnelle ressentie et

formation amène Romano (1996) (cité par Perrault, 2010, p.2) à considérer un sentiment d'efficacité personnelle élevé comme un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation. Ce point de vue est partagé par Piccoli & al (2001) (Ibidem, p.2) qui soulignent qu'au-delà des résultats enregistrés suite à une formation, il est important d'estimer également les perceptions qu'ont les apprenants de leurs propres capacités, dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité d'une formation.

W. Schmidt (2007, p.306) s'intéresse quant à lui, plus particulièrement à la formation dans le cadre professionnel et va étendre le champ de recherche en amenant les notions de formation professionnelle (*job training*) et de satisfaction au travail (*job satisfaction)* (Schmidt, 2007, p. 483), le premier étant, selon lui, un déterminant essentiel du second. Le concept de "Job training" est vu comme la possibilité que donne l'entreprise à ses employés de se former pour un objectif de performance ou de résultats. C'est ainsi que cette notion fait référence à des programmes de formation et de développement mis en place par l'entreprise. La notion de "job satisfaction" serait alors plutôt l'évaluation, positive ou non, que portent les employés sur les formations proposées par leur entreprise. Schmidt a pointé plusieurs études[5] montrant une relation significative entre la satisfaction à l'égard de la formation professionnelle et la satisfaction globale au travail. Nous ne développerons pas davantage ces notions de job training et job satisfaction. Malgré tout, toutes ces études décrivent que des variables telles que la perception des compétences, l'estime de soi et la formation joueraient un rôle déterminant dans le bien-être des personnes au travail. Quand n'est-il dès lors de leur rôle sur la perception de l'estime de soi. C'est ce que nous tenterons de dégager de notre enquête en empruntant quelques construits d'une étude menée par Schmidt.

Pour résumer, nous avons souligné la relation étroite qu'il existe entre estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle ou perception des compétences (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1979). En effet, beaucoup de recherches sur le thème de la formation portent sur les compétences et la performance. Peu d'entre elles se sont intéressées spécifiquement aux effets de la formation sur l'estime de soi. Il nous semble dès lors pertinent d'examiner la possible relation entre ces différents concepts (formation, efficacité personnelle, estime de soi) pour étayer notre postulat de recherche, que nous schématiserons par l'axe deux repris ci-dessous.

[5] Notamment une étude sur les infirmières au Royaume-Uni a révélé que l'insatisfaction à l'égard des possibilités de promotion et de formation avait un impact plus fort sur la satisfaction au travail que sur la charge de travail ou la rémunération (Shields et Ward, 2001 cité par Schmidt, 2007, p482).



2.6 L'estime de soi et le concept de reconnaissance au travail

Parlant de contexte professionnel, nous souhaitons considérer une dimension qui nous semble revêtir une importance particulière dans le développement de l'estime de soi de l'individu: le soutien ou la reconnaissance sociale. Nous pensons en effet que le regard favorable que peut donner l'entourage professionnel à savoir la hiérarchie ou les collègues, induit chez la personne qui a participé à une formation, une meilleure perception d'elle-même et de son estime de soi.

La reconnaissance au travail peut être considérée comme la manière dont le travailleur perçoit les marques de considération qui lui sont adressées par sa hiérarchie ou ses collègues.

Elle met en jeu différentes dimensions : la dimension subjective que Dejours, (2000) décrit comme touchant "à l'identité de l'individu" et par Bourcier et Palobart, (1997) comme une source de motivation et de satisfaction. La reconnaissance professionnelle est également liée à une dimension plus collective et sociale. Ainsi, l'individu va juger le niveau de reconnaissance qu'il suscite en fonction de ce qu'il reçoit de sa hiérarchie ou de ses pairs. C'est la raison pour laquelle elle peut favoriser l'apprentissage en milieu de travail (Lippit, 1997).

A propos de la reconnaissance au travail, la littérature met en lumière des caractéristiques que nous avons déjà abordées lors du développement du concept de l'estime de soi à savoir le besoin d'identité de l'individu, le besoin de développement, le besoin de considération personnelle et le besoin d'accomplissement et d'efficacité.

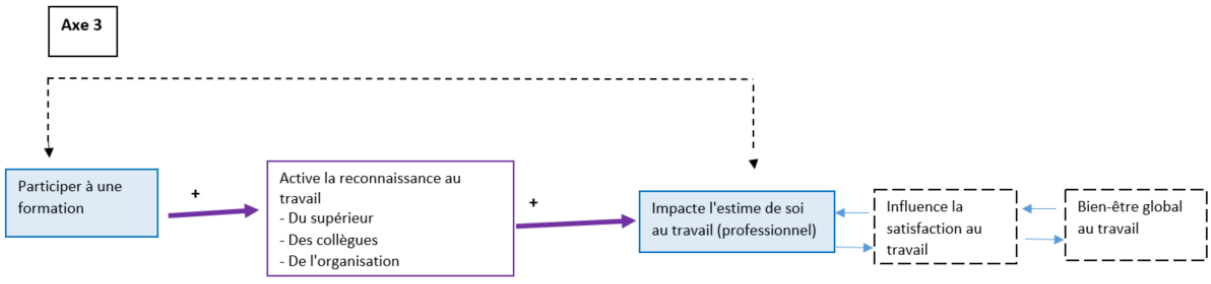
A l'instar de la pyramide des besoins de Maslow, Brun (2005) met aussi en évidence quatre pratiques de reconnaissance fondées sur divers besoins personnels: les besoins d'être reconnus comme individus à part entière et d'être appréciés en tant que travailleurs aptes à s'engager dans le travail, à y consentir des efforts, à accomplir leurs tâches de manière compétente et à produire des résultats concrets. Il illustre ces pratiques de reconnaissance s'appliquant à la personne comme "reconnaissance existentielle"; celles s'appliquant aux processus comme "reconnaissance de la pratique de travail"; celles s'appliquant à l'implication comme "investissement dans le travail" et celles s'appliquant au résultat des efforts consentis comme "reconnaissance des résultats" (Brun, 2005, p. 80-81). Dans le contexte de l'entreprise, la

reconnaissance correspond notamment à ce que cette dernière peut offrir à son personnel comme par exemple, l'opportunité de se former, de se perfectionner, de participer à des décisions, etc. Le travailleur se sentira ainsi considéré par son employeur et cela sera perçu comme gratifiant. La reconnaissance permet au travailleur d'être actif, motivé au sein de son entreprise. Ce qui est vrai pour l'entreprise, l'est aussi dans les échanges entre collègues.

Une étude menée par Amar Falls en 2010 démontre que le soutien de la hiérarchie et des collègues sont déterminants dans les effets de la reconnaissance au travail. Falls signale dans son étude que, dans le contexte du travail, la reconnaissance est une dimension importante dans le développement du bien-être et la satisfaction au travail. Elle agit sur le comportement des employés en termes de compétences, d'accomplissement et d'efficacité (Herzberg, 1966 cité par A. Fall (2015, p. 190).

Nous pensons que le travailleur mobilise différents outils dans le but d'activer la reconnaissance de sa hiérarchie et de ses collègues. Suivre des formations avec cet objectif précis est donc tout à fait plausible. La formation constituerait dans ce cas de figure une motivation à son épanouissement et à l'estime de soi du travailleur. Elle ferait en sorte que les travailleurs se sentent appréciés et valorisés à leur juste valeur par les supérieurs et les pairs. Dans notre recherche, nous nous basons également sur une étude de Falls pour évaluer le lien positif qu'il peut exister entre la reconnaissance exprimée par la hiérarchie et les collègues à l'égard de la personne participant à une formation au travail au travers des marques d'encouragement et de soutien et une estime de soi positive du travailleur.

C'est l'objet du troisième axe de notre modèle de recherche, qui est représenté ci-dessous:



2.7 L'estime de soi et la motivation au travail

Dans le point (3.2.2) relatif aux enjeux individuels, nous avons vu que les travailleurs s'engageaient dans une formation dès lors que celle-ci leur permettait de rencontrer des attentes personnelles et professionnelles. S'investir dans une formation implique donc de la part du travailleur "une démarche intentionnelle, des motivations et un projet" (Carré & Vidal, 1988,

p. 45). Aborder brièvement la motivation en partant de ce que nous dit la littérature, nous permet ainsi de compléter le cadre de notre recherche.

Fenouillet définit la motivation comme " avant tout un terme générique, généralement utilisé à défaut d'une spécification plus définie sur la nature exacte de la force qui produit un comportement ou une action. En fonction du contexte, d'autres termes peuvent être employés pour décrire plus précisément la nature de cette force : " but ", " besoin ", " émotion ", " intérêt", "désir ", "envie" et bien d'autres encore (Fenouillet, 2011, p. 20). On comprend dès lors que la motivation peut aussi conditionner certains comportements au travail comme par exemple le fait de se former. Il est généralement admis que la motivation est, par le développement de compétences[6], une composante significative de la performance au travail. Elle implique une notion de volonté de l'individu qui cherche à répondre à un besoin d'efficacité et de confiance en soi. Deux théories sur la motivation nous aident à comprendre dans quelle mesure la participation à des formations en milieu professionnel peut jouer un rôle sur l'estime de soi du travailleur. Il s'agit de la théorie s'intéressant à la satisfaction des besoins de Maslow et la théorie s'intéressant à la perception des liens entre efforts, performances et récompenses de Herzberg.

2.7.1 La motivation et la théorie des besoins de Maslow (1943)

C'est Abraham Maslow qui est à l'origine de la théorie selon laquelle tout individu au travail ressent des besoins spécifiques qui sont sources de motivation. Sa théorie expose des arguments qui pousseraient l'homme à agir pour atteindre un état de bien-être psychologique. Lorsque l'individu ressent un besoin, il doit le satisfaire. Maslow classe les besoins sous la forme d'une pyramide à cinq étages. Le premier étage se situe au niveau des besoins physiologiques comme la nourriture, le logement, la santé, etc... Le deuxième étage concerne les besoins de sécurité (économique, psychologique ou physique) qui peuvent être satisfaits notamment en développant l'employabilité des individus. Le troisième étage se focalise sur les besoins de sociabilité de la personne notamment son appartenance à un groupe comme l'entreprise, les rapports sociaux et affectifs, etc. Ils peuvent être satisfaits par un développement du sentiment d'appartenance, notamment par la culture d'entreprise ou des activités sociales. Le quatrième étage retient toute notre attention puisqu'il s'agit des besoins d'estime de soi reprenant entre

[6] La compétence se définit comme la mobilisation de différentes ressources dans une volonté de répondre à une situation professionnelle donnée et c'est la formation qui va permettre d'acquérir toutes ces ressources. Cependant, acquérir ces ressources ne signifie pas pour autant être compétent: la compétence ne consiste pas en effet à seulement connaître ces savoirs ou à les appliquer sans réflexion préalable. Etre compétent implique de savoir analyser une situation complexe et y répondre de manière appropriée en prenant la ou les options les plus pertinentes.

autre la reconnaissance, la réussite, l'autonomie, la considération. Enfin, le cinquième étage nous intéresse également car il concerne les besoins de réalisation de soi comme l'accomplissement et la progression. Ils peuvent être satisfaits par le développement personnel via la formation, l'évolution de carrière, par exemple.

C'est donc la perception d'un besoin qui motive l'individu au travail. Nous retiendrons trois types de besoins: le besoin d'identité, le besoin de sociabilité et de reconnaissance et enfin le besoin d'accomplissement personnel, qui interagissent à des degrés divers en fonction du contexte situationnel.

2.7.2 La motivation et la théorie bi-factorielle d'Herzberg

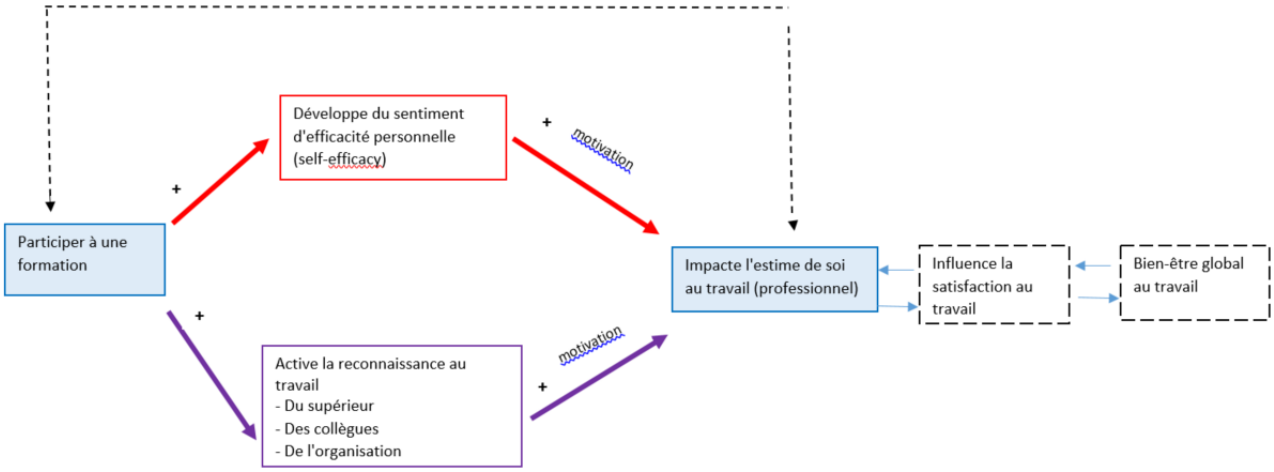
La théorie motivationnelle d'Herzberg nous interpelle particulièrement car elle s'intéresse autant à la motivation qu'à la satisfaction au travail, d'où son caractère bi-factoriel. Cette théorie nous permettra de faire le lien avec la notion de satisfaction au travail.

Pour Herzberg (1971), la motivation est liée au contenu du travail à savoir le travail à effectuer en lui-même, la reconnaissance qui en découle, l'environnement de travail et l'épanouissement personnel. Ces différentes caractéristiques du travail permettraient aux travailleurs de se dépasser pour satisfaire leurs besoins psychologiques. Avoir l'opportunité de se former à son travail pour répondre à l'un de ces besoins pourrait se révéler être un facteur de motivation dans la satisfaction au travail.

La théorie bi-factorielle d'Herzberg a eu un impact majeur sur le concept de la satisfaction au travail. Elle est considérée comme l'une des théories de la satisfaction et de la motivation les plus connues. Cet élément cadre bien avec notre thème de recherche dans la mesure où le travailleur sera motivé à participer à des formations pour satisfaire un besoin de reconnaissance, de réussite ou d'acquisition de compétences. Selon Herzberg (1987), ces facteurs de motivation se caractérisent comme des déterminants de la satisfaction au travail qui permettent d'utiliser ses capacités et ses compétences au mieux. La reconnaissance du travail accompli montre l'attention favorable accordée par le responsable hiérarchique, l'entreprise et les collègues. Ces facteurs motivationnels permettraient d'apporter de la satisfaction aux travailleurs dans le cadre de leur travail.

Par extension, la motivation à se former (Guerrero & Sire, 1999, p. 4) peut donc être envisagée comme la décision, l'effort et la persistance avec laquelle le travailleur s'implique dans l'activité de formation dans la mesure où il en perçoit les retours positifs, ressentis notamment au niveau de son estime de soi. La motivation à se former deviendrait une attitude adoptée par le travailleur pour répondre à son besoin d'efficacité personnelle et de reconnaissance et affecterait

de manière positive la perception de l'estime de soi. Notre schéma pourrait être complété de la façon suivante:



2.8 L'estime de soi et la satisfaction au travail

Nous avons décrit ci-dessus les six facteurs identifiés par Herzberg (1968) comme constitutifs de la satisfaction des employés au travail. Il s'agit, pour rappel, de la réalisation de soi, la reconnaissance, le travail en lui-même, les responsabilités, l'avancement et l'épanouissement. Herzberg a montré que la motivation et la satisfaction au travail sont liés. La définition la plus généralement retenue pour la satisfaction au travail est celle de Locke (citée par Randon, 2011, p.10) pour qui, il s'agit d' "un état émotionnel agréable ou positif résultant de l'évaluation faite par une personne de son travail ou de ses expériences au travail". On reste une fois de plus dans la dimension psychosociale et interdisciplinaire de notre recherche. En effet, la relation et les implications mutuelles de l'axe formation et estime de soi sont étroitement imbriquées dans la relation motivation et satisfaction au travail.

La littérature, notamment les travaux de Meyssonnier et Roger (2006) et Mignonac (2004), indique que la satisfaction au travail peut être appréhendée de trois manières différentes. Premièrement, elle peut être définie comme un "état émotionnel" qui répond de façon positive à une expérience de travail. Elle peut être considérée ensuite comme une " évaluation " qui permet au travailleur de mesurer l'écart entre ce qu'il attendait de son emploi et ce qu'il en est réellement. Enfin, la satisfaction au travail peut être une " dynamique " dans laquelle " l'individu est en constante adaptation afin de maintenir le niveau de satisfaction qui lui convient " et qui " évolue en fonction des besoins et des aspirations de l'individu et de la réalité vécue dans le travail au sein de l'entreprise " (Mignonac, 2004, p. 3).

Ces trois approches permettent donc de déterminer positivement ou négativement l'attitude du travailleur à l'égard de son travail. La satisfaction au travail est dès lors mesurée par la mobilisation des compétences du travailleur et aussi par la perception de son bien-être global au travail. Schmidt, que nous avons déjà cité dans ce travail, a aussi travaillé sur la satisfaction au travail en y intégrant la dimension de la formation du travailleur. Il définit la satisfaction au travail comme "how people feel about their jobs and different aspects of their jobs. It is the extent to which people like or dislike their job "[7] (Spector, 1997 cité par Steven W. Schmidt, 2007, p. 483). Partant de ce constat, Schmidt (2007, p. 484-485) a démontré qu'il existait bien une relation significative entre la formation au travail et la satisfaction globale au travail du travailleur. Il se base notamment sur la définition (Schmidt, 2007, p. 483)] de Landy (1985, p. 306) pour qui la notion de formation au travail est considérée comme " as a set of planned activities on the part of en organisation to increase the job knowledge and skills or to modify the attitudes and social behavior of its members in ways consistent with the goals of the organization and the requirements of the job "[8]. Il synthétise d'ailleurs les deux concepts de job satisfaction de Spector, (1997) et job training de Landy, (1985) par le concept de " job training satisfaction " defined as how people feel about aspects of the job training they receive. (Schmidt, 2007, p. 483) ou défini comme ce que les gens pensent de la formation qu'ils reçoivent au travail.

2.9 Conclusion

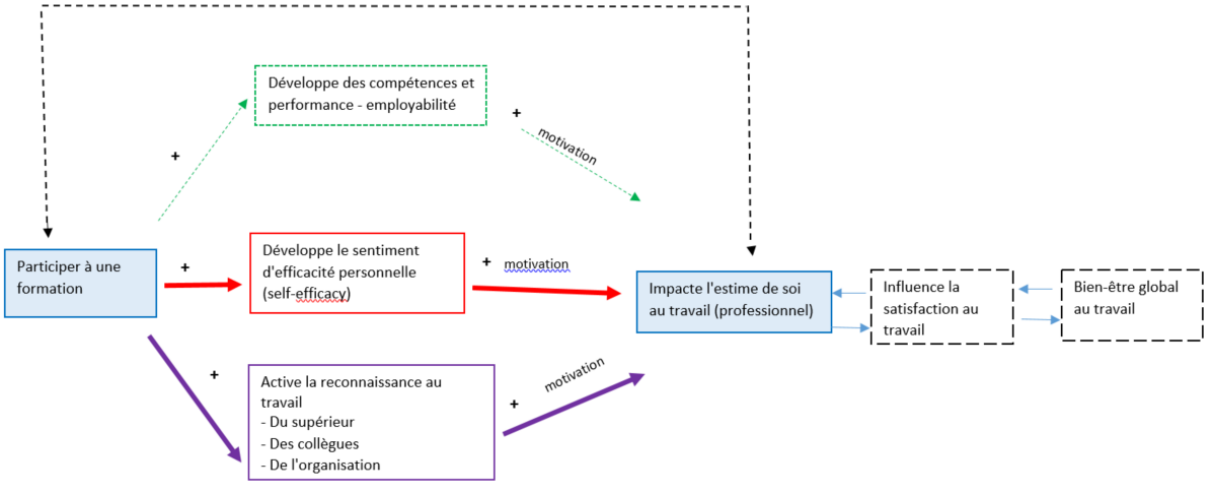
Dans cette partie théorique, trois points ont été développés. Le premier a été consacré de manière approfondie à l'étude du concept de l'estime de soi dans le temps et de ses différentes composantes à savoir d'une part l'estime de soi comme trait ou état et d'autre part l'estime de soi selon une approche unidimensionnelle ou multidimensionnelle. Nous avons également analysé l'estime de soi à la lumière du sentiment d'efficacité personnelle et de la reconnaissance. Après avoir approfondi ces variables, nous avons complété notre cadre de recherche avec deux notions sous-jacentes à savoir la motivation et la satisfaction au travail. Ces deux variables ne sont pas expressément l'objet de la présente recherche mais nous avons tenu à les évoquer car elles complètent notre modèle de base et en permettent une meilleure compréhension. Elles pourraient faire l'objet d'un travail séparé.

