

## Cahiers de la recherche en éducation

# Accueil et entraînement en industrie : contribution théorique et vécu de nouveaux employés

Julio Fernandez and Denis Remon

---

Volume 1, Number 1, 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018323ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018323ar>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

---

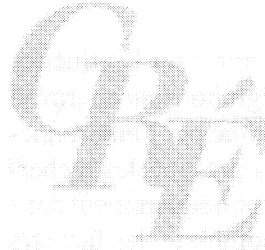
Cite this article

Fernandez, J. & Remon, D. (1994). Accueil et entraînement en industrie : contribution théorique et vécu de nouveaux employés. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 37–70. <https://doi.org/10.7202/1018323ar>

Article abstract

The results of this research, conducted in three large industries in Quebec's Eastern Townships, look at how employees are greeted and helped to adapt to their job. Based on interviews of newly-hired employees, the authors have gathered data about the industries' policies for new employees regarding their greeting and the training they receive on that day. Those policies are examined under the terms of the phenomenon of the passage of the virtual to the actual in the matter of employment. This process is conceived and treated as particular progression and as the result of a process of adaptation.

*Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 1, n° 1, 1994, p. 37 à 70



## **Accueil et entraînement en industrie : contribution théorique et vécu de nouveaux employés**

**Julio Fernandez**

Université de Sherbrooke

**Denis Remon**

Université de Montréal

**Résumé.** – Les résultats de cette recherche, effectuée dans trois grandes industries manufacturières de l’Estrie, portent sur le thème de l’accueil et de l’adaptation au poste de travail. À partir de l’analyse des récits de nouveaux employés, nous avons dégagé de leur première journée à l’usine des modalités d’accueil en entreprise et d’entraînement au poste de travail. Nous examinons ces modalités en fonction du phénomène de l’actualisation de l’employabilité (passage du virtuel au réel). Ce processus d’actualisation est traité et conçu comme un cheminement particulier et comme le résultat d’un processus d’adaptation.

### **Introduction**

Cet article est une contribution à l’étude du rôle de la formation continue en entreprise dans l’adaptation au travail des jeunes non qualifiés en processus d’insertion professionnelle. Nous examinons ce rôle dans une perspective d’actualisation de l’employabilité (passage du virtuel au

réel). Nous rendons compte d'une partie de nos résultats de recherche sur le thème général de l'actualisation de l'employabilité et, en particulier, sur l'adaptation au poste de travail des jeunes et nouveaux employés sans formation professionnelle.

Plus précisément, notre intérêt de recherche porte sur l'influence des facteurs environnementaux du processus d'intégration tant au travail qu'au poste de travail (système d'information constitué par l'environnement social et l'environnement physique). Jusqu'à présent, les recherches ont mis en relief le pôle individu et elles laissent fréquemment dans l'ombre le pôle environnement, même si celui-ci comporte des facteurs déterminants avec lesquels les nouveaux employés entrent en interaction. C'est à cet environnement que nous nous attarderons en tentant d'apporter une réponse aux deux questions suivantes : quelles sont les pratiques d'accueil en entreprise et peut-on déceler des modèles spontanés ou acquis de formation chez les personnes désignées pour faire l'entraînement de départ?

### **1. L'action de l'entreprise : clé pour l'intégration et l'adaptation au poste de travail des jeunes**

Les entreprises sont des lieux de formation continue par excellence pour les jeunes sans formation professionnelle. C'est une des raisons pour laquelle le monde scolaire a souvent cherché la participation des entreprises à la formation des jeunes en tant que complément pratique à une formation scolaire générale et à une formation technique souvent dépassée par l'évolution de la science et de la technologie.

L'idée de favoriser et d'élargir la participation des entreprises dans la lutte contre le chômage des jeunes et des personnes de faible qualification tend à s'accroître. On voit, dans ce partenaire de choix qu'est l'industrie, un allié qui peut, par son action, favoriser l'intégration professionnelle de ce type de population. On s'attend à ce que l'industrie apporte un complément de formation nécessaire à cette intégration.

Le concept d'intégration au travail fait référence à un phénomène complexe dont on peut identifier trois sens : un d'ordre temporel, qui désigne une période de temps spécifique, qu'en Europe on appellera insertion professionnelle, et qu'aux États-Unis on va nommer la période

«d'entrée» (Bengle, 1989) ou «entry level» (Wanous, 1979; Louis, 1980; Gottlieb, 1982); un autre qui renvoie ensuite au registre psychologique : le concept d'intégration faisant référence à un vécu spécifique à chaque individu; finalement, le concept d'intégration qui désigne un dispositif spécifique, le registre organisationnel, mis sur pied par les entreprises pour faciliter ce processus de transition entre le monde de l'école ou du chômage et le monde du travail.

Donc, parler d'intégration au travail, c'est parler d'une période de transition qui produit une trace expérientielle personnelle qui est initiée et accompagnée par l'action des entreprises. Si on s'arrête un moment à cette période de transition, on observe qu'elle peut s'étendre sur la première année de travail dans un même milieu (Wanous, 1975, 1976, 1977; Louis, 1980, Louis *et al.*, 1983; Jones, 1986; Feldman, 1988; Schein, 1988).

En ce qui concerne l'expérience des individus, certains auteurs (Reubens, 1981; Bingham 1986) la situent entre l'école et le travail; ils identifient trois moments qui jalonnent cette transition : 1