[7] Traduction libre: "ce que les gens pensent de leurs travaux et différent aspects de leurs travaux. C'est le point auquel les gens comme ou détestent le leur les travaux"

[8] Traduction libre: « un ensemble d'activités prévues sur la pièce d'une organisation pour augmenter la connaissance et les qualifications de travail ou pour modifier attitudes et comportement social de ses membres des manières compatibles aux buts de l'organisation et des conditions du travail »

Nous reprenons ci-dessous notre modèle théorique complet avec les trois axes dont deux se trouvent être notre objet de recherche principal.

Modèle de recherche complet



III. PARTIE EMPIRIQUE

PARTIE 3 : PARTIE EMPIRIQUE

Cette partie empirique est composée de quatre parties. Dans la première partie, nous reprendrons la problématique et nos hypothèses de recherche. Dans la deuxième partie, nous présenterons la méthodologie et nous détaillerons l'échantillon ainsi que la procédure de collecte des données. La troisième partie sera consacrée à l'analyse et à la présentation des résultats de l'enquête. Enfin, une discussion générale viendra clôturer cette partie empirique.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

1. Problématique et objectifs

Suite à notre travail exploratoire sur la formation au travail, nous avons formulé notre problématique de recherche de la façon suivante :

" La formation au travail permet-elle le développement du bien-être au travail ?"

A partir de cette problématique, nous avons identifié une question de recherche plus précise à savoir : "Quel est l'impact de la participation à des formations sur la perception de l'estime de soi du travailleur ?".

L'objectif de la recherche est d'analyser l'impact de la participation à des formations au travail sur la perception de l'estime de soi du travailleur. Nous avons fait intervenir les variables de l'efficacité personnelle et de la reconnaissance sociale pour analyser dans quel sens celles-ci affectent la relation entre la formation et la perception de l'estime de soi. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Schmidt (2007), Heatherton et Polivy (1991) et Follenfant et Meyer (2003).

La réalisation de notre projet s'appuiera sur les objectifs spécifiques suivants :

1. Examiner la relation entre la participation à des formations et la perception du sentiment d'efficacité personnelle ;
2. Vérifier l'existence d'un lien entre la participation à des formations et la reconnaissance obtenue de son entourage (entreprise, supérieurs et collègues);
3. Mesurer l'influence respective de chacune de ces deux variables sur l'estime de soi dans le but d'identifier si l'une ou l'autre de ces variables a plus d'impact sur la perception de l'estime de soi sur base des résultats de notre enquête quantitative.

2. Formulation des hypothèses de recherche

Hypothèse 1 (H1) : Dans la lignée des travaux de Heatherton et Polivy (1991) qui définissent l'estime de soi comme étant aussi un facteur individuel lié au contexte et donc aux expériences de vie, nous faisons l'hypothèse que, dans le contexte du travail, la participation à des formations s'associe positivement à l'estime de soi du travailleur.

Hypothèse 2 (H2) : Nous nous attendons à ce que la participation à des formations s'associe positivement le sentiment d'efficacité personnelle perçue par le travailleur (Follenfant et Meyer, 2003).

Hypothèse 3 (H3) : en partant des travaux d'A. Falls (2015) qui considère la reconnaissance sociale comme un besoin fondamental pour le développement de l'estime de soi, nous faisons l'hypothèse que la participation à des formations s'associe positivement la reconnaissance sociale (supérieur, entreprise et collègues). Trois sous-hypothèses seront étudiées :

Sous-hypothèse 3a **(H3a)** : nous nous attendons à ce que la participation à des formations s'associe positivement la reconnaissance de la part des supérieurs.

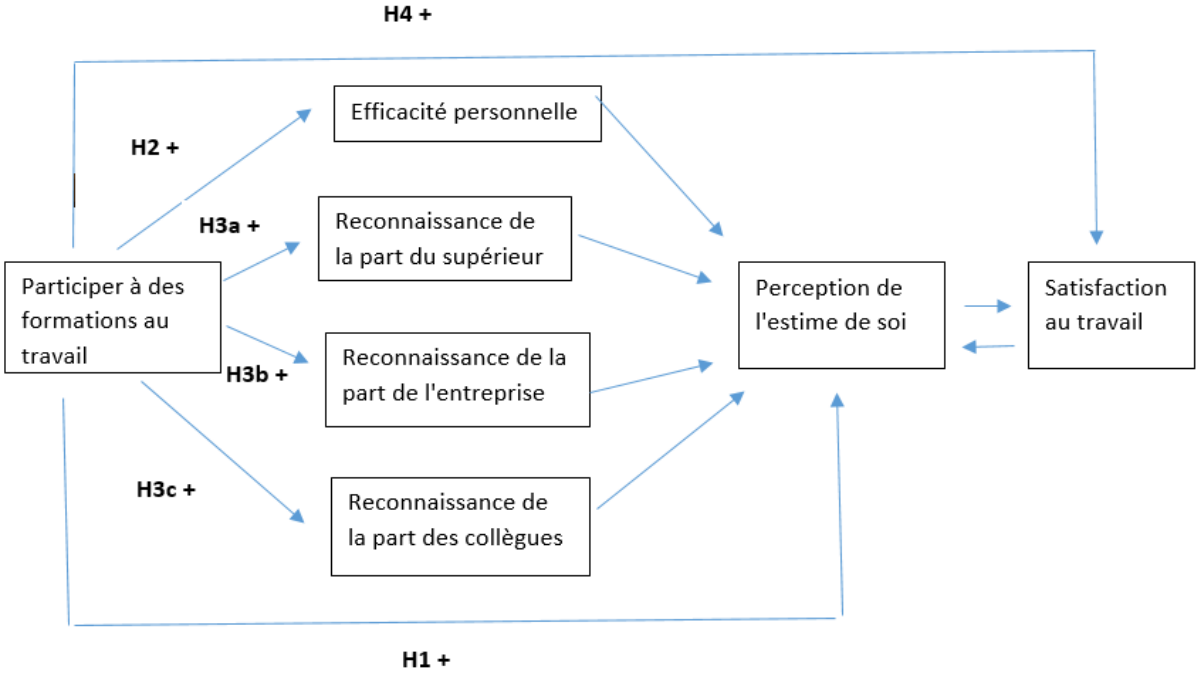
Sous-hypothèse 3b **(H3b)** : nous nous attendons à ce que la participation à des formations s'associe positivement la reconnaissance de la part des collègues.

Sous-hypothèse 3c **(H3c)** : nous nous attendons à ce que la participation à des formations s'associe positivement la reconnaissance de la part de l'entreprise.

Hypothèse 4 (H4) : sur base des études de Schmidt (2007), nous faisons l'hypothèse que la participation à des formations s'associe positivement la satisfaction globale au travail

3. Modèle de recherche

Sur base des hypothèses formulées dans le point précédent, nous avons construit un modèle de recherche représenté schématiquement comme suit :



Ce modèle suppose que la variable indépendante "participation à des formations" peut avoir un impact sur la variable dépendante "estime de soi" en mobilisant deux variables modératrices/médiatrices qui sont l'efficacité personnelle et la reconnaissance de la hiérarchie et des collègues. Nous testerons également la relation entre la participation à des formations au travail et la satisfaction globale au travail.

METHODOLOGIE

Ce troisième chapitre a pour objectif de présenter les aspects méthodologiques qui sous-tendent notre étude.

1. Procédure de collecte des données

A l'entame de notre processus mémoire, nous avions demandé l'autorisation au service des ressources humaines de l'UCL de travailler sur le personnel administratif (PAT) de l'UCL. Cela aurait représenté un échantillon considérable. Au moment de diffuser notre enquête en avril 2018, la liste de diffusion a été réduite au personnel administratif d'une seule faculté (65 personnes). Avec un échantillon aussi réduit, nous ne pouvions pas réaliser un travail significatif. Nous avons dû trouver des alternatives. Nous avons d'une part distribué le questionnaire à l'extérieur de l'UCL en demandant à chaque destinataire de transmettre le message à leur tour via mails et réseaux sociaux. Pour cette raison, nous ne pouvons donc pas déterminer le nombre exact de personnes touchées par ce biais. D'autre part, nous avons eu

l'autorisation de diffuser notre questionnaire auprès du personnel du département de traduction du secrétariat générale de l'Union européenne (DGA3). Cela représente 900 personnes. Comme nous n'avions pas accès aux différentes listes de diffusion, nous n'avons pas été en mesure de faire un rappel à mi-parcours.

Les circonstances nous ont obligés à ajuster quelques questions en termes de formulation afin qu'ils soient adaptés et compris dans les différents contextes de travail. Au final, nous avons trois versions du questionnaire :

Questionnaire UCL ciblant le personnel administratif et technique de l'UCL et plus précisément le personnel administratif de la faculté de sciences économiques, sociales et politiques (ESPO). 65 personnes ont été reçu l'enquête sur leur mail professionnel.

Questionnaire DGEA3 ciblant le personnel du service de traduction du Secrétariat Général du Conseil de l'Union européenne. 900 personnes ont reçu le questionnaire sur leur mail professionnel.

Questionnaire Non-UCL ciblant toutes les autres personnes touchées via les réseaux sociaux (mail, LinkedIn, Facebook). Nous ne sommes pas en mesure de fournir le nombre de personnes ayant reçu notre questionnaire.

Les participants ont reçu un courriel les invitant à répondre à l'enquête en ligne via un lien leur permettant d'accéder de manière anonyme et unique au questionnaire. Ce courriel précisait la nature de la recherche et le principe de confidentialité des données.

La participation s'est faite sur base volontaire sachant que le temps de réponse pour les 37 questions était évalué à 15 environ minutes. Le sondage a été clôturé après 23 jours. Le questionnaire a été créé à partir du logiciel Qualtrix. Les données ont ensuite été transférées dans le logiciel SPSS 25 pour les analyses statistiques.

2. Population à l'étude

Caractéristiques de l'échantillon

NB: les tableaux mentionnés ci-après sont repris chronologiquement dans l'annexe 1.

A) Concernant les réponses reçues

177 participants ont répondu au questionnaire. Les réponses reçues se distribuent comme suit:
91 réponses Non-UCL; **58** réponses DGA3 et **28** réponses UCL.

107 participants ont complété le questionnaire dans son intégralité.

Notre échantillon final était composé de **107** participants dont **17** UCL; **61** Non-UCL et **29** DGEA3.

B) Concernant la répartition des sexes des répondants (tableau 1)

Parmi les répondants, **65.4%** sont de sexe féminin et **34.6%** sont de sexe masculin.

C) Concernant la moyenne d'âge des participants (tableau 2)

La moyenne d'âge des participants est de **44,45** ans, le plus jeune ayant 25 ans et le plus âgé ayant 64 ans.

D) Concernant le niveau d'étude des participants (tableau 3) :

- **0%** étaient porteurs de diplôme de secondaire inférieur;
- **5,6%** du diplôme de secondaire supérieur;
- **18,1%** d'un diplôme de l'enseignement supérieur (type court);
- **34,5 %** d'un diplôme de l'enseignement universitaire;
- **2,3%** de notre échantillon était porteur d'un autre diplôme;
- **39,5%** n'ont pas répondu à cette question

E) Concernant la fonction des personnes au sein de leur entreprise (tableau 4)

- **30,8%** ont des responsabilités hiérarchiques ou en charge d'une équipe
- et **69,2%** n'ont aucune responsabilité hiérarchique ou en charge d'une équipe

F) Concernant l'ancienneté des participants au sein de leur entreprise (tableau 5)

- **7,5%** travaillent dans l'entreprise depuis moins d'un an
- **14,2%** y travaillent depuis 1 à 3 ans
- **78,3%** sont engagées depuis plus de 4 ans

G) Concernant le type de contrat des participants (tableau 6)

- **94,3%** des participants ont un contrat à durée indéterminé (CDI)
- **5,7%** ont un contrat à durée déterminée (CDD)

H) Concernant le temps de travail des participants (tableau 7)

- **79,2%** travaillent à temps plein
- **20,8%** travaillent à temps partiel

I) Concernant les catégories de personnel (tableau 8)

Nous avons dû travailler sur deux formulations un peu différentes pour nous adapter au public notamment la DGA3 qui utilise des terminologies propres.

- **40,6%** travaillent comme personnel administratif/secrétariat
- **18,9%** travaillent comme personnel technique (logistique, maintenance, labo)
- **38,7%** travaillent dans une autre catégorie de personnel

J) Concernant les formations dans le cadre de l'activité professionnelle (tableau 9)

- **84,9%** des participants ont suivi une ou plusieurs formations dans le cadre de leur travail sur les 12 derniers mois
- **15,1%** des participants n'ont pas suivi de formations dans le cadre de leur travail sur les 12 derniers mois

Moyenne de formations par participant (tableau 10)

La moyenne du nombre de formations par participants est de **3,71** formations par personne.

Caractère obligatoire des formations (tableau 11)

- **48,5%** des répondants ont participé à une ou plusieurs formations obligatoires
- **15,2%** des répondants ont participé à des formations non-obligatoires
- **36,4%** des répondants ont participé à des formations obligatoires et non-obligatoires

Durée des formations (tableau 12)

- Les formations ont duré moins de 3 jours dans **72,7%** des cas
- De 3 à 5 jours dans **19,2%** des cas
- De 1 à 4 semaines dans **2%** des cas
- Un mois ou plus dans **6,1%** des cas

Initiative de formation (tableau 13)

Les formations se font à l'initiative du répondant pour **44,4**% ; de l'employeur pour **30,3%** et d'un commun accord (employeur et employé) pour **25,3%.**

Concernant le feedback reçu (tableau 14)

En moyenne **33%** des participants aux formations ont reçu un feedback après leur formation

Concernant les compétences (tableau 15)

En moyenne **77,7%** des participants estiment que la dernière formation suivie a permis de développer de nouvelles compétences (tableau 15)

Concernant le développement personnel (tableau 16)

En moyenne **74,8%** des participants estiment que la formation a contribué à leur développement personnel (tableau 16).

Concernant les compétences techniques (tableau 17)

En moyenne **54,6%** des participants estiment que la dernière formation suivie a permis d'améliorer des compétences existantes.

Concernant le rendement (efficacité) au travail (tableau 18)

En moyenne **42,9%** des participants estiment que la dernière formation suivie a permis d'améliorer leur rendement (efficacité) au travail.

Concernant l'amélioration des conditions de travail (tableau 19)

En moyenne **28,3%** des participants estiment que la formation a permis d'améliorer leurs conditions de travail (tableau 19).

Concernant la satisfaction au travail (tableau 20)

En moyenne **80,6%** des participants estiment que les formations leur ont permis d'avoir plus de satisfaction au travail.

Concernant les formules de formations (tableaux 21 à 36)

Concernant "les formules de formations suivies", ces dernières se répartissent comme suit **53,7%** en présentiel; **15,3%** en ligne; **5,1%** en individuel; **7,9%** en stage pratique et **2,3%** autres formules. Tableaux 21; 22; 23; 24; 25.

Toujours concernant "les formules de formations", les plus plébiscitées sont à **53,1%** en petits groupes (avec formateurs); **8,5%** formations individuelles; **7,3%** en ligne (tutoriels, Moocs); **6,8%** avec un collègue; **6,2%** en auto-formation, **1,1%** autres formules. Tableaux 26; 27; 28; 29; 30; 31.

Concernant "l'offre de formation", les attentes des répondants sont pour **32,8%** des formations plus personnalisées (sur-mesure); **26%** souhaiteraient des formations "qualifiantes"; **16,4%** souhaiteraient des formations par "métiers"; **25,4%** souhaiteraient des formations plus systématiquement intégrées dans le processus de travail; **5,6%** proposent d'autres formules. Les tableaux 32;33;34;35;36.

Concernant l'estime de soi (tableau 37)

Concernant la question "la formation est-elle source d'estime de soi pour vous?", **3,8%** des participants ne sont pas du tout d'accord; **49,5%** sont moyennement d'accord; **26,7%** sont tout à fait d'accord.

3. Matériel

3.1 Validation du questionnaire

Au préalable, nous avons réalisé une analyse factorielle sur l'ensemble des items du questionnaire à l'exception des données démographique. L'analyse factorielle est présentée dans le tableau 38 (annexe 2).

L'analyse factorielle a un but confirmatoire et nous permet de voir si nous retrouvons la structure des échelles utilisées et nous aide à formuler nos variables par la suite. Elle va nous permettre de tester les différents items de notre questionnaire et de déterminer les différentes dimensions des échelles utilisées. L'analyse factorielle a été réalisée sur l'ensemble des 57 items (excepté les données sociodémographiques) de notre questionnaire. L'interprétation a été faite sur base des règles reprises en note de bas de page[9].

Ce que nous avons constaté :

Nous avons constaté que nous n'avions pas la structure attendue mais nous avons à la place une composante qui se dégage et qui semble correspondre au bien-être au travail de manière générale. Cela ne nous est pas très utile en tant que tel. Nous avons ensuite calculé l'alpha de Cronbach pour les groupes d'items utilisés. Ceux-ci montrent de bons alphas. Nous retrouvons des groupes homogènes d'items mais pas aussi marqués que ce que l'on voudrait. L'analyse factorielle indiquerait que ce sont des facteurs homogènes assez proches et qu'ils pourraient être

[9] Règles d'interprétation des analyses factorielles exploratoires : la saturation des items sur leur propre facteur doit atteindre .40 et une différence de minimum .30 doit être observée entre la valeur des items sur leur propre facteur et sur les autres facteurs (absence de "crossloading").

analysés avec d'autres concepts. Cependant, nous n'attacherons pas trop d'importance à l'analyse factorielle et nous garderons les variables sur base des alphas de Cronbach qui ont été réalisés puisque c'est le coefficient de fiabilité le plus généralement utilisé. Cela nous permet de faire nos différentes analyses sur les variables prévues. Comme les alphas de Cronbach sont bons nous pouvons continuer l'analyse statistique.

Note: Cette analyse factorielle pourrait, dans une étude annexe, être prise comme perspective d'amélioration avec un pré-test permettant d'affiner le questionnaire.

3.2 Validation des échelles

La vérification de la fiabilité des échelles a été réalisée en mesurant l'alpha de Cronbach[10].

L'alpha de Cronbach sert à mesurer la cohérence interne entre les items d'une même échelle. Le calcul de l'alpha de Cronbach permet de vérifier si les items mesurent effectivement la même chose. L'indice varie entre 0 et 1. L'usage veut que si α est supérieur à **.70**, on peut considérer que l'échelle en question présente une certaine consistance et peut être considérée comme valide. En dessous de .60, les résultats ne reflètent pas la variable mesurée et on dénote une incohérence entre les questions et les réponses fournies. Les questions portant sur une même variable ont été regroupées et analysées avec l'alpha de Cronbach.

Notre questionnaire était composé de 37 questions réparties sur différentes échelles mesurant nos variables d'intérêt. Pour répondre à ces questions, les participants devaient positionner leur opinion sur une échelle de Likert.

Pour rappel, les échelles mesurent les variables suivantes : la perception de l'estime de soi au travail, le sentiment d'efficacité personnelle, la reconnaissance sociale (supérieur, entreprise et collègues) et la formation et satisfaction au travail (job training and job satisfaction). Les tableaux mentionnés dans ce point sont repris dans l'annexe 3.

1 - Echelle de l'estime de soi au travail (ES) (tableaux 38 et 39)

L'estime de soi est généralement vue comme un trait de personnalité, comme une auto-évaluation affective personnelle et sociale (Cooley, 1902 ; Coopersmith, 1967). Certains auteurs la définissent comme étant également un facteur individuel lié au contexte et donc aux expériences de vie. Elle peut donc être appréhendée de deux manières à savoir, comme un trait stable de la personnalité (trait of self esteem) et d'autre part comme un état fluctuant dépendant du contexte (state of self esteem). Nous nous inscrivons plutôt dans cette logique du "state" ou

[10] Indice de Cronbach résulte est une expression décimale qui varie entre 0 et 1. Plus la valeur alpha s'approche de 1, plus l'ensemble d'éléments est homogène. (Cours de J. Marquet). Le seuil minimal d'acceptabilité requis se situe entre .60 et .90.

état pour poser notre variable dépendante. Cette logique du "state" a été évaluée dans la littérature par Heatherton, T. F. & Polivy, J. (1991). Nous avons opté pour la formulation française de cette échelle reprise dans le questionnaire "The EESES; A French adaptation of the Sport - State Self-Esteem Scale). Les énoncés ont été adaptés au contexte du travail.
Le questionnaire reprend les sous-composants de "performance" comme élément de l'estime de soi et de "satisfaction avec la performance professionnelle actuelle" qui sont administrées sur une échelle de Likert à 5 points avec des réponses allant de "1 = Pas du tout d'accord" à "5= Tout à fait d'accord". Les instructions informent les personnes interrogées que le but des questions est d'identifier la façon dont elles se perçoivent dans leur contexte de travail, à ce moment-là.
Le calcul global sur l'ensemble des items de cette échelle nous donne un coefficient de **α = .64.** Ce résultat n'est pas très bon mais quand même acceptable.
L'estime de soi au travail sera testée par les questions Q1.1 à Q1.10 de la section "estime de soi". Les questions 1, 5, 8, 9 de cette section cherchent à savoir comment la personne se situe par rapport à ses compétences professionnelles perçues (CPP) (tableau 38).

L'α de Cronbach pour la sous-échelle "Compétence Professionnelle Perçue: CPP" est de **α = .40**. La valeur obtenue pour l'alpha de Cronbach n'est pas bonne puisqu'elle se situe nettement au-dessous du seuil minimal de .60. Nous ne tiendrons donc pas compte de cette sous-composante. Nous reviendrons sur cette constatation dans la partie discussion. (Hypothèse: les questions posées bien que basées sur un modèle validé n'ont pas été bien comprises par les répondants, autre explication à chercher).
Les questions 2, 3,4,6,7,10 de la même section testent l'estime de soi sur base de la satisfaction des personnes par rapport à leur performance professionnelle (SPPA) (tableau 39).
Concernant la SPPA, le coefficient obtenu est **α = .70**, ce qui est bon puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

Sur base des alphas, nous avons décidé de ne pas tenir compte de la "Compétence Professionnelle Perçues (CPP)" et de nous concentrer la "Satisfaction de la Performance Professionnelle Actuelle (SPPA)". Il apparaît que la performance semble moins importante que la satisfaction et le regard des autres.

2 - Echelle de l'efficacité personnelle (tableau 40)

Nous pensons que le sentiment d'efficacité personnelle peut être considéré comme un facteur pouvant influencer l'estime de soi au travail. L'efficacité personnelle est la perception du fait

d'être capable de faire quelque chose. Comme Skinner (1995), nous pensons que les interventions visant à améliorer le système de compétences personnelles ont un impact positif sur le sentiment d'auto-efficacité. La question consiste à savoir si on peut considérer la formation comme un moyen permettant de développer l'efficacité personnelle. Les questions posées dans l'étude veulent donc vérifier si, après la participation à une formation, une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle a été observée.

Nous avons utilisé l'échelle d'auto-efficacité au travail de Follenfant & Meyer (2003). Ces auteurs ont adapté le contenu de leur échelle afin de le situer dans le cadre du travail en entreprise de manière à évaluer l'auto-efficacité au travail et non pas une autre caractéristique. Les items de l'échelle d'auto-efficacité au travail précisent alors les énoncés avec des formules comme « dans le cadre du travail » ou « professionnel(lement) ». L'échelle d'auto-efficacité est une échelle de type Likert. Elle comprend dix énoncés, de forme déclarative, orientés positivement, se référant à des comportements spécifiques en milieu professionnel. Les questions sont administrées sur une échelle de Likert à 4 points avec des réponses s'étendant de "1 = Tout à fait d'accord" à "4 = Pas du tout d'accord". Une seule réponse est possible par énoncé.

L'α de Cronbach de l'échelle de l'efficacité personnelle est de **α = .94**, ce qui excellent puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60. Cela confirme qu'on peut créer une seule variable qui correspond à la somme des réponses de tous les items. Par conséquent, nous pouvons dire que nous obtenons, pour cette échelle composée de 10 items, une cohérence interne satisfaisante.

3 - Echelle de reconnaissance au travail (tableaux 41, 42, 43)

La reconnaissance au travail apporte au travailleur le **pouvoir d'agir** en renforçant son **estime de soi**. Elle est un besoin fondamental pour le développement de l'estime de soi et correspond à des signes de valorisation venant tant du supérieur hiérarchique que des collègues de travail ou de l'entreprise elle-même. Nous cherchons à savoir si comme le dit Falls (2015 ; p.197) la participation à une formation active la reconnaissance de la part de l'organisation, de la hiérarchie et des collègues envers la personne formée et renforce ainsi son estime de soi.

Les énoncés ont été adaptés à notre recherche et reprennent les trois types de reconnaissance sur base de quatre items administrés sur une échelle de Likert à 5 points avec des réponses s'étendant de "1 = Pas du tout d'accord" à "5 = Tout à fait d'accord".

L'α de Cronbach pour toute l'échelle est de **α = .907**

Nous avons aussi calculé la validité interne de chaque sous-composante :

La reconnaissance de l'entreprise (tableau 41)

La valeur du coefficient de l'α de Cronbach pour la reconnaissance de l'entreprise est de **α = .796**, ce qui est satisfaisant puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

La reconnaissance des supérieurs (tableau 42)

La valeur du coefficient de l'α de Cronbach pour la reconnaissance des supérieurs est de **α = .91** ce qui excellent puisqu'il dépasse de loin le seuil minimum requis de .60.

La reconnaissance des collègues (tableau 43)

La valeur du coefficient de l'α de Cronbach pour la reconnaissance des collègues est de **α = .92** ce qui excellent puisqu'il dépasse de loin le seuil minimum requis de .60.

Note

Le terme hiérarchie et entreprise peuvent être redondants et considérés comme la même chose du point de vue du répondant. On fait donc un score global qui regroupe les 8 items. Si nous regroupons la reconnaissance du supérieur et de l'organisation[11] en un seul résultat, nous obtenons une valeur de **α = .88**. Le résultat obtenu est bon puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

Nous avons également souhaité vérifier le comportement de l'échelle si nous rassemblions les deux sous-composantes (supérieur et organisation) dans la mesure où le supérieur hiérarchique peut être considéré comme un acteur représentant l'entreprise auprès des employés. Il a un rôle important dans la mesure où son attitude influence la perception que s'en fait les travailleurs. En fonction des résultats, nous nous associerons l'entreprise (E) à la hiérarchie (H) et regrouperons les questions et données relatives des deux termes. Nous nommerons alors la variable "reconnaissance de la hiérarchie" (REC_HE))

L'α de Cronbach pour la reconnaissance du supérieur et de l'organisation est de **α = .88** ce qui est satisfaisant puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

4 - Echelle de "Job training et job satisfaction"

Cette échelle a comme objectif d'examiner la relation entre la formation au travail et la satisfaction professionnelle.

[11] Le terme hiérarchie et entreprise peuvent être redondants et considérés comme la même chose du point de vue du répondant. On fait donc un score global qui regroupe les 8 items.

Nous avons choisi le modèle de Steven W. Schmidt et son étude "The Relationship Between Satisfaction with Workplace Training and Overall Job Satisfaction" (2007). Nous empruntons à Schmidt les dimensions utiles à notre recherche à savoir les groupes de questions sur la dimension "Overall job satisfaction" développé sur base de deux sous-échelles : Nature of work (nature du travail effectué); Coworkers (Collègues). La dimension "Employee training construct" est abordée via trois sous-échelles: "Satisfaction des employés à l'égard de la formation"; "Les sentiments des employés à l'égard de la formation et du développement" et le "Soutien organisationnel à la formation". Il est demandé aux participants de choisir parmi plusieurs items, celui qui se rapproche le plus de son opinion: "1 = Fortement en désaccord", "2 = Modérément en désaccord", "3 = Plutôt en désaccord", "4 = Plutôt en accord", "5 = Modérément en accord", "6 = Fortement en accord".

Nous avons effectué l'analyse de l'alpha de Cronbach pour l'ensemble de l'échelles et avons obtenu comme résultat un coefficient global de **α = .89**, ce qui est bon puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60. Nous avons aussi calculé la validité interne de chaque sous-échelle :

La satisfaction générale au travail sur base de la nature du travail (tableau 44)

L'α de Cronbach pour la satisfaction générale au travail sur base de la nature du travail (" Nature of work") effectué est de **α = .81**, ce qui est bon puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

La satisfaction générale au travail sur base du comportement des collègues (tableau 45)

L'α de Cronbach pour la satisfaction générale au travail sur base du comportement des collègues ("Coworkers") est de **α = .86**, ce qui est bon puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

La satisfaction des employés à l'égard de la formation (tableau 46)

L'α de Cronbach pour la satisfaction des employés à l'égard de la formation (" Employee satisfaction with training ") est de **α = .89**, ce qui est bon puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

Les sentiments des employés à l'égard de la formation et de leur développement (tableau 47)

L'α de Cronbach pour les sentiments des employés à l'égard de la formation et de leur développement (" Employee feelings about training and development ",) est de **α = .63**, ce qui est tout juste à la limite du seuil minimum requis de .60.

Le soutien organisationnel à la formation (tableau 48)

L'α de Cronbach pour le soutien organisationnel à la formation (" Organizational support for training") est de **α = .79**, ce qui est bon puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de .60.

Tableau 49 : synthèse des analyses avec l'α de Cronbach		
Variables étudiées	Nombre d'items	Cronbach
ES_globale (CPP + SPPA)	10	.64
ES_ Compétence Professionnelle Perçue: CPP	4	.40
ES_ Satisfaction de la Performance Professionnelle Actuelle: SPPA	6	.70
Le sentiment d'efficacité personnelle (EP)	10	.94
La reconnaissance au travail (Rec)	12	.907
La reconnaissance de la part de l'entreprise_RecE	4	.796
La reconnaissance de la part des supérieurs_ReS	4	.91
La reconnaissance de la part des collègues_ReColl	4	.92
La reconnaissance de la part de la hiérarchie RecHiE (Ent + sup)	8	.88
Job training et job satisfaction (JT_JS)	19	.89
La satisfaction générale au travail sur base de la nature du travail effectué_JTS_Work	4	.81
La satisfaction générale au travail sur base du comportement des collègues_JTS_Coll	3	.86
La satisfaction des employés à l'égard de la formation_JTS_Form	4	.89
Les sentiments des employés à l'égard de la formation et de leur développement_JTS_FormDev	4	.63
Le soutien organisationnel à la formation_JTS_OrgForm	4	.79

Questionnaire sur les formations.

Des questions sur les expériences de formations ont été posées aux participants. A côté de questions plus générales, il leur a été demandé de répondre à certaines questions sur base de la dernière formation suivie. Ces questions ont pour objectif d'évaluer la perception des participants à l'égard des formations suivies pendant leur activité professionnelle.

Ce sont les questions de la section III: informations à propos des formations dans votre activité professionnelle. Une partie de ces questions font référence à la pratique de formation en général par exemple: " En général, les formations que j'ai suivies m'ont permis d'avoir plus de satisfaction au travail"; " De manière générale, je préfère des formules de formations du type…".

D'autres font spécifiquement référence à la dernière formation suivie, par exemple; " La formation que j'ai suivie m'a permis de développer de nouvelles compétences", "La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mes conditions de travail "

Les données socio- démographiques

Les données sociodémographiques sont reprises dans la dernière partie du questionnaire.

RESULTATS

1. Analyses descriptives des données

Avant de tester les hypothèses de cette étude, nous avons réalisé des analyses descriptives des données des différentes variables de notre échantillon (N=177).

L'objectif de ce chapitre est d'expliciter clairement les résultats obtenus aux analyses statistiques réalisées avec SPSS 25 suite à la récolte de données effectuée avec le logiciel Qualtrics. Notons que nous avons recodé certains items car ils étaient formulés de manière inverse aux items de l'échelle. Cette étape est indispensable afin qu'ils soient correctement traités et que les résultats aient du sens. Le seuil de significativité est fixé à $p < .05$.

Tableau 50 : Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Nombre de formations	112	0	50	4,13	6,154
Sentiment d'efficacité personnelle	119	1,00	40,00	19,7647	6,27843
Reconnaissance de la part des collègues	107	1,00	5,00	3,7640	1,06001
Reconnaissance de la part du supérieur	106	1,00	5,00	4,0660	1,04898
Reconnaissance de la part de l'entreprise	106	1,00	5,00	3,9921	,84480
Reconnaissance de la part hiérarchie (supérieur+entreprise)	107	1,00	5,00	4,0227	,85921
Estime de soi sur base de la satisfaction par rapport à la performance professionnelle (SPPA)	130	1,00	63,67	3,9192	6,75689
Satisfaction générale au travail sur base de la nature du travail effectué	108	2,00	6,00	4,9352	,95419
Satisfaction générale au travail sur base du comportement des collègues	108	1,00	6,00	4,9074	1,00449
Satisfaction des employés à l'égard de la formation	109	1,50	6,00	4,4610	1,08503
Satisfaction des employés à l'égard du soutien organisationnel à la formation	106	1,00	6,00	4,2736	1,12627
Sentiments des employés à l'égard de la formation et de leur développement	109	1,00	6,00	4,1988	1,08119
Valid N (listwise)	96				

Validation du questionnaire

Dans un premier temps il est nécessaire d'analyser les effets de la formation sur l'estime de soi de travailleurs et ensuite d'en analyser les répercussions lorsqu'on introduit le facteur d'efficacité personnelle et celui de la reconnaissance sociale. Grâce à l'analyse des corrélations nous verrons comment interpréter les résultats.

2. Analyse des corrélations (coefficient r de Pearson)

Nous avons réalisé des analyses corrélationnelles afin de connaître les relations qu'entretiennent les variables entre elles. Les analyses corrélationnelles permettent de déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre deux variables. Notons que les corrélations ne permettent pas d'établir une relation de causalité. Généralement, lorsque le coefficient de Pearson (r de Pearson) vaut .10, la relation est considérée comme faible, lorsqu'il vaut .30, la relation est dite modérée et lorsqu'il est supérieur à .50, la relation est considérée comme étant forte. La question est de savoir s'il existe un lien significatif entre la participation à des formation et l'estime de soi ?

Comme prérequis à l'analyse de nos hypothèses, la réalisation d'un tableau de corrélations déterminera la présence ou l'absence de relations linéaires significatives entre les variables. La corrélation n'informe en rien sur la causalité entre X et Y mais permet de détecter un lien entre les variables.

Par mesure de clarté, il nous a semblé plus opportun de traiter nos données en deux temps. Dans un premier temps, nous analyserons les corrélations liées au sentiment d'efficacité personnelle et dans un deuxième temps, nous analyserons les corrélations liées à la reconnaissance sociale. Pour rappel, l'estime de soi est représentée ici par la sous-échelle " satisfaction des personnes par rapport à leur performance professionnelle (SPPA)". Nous avions décidé de rejeter la sous-échelle "Compétence Professionnelle Perçue : CPP car le coefficient de validité interne pour cette dernière était insuffisant ($\alpha = .40$).

Nous indiquerons pour chaque calcul le coefficient de corrélation (r) et la p-valeur associée. La p-valeur indique si oui ou non une relation est présente et r indique la force de la relation. Le résultat sera formulé de manière succincte après chaque analyse. Le seuil est d'acceptabilité donné est de = 0,01.

2.1 Corrélations avec les variables liées à l'efficacité personnelle

- formation et sentiment d'efficacité personnelle : ($r = -0,252$, $p < 0,05$. Ici $p > 0.01$, mais < 0.05 c'est significatif mais pas nécessairement au seuil 1%))

On considère qu'il y a une relation significative entre la participation à des formations et le sentiment d'efficacité personnelle. Le test pour ces deux variables montre que la valeur du coefficient de corrélation est de -0,252. On peut dire qu'il s'agit d'une relation linéaire négative et que cette corrélation est faible.

- sentiment d'efficacité personnelle et perception de l'estime de soi : (r = 0,162, p=0,082 : non significative (NS))

Le test pour ces deux variables montre que la valeur du coefficient de corrélation est de 0.162. On peut dire qu'il n'y pas de relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la perception de l'estime de soi.

Correlations

		Nombre de formations	SEP	SPPA
Nombre de formations	Pearson Correlation	1	-,252**	-,102
	Sig. (2-tailed)		,008	,291
	N	111	111	109
SEP	Pearson Correlation	-,252**	1	,162
	Sig. (2-tailed)	,008		,082
	N	111	119	117
SPPA	Pearson Correlation	-,102	,162	1
	Sig. (2-tailed)	,291	,082	
	N	109	117	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Note : SEP = **s**entiment d'**e**fficacité **p**ersonnelle

SPPA = **s**atisfaction des **p**ersonnes par rapport à leur **p**erformance **p**rofessionnelle

2.2 Corrélation avec les variables liées à la reconnaissance sociale

- formation et reconnaissance de la part de la hiérarchie : (r = 0,255, p < 0,05) et des collègues (r = 0,215, p < 0,05). On considère qu'il y a une relation linéaire positive entre la participation à des formations et la reconnaissance de la part de la hiérarchie et que cette relation est significative. De même, on considère qu'il y a une relation linéaire positive entre la participation à des formations et la reconnaissance de la part des collègues et que cette relation est significative.

- reconnaissance de la part de la hiérarchie et estime de soi : (r = 0,007, NS)

On considère qu'il n'y a pas de relation significative entre la reconnaissance de la part de la hiérarchie et l'estime de soi.

- reconnaissance de la part des collègues et estime de soi (r = 0,19, p > 0,05)

On considère qu'il y a une relation linéaire positive entre la reconnaissance de la part des collègues et l'estime de soi et que cette relation n'est pas significative.

Correlations

		Nombre de formations	SPPA	RecH	RecCollegues
Nombre de formations	Pearson Correlation	1	-,102	,255*	,215*
	Sig. (2-tailed)		,291	,010	,030
	N	111	109	101	102
SPPA	Pearson Correlation	-,102	1	,007	,019
	Sig. (2-tailed)	,291		,941	,844
	N	109	130	104	105
RecH	Pearson Correlation	,255*	,007	1	,548**
	Sig. (2-tailed)	,010	,941		,000
	N	101	104	106	106
RecCollegues	Pearson Correlation	,215*	,019	,548**	1
	Sig. (2-tailed)	,030	,844	,000	
	N	102	105	106	107

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Note : RecH = **r**econnaissance de la part de la **h**iérarchie (supérieurs et entreprise)

RecColl= **r**econnaissance de la part des **c**ollègues

2.3 Corrélation avec les variables liées à l'estime de soi

- formation et estime de soi : (r = -0.102, NS)

La p valeur n'étant pas significative, on considère qu'il n'y a pas de relation entre la participation à des formations et la perception de l'estime de soi.

- estime de soi et la satisfaction générale au travail sur base de la nature du travail effectué : (r = -0.092, p < 0.347 NS)

On n'observe pas de corrélation entre la perception de l'estime de soi et la satisfaction générale au travail sur base de la nature du travail effectué.

- estime de soi et la satisfaction générale au travail sur base du comportement des collègues : (r = -0.123, p < 0.21 NS)

On n'observe pas de corrélation entre la perception de l'estime de soi et la satisfaction générale au travail sur base du comportement des collègues.

- estime de soi et la satisfaction des employés à l'égard de la formation : (r = -0.120, p < 0.217 NS)

On n'observe pas de corrélation entre la perception de l'estime de soi et la satisfaction des employés à l'égard de la formation.

- estime de soi et le sentiment des employés à l'égard de la formation et de leur développement : (r = -0.115, p < 0 .244 NS)

On n'observe pas de corrélation entre la perception de l'estime de soi et le sentiment des employés à l'égard de la formation et de leur développement.

- estime de soi et le soutien organisationnel à la formation : (r = 0.106, p < 0.278 NS)

La relation entre estime de soi et le soutien organisationnel à la formation n'est pas significative. Le soutien organisationnel ne semble donc pas influencer l'estime de soi.

Tableau 51 : Correlations

		Satisfaction sur base de la nature du travail effectué	Satisfaction sur base du comportement des collègues	Satisfaction à l'égard de la formation	Soutien organisationnel à la formation	Sentiment à l'égard de la formation et de leur développement
SPPA	Pearson Correlation	-,092	-,123	-,120	-,115	,106
	Sig. (2-tailed)	,347	,210	,217	,244	,278
	N	106	106	107	104	107

2.4 Variable de contrôle

Question 40: Sexe (1) (2) : pas de lien entre le sexe et la perception de l'estime de soi au travail

ANOVA

SPPA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	29,312	1	29,312	,522	,472
Within Groups	5785,503	103	56,170		
Total	5814,815	104			

Question 41: L'âge : pas de lien entre l'âge et la perception de l'estime de soi au travail

Correlations

		SPPA	Age
SPPA	Pearson Correlation	1	-,042
	Sig. (2-tailed)		,674
	N	130	104
Age	Pearson Correlation	-,042	1
	Sig. (2-tailed)	,674	
	N	104	106

Question 42 : niveau de scolarité : secondaire inférieur (34); secondaire supérieur (35), supérieur type court (36); universitaire (37); autres (38) : pas de lien entre perception de l'estime de soi au travail et le niveau de scolarité

ANOVA

SPPA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	555,825	3	185,275	1,558	,217
Within Groups	5258,989	101	52,069		
Total	5814,815	104			

Question 44: fonction actuelle : SANS responsabilités ou gestion d'équipe (8) ; AVEC responsabilités ou gestion d'équipe (9) : pas de lien entre la perception de l'estime de soi au travail et la fonction actuelle

ANOVA

SPPA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	44,394	1	44,394	,772	,382
Within Groups	5751,449	100	57,514		
Total	5795,843	101			

Question 45: L'ancienneté moins d'un an (1); entre 1 et 3 ans (2); plus de 4 ans (3): pas de lien entre la perception de l'estime de soi au travail et l'ancienneté

ANOVA

SPPA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	42,334	2	21,167	,378	,686
Within Groups	5662,345	101	56,063		
Total	5704,679	103			

Question 46: type de contrat : CDI (1) CDD (2) : pas de lien entre la perception de l'estime de soi au travail et le type de contrat

ANOVA

SPPA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,152	1	,152	,003	,959
Within Groups	5805,992	101	57,485		
Total	5806,145	102			

Question 47: Vous travaillez à temps plein (1); temps partiel (2): pas de lien entre la perception de l'estime de soi au travail et un travail à temps plein ou à temps partiel.

ANOVA

SPPA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	31,060	1	31,060	,548	,461
Within Groups	5780,152	102	56,668		
Total	5811,213	103			

Nous constatons qu'aucune de ces variables ne semble associée à la variable dépendante ("perception de l'estime de soi") et donc il n'est pas nécessaire de les inclure dans les analyses subséquentes.

3. Test des hypothèses

3.1 La modération

Nous avons testé les variables "efficacité personnelle" et "reconnaissance sociale" afin de vérifier leur rôle modérateur sur notre hypothèse de départ à savoir "la participation[12] à une

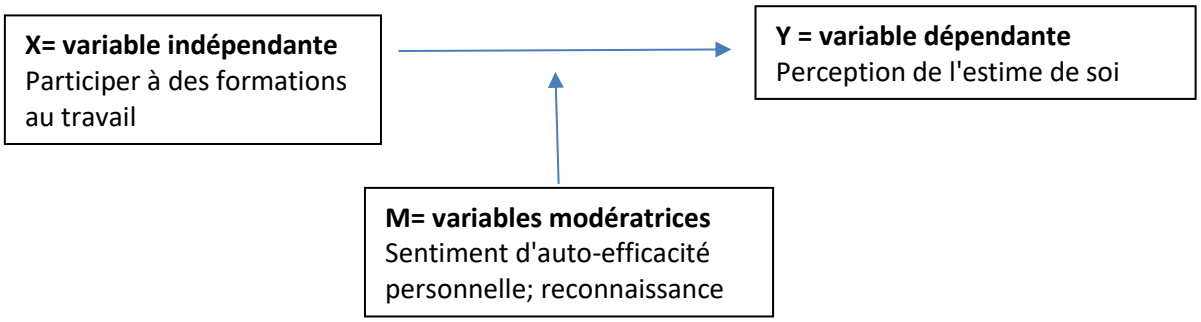
[12] La participation à des formations est mesurée à partir du nombre de formations suivies.

formation s'associe positivement à l'estime de soi du travailleur". Nous avons utilisé la méthode développée par Preacher & Hayes (2004).

"Une variable modératrice est une variable qualitative ou quantitative qui affecte la direction / et ou la force de la relation entre une variable indépendante ou prédictive et une variable dépendante. Elle explique comment des évènements externes à l'individu prennent une signification psychologique chez celui-ci. (Baron & Kenny, 1986)" (Cadario & al, 2017 ; p. 31). On parle alors d'effet modérateur de la variable modératrice sur la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante.

Quand est-ce que X influence Y ou en d'autres termes quand est-ce que la participation à une formation au travail influence l'estime de soi du travailleur ?

L'effet modérateur peut être représenté schématiquement comme suit :

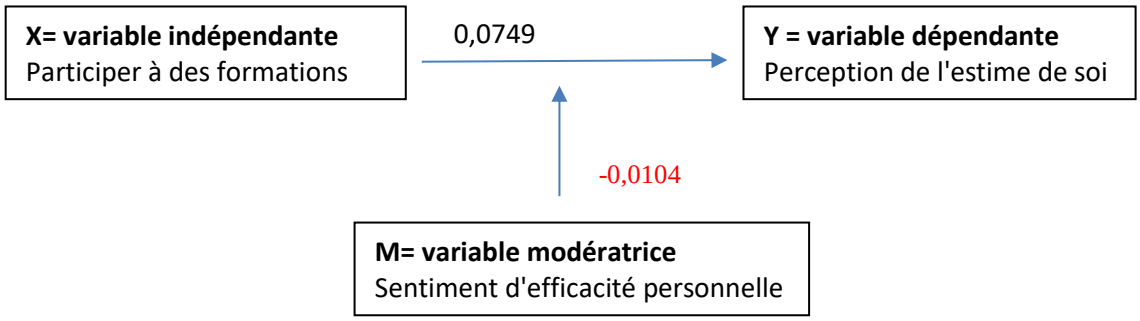


3.1.1 Effet modérateur du sentiment d'efficacité personnelle sur la relation entre la participation à des formations et la perception de l'estime de soi (tableau 52)

Tableau 52

Variables	B	Se	P
Nombre de formations	0.0749	0.3461	0.8292
Sentiment d'efficacité personnelle	0.2059	0.1305	0.1176
Modération	-0.0104	0.0249	0.6768

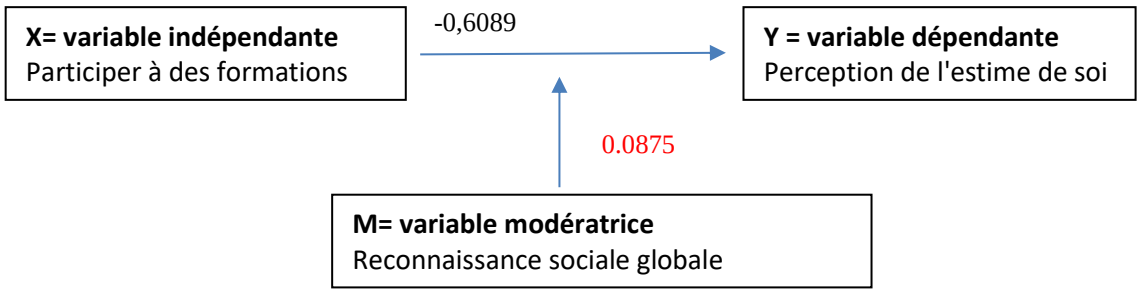
Interprétation : les p-valeurs étant > 0.05, nous pouvons dire que le nombre de formations et le sentiment d'efficacité personnelle ne semblent pas liés à la perception de l'estime de soi. Par ailleurs, aucune interaction/modération entre ces deux variables ne s'observe.



3.1.2 Analyse de l'effet modérateur de la reconnaissance sociale sur la relation entre la participation à des formations et la perception de l'estime de soi (SPPA) (Tableau 53)

Tableau 53			
Variables	**B**	**Se**	**P**
Nombre de formations	-0.6089	1.4588	0.6773
Reconnaissance sociale globale	0.2098	1.2713	0.8693
Modération	0.0875	0.3212	0.7859

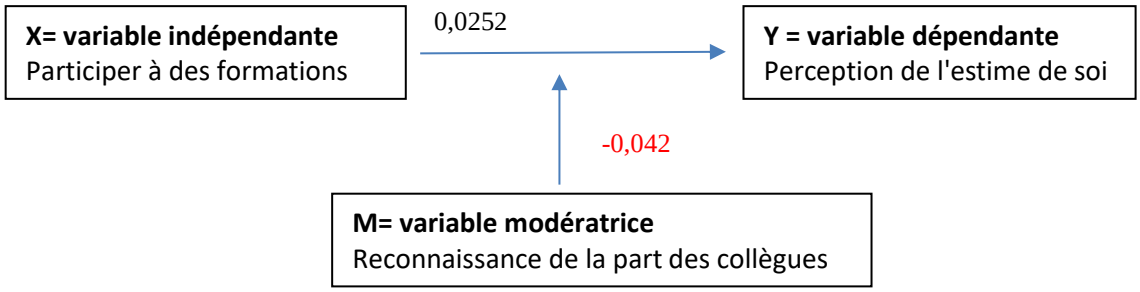
Interprétation : les p-valeurs étant > 0.05, nous pouvons dire que le nombre de formations et la reconnaissance sociale globale (supérieur, entreprise, collègues) ne semblent pas liés à la perception de l'estime de soi (SPPA). Par ailleurs, aucune interaction/modération entre ces deux variables ne s'observe.



3.1.3 Analyse de l'effet modérateur de la reconnaissance de la part des collègues sur la relation entre la participation à des formations et la perception de l'estime de soi. (Tableau 54)

Tableau 54			
Variables	**B**	**Se**	**P**
Nombre de formations	0.0252	0.6174	0.9675
Reconnaissance de la part des collègues	0.39	0.8865	0.661
Modération	-0.042	0.1613	0.7951

Interprétation : les p-valeurs étant > 0.05, nous pouvons dire que le nombre de formations et la reconnaissance de la part des collègues ne semblent pas liés à la perception de l'estime de soi (SPPA). Par ailleurs, aucune interaction/modération entre ces deux variables ne s'observe.

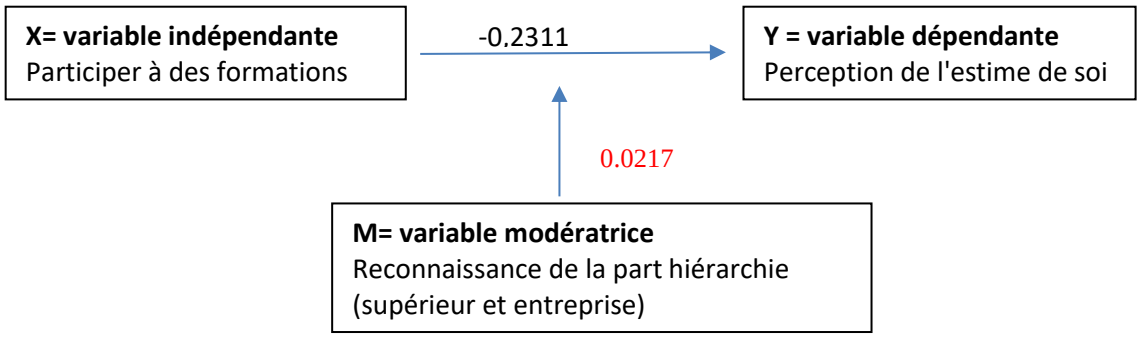


3.1.4 Analyse de l'effet modérateur de la reconnaissance de la part de la hiérarchie HE (supérieur et entreprise) sur la relation entre la participation à des formations et la perception de l'estime de soi. Tableau 55

Tableau 55

Variables	B	Se	P
Nombre de formations	-0.2311	1.3923	0.8685
Reconnaissance de la part de la hiérarchie (HE)	0.1622	1.2325	0.8956
Modération	0.0217	0.3107	0.9445

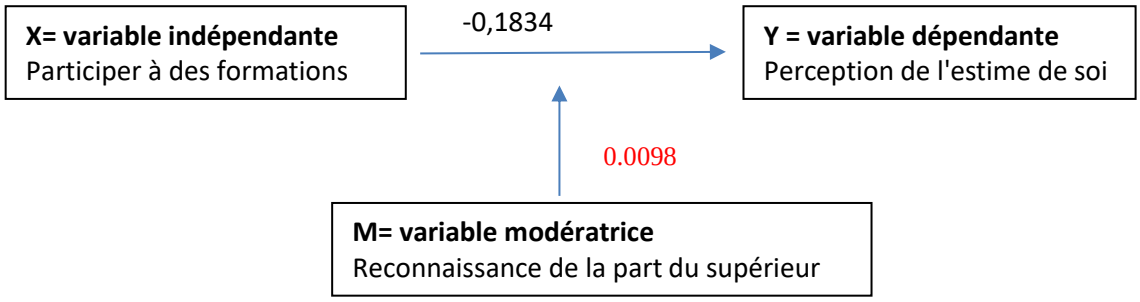
Interprétation : les p-valeurs étant > 0.05, nous pouvons dire que le nombre de formations et la reconnaissance de la part de la hiérarchie et de l'entreprise (HE) ne semblent pas liés à la perception de l'estime de soi (SPPA). Par ailleurs, aucune interaction/modération entre ces deux variables ne s'observe.



3.1.5 Analyse de l'effet modérateur de la reconnaissance de la part du supérieur sur la relation entre la participation à des formations et la perception de l'estime de soi. Tableau 56

Tableau 56			
Variables	**B**	**Se**	**P**
Nombre de formations	-0.1834	1.3824	0.8947
Reconnaissance de la part du supérieur	0.2198	1.0209	0.83
Modération	0.0098	0.3012	0.9741

Interprétation : les p-valeurs étant > 0.05, nous pouvons dire que le nombre de formations et la reconnaissance de la part du supérieur ne semblent pas liés à la perception de l'estime de soi. Par ailleurs, aucune interaction/modération entre ces deux variables ne s'observe.



Au vu des résultats, nous ne pouvons pas conclure que les variables "sentiment d'efficacité" personnelle" et "reconnaissance sociale (collègues et hiérarchie)" ont un effet modérateur entre la variable indépendante (participer à des formation) et la variable dépendante "perception de l'estime de soi".

3.2 La médiation

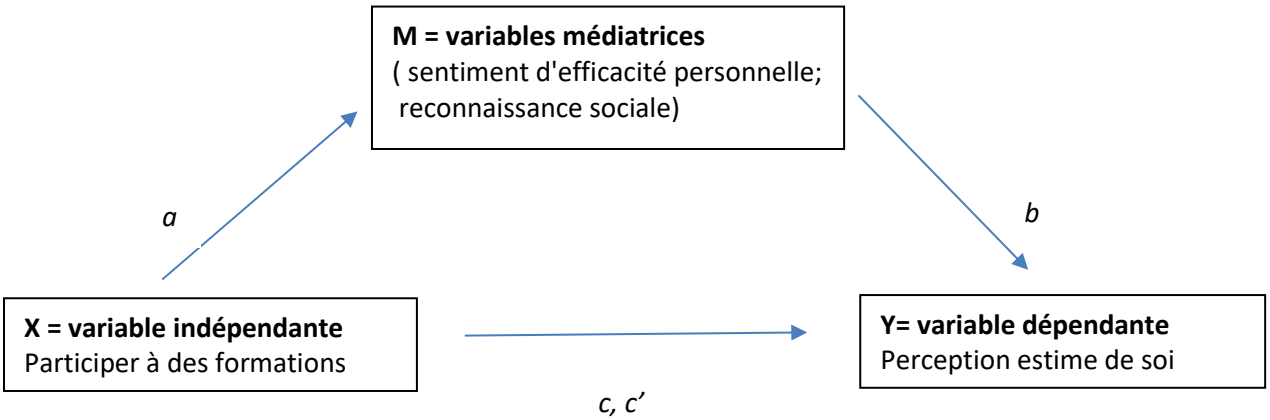
Les analyses sur les médiations nous permettent de savoir via quelles variables X (participer à des formation) influence-t-elle Y (perception de l'estime de soi)

On souhaite vérifier cette hypothèse via deux variables médiatrices (VM) : "le sentiment d'efficacité personnelle" et " la reconnaissance sociale"

"Une variable médiatrice permet de comprendre le processus sous-jacent à l'influence d'une variable indépendante sur une variable dépendante (Baron et Kenny, 1986). Contrairement à l'effet modérateur, qui s'intéresse aux *circonstances* dans lesquelles la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante existe et évolue, l'effet médiateur permet d'explique *pourquoi* la relation existe" (Cadario & al, 2017; p. 33).

Pour établir une médiation au sens de Baron et Kenny (1986), trois conditions doivent être remplies : ***a*** doit être significatif dans la première équation (la variable indépendante prédit significativement la variable médiatrice) ; ***c'*** doit être significatif dans la deuxième équation (la variable indépendante prédit significativement la variable dépendante), ***b*** doit être significatif

dans la troisième équation (la variable médiatrice prédit significativement la variable dépendante). La médiation est établie lorsque le coefficient ***c*** est significatif (p<.05). Elle sera d'autant plus forte lorsque le coefficient ***c*** est non significatif. La médiation peut être représentée schématiquement de la façon suivante:

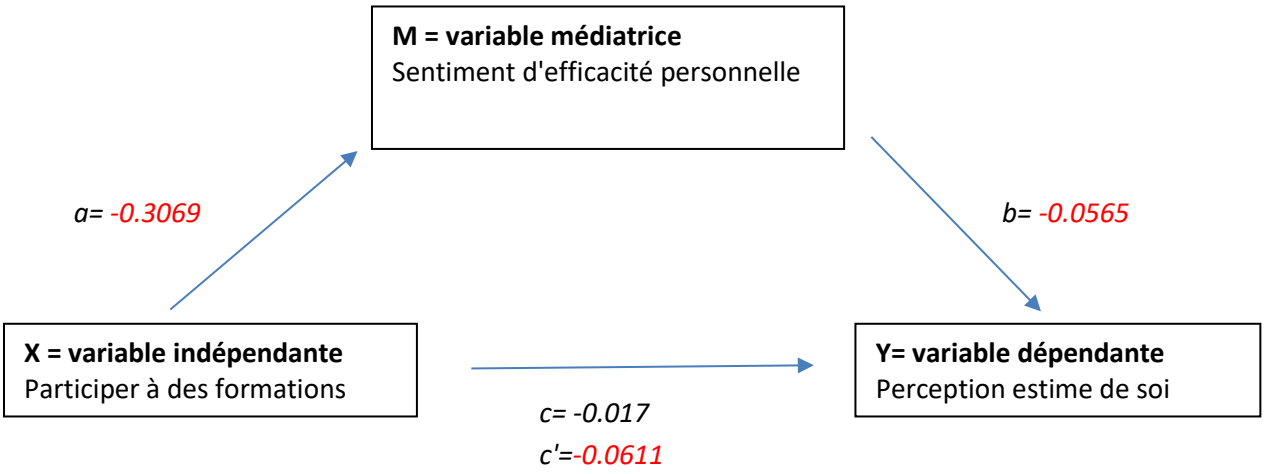


Lorsque la médiation est établie; il est nécessaire de tester l'effet indirect de X sur Y en passant par M. Nous utiliserons pour le faire le test *bootstrap* proposé par Hayes avec son modèle 4 Hayes (2013) (Ibidem, p. 184-185). L'intérêt pour cette solution est la possibilité d'utiliser une commande macro mise au point par ce dernier et qui nous permet de voir s'il y a ou non des associations directes ou indirectes entre les variables.

Le critère de significativité est la p-valeur: l'effet est significatif si la p-valeur est < au seuil de .05. L'effet indirect **a x b** est significatif si l'intervalle de confiance à 1 - Θ = 95% de l'estimation de **a x b** ne contient pas 0. Si l'intervalle de confiance contient 0, alors l'effet indirect n'est pas significatif (Ibidem p. 185).

<u>Test des effets médiateurs</u>

***** Nous testons ici l'hypothèse selon laquelle **le sentiment d'efficacité personnelle** médie la relation entre la participation à une formation au travail et la perception de l'estime de soi au travail. Autrement dit, la participation à une formation augmente le sentiment d'efficacité personnelle qui en retour favorise la perception de l'estime de soi. (Annexe 4)

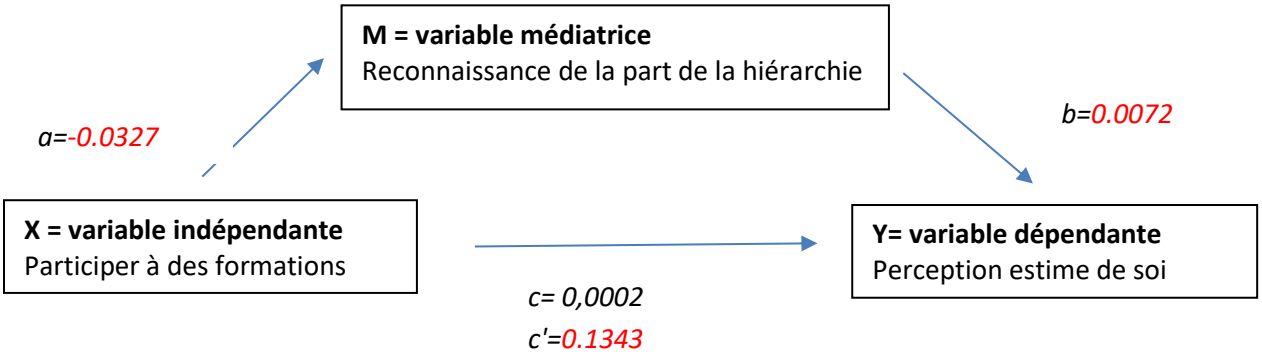


Effet direct du sentiment d'efficacité personnelle. La p-valeur doit être inférieure à 0.05 pour être significative. Ici elle est de 0.6061 et donc supérieure. Elle n'est donc pas significative. Il semblerait que la participation à des formation n'est pas liée à la perception de l'estime de soi[13]. L'estimation de l'effet indirect de "la participation à des formations" sur "la perception de l'estime de soi " à travers "le sentiment d'efficacité personnelle" a un coefficient négatif de -,0565 avec un intervalle de confiance allant de -,1719 à ,0050. Au final, les analyses montrent un effet direct non significatif et un effet indirect non significatif. Il semblerait que la participation de formation n'est pas liée à la perception de l'estime de soi.

Par contre, on s'aperçoit que la formation a bien un impact sur l'efficacité personnelle: nous lisons, p-valeur = 0.001 et b = -0.3069 (relation négative). Ce qui signifie qu'au plus le nombre de formations est élevé, au moins le sentiment d'efficacité personnelle semble élevé (et vice versa). Ce résultat est étonnant dans la mesure où on aurait pu s'attendre à l'inverse.

***** Nous testons ici l'hypothèse selon laquelle **la reconnaissance de la part de la hiérarchie** (= supérieur et entreprise) médie la relation entre la participation à une formation au travail et la perception de l'estime de soi au travail. Autrement dit, la participation à une formation augmente la reconnaissance de la part de la hiérarchie qui en retour favorise la perception de l'estime de soi. (Annexe 5)

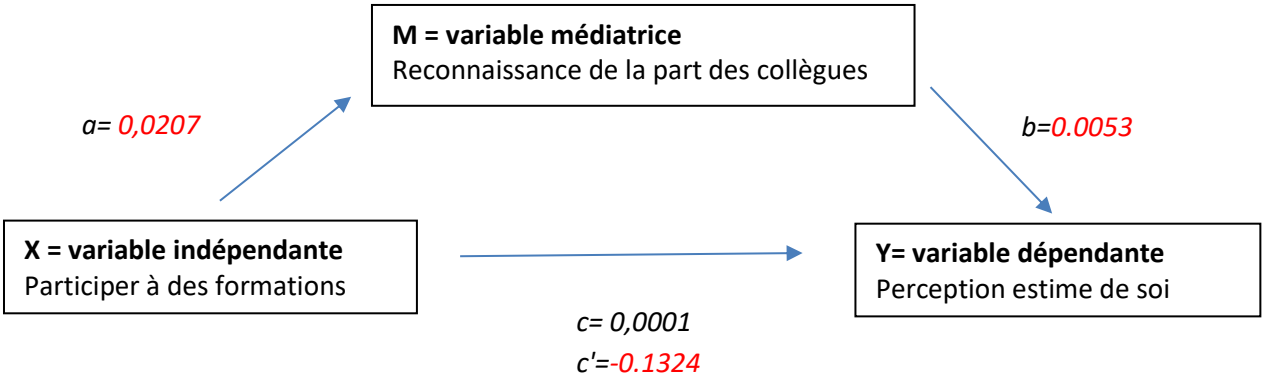
[13] Cadario Romain ; *Méthode expérimentale : analyses de modération et médiation : concevoir, A B testing en sciences sociales, évaluer, tutoriels sur SPSS* (2017)



Effet direct de reconnaissance de la part la hiérarchie. La p-valeur doit être inférieure à 0.05 pour être significative. Ici elle est de 0.0158 et donc inférieure. La p-valeur est significative. La formation a un impact positif sur la reconnaissance de la part de la hiérarchie.

L'estimation de l'effet indirect de la "participation à des formations" sur "la perception de l'estime de soi" à travers "la reconnaissance de la hiérarchie (supérieur et entreprise)" a un coefficient positif de (,0072) avec un intervalle de confiance allant de -,0538 à ,0829. Au final, les analyses montrent un effet direct significatif et un effet indirect non significatif.

***** Nous testons ici l'hypothèse selon laquelle **la reconnaissance de la part des collègues** médie la relation entre la participation à une formation au travail et la perception de l'estime de soi au travail. Autrement dit, la participation à une formation augmente la reconnaissance de la part des collègues qui en retour favorise la perception de l'estime de soi. Annexe 6.



Effet direct de la reconnaissance par les collègues: la p-valeur doit être inférieure à 0.05 pour être significative. Ici elle est de 0.2748. Ici elle supérieure et donc pas significative. Il semblerait que la participation à une formation n'est pas liée à la perception de l'estime de soi.

L'estimation de l'effet indirect de "participation à des formations" sur "la perception de l'estime de soi" à travers la "reconnaissance de la part des collègues" a un coefficient positif de ,0053. Avec un intervalle de confiance allant de -,0543 à ,1018. Au final, les analyses montrent un effet direct non significatif et un effet indirect non significatif. On peut donc dire qu'il n'y a pas d'effet indirect.

La formation n'a pas d'impact sur la reconnaissance de la part des collègues ni sur la perception de l'estime de soi. Il n'y a pas de médiation dans ce cas.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était d'examiner la relation entre la participation à des formations au travail et la perception de l'estime de soi du travailleur. Dans notre travail exploratoire nous nous étions aperçue que, concernant les pratiques de formation en milieu de travail, la littérature faisait principalement référence à l'entreprise et aux méthodes de management. C'était essentiellement les critères de compétence, de performance et de rentabilité pour l'entreprise qui y étaient étudiés. C'est la raison pour laquelle nous avions choisi d'adopter une approche originale axée sur la dimension de l'estime de soi du travailleur. Nous posions l'hypothèse que des variables comme le sentiment d'efficacité personnelle et la reconnaissance de la part du supérieur, des collègues et de l'entreprise pouvaient affecter positivement cette relation comme médiateurs ou comme modérateurs. Nous souhaitions également placer notre questionnement dans une perspective plus globale, à savoir la formation au travail et la perception de l'estime de soi du travailleur dans un processus de satisfaction et de bien-être global au travail.
En résumé et, contrairement à nos attentes, les résultats ont démontré que, de manière générale, la participation à des formations ne semble pas influencer de manière significative la perception de l'estime de soi du travailleur.

Nos analyses nous ont permis de dégager les points suivants :
Les résultats des données relatives aux formations nous permettent de penser, à l'instar de Marsick & Watkins (1999), que le succès[14] de la formation au travail montre que cette dernière est une ressource organisationnelle non-négligeable aux yeux tant de l'employé que de l'employeur. Si nous considérons la théorie des besoins et des motivations d'Herzberg (1968), les pratiques de formation semblent répondre à un besoin de réalisation et de développement de soi de l'individu. Toutefois, nos résultats indiquent qu'il n'existe pas de lien significatif entre formation et la perception de l'estime de soi. Nous constatons avec cette recherche que la formation au travail peut poursuivre des objectifs de compétence mais elle ne provoque pas automatiquement une amélioration de l'estime de soi du travailleur.
En revanche, on s'aperçoit que la formation par le développement des connaissances et des compétences a bien un impact sur l'efficacité personnelle. Nos résultats respectent ce que dit Bandura (2003), selon qui "le sentiment de maîtrise acquis dans l'activité est la principale source de construction de l'auto-efficacité". Cependant, un résultat a attiré notre attention. Selon

[14] Près de 85% des répondants ont suivi une formation sur leur lieu de travail sur les 12 derniers mois

les résultats, bien que la relation existe, on note que plus le nombre de formations est élevé, moins le sentiment d'efficacité personnelle semble élevé (et vice versa). Ce résultat est étonnant dans la mesure où on aurait pu intuitivement s'attendre à l'inverse.

Par ailleurs, notre recherche montre que, dans l'interaction entre une participation à des formations et la perception de l'estime de soi, le regard d'autrui doit être pris en compte.

Nos résultats indiquent que le soutien du superviseur est important dans la perception de l'estime de soi des individus et son rapport à la formation. Ce résultat est cohérent avec la littérature existante. Le soutien du superviseur est positivement et significativement lié à la formation, que ce soit par la perception de cette dernière par l'employé (Tannenbaum, 1997) ou sa participation à la formation (Tharenou, 2001). De plus, les études de Griffin & al. (2001) montrent que la satisfaction d'un employé serait prédite par le soutien du superviseur. Si la reconnaissance du supérieur influence la perception de l'estime de soi, celle des pairs n'est pas significative. Ces résultats sont intéressants car ils soulignent que dans le milieu du travail, les différents acteurs n'ont pas le même impact sur la perception de l'estime de soi. Le rôle médiateur de la reconnaissance sociale suggère qu'elle agit sur le fonctionnement de l'estime de soi. Nous sommes assez proches des conclusions émises par Deci & Ryan (1985) sur la reconnaissance et la motivation qui constituent, selon ces auteurs, une base non négligeable au bien-être de la personne. Ces deux notions répondent aux besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. En effet, dans son environnement professionnel, l'individu doit se sentir responsable et acteur de ses actions. Le besoin de compétence renvoie au sentiment d'efficacité et souligne la confiance que l'individu porte à ses capacités. Le besoin d'appartenance sociale renvoie à l'importance que l'individu accorde à la mise en place de relations satisfaisantes avec son entourage de travail, supérieurs et collègues.

Nous avons voulu savoir si l'efficacité personnelle et la reconnaissance sociale pouvaient être considérées comme des variables modératrices ou médiatrices dans la relation formation et estime de soi. Les résultats de nos analyses concluent que, concernant l'effet de modération, ni l'efficacité personnelle ni la reconnaissance sociale ne permettent à la formation d'influencer la perception de l'estime de soi. Par contre elles jouent bien un rôle de médiateur. En effet, les résultats sur l'effet médiateur montrent que les variables (efficacité personnelle et reconnaissance) peuvent expliquer que la formation influence l'estime de soi parce qu'elle agit sur le sentiment d'efficacité personnelle et aussi sur la reconnaissance sociale.

Ces résultats sont en lien avec les conclusions de Carré (2003) qui considère le sentiment d'auto-efficacité comme un prédicteur de l'estime de soi.

En résumé, on voit que les variables de sentiment d'auto-efficacité et de reconnaissance sociale en lien avec la participation à des formations font référence à la fois à la compétence et au sentiment d'efficacité personnelle. Finalement, il semble que ce soit l'interaction entre le dispositif de formation, le sentiment d'auto-efficacité et la reconnaissance sociale qui crée les conditions pour une variation de la perception de l'estime de soi. Ceci est corroboré par Pastré (2005) cité par M. Nagels (2008) selon qui "on apprend de soi, des autres et de son activité". Le sentiment d'auto-efficacité et la reconnaissance sociale constituent des traits d'union entre un dispositif de formation et le développement de l'estime de soi de l'individu.

LIMITES ET PERSPECTIVES

Nous avons identifié plusieurs limites à notre étude.

La première concerne notre échantillon. En effet, l'étude a ciblé un type de travailleurs particulier (plus orienté fonction administrative). Les résultats sont donc limités à ce type de travailleurs. Notre questionnaire était au départ destiné au personnel administratif et technique de l'UCL. Nous souhaitions, grâce à notre travail, apporter un complément d'information à l'institution. Le retard pris dans la diffusion du questionnaire et la restriction du nombre de personnes ciblées ne nous a pas permis de travailler dans ce sens. Pour ce qui concerne notamment l'échantillon non-UCL, l'enquête ayant été distribuée par mail et via les réseaux sociaux, nous n'avons pas été en mesure de contrôler le profil de tous les destinataires. N'ayant pas d'accès direct aux adresses mail des destinataires, il ne nous a pas été possible de faire un rappel à mi-chemin. Cela a probablement eu un impact sur le nombre de réponses reçues. Pour toutes ces raisons, notre échantillon ne peut pas être considéré comme vraiment représentatif et ne permet pas de tirer des conclusions générales.

La deuxième limite a trait au type de questions. Beaucoup de questions demandaient aux répondants de donner leur sentiment, leur perception par rapport à une situation précise à un moment donné. Cet aspect comporte un risque pour la validité du résultat. Ils ont pu répondre sincèrement ce qu'ils pensaient à ce moment-là sur une formation spécifique ou ne pas répondre du tout s'ils sentaient que leurs réponses pouvaient être perçues et analysées comme problématiques. Les personnes ayant fort probablement rempli le questionnaire sur leur lieu de travail, ceci a peut-être influencé leurs réponses. Il nous faut donc considérer les résultats avec précaution. Sauf pour ce qui concerne les données sociodémographiques et quelques questions sur la formation, les réponses sont très subjectives. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons utilisé les termes "perception, ou perçue" "et "à ce moment". Certains participants ont pu

avoir l'impression d'une certaine redondance des questions. Ceci a peut-être nuit à la qualité de la réponse. De plus, toute la subtilité de certaines questions posées, bien que reprises d'un modèle validé, n'ont peut-être pas été bien comprises par les répondants.

Certaines questions n'ont peut-être pas été formulées de manière optimale et donc sujettes à une mauvaise compréhension. Par exemple, un même terme ne signifiait pas nécessairement la même chose pour tout le monde (personnel administratif, type de contrat).

La difficulté du questionnaire vient en partie du fait que la relation formation-estime de soi ne repose pas sur un concept de vrai ou faux. Nous sommes essentiellement dans une dimension de perception et d'auto-évaluation (estime de soi, efficacité personnelle).

Cela peut avoir biaisé quelque peu les réponses des participants et donc l'analyse des données ainsi recueillies.

La troisième limite concerne le fait que nous avons cherché à mesurer de nombreux concepts. Nous n'avons pas pu traiter toutes les données récoltées comme souhaité.

Malgré un travail exploratoire approfondi, nous n'avons pas trouvé d'étude équivalente mettant en relation le concept de formation au travail et l'estime de soi. Ce manque de repère a constitué la principale limite et une difficulté majeure dans la conduite de notre recherche mais en souligne toute son originalité. Pour cette raison, les résultats de notre étude pourraient constituer une base pour des analyses ultérieures. Il serait certainement intéressant de réaliser des tests mesurant la perception de l'estime de soi avant et après la participation à une formation. Le choix d'une échelle différente comme instrument de mesure pourrait être envisagé. Dans la mesure où on disposerait de plus de temps, il serait intéressant d'accompagner l'étude quantitative d'une étude qualitative. Mettre en regard les résultats obtenus par le biais d'un questionnaire d'enquête et l'analyse d'un entretien avec le participant pourrait donner un éclairage nouveau aux hypothèses avancées.

Nous pensons également que les résultats de cette étude pourraient ouvrir une autre piste de recherche impliquant les pratiques de formation dans le domaine des ressources humaines en termes de développement du bien-être de la personne et de la satisfaction au travail mais aussi dans le processus de l'employabilité.

Nous pensons qu'il serait intéressant de compléter l'analyse en se penchant sur les réponses concernant la motivation à suivre une formation. Cette question "ouverte" (Quelles sont les trois principales motivations à suivre une formation ? (Q39) n'a pas pu être exploitée convenablement faute de temps. Nous avons listé les réponses observées. Il serait intéressant de pouvoir dégager une tendance parmi les réponses formulées.

CONCLUSION

Cette étude nous a permis de mettre en évidence les variations de l'estime de soi à partir de la participation à des formations dans le cadre du travail. Elle a relevé l'importance de la perception de l'apport de l'acquisition de compétences pour le travailleur. Elle a également montré que, par certains aspects, suivre une formation pouvait quand même rehausser l'estime de soi et par conséquent le niveau d'employabilité que nous pourrions qualifier de "psychologique" du travailleur. Elle nous encourage à considérer la formation, quelles qu'en soient ses formes, comme un outil au service de la perception des compétences des travailleurs. Elle nous invite à considérer la formation comme un baromètre de l'estime de soi sociale par la reconnaissance de la part de la hiérarchie et des collègues. Notre étude s'inscrit ainsi dans les recherches démontrant l'efficacité de la formation dans le parcours professionnel.

De manière générale, nous sommes convaincue que la formation sur le lieu de travail contribue à augmenter la perception positive de l'estime de soi au travail et par là-même sa satisfaction globale au travail. Ainsi, à notre connaissance, puisqu'aucune étude ne semble s'être intéressée à cette relation jusqu'à présent, nous pensons que notre démarche constitue un premier pas dans ce domaine de recherche. Nous souhaitons ainsi que la réalisation de ce mémoire aura permis de développer l'intérêt des chercheurs qui s'intéressent à la formation au travail et au bien-être du personnel.

Cette étude nous a permis de mettre en évidence les variations de l'estime de soi à partir de la participation à des formations dans le cadre du travail. Elle a relevé l'importance de la perception de l'apport de l'acquisition de compétences pour le travailleur. Elle a également montré que suivre une formation pouvait rehausser l'estime de soi et par conséquent son niveau d'employabilité "psychologique".

Elle nous encourage à mener d'autres recherches mettant en relation le rôle de la formation comme déterminant l'estime de soi du travailleur et comme moteur de l'employabilité dans un processus de mobilité professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

André, C., (2005/3). L'estime de soi, Recherche en soins infirmiers, n° 82, pp.26-30, Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm

Audet, I. (2007). La motivation à la formation volontaire : impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage. Mémoire, Université du Québec, Montréal.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, n°84, pp.191-215.

Bandura A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control, New York, W.H., Freeman.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.

Bardel, M-H.; Fontayne, P. & Colombel, F. (2008). The EESES: A French adaptation of the Sport - State Self-Esteem Scale, International Journal of Sport Psychology, Vol 39, pp. 77-95.

Bariaud, F. & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. L'orientation scolaire et professionnelle, n°23, pp.271-290.

Barthdo-Prothade, M. (2012). Le bien être donne-t-il du sens au travail ? Produire simultanément une performance économique et sociale pour l'entreprise et du bien-être au travail pour le salarié, Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, Vol.18, pp.123-157.

Baudoin, E. (2005). La formation: un espace social négocié? Dans Actes du XVI^{e} congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH), Paris, France. Consulté sur le site http://www.agrh.eu

Bélanger, P. & al., (2004a). La formation qualifiante et transférable en milieu de travail: recension des écrits, des pratiques et des enjeux. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille. Montréal, CIRDEP-CGC19, UQAM (en ligne).

Bief - Gerard, F.M., (2008). La formation, moteur de l'efficacité professionnelle.

Bontour, A. (2015/5). L'estime de soi : un facteur individuel pour mieux penser sa relation client ?, Clarification du concept et de sa mesure, La Revue des Sciences de Gestion, n° 275-276, pp.75-83, Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2015-5-page-75.htm.

Bourcier, C. & Palobart, Y. (1997). La reconnaissance: un outil de motivation pour vos salariés. Paris: Les éditions d'Organisation, Collection Audit.

Bourgeois, E. (2006). L'image de soi dans l'engagement en formation, In Chapelle G. & Bourgeois E. (dir.), Apprendre et faire apprendre, Paris, PUF, pp.271-284.

Bourgeois, E. & Fenouillet, F. (2008). Motivation et formation des adultes, In Carré P., Traité de psychologie de la motivation, Paris, Dunod, pp.235-251.

Bourgeois E. & Nizet, J. (1997). Apprentissage et formation des adultes, Paris, PUF.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, Revue française de pédagogie, n°158.

Brun, J.-P. & Dugas, N. (2002). La reconnaissance au travail: une pratique riche de sens. Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations, Université Laval, Québec.

Brun, J.-P. & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens, Dossier La mobilisation des ressources humaines, Gestion, Vol.30, n°2, pp.79-88.

Cadario, R. (2017). Méthode expérimentale : analyses de modération et médiation : concevoir, A B testing en sciences sociales, évaluer, tutoriels sur SPSS.

Candau, P. (1985). Audit social : méthodes et techniques pour un management efficace (réimpression : 1989), Paris, France : Vuibert.

Carpentier-Roy, M.-C. (2000). Être reconnu au travail : nécessité ou privilège, Communication présentée à la conférence Travail, reconnaissance et dignité humaine, Montréal. Canada

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation, synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue, Éducation Permanente, n°136, pp.119-131.

Carré, P. (2001). De la motivation à la formation, Paris, L'Harmattan.

Carré P. (2003). Peut-on optimiser les apprentissages professionnels informels ? in Séminaire des responsables de formation - IRA Bastia, L'expérience est-elle formatrice ? Rennes : Réseau des écoles de service public.

Carré, P. (2004). Comment optimiser les apprentissages professionnels informels? Dans C. Puzenat et le Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF), La recherche en formation aujourd'hui : des savoirs pour l'action, pp.31-34, Paris, France, GARF.

Carré, P., (2005). L'appartenance : Vers un nouveau rapport au savoir, Paris, Dunod.

Carré, P. & Moisan & Poisson, D., (2010). L'autoformation : Perspectives de recherches. Paris, Presses universitaires de France.

Champy-Remoussenard, P. (2005/2), Les théories de l'activité entre travail et formation, Savoirs, n° 8, pp.9-50.

Cooley H. The social self: the meaning of «I». Dans: Cooley C.H., directeur. Human nature and the social order. New York: Scribner; 1922 [En ligne]. Consulté à l'adresse https://archive. org/stream/cu31924002409104#page/n181/mode/2up

Cooley H., http://www.estimedesoietdesautres.be/cooley.html

Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: Freeman.

Colley, H., Hodkinson, P. and Malcolm, J. (2003). Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. Lifelong Learning Institute, University of Leeds.

Cosnefroy, L, (2010/2). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », Savoirs, N° 23, (pp.9-50).

Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage auro-régulé : Entre cognition et motivation, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Cristol, D. & Muller, A. (2013/2). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, Savoirs, n° 32, pp.11-59.

Dagenais-Desmarais, V. & Savoie, A. (2011). What is Psychological Well-Being, Really? A Grassroots Approach from the Organizational Sciences, Journal of Happiness Study (2012), n°13, pp. 659-684.

Danna, K. & Griffin, R.W. (1999). Health and well-being in the workplace: a review and synthesis of the literature, Journal of Management, n°25, pp.357-384.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York, Plenum Press.

Dejours, C. (2000). Travail, souffrance et subjectivité. Sociologie du Travail, 42(2), pp.329-340.

Delobbe, N. (2009). Bien-être au travail et performance de l'organisation, CRECIS, Consulté à l'adresse http://www.stessapes.med.ulg.ac.be/strav/stenseignement/stformationcontinue/BET%20et%20performance%20organisation.pdf.

De Singly, F. (1992). L'enquête et ses méthodes : le questionnaire, Paris, Nathan.

De Visscher, H. (2012). Le sentiment d'incompétence, CDGAI asbl, Collection Mobilisations sociales (comme issues possibles aux injustices).

Devos, V. & Taskin, L. (2005/3). Gestion par les compétences et nouvelles formes d'organisation du temps et de l'espace, Revue française de gestion, n°156, pp.93-104.

Doré, C. (2017/2). L'estime de soi : analyse de concept, Recherche en soins infirmiers, n° 129, pp.18-26, Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2017-2-page-18.htm

Endrizzi, L. (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, Lyon : ENS de Lyon.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work, British Journal of Educational Psychology, n°70, pp.113-136.

Fall, A. (2011). Pratiques de reconnaissance et motivation autonome des salariés : le cas d'une entreprise touristique française, Actes du XXIIème congrès de l'association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH), Marrakech, Morocco.

Fall, A. (2015). Reconnaissance au travail: validation d'une échelle de mesure dans le contexte des entreprises, Revue européenne de psychologie appliquée, n°65, pp.189–203.

Fenouillet, F. (2011/1). La place du concept de motivation en formation pour adulte, Savoirs n° 25, pp.9-46.

Follenfant, A. & Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. in Carré, P., Charbonnier, O. (Dir.), Les apprentissages professionnels informels. Paris, L'Harmattan.

Forget-Dubois, N. (2014/09/16). Modèles de Médiation et de Modération, d'après une formation offerte par A.F. Hayes et K. Preacher pour Statistical Horizons.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior, n°26, pp.331-36.

Griffin, M. A., Patterson, M. G. & West, M. A. (2001). Job satisfaction and teamwork: the role of supervisor support. Journal of Organizational Psychology, 22(5), pp. 537-550.

Grobois, N & Fiasse. (2016). De la Perception à l'estime de soi : concept, évaluation et intervention.

Gaussel, M. (2011). Se former tout au long de sa vie d'adulte, Dossier d'actualité Veille et analyses, n°61.

Guerrero, S. & Sire. (1999). La volonté d'apprendre en raison d'une confiance en ses capacités d'apprentissage et d'une attente de résultat.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976-80). Motivation through the design of work: test of a theory, Organizational Behavior and Human Performance, n°16, pp.250-279, Work Redesign, Reading, MA: Addison-Wesley.

Hamblin, A.C. (1974*).* Evaluation and control of training, New York, McGraw-Hill.

Hart, S.A. (2013). Apprentissage formel, informel non-formel, des notions bien difficiles à utiliser. Pourquoi? Focus, L'Observatoire compétences-emplois, vol. 4, n°2, Québec. http://www.oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/

Harter, S., (1988). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective, In R.J. Strenberg & T.Kolligian (Eds.), Competence considered. New Haven, CT: Yale University, pp.69-97.

Heatherton, T. F. & Polivy J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state selfesteem, Journal of Personality and Social Psychology, n°60, pp.895-910.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B., (1959). The motivation to work, New York, John Wiley.

Herzberg F.. Work and the nature of man, Cleveland, The World Publishing Company, 1966 (En français, Le travail et la nature de l'homme, Paris, EME, 1971.)

Hesseling, P. (1971). Evaluation of management training in some European countries, Danns L.E. ABT et B.F. RIESS (dir.), Clinical psychology and industrial organization, chap.5, pp. 91-105, New York, NY, Grune & Stratton.

Igalens, J. (2004). Gestion des ressources humaines. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.). Traité des sciences et des techniques de la formation, 2° éd., Chap. 4, pp 81-101, Paris.

James, W. (1890). The principles of psychology, New York: Henry Holt and company, Consulté à l'adresse https:// archive.org/details/principlesofpsyc1890jame.

Keogh H. (2009). Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël: Etats des lieux et tendances. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

Kraus, K. (2007). Employabilité - un nouveau concept, Formation et emploi, Dossier "Employabilité - plus qu'une mode", Panorama, 6/2007, pp. 4-5.

Lamontagne, S. (2006). Pourquoi la reconnaissance au travail contribue à la motivation et au bien-être des travailleurs? Mémoire de maîtrise, Université Laval, Ste-Foy, Québec, Canada.

Lê, T. & de Nanteuil, M. (2010). Formation professionnelle continue - Défi de la responsabilité sociale et de la justice organisationnelle en gestion des ressources humaines, CRECIS, Workingpaper 10/2010.

Lippitt, M. (1997). Creating a learning environment. Human Resources Professional, New York, n°10, pp.23-26.

Locke, E A. & Dunette, M. (1976). The nature and causes of job satisfaction, Handbook of industrial and organisational Psychology, Chicago, Rand McNally College publishing company, pp.1297-1349.

Luminet, O. (2002). Psychologie des émotions, Confrontation et évitement, Bruxelles, De Boeck Université.

Mahy, B. et Volral, M. (2007). La formation financée par l'entreprise favorise-t-elle l'emploi en Belgique ?, Reflets et perspectives de la vie économique, pp.103-116.

Manville, C. (2014). "Parce que je le vaux bien", Revue de Gestion des Ressources Humaines, n° 92, Ed. ESKA.

Manville, C., (2014). Parce que je le vaux bien : Les relations entre caractéristiques du travail, estime de soi et engagement affectif envers l'organisation, Université Toulouse 1 Capitole, CRM (UMR 5303 CNRS), pp.52-68.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1999). Facilitating learning organizations: Making learning count: Aldershot, England: Gower Publishing, Ltd.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), pp. 483-502.

Martory, B. & Crozet, D. (2002). Gestion des ressources humaines, pilotage social et performances, Dunod, Paris, pp.102.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation, The Psychological Review, Vol.50, n°4, pp.370-396.

Meignant, A. (1986). La formation : atout stratégique pour l'entreprise. Paris, France ; Les Editions d'Organisation.

Meignant, A. (2000). Tous DRH; Paris, France; Les Editions d'Organisation.

Meyer-Dohm, P. (1988). La formation dans l'entreprise considérée comme un investissement, Education permanente, n°95, pp.187-199.

Meyssonnier, R. & Roger, A. (2006). L'impact du cocooning organisationnel et des opportunités d'emploi sur le lien entre satisfaction au travail et l'intention de quitter, Reims : s.n., AGRH, pp.23.

Mignonac, K. (2004). Que mesure-t-on réellement lorsqu'on invoque le concept de satisfaction au travail, Revue de Gestion des Ressources Humaines, Vol.53, pp.80-93.

Morin, E. M. (2008). Qu'est-ce qui donne un sens au travail? Objectif prévention, n°31, pp.10-14.

Nagels, M. (2008). L'auto-efficacité au travail, trait d'union entre le dispositif de formation professionnelle et compétence du sujet. Colloque "Efficacité et équité en formation". CREAD, Université de Rennes 2 Symposium: "Dispositif de formation et dispositions des apprenants: une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation", Rennes, France.

Parmentier C. (2008). L'ingénierie de formation. Paris, France : Les Editions d'Organisation

Peretti, J.-M. (2009). Gestion des ressources humaines, Coll. Entreprise.

Perreault, C. (2008). La reconnaissance au travail et les habiletés de communication du gestionnaire, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec, Canada.

Perrault, B. ; Brassart, G.D. & Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation

d'enseignants. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Pierce, J.L, & Gardner, D.G. (2004, octobre). Self-esteem within the work and organizational context: a review of the organization-based selfesteem literature, Journal of Management.

Pottiez, J. (2011). Evaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique, thèse de doctorat, Université des sciences et technologies de Lille, France.

Randon, S. (2011). Actualisation de la revue de littérature sur la satisfaction au travail construite par le CCECQA en 2000, CCECQA - Job satisfaction, Revue.

Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail, Travailler, n°2, pp.119-135.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image, Princeton University Press, Princeton, 1965, chap.2, pp.16-31.

Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self, New York, Basic Books.

Roussel, P. (2000). La motivation au travail - Concept et théories, Notes du LIRHE, n°326.

Ruph, F. (1997). Les sentiments de compétence et l'apprentissage chez l'adulte, Question de synthèse numéro 1, Université de Montréal, Consulté à l'adresse http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/15229.pdf

Schmidt, W. S. (2004). Job training and job satisfaction survey, East Carolina University.

Schmidt, W. S. (2007). The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction, Human resource development quarterly, Vol.18, n°4, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience.

Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace, International Journal of Training and Development, n°8, pp.8-20.

Sonntag, M. (1994). Développer et intégrer la formation en entreprise, Rueil-Malmaison, France, Liaisons.

St-Onge, S. (2006). Les pratiques de reconnaissance: popularité et efficacité. Revue Effectif, n°9, pp.12-18.

Swanson, R.A. (1995). Human Resource Development: Performance is the key. Human Resource Development Quaterly, Vol.6, n°2,

Tafarodi R.W. & Swann W. B. (1995). Self-Liking and Self-Competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of measure, Journal of Personality Assessment, n°65, 2, pp. 332-342.

Tafarodi, R.W. & Swann W. B. (2001). Personnality and individual differences, n°31, pp.653-673.

Tannenbaum, S.I. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies. Human Resource Management, 36 (4), pp. 437-452.

Tharenou, P. (1979). Employee self-esteem: a review of the literature, n° 15, pp 331-46, J. Vocat Behav.

Valenduc, G. & Vendramin, P. (2000). Les tendances structurantes dans l'évolution des métiers administratifs, FTU, Etude réalisée pour Bruxelles-Formation avec le soutien du FSE.

Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation, Introduction à la psychologie de la motivation, Laval, Québec, Editions études vivantes - Vigot, pp.18.

Van Campenhoudt, L. ; Quivy, R. & Marquet, J. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod.

Vincens, J. (2001). Expérience professionnelle et formation, n°347, Toulouse, France: LIRHE, Université de Toulouse 1, Sciences Sociales.

Vroom, V.H., (1964). Work and motivation, Wiley, New York.

William, J. (1998). Prétentions et réussites dans l'estime de soi, perspectives développementales, chapitre 2, sous la direction de M. Bolognini & Y. Prêteur, Paris, Delachaux et Niestlé.

INTERNET

La stratégie de l'OCDE pour l'emploi accélérer la mise en œuvre, en ligne http://www.oecd.org/els/emp/1868601.pdf.

Enquête de suivi de l'insertion des demandeurs d'emploi FSE Wallonie-Bruxelles (2009) - Rapport final , GIRSEF (J. de Wilde, B. Fusulier (dir.) L. Moreau, M. Zune,) Sonecom (L. Albarello (dir.) L. De Meulemeester, C. Hesse)

18ème étude mondiale annuelle de PwC, Global CEO Survey. The new organization: Different by design. (2015) (p. 57-65)

Commission européenne, (2001), communication intitulée, "Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie "[COM(2001), 678 final], Bruxelles, 21 novembre 2001
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016
Formation professionnelle continue : les efforts des branches et des secteurs, CCE, Consulté à l'adresse http://www.ccecrb.fgov.be/txt/fr/doc08-873.pdf

Statistique Canada (2001). Pratiques de ressources humaines : perspectives des employeurs et des employés. Ottawa : Développement des Ressources humaines Canada.

Preacher & Hayes, 2004 : https://link.springer.com/article/10.3758/BF03206553

ANNEXES

Annexe 1: tableaux relatifs à l'échantillon

Tableau 1 : Sexe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Femme (1)	70	39,5	65,4	65,4
	Homme (2)	37	20,9	34,6	100,0
	Total	107	60,5	100,0	
Missing	System	70	39,5		
Total		177	100,0		

Tableau 2 : Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Age	106	25	64	44,45	10,309
Valid N (listwise)	106				

Tableau 3 : Niveau d'études

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enseignement secondaire supérieur (2)	10	5,6	9,3	9,3
	Enseignement supérieur de type court (3)	32	18,1	29,9	39,3
	Enseignement universitaire (4)	61	34,5	57,0	96,3
	Autre (5)	4	2,3	3,7	100,0
	Total	107	60,5	100,0	
Missing	System	70	39,5		
Total		177	100,0		

Tableau 4 : Fonction actuelle

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Employé.e SANS responsabilité de direction ou de gestion d'équipe (1)	72	40,7	69,2	69,2
	Employé.e AVEC responsabilité de direction ou de gestion d'équipe (2)	32	18,1	30,8	100,0
	Total	104	58,8	100,0	
Missing	System	73	41,2		
Total		177	100,0		

Tableau 5 : Ancienneté

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Moins d'un an (1)	8	4,5	7,5	7,5
	Entre 1 et 3 ans (2)	15	8,5	14,2	21,7
	Plus de 4 ans (3)	83	46,9	78,3	100,0
	Total	106	59,9	100,0	
Missing	System	71	40,1		
Total		177	100,0		

Tableau 6 : Type de contrat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Contrat à durée indéterminée (CDI) (1)	99	55,9	94,3	94,3
	Contrat à durée déterminée (CDD) (2)	6	3,4	5,7	100,0
	Total	105	59,3	100,0	
Missing	System	72	40,7		
Total		177	100,0		

Tableau 7 : Vous travaillez

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A temps plein (1)	84	47,5	79,2	79,2
	A temps partiel (2)	22	12,4	20,8	100,0
	Total	106	59,9	100,0	
Missing	System	71	40,1		
Total		177	100,0		

Tableau 8 : Au sein de votre organisation, vous travaillez dans la catégorie - Selected Choice

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Personnel administratif (1)	43	24,3	40,6	40,6
	Personnel technique (logistique) (2)	20	11,3	18,9	59,4
	Personnel technique (maintenance) (3)	2	1,1	1,9	61,3
	Personnel commercial (4)	14	7,9	13,2	74,5
	Autre (5)	27	15,3	25,5	100,0
	Total	106	59,9	100,0	
Missing	System	71	40,1		
Total		177	100,0		

Tableau 9 : Suivi de formations

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non	18	10,2	15,1	15,1
	Oui	101	57,1	84,9	100,0
	Total	119	67,2	100,0	
Missing	System	58	32,8		
Total		177	100,0		

Tableau 10 : Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Nombre de formations	111	0	22	3,71	4,349
Valid N (listwise)	111				

Tableau 11 : Caractère obligatoire des formations

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Oui	48	27,1	48,5	48,5
	Non	15	8,5	15,2	63,6
	Les deux	36	20,3	36,4	100,0
	Total	99	55,9	100,0	
Missing	System	78	44,1		
Total		177	100,0		

Tableau 12 : Durée

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Moins de 3 jours temps plein (soit moins de 18 heures) (1)	72	40,7	72,7	72,7
	De 3 à 5 jours temps plein (soit entre 18 et 30 heures) (2)	19	10,7	19,2	91,9
	De 1 à 4 semaines (soit de 30 à 120 heures) (3)	2	1,1	2,0	93,9
	Un mois ou plus (plus de 120 heures) (4)	6	3,4	6,1	100,0
	Total	99	55,9	100,0	
Missing	System	78	44,1		
Total		177	100,0		

Tableau 13 : Initiative

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Vous-mêmes (1)	44	24,9	44,4	44,4
	Votre employeur (ou autre responsable) (2)	30	16,9	30,3	74,7

	Vous et votre employeur (ou autre responsable) (3)	25	14,1	25,3	100,0
	Total	99	55,9	100,0	
Missing	System	78	44,1		
Total		177	100,0		

Tableau 14 : J'ai reçu une évaluation (feedback) après la formation

"		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tout à fait d'accord	23	13,0	23,7	23,7
	D'accord	9	5,1	9,3	33,0
	Sans avis	25	14,1	25,8	58,8
	Pas d'accord	23	13,0	23,7	82,5
	Fortement en désaccord	17	9,6	17,5	100,0
	Total	97	54,8	100,0	
Missing	System	80	45,2		
Total		177	100,0		

Tableau 15 : La formation que j'ai suivie m'a permis de développer de nouvelles compétences

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tout à fait d'accord	33	18,6	33,3	33,3
	D'accord	44	24,9	44,4	77,8
	Sans avis	9	5,1	9,1	86,9
	Pas d'accord	9	5,1	9,1	96,0
	Fortement en désaccord	4	2,3	4,0	100,0
	Total	99	55,9	100,0	
Missing	System	78	44,1		
Total		177	100,0		

Tableau 16 : La formation que j'ai suivie a contribué à mon développement personnel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tout à fait d'accord	26	14,7	26,3	26,3
	D'accord	48	27,1	48,5	74,7

	Sans avis	12	6,8	12,1	86,9
	Pas d'accord	8	4,5	8,1	94,9
	Fortement en désaccord	5	2,8	5,1	100,0
	Total	99	55,9	100,0	
Missing	System	78	44,1		
Total		177	100,0		

Tableau 17 : La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mes compétences techniques

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tout à fait d'accord	27	15,3	27,3	27,3
	D'accord	27	15,3	27,3	54,5
	Sans avis	25	14,1	25,3	79,8
	Pas d'accord	16	9,0	16,2	96,0
	Fortement en désaccord	4	2,3	4,0	100,0
	Total	99	55,9	100,0	
Missing	System	78	44,1		
Total		177	100,0		

Tableau 18 : La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mon rendement (efficacité) au travail

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tout à fait d'accord	10	5,6	10,2	10,2
	D'accord	32	18,1	32,7	42,9
	Sans avis	26	14,7	26,5	69,4
	Pas d'accord	20	11,3	20,4	89,8
	Fortement en désaccord	10	5,6	10,2	100,0
	Total	98	55,4	100,0	
Missing	System	79	44,6		
Total		177	100,0		

Tableau 19 : La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mes conditions de travail

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tout à fait d'accord	9	5,1	9,1	9,1
	D'accord	19	10,7	19,2	28,3
	Sans avis	35	19,8	35,4	63,6
	Pas d'accord	27	15,3	27,3	90,9
	Fortement en désaccord	9	5,1	9,1	100,0
	Total	99	55,9	100,0	
Missing	System	78	44,1		
Total		177	100,0		

Tableau 20 : En général, les formations que j'ai suivies m'ont permis d'avoir plus de satisfaction au travail

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tout à fait d'accord (1)	18	10,2	18,4	18,4
	D'accord (2)	61	34,5	62,2	80,6
	Sans avis (3)	12	6,8	12,2	92,9
	Pas d'accord (4)	5	2,8	5,1	98,0
	Fortement en désaccord (5)	2	1,1	2,0	100,0
	Total	98	55,4	100,0	
Missing	System	79	44,6		
Total		177	100,0		

Tableau 21 : Présentiel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En présentiel	95	53,7	100,0	100,0
Missing	System	82	46,3		
Total		177	100,0		

Tableau 22 : En ligne

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En ligne	27	15,3	100,0	100,0

Missing	System	150	84,7		
Total		177	100,0		

Tableau 23 : Individuel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Individuel	9	5,1	100,0	100,0
Missing	System	168	94,9		
Total		177	100,0		

Tableau 24 : Stage

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Stage	14	7,9	100,0	100,0
Missing	System	163	92,1		
Total		177	100,0		

Tableau 25 : Autre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Autre	4	2,3	100,0	100,0
Missing	System	173	97,7		
Total		177	100,0		

- Tableaux concernant les formules de formations,

Tableau 26 : En petits groupes (dirigées par un formateur) (1)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En petits groupes (dirigées par un formateur) (1)	94	53,1	100,0	100,0
Missing	System	83	46,9		
Total		177	100,0		

Tableau 27 : Individuelles (2)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Individuelles (2)	15	8,5	100,0	100,0
Missing	System	162	91,5		
Total		177	100,0		

Tableau 28 : En ligne (tutoriels, Moocs) (3)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En ligne (tutoriels, Moocs) (3)	13	7,3	100,0	100,0
Missing	System	164	92,7		
Total		177	100,0		

Tableau 29 : Avec un(e) collègue (4)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Avec un.e collègue (4)	12	6,8	100,0	100,0
Missing	System	165	93,2		
Total		177	100,0		

Tableau 30 : Auto-formation (5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Auto-formation (5)	11	6,2	100,0	100,0
Missing	System	166	93,8		
Total		177	100,0		

Tableau 31 : Autre (6)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Autre (6)	2	1,1	100,0	100,0
Missing	System	175	98,9		
Total		177	100,0		

Tableau 32 : Plus de formations personnalisées ("sur-mesure") (1)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Plus de formations personnalisées ("sur-mesure") (1)	58	32,8	100,0	100,0
Missing	System	119	67,2		
Total		177	100,0		

Tableau 33 : Que les formations soient reconnues comme "qualifiantes" (2)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Que les formations soient reconnues comme "qualifiantes" (2)	46	26,0	100,0	100,0
Missing	System	131	74,0		
Total		177	100,0		

Tableau 34 : Plus de formations par "métiers" (3)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Plus de formations par "métiers" (3)	29	16,4	100,0	100,0
Missing	System	148	83,6		
Total		177	100,0		

Tableau 35 : Que les formations soient plus systématiquement intégrées dans le processus de travail (5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Que les formations soient plus systématiquement intégrées dans le processus de travail (5)	45	25,4	100,0	100,0

Missing	System	132	74,6		
Total		177	100,0		

Tableau 36 : Autre (6)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Autre (6)	10	5,6	100,0	100,0
Missing	System	167	94,4		
Total		177	100,0		

Annexe 2: Analyse factorielle (voir page suivante)

Tableau 38 : Analyse factorielle

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
La formation et le développement personnel sont encouragés dans mon service Q53_325	0,754	0,318			-0,184				0,244				0,145		0,164	
Dans l'ensemble, la formation que je reçois au travail répond à mes besoins spécifiques Q53_320	0,738	0,390	-0,238												0,201	0,190
Dans l'ensemble, je suis satisfait.e de la formation que je reçois au travail Q53_329	0,718	0,400			-0,165			0,131					0,218	-0,171	0,145	
Dans mon service, les gens s'intéressent au développement personnel et professionnel Q53_321	0,702	0,330		-0,130	-0,100				0,263					-0,141	0,176	
Mon organisation m'apporte une reconnaissance pour la qualité de mon travail Q39_recE_4	0,663		0,279		-0,224		0,144		-0,165		0,171		-0,112	0,244	-0,100	
Lorsque je suis confronté.e à un problème dans mon travail, je peux habituellement trouver plusieurs idées pour	-0,661	0,392	0,216	0,104							0,203		-0,223	-0,174		
Les collègues avec qui je travaillent me manifestent de l'intérêt Q53_324	0,654		0,301	0,181	0,189	0,188		-0,119	0,248	0,240		-0,144			0,138	-0,212
Je reste calme lorsque je suis confronté.e à des difficultés professionnelles car je peux me reposer sur ma capacité à	-0,654	0,477		-0,171		0,147		-0,118		0,215				0,133		0,180
Les collègues avec qui je travaillent m'aident à mener les tâches à bien * Q53_328	0,649		0,278	0,168		0,249	0,129	-0,255	0,159	-0,163		0,142		-0,171		-0,122
Dans l'ensemble, la formation que je reçois est pertinente dans mon travail Q53_318	0,646	0,253	-0,349			0,245		0,115		0,101			-0,111	-0,148		
Dans le cadre de mon travail, j'ai confiance en moi pour faire face efficacement aux événements inattendus	-0,638	0,542	0,177			0,187							0,127			0,102
Quoiqu'il arrive au travail, je sais généralement faire face Q40_145	-0,633	0,499	0,342						0,157		-0,179	0,150				
Grâce à mes compétences, je sais gérer des situations professionnelles inattendues Q40_140	-0,631	0,514	0,202					0,123		-0,112			0,118			
Il est facile pour moi de maintenir mes intentions et d'accomplir mes objectifs professionnels Q40_138	-0,623	0,255	0,314	0,203	-0,209			0,166		-0,136		-0,282			-0,161	
Mes supérieurs donnent des mots d'encouragement lorsque je fais face à une situation difficile Q40_recS_2	0,594		0,470	-0,287	-0,164	-0,286		-0,122	0,224			-0,113		0,111	-0,134	0,118
Je ressens un sentiment de fierté à faire mon travail Q53_319	0,592	0,118	-0,129	0,254	0,392		-0,188	0,118			0,173		-0,312			0,206
Je peux résoudre la plupart de mes problèmes professionnels si je fais les efforts nécessaires. Q40_141	-0,588	0,454	0,223			0,195	-0,174	0,180	-0,146				0,179	0,122		
Mes supérieurs font preuve de considération à mon égard (encouragements, sympathie et attentions agréables)	0,575		0,320	-0,272	-0,189	-0,362	-0,109		0,167		0,277		-0,157			0,157
Mon organisation me donne des possibilités d'avancement Q39_recE_3	0,574	0,263	0,269	-0,130	-0,385	-0,135	0,147		-0,136			0,111	-0,205			
Mes collègues me donnent une appréciation spontanée sur la qualité de mon travail Q41_recC_1	0,567		0,497	-0,265	0,161	0,202	-0,141	0,279	-0,122					0,134		
Dans mon travail, je parviens toujours à résoudre les problèmes difficiles si je m'en donne la peine. Q40_136	-0,566	0,477	0,149				-0,354		0,130		0,108	0,103	0,210	0,129		-0,119
Mon travail est agréable Q53_323	0,565	0,154		0,426	0,459	-0,104	-0,128				0,174				-0,125	
J'apprécie mes collègues de travail Q53_317	0,563		0,386	0,196		0,279	0,155	-0,278			-0,157			-0,176		-0,141
J'ai des objectifs d'apprentissage conçus pour améliorer mon travail actuel et me préparer pour d'autres fonctions*	0,562	0,425	-0,205				0,140	-0,162		-0,241		0,107		0,107		0,232
Mon organisation me permet le développement de mes compétences Q39_recE_1	0,556	0,404	0,212	0,102	-0,197	0,104	-0,163			0,186	0,218		-0,159	-0,142	0,169	-0,102
Mes collègues font preuve de considération à mon égard (salutations, sympathie et attentions agréables)	0,544	-0,219	0,287	-0,308	0,310	0,158	-0,165	0,240	0,117			-0,142		0,102		
Si j'ai un problème professionnel, je sais toujours quoi faire.Q40_144	-0,544	0,499	0,281	-0,141					0,150		-0,101	0,302				
Mes collègues me félicitent ou me remercient pour souligner un bon travail Q41_recC_3	0,542	-0,125	0,311	-0,393	0,284	0,298	-0,161	0,280		-0,153	-0,112			0,122		
Si quelqu'un me fait obstacle dans le cadre de mon travail, je peux trouver un moyen pour obtenir ce que je veux.	-0,509	0,502	0,213	0,123		-0,135	-0,163			-0,196			-0,188			
J'aime faire les choses que je fais au travail Q53_315	0,501		0,228	0,467	0,408	-0,255			-0,128		0,124	0,180				
Dans mon service, la formation est planifiée et ciblée plutôt qu'occasionnelle Q53_316	0,474		-0,208	0,196	-0,279			0,435		0,124	-0,238		0,276	-0,126	-0,145	
Mes collègues reconnaissent ma contribution au bon fonctionnement de l'équipe ou du service Q41_recC_4	0,467	-0,193	0,413	-0,311		0,363	-0,227	0,172		-0,121	-0,134	0,106				
Je suis proactif.ve dans la recherche de moyens d'améliorer ce que je fais Q53_322	0,445	0,337		0,285	0,111				0,308	-0,210	-0,261	-0,215		0,204	-0,240	

La formation et le développement personnel sont encouragés dans mon service Q53_314	0,428	0,210	0,192	0,264		0,157	0,191	0,161	-0,317	0,170	-0,154		-0,186		-0,316	
Je suis généralement capable d'utiliser dans mon travail ce que j'apprends en formation Q53_330	0,435	0,582		0,269	0,268			0,182				-0,152			0,198	
Mes supérieurs font preuve d'écoute quand j'ai besoin de leur parler de mon travail Q40_recS_3	0,482		0,566		-0,227	-0,253			0,156			-0,161		-0,175	-0,170	0,114
La formation que j'ai suivie m'a permis de développer de nouvelles compétences_Q54_11	-0,330	-0,348	0,508	0,456			0,181		0,131						0,143	
La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mon rendement au travail Q54_14	-0,455	-0,402	0,480	0,258			0,184	0,127			-0,115		-0,170		0,284	
Mes supérieurs reconnaissent ma valeur en me laissant suffisamment d'autonomie dans mes fonctions	0,455	-0,135	0,469	-0,244	-0,143	-0,268	-0,255			0,179			0,222			
La formation que j'ai suivie a contribué à mon développement personnel_Q54_12	-0,298	-0,271	0,442	0,449	0,176	0,112			0,179		0,198	-0,148	0,122	0,101		0,161
J'ai reçu une évaluation (feedback) après la formation Q54_10	-0,296	-0,234	0,288	0,382		0,261	0,137	-0,222		0,195	-0,278	0,165		0,240	0,174	
A cet instant: je pense avoir des compétences professionnelles satisfaisantes Q37_24	0,191	-0,290	-0,372	0,379	-0,223			0,141		-0,111	0,340	0,185	0,320	0,108		
Mon service propose des formations pour répondre aux besoins de l'entreprise_Q53_312	0,449	0,127		0,217	-0,513	0,180			0,203	0,280	-0,149					
La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mes compétences techniques Q54_13	-0,262	-0,249	0,239	0,390	-0,441	-0,172		0,155		-0,252			0,278			
A cet instant: je m'inquiète de ce que les autres pensent de mes compétences professionnelles Q37_23	-0,279	0,158	0,221		0,365	-0,226	0,207	-0,177	-0,102			0,267	0,217	-0,265	-0,358	0,111
A cet instant: je me sens frustré.e ou préoccupé.e par mes compétences professionnelles. Q37_19	-0,225	0,143	0,247	-0,103	0,336	-0,526	0,346	0,183		0,263	-0,270	0,107				
A cet instant: sur le plan professionnel, j'ai la sensation de ne pas être performant Q37_26				-0,342	0,147	-0,434	0,321	0,318		0,396	-0,122	-0,242			0,189	
A cet instant: j'ai l'impression que mes compétences professionnelles sont actuellement moins bonnes que		0,113		-0,166		0,385	0,623	0,121	0,161		0,225	0,228		-0,112	-0,242	
A cet instant: j'ai confiance en mes compétences professionnelles Q37_17	0,102	-0,184	-0,236	0,308	-0,111		-0,542			0,406			-0,199			0,130
A cet instant: je sens que j'ai des difficultés sur le plan de mes performances professionnelles Q37_20	-0,108	0,137		-0,179	0,129		0,438	0,272	0,316	0,178	0,397	-0,226		0,283		-0,149
A cet instant: je pense avoir des compétences professionnelles au moins égales à celles des autres.				0,196	-0,149			0,508	0,210	-0,231	-0,216	0,256	-0,334	0,165		-0,226
J'ai parfois l'impression que mon travail n'a aucun sens Q53_313	0,461			0,151	0,116	-0,323			-0,490			0,222	0,152	0,281	0,193	
L'UCL me donne les moyens qu'il faut pour travailler efficacement (budget, équipement, moyens humains)	0,326	0,384	0,159	0,242	-0,192				-0,461	0,148		-0,142			-0,195	-0,423
A cet instant: je m'inquiète de savoir si je suis considéré.e de manière positive ou négative sur le plan de mes	0,129			-0,112	0,168		0,111		-0,258	-0,494		-0,457	-0,174	-0,177	0,252	-0,103
Je cherche délibérément des opportunités d'apprentissage plutôt que d'attendre d'être envoyé.e en formation.	0,359	0,390	-0,185	0,259		-0,202		-0,109	0,161	-0,301	-0,439	-0,152		0,123		
A cet instant: je ne suis pas satisfait.e de mes performances professionnelles Q37_22		0,271	0,170	-0,212	-0,142	0,121	0,305	-0,330	-0,222					0,432		0,237
La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mes conditions de travail Q54_15	-0,339	-0,260	0,286	0,367		0,131		0,212	-0,117			-0,122	-0,126	-0,291		0,458

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 16 components extracted.

Annexe 3: tableaux relatifs à la validation des échelles

Tableau 38 : Items évaluant la performance comme éléments de l'estime de soi au travail: "ES_Compétence Professionnelle Perçue: CPP"

Items	Énoncés
1	A cet instant: j'ai confiance en mes compétences professionnelles
2	A cet instant: je pense avoir des compétences professionnelles au moins égales à celles des autres.
3	A cet instant: je pense avoir des compétences professionnelles satisfaisantes
4	A cet instant: j'ai l'impression que mes compétences professionnelles sont actuellement moins bonnes que celles de mes collègues

Tableau 39 : Items évaluant la Satisfaction de la Performance Professionnelle Actuelle: SPPA

Items	Énoncés
1	A cet instant: je m'inquiète de savoir si je suis considéré.e de manière positive ou négative sur le plan de mes compétences professionnelles
2	A cet instant: je me sens frustré.e ou préocupé.e par mes compétences professionnelles
3	A cet instant: je sens que j'ai des difficultés sur le plan de mes performances professionnelles
4	A cet instant: je ne suis pas satisfait.e de mes performances professionnelles
5	A cet instant: je ne suis pas satisfait.e de mes performances professionnelles SPPA
6	A cet instant: sur le plan professionnel, j'ai la sensation de ne pas être performant.e

Tableau 40 : Items évaluant l'efficacité personnelle

Items	**Énoncés:** *Diriez-vous que: La participation à une formation spécifique dans le cadre professionnel a permis que.."*
1	Dans mon travail, je parviens toujours à résoudre les problèmes difficiles si je m'en donne la peine. (136)
2	Si quelqu'un me fait obstacle dans le cadre de mon travail, je peux trouver un moyen pour obtenir ce que je veux. (137)
3	Il est facile pour moi de maintenir mes intentions et d'accomplir mes objectifs professionnels. (138)

4	Dans le cadre de mon travail, j'ai confiance en moi pour faire face efficacement aux événements inattendus. (139)
5	Grâce à mes compétences, je sais gérer des situations professionnelles inattendues. (140)
6	Je peux résoudre la plupart de mes problèmes professionnels si je fais les efforts nécessaires. (141)
7	Je reste calme lorsque je suis confronté.e à des difficultés professionnelles car je peux me reposer sur ma capacité à maîtriser les problèmes. (142)
8	Lorsque je suis confronté.e à un problème dans mon travail, je peux habituellement trouver plusieurs idées pour le résoudre. (143)
9	Si j'ai un problème professionnel, je sais toujours quoi faire. (144)
10	Quoiqu'il arrive au travail, je sais généralement faire face. (145)

Tableau 41 : Items évaluant la reconnaissance de l'entreprise

Items	**Énoncés:** *Pour chacune des propositions qui suit, veuillez indiquer à quel point vous êtes d'accord*
1	Mon organisation me permet le développement de mes compétences (1)
2	Mon organisation me donne les moyens qu'il faut pour travailler efficacement (budget, équipement, moyens humains) (2)
3	Mon organisation me donne des possibilités d'avancement (3)
4	Mon organisation m'apporte une reconnaissance pour la qualité de mon travail (4)

Tableau 42 : Items évaluant la reconnaissance des supérieurs

Items	**Énoncés:** *Pour chacune des propositions qui suit, veuillez indiquer à quel point vous êtes d'accord*
1	Mes supérieurs font preuve de considération à mon égard (encouragements, sympathie et attentions agréables) (1)
2	Mes supérieurs donnent des mots d'encouragement lorsque je fais face à une situation difficile (2)
3	Mes supérieurs font preuve d'écoute quand j'ai besoin de leur parler de mon travail (3)
4	Mes supérieurs reconnaissent ma valeur en me laissant suffisamment d'autonomie dans mes fonctions (4)

Tableau 43 : Items évaluant la reconnaissance des collègues

Items	**Énoncés:** *Pour chacune des propositions qui suit, veuillez indiquer à quel point vous êtes d'accord*
1	Mes collègues me donnent une appréciation spontanée sur la qualité de mon travail (1)
2	Mes collègues font preuve de considération à mon égard (salutations, sympathie et attentions agréables) (2)
3	Mes collègues me félicitent ou me remercient pour souligner un bon travail (3)
4	Mes collègues reconnaissent ma contribution au bon fonctionnement de l'équipe ou du service (4)

Tableau 44 : Items évaluant la satisfaction générale au travail sur base de la nature du travail effectué

Items	**Énoncés:** *Pour chaque énoncé ci-dessous, veuillez cocher la réponse qui se rapproche le plus de votre opinion à ce sujet.*
1	J'ai parfois l'impression que mon travail n'a aucun sens (313)
2	J'aime faire les choses que je fais au travail. (315)
3	Je ressens un sentiment de fierté à faire mon travail. (319)
4	Mon travail est agréable (323)

Tableau 45 : Items évaluant la satisfaction générale au travail sur base du comportement des collègues

Items	**Énoncés:** *Pour chaque énoncé ci-dessous, veuillez cocher la réponse qui se rapproche le plus de votre opinion à ce sujet.*
1	J'apprécie mes collègues de travail (317)
2	Les collègues avec qui je travaillent me manifestent de l'intérêt (324)
3	Les collègues avec qui je travaillent m'aident à mener les tâches à bien * (328)

* la formulation de ces questions a été adaptée à notre recherche

Tableau 46 : Items évaluant la satisfaction des employés à l'égard de la formation

Items	**Énoncés:** *Pour chaque énoncé ci-dessous, veuillez cocher la réponse qui se rapproche le plus de votre opinion à ce sujet.*
1	Dans l'ensemble, la formation que je reçois est pertinente dans mon travail (318)
2	Dans l'ensemble, la formation que je reçois au travail répond à mes besoins spécifiques (320)
3	Dans l'ensemble, je suis satisfait.e de la formation que je reçois au travail (329)
4	Je suis généralement capable d'utiliser dans mon travail ce que j'apprends en formation (330)

Tableau 47 : Items évaluant les sentiments des employés à l'égard de la formation et de leur développement

Items	**Énoncés:** *Pour chaque énoncé ci-dessous, veuillez cocher la réponse qui se rapproche le plus de votre opinion à ce sujet.*
1	Je considère ma formation "sur le tas" comme de la formation continue (314)
2	Je suis proactif.ve dans la recherche de moyens d'améliorer ce que je fais (322)
3	Je cherche délibérément des opportunités d'apprentissage plutôt que d'attendre d'être envoyé.e en formation. (326)
4	J'ai des objectifs d'apprentissage conçus pour améliorer mon travail actuel et me préparer pour d'autres fonctions* (327)

* la formulation de ces questions a été adaptée à notre recherche

Tableau 48 : Items évaluant le soutien organisationnel à la formation

Items	**Énoncés:** *Pour chaque énoncé ci-dessous, veuillez cocher la réponse qui se rapproche le plus de votre opinion à ce sujet.*
1	Mon service propose des formations pour répondre aux besoins de l'entreprise (312)
2	Dans mon service, la formation est planifiée et ciblée plutôt qu'occasionnelle. (316)
3	Dans mon service, les gens s'intéressent au développement personnel et professionnel. (321)
4	La formation et le développement personnel sont encouragés dans mon service. (325)

Annexe 4

VI – SEP – VD

```
Run MATRIX procedure:

***************** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.00 *****************

          Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.       www.afhayes.com
    Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

**************************************************************************
Model  : 4
    Y  : SPPA
    X  : Q45
    M  : SEP

Sample
Size:  110

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 SEP

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,3101      ,0961    34,3147    11,4888     1,0000   108,0000      ,0010

Model
              coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant    21,1533      ,6743    31,3704      ,0000    19,8167    22,4899
Q45          -,3069      ,0905    -3,3895      ,0010     -,4864     -,1274

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 SPPA

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,1776      ,0315    52,7145     1,7415     2,0000   107,0000      ,1802

Model
              coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant      ,7610     2,6577      ,2863      ,7752    -4,5076     6,0295
Q45          -,0611      ,1180     -,5172      ,6061     -,2951      ,1729
SEP           ,1842      ,1193     1,5444      ,1254     -,0522      ,4206

****************** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y ******************

Direct effect of X on Y
     Effect         se          t          p       LLCI       ULCI
     -,0611      ,1180     -,5172      ,6061     -,2951      ,1729

Indirect effect(s) of X on Y:
        Effect     BootSE   BootLLCI   BootULCI
SEP     -,0565      ,0458     -,1719      ,0050
```

Annexe 5

VI – Reconnaissance Hiérarchie – VD

```
Run MATRIX procedure:

***************** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.00 *****************

          Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.       www.afhayes.com
    Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

**************************************************************************
Model  : 4
    Y  : SPPA
    X  : Q45
    M  : RecHE

Sample
Size:  101

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 RecHE

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,2396      ,0574      ,7238     6,0295     1,0000    99,0000      ,0158

Model
             coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant    3,8755      ,1020    37,9782      ,0000     3,6730     4,0779
Q45          ,0327      ,0133     2,4555      ,0158      ,0063      ,0591

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 SPPA

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,1094      ,0120    58,4124      ,5934     2,0000    98,0000      ,5544

Model
             coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant    3,9879     3,6172     1,1025      ,2729    -3,1902    11,1661
Q45         -,1343      ,1233    -1,0893      ,2787     -,3789      ,1103
RecHE        ,2204      ,9029      ,2441      ,8076    -1,5713     2,0122

****************** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y ******************

Direct effect of X on Y
     Effect         se          t          p       LLCI       ULCI
     -,1343      ,1233    -1,0893      ,2787     -,3789      ,1103

Indirect effect(s) of X on Y:
          Effect     BootSE   BootLLCI   BootULCI
RecHE      ,0072      ,0323     -,0538      ,0829
```

Annexe 6

VI – Reconnaissance Collègues – VD

```
Run MATRIX procedure:

***************** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.00 *****************

          Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.       www.afhayes.com
    Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

**************************************************************************
Model  : 4
    Y  : SPPA
    X  : Q45
    M  : RecColle

Sample
Size:  101

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 RecColle

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,1243      ,0155     1,1292     1,5540     1,0000    99,0000      ,2155

Model
             coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant    3,6489      ,1275    28,6279      ,0000     3,3960     3,9018
Q45          ,0207      ,0166     1,2466      ,2155     -,0123      ,0538

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 SPPA

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,1124      ,0126    58,3723      ,6275     2,0000    98,0000      ,5361

Model
             coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant    3,9025     2,7914     1,3980      ,1653    -1,6370     9,4419
Q45         -,1324      ,1206    -1,0981      ,2748     -,3717      ,1069
RecColle     ,2575      ,7226      ,3564      ,7223    -1,1765     1,6915

****************** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y ******************

Direct effect of X on Y
    Effect         se          t          p       LLCI       ULCI
    -,1324      ,1206    -1,0981      ,2748     -,3717      ,1069

Indirect effect(s) of X on Y:
            Effect     BootSE   BootLLCI   BootULCI
RecColle     ,0053      ,0350     -,0543      ,1018
```

Annexe 7_ Quelles sont les trois principales motivations à suivre une formation? (voir pdf attaché au mail)

Annexe 8 : Questionnaire d'enquête*

Cher.e participant.e,

Je suis étudiante en dernière année de master à la FOPES (faculté ouverte de politique économique et sociale) à l'UCL. Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je me suis intéressée à la formation en entreprise. Ma recherche consiste à étudier la relation entre la participation à des formations sur le lieu de travail et le développement de l'estime de soi du participant. Pour mener à bien cette recherche, votre expérience me sera extrêmement précieuse. C'est la raison pour laquelle je vous invite à remplir le présent questionnaire qui nécessitera environ 15 minutes. **Ce questionnaire est entièrement anonyme**. Les questions posées ciblent uniquement les formations que vous auriez suivies et la perception que vous en avez par rapport à vous-même. Il ne s'agit en aucune manière d'une évaluation, ni de vous ni des formations proprement dites. Ce n'est pas le sujet de ce travail. Notez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque je désire uniquement connaître votre position personnelle par rapport aux énoncés.

Je peux vous assurer que tous les critères déontologiques seront respectés. Vos réponses demeureront strictement anonymes et confidentielles et ne seront exploitées qu'aux fins de la présente recherche.

Sachez également que votre participation est purement volontaire et n'occasionne aucun préjudice ou inconvénient. Si vous acceptez de répondre, et pour la bonne progression de mon travail, je vous demanderai de bien vouloir répondre au questionnaire avant le **15 juin prochain**.

Le questionnaire est disponible dès maintenant en suivant le lien: …….

Si vous avez des questions ou commentaires à propos de cette recherche, n'hésitez pas à prendre contact avec monique.tanga@uclouvain.be

En me donnant votre accord (en cochant la mention **"lu et approuvé"**), vous indiquez que vous avez lu et compris les informations qui vous ont été présentées concernant cette enquête et que vous acceptez d'y participer.

Merci pour votre précieuse collaboration à la réalisation de cette recherche.

Monique Tanga

- ○ Lu et approuvé (1)
- ○ Je ne souhaite pas poursuivre (2)

ESTIME DE SOI

Start of Block: Section I : Estime de soi - Heatherton et Polivy

S1 Les énoncés ci-dessous sont destinés à mesurer votre état de pensée actuel dans votre environnement professionnel. Il n'y a bien sûr **pas de bonne ou de mauvaise réponse**. La meilleure réponse est celle que vous pensez correspondre le plus à vous-même en ce moment. Répondez à toutes les questions, même si vous n'êtes pas certain.e de votre réponse. Encore une fois, répondez en pensant à ce qui vous correspond le mieux en ce moment **DANS VOTRE TRAVAIL.**

Q37 **1. Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en cochant la case appropriée. 1 Pas du tout d'accord ; 2 Un peu d'accord ; 3 Modérément d'accord ; 4 Plutôt d'accord; 5 Tout à fait d'accord**

1.1. A cet instant: j'ai confiance en mes compétences professionnelles. (17)
1.2. A cet instant: je m'inquiète de savoir si je suis considéré.e de manière positive ou négative sur le plan de mes compétences professionnelles. (18)
1.3. A cet instant: je me sens frustré.e ou préocupé.e par mes compétences professionnelles. (19)
1.4. A cet instant: je sens que j'ai des difficultés sur le plan de mes performances professionnelles. (20)
1.5. A cet instant: je pense avoir des compétences professionnelles au moins égales à celles des autres. (21)
1.6. A cet instant: je ne suis pas satisfait.e de mes performances professionnelles. (22)
1.7. A cet instant: je m'inquiète de ce que les autres pensent de mes compétences professionnelles. (23)
1.8. A cet instant: je pense avoir des compétences professionnelles satisfaisantes. (24)
1.9. A cet instant: j'ai l'impression que mes compétences professionnelles sont actuellement moins bonnes que celles de mes collègues. (25)
1.10. A cet instant: sur le plan professionnel, j'ai la sensation de ne pas être performant. (26)

End of Block: Section I : Estime de soi - Heatherton et Polivy

EFFICACITE PERSONNELLE

Start of Block: Section II : Self-efficacy - Follenfant & Meyer

S2
Pour chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en cochant la case correspondante. Vous ne pouvez répondre à chaque question qu'avec une et une seule réponse. C'est votre réponse spontanée qui nous intéresse. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

1 Tout à fait d'accord ; 2 Plutôt d'accord ; 3 Pas vraiment d'accord ; 4 Pas du tout d'accord

Q40 **2. Diriez-vous que: "la participation à une formation spécifique dans le cadre professionnel a permis que…"**

2.1 Dans mon travail, je parviens toujours à résoudre les problèmes difficiles si je m'en donne la peine. (136)
2.2 Si quelqu'un me fait obstacle dans le cadre de mon travail, je peux trouver un moyen pour obtenir ce que je veux. (137)
2.3 Il est facile pour moi de maintenir mes intentions et d'accomplir mes objectifs professionnels. (138)
2.4 Dans le cadre de mon travail, j'ai confiance en moi pour faire face efficacement aux événements inattendus. (139)
2.5 Grâce à mes compétences, je sais gérer des situations professionnelles inattendues. (140)
2.6 Je peux résoudre la plupart de mes problèmes professionnels si je fais les efforts nécessaires. (141)
2.7 Je reste calme lorsque je suis confronté.e à des difficultés professionnelles car je peux me reposer sur ma capacité à maîtriser les problèmes. (142)
2.8 Lorsque je suis confronté.e à un problème dans mon travail, je peux habituellement trouver plusieurs idées pour le résoudre. (143)
2.9 Si j'ai un problème professionnel, je sais toujours quoi faire. (144)
2.10 Quoiqu'il arrive au travail, je sais généralement faire face. (145)

End of Block: Section II : Self-efficacy - Follenfant & Meyer

LES FORMATIONS

Start of Block: Section III: Informations à propos des formations dans votre activité profession

S3 **Cette section s'intéresse à différentes modalités de la formation dans le cadre de votre activité professionnelle. Répondez aux questions suivantes en cochant la case qui correspond le mieux à votre situation.**

Q43 **3.1 Avez-vous suivi une ou plusieurs formations pendant vos heures de travail ces 12 derniers mois?**

- ○ Oui (1) (16)
- ○ Non (2) (17)

Skip To: End of Block If 3.1 Avez-vous suivi une ou plusieurs formations pendant vos heures de travail ces 12 derniers mois? = Non (2)

Q45 **3.2 A combien de formations avez-vous participé durant cette période?**

○ J'ai participé à (7) _____

Q48 **3.3 Ces formations étaient-elles obligatoires?**

○ Oui (1) (17)

○ Non (2) (18)

○ Les deux (3) (19)

Page Break

Q40 **Répondez aux questions suivantes <u>en faisant référence à la dernière formation</u> que vous avez suivie.**

Q8 **3.4 La formation a duré…**

○ Moins de 3 jours temps plein (soit moins de 18 heures) (1) (1)

○ De 3 à 5 jours temps plein (soit entre 18 et 30 heures) (2) (2)

○ De 1 à 4 semaines (soit de 30 à 120 heures) (3) (3)

○ Un mois ou plus (plus de 120 heures) (4) (4)

Q12 **3.5 Votre dernière formation a été suivie à l'initiative de**

○ Vous-mêmes (1) (1)

○ Votre employeur (ou autre responsable) (2) (2)

○ Vous et votre employeur (ou autre responsable) (3) (3)

Q54 **3.6 Toujours à propos de la dernière formation suivie**

(1)Tout à fait d'accord (2)D'accord (3)Sans avis (4)Pas d'accord (5)Fortement en désaccord

J'ai reçu une évaluation (feedback) après la formation (10)
La formation que j'ai suivie m'a permis de développer de nouvelles compétences (11)
La formation que j'ai suivie a contribué à mon développement personnel (12)
La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mes compétences techniques (13)
La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mon rendement au travail (14)
La formation que j'ai suivie m'a permis d'améliorer mes conditions de travail (15)

Q21 **Les questions suivantes se réfèrent à l'ensemble des formations que vous avez suivies.**

Q57 **3.7 La (les) formation(s) a (ont) été suivie(s).** (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ En présentiel (avec un formateur ou un expert) (1) (71)
- ☐ En ligne (e-learning, tutoriels, MOOCs) (2) (72)
- ☐ En individuel (3) (73)
- ☐ Stage pratique (4) (74)
- ☐ Autre (5) (75) _____

Q23

3.8 En général, les formations que j'ai suivies m'ont permis d'avoir plus de satisfaction au travail

- ○ Tout à fait d'accord (1) (1)
- ○ D'accord (2) (2)
- ○ Sans avis (3) (3)
- ○ Pas d'accord (4) (4)
- ○ Fortement en désaccord (5) (5)

Q28 **3.9 En général, les formations que j'ai suivies m'ont permis de mieux appréhender certaines tâches dans mon travail**

- ○ Dans une très grande mesure (1) (1)
- ○ Dans une grande mesure (2) (2)
- ○ Partiellement (3) (3)
- ○ Dans une faible mesure (4) (4)
- ○ Dans une très faible mesure (5) (5)

Q25

3.10 De manière générale, je préfère des formules de formations du type

(plusieurs réponses possibles)

- ☐ En petits groupes (dirigées par un formateur) (1) (102)
- ☐ Individuelles (2) (103)
- ☐ En ligne (tutoriels, Moocs) (3) (104)
- ☐ Avec un.e collègue (4) (105)
- ☐ Auto-formation (5) (106)
- ☐ Autre (6) (107) _____

End of Block: Section III: Informations à propos des formations dans votre activité profession

JOB TRAINING AND JOB SATISFACTION

Start of Block: Section IV : Job training and job satisfaction - Schmidt

Q53 **Pour chaque énoncé ci-dessous, veuillez cocher la réponse qui se rapproche le plus de votre opinion à ce sujet**.

(1)Fortement en désaccord; (2)Modérément en désaccord; (3) Plutôt en désaccord; (4) Plutôt en accord; (5)Modérément en accord ; (6) Fortement en accord

4.1. Mon service propose des formations pour répondre aux besoins de l'entreprise (312)
4.2. J'ai parfois l'impression que mon travail n'a aucun sens (313)
4.3. Je considère ma formation "sur le tas" comme de la formation continue (314)
4.4. J'aime faire les choses que je fais au travail. (315)
4.5. Dans mon service, la formation est planifiée et ciblée plutôt qu'occasionnelle. (316)
4.6. J'apprécie mes collègues de travail (317)
4.7. Dans l'ensemble, la formation que je reçois est pertinente dans mon travail (318)
4.8. Je ressens un sentiment de fierté à faire mon travail. (319)
4.9. Dans l'ensemble, la formation que je reçois au travail répond à mes besoins spécifiques (320)
4.10. Dans mon service, les gens s'intéressent au développement personnel et professionnel. (321)
4.11. Je suis proactif.ve dans la recherche de moyens d'améliorer ce que je fais (322)
4.12. Mon travail est agréable (323)
4.13. Les collègues avec qui je travaillent me manifestent de l'intérêt (324)
4.14. La formation et le développement personnel sont encouragés dans mon service. (325)
4.15. Je cherche délibérément des opportunités d'apprentissage plutôt que d'attendre d'être envoyé.e en formation. (326)
4.16. J'ai des objectifs d'apprentissage conçus pour améliorer mon travail actuel et me préparer pour d'autres fonctions* (327)
4.17. Les collègues avec qui je travaillent m'aident à mener les tâches à bien * (328)
4.18. Dans l'ensemble, je suis satisfait.e de la formation que je reçois au travail (329)
4.19. Je suis généralement capable d'utiliser dans mon travail ce que j'apprends en formation (330)

Q57 **4.25 Avec laquelle de ces suggestions seriez-vous d'accord concernant l'offre de formation à l'UCL.** (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Plus de formations personnalisées ("sur-mesure") (1) (52)
- ☐ Que les formations soient reconnues comme "qualifiantes" (2) (53)
- ☐ Plus de formations par "métiers" (3) (54)
- ☐ Plus de feedback sur les acquis des formations (4) (55)
- ☐ Que les formations soient plus systématiquement intégrées dans le processus de travail (5) (56)
- ☐ Autre (6) (57) _____

Q39

4.26 Quelles sont les trois principales raisons qui vous amèneraient à entreprendre un programme de formation (ex : acquérir de nouveaux savoirs, obtenir un poste de niveau supérieur, etc.) ?

- ☐ Raison 1 (1) _____
- ☐ Raison 2 (2) _____
- ☐ Raison 3 (3) _____

End of Block: Section IV : Job training and job satisfaction - Schmidt

RECONNAISSANCE

Start of Block: Section V : Reconnaissance - A. Fall

Q39_recE

5.1 Pour chacune des propositions qui suit, veuillez indiquer à quel point vous êtes d'accord

(1)Pas du tout d'accord; (2)Modérément en désaccord; (3) Pas d'accord; (4) Moyennement d'accord; (5)Tout à fait d'accord

L'UCL/Mon organisation me permet le développement de mes compétences (1)
L'UCL/ Mon organisation me donne les moyens qu'il faut pour travailler efficacement (budget, équipement, moyens humains) (2)
L'UCL/ Mon organisation me donne des possibilités d'avancement (3)
L'UCL/ Mon organisation m'apporte une reconnaissance pour la qualité de mon travail (4)

Q40_recS **5.2 Concernant mes relations avec mes supérieurs, je dirais qu'après avoir participé à des formations dans le cadre de mon travail,**

(1)Pas du tout d'accord; (2)Modérément en désaccord; (3) Pas d'accord; (4) Moyennement d'accord; (5)Tout à fait d'accord

Mes supérieurs font preuve de considération à mon égard (encouragements, sympathie et attentions agréables) (1)
Mes supérieurs donnent des mots d'encouragement lorsque je fais face à une situation difficile (2)
Mes supérieurs font preuve d'écoute quand j'ai besoin de leur parler de mon travail (3)
Mes supérieurs reconnaissent ma valeur en me laissant suffisamment d'autonomie dans mes fonctions (4)

Q41_recC **5.3 Concernant mes relations avec mes collègues au travail, je dirais que le fait d'avoir participé à des formations contribue à ce que….**

(1)Pas du tout d'accord; (2)Modérément en désaccord; (3) Pas d'accord; (4) Moyennement d'accord; (5)Tout à fait d'accord

Mes collègues me donnent une appréciation spontanée sur la qualité de mon travail (1)
Mes collègues font preuve de considération à mon égard (salutations, sympathie et attentions agréables) (2)
Mes collègues me félicitent ou me remercient pour souligner un bon travail (3)
Mes collègues reconnaissent ma contribution au bon fonctionnement de l'équipe ou du service (4)

Q63 **5.4 Si vous êtes responsable hiérarchique, félicitez-vous (d'une manière ou d'une autre) les membres de votre équipe qui ont participé à une formation?**

- Pas du tout d'accord (1) (1)
- Modérément en désaccord (2) (2)
- Pas d'accord (3) (3)
- Moyennement d'accord (4) (4)
- Tout à fait d'accord (5) (5)

Q61 **5.5 Diriez-vous que les formations suivies ont contribué à une amélioration votre "estime de soi"?**

- Pas du tout d'accord (1) (1)
- Modérément en désaccord (2) (2)
- Pas d'accord (3) (3)
- Moyennement d'accord (4) (4)
- Tout à fait d'accord (5) (5)

End of Block: Section V : Reconnaissance - A. Fall

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Start of Block: Section VI : Données sociodémographiques

Q36 **Pour chaque énoncé, cochez la case qui vous concerne.**

Q40 **6.1 Quel est votre sexe?**

- ○ Femme (1) (1)
- ○ Homme (2) (2)

Q41 **6.2 Quel âge avez-vous (en années)?**

_____

Q42 **6.3 Quel est votre niveau de scolarité (diplôme le plus élevé)?**

- ○ Enseignement secondaire inférieur (1) (34)
- ○ Enseignement secondaire supérieur (2) (35)
- ○ Enseignement supérieur de type court (3) (36)
- ○ Enseignement universitaire (4) (37)
- ○ Autre (38) _____

Q43 **6.4 A quelle catégorie de personnel PAT appartenez-vous ?**

- ○ Personnel administratif (1) (1)
- ○ Personnel technique (logistique) (2) (2)
- ○ Personnel technique (maintenance) (3) (3)
- ○ Personnel technique (labo) (4) (4)

Q44 **6.5 Quelle est votre fonction actuelle?**

- ○ Employé.e SANS responsabilité de direction ou de gestion d'équipe (1) (8)
- ○ Employé.e AVEC responsabilité de direction ou de gestion d'équipe (2) (9)

Q45 **6.6 Quelle est votre ancienneté au sein de l'UCL?**

- ○ Moins d'un an (1) (1)
- ○ Entre 1 et 3 ans (2) (2)
- ○ Plus de 4 ans (3) (3)

Q46 **6.7 Quel type de contrat avez-vous?**

- ○ Contrat à durée indéterminée (CDI) (1) (1)
- ○ Contrat à durée déterminée (CDD) (2) (2)

Q47 **6.8 Vous travaillez**

- ○ A temps plein (1) (1)
- ○ A temps partiel (2) (2)

End of Block: Section VI : Données socio-démographiques

*** NB: Les questions Q57 - Q43 ont été reformulées pour s'adapter au contexte de la DGA3.**

Start of Block: Section IV : Job training and job satisfaction - Schmidt

Q57 **(DGA3) Avec laquelle de ces suggestions seriez-vous d'accord concernant l'offre de formation dans votre organisation.** (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Plus de formations personnalisées ("sur-mesure") (1) (52)
- ☐ Plus de formations orientées "métier" ou "fonction" (2) (53)
- ☐ Plus de formations par "matière ou thème" (3) (54)
- ☐ Mise en place au sein du service d'un suivi et d'un échange d'expériences sur l'apport des formations dans la réalisation du travail (4) (55)
- ☐ Que les formations s'inscrivent davantage dans une perspective de moyen à long terme (5) (56)
- ☐ Plus de formations externes (6) (57)

Autre (7) (58) _____

Start of Block: Section VI : Données socio-démographiques

Q43 **(DGA3) Au sein de votre organisation, vous travaillez dans la catégorie**

- ○ Personnel administratif/secrétariat (1) (1)
- ○ Administrateur (2) (2)
- ○ Coordinateur (3) (3)
- ○ Management (4) (4)
- ○ Personnel technique (logistique/ maintenance) (5) (5)
- ○ Autre (6) (7) _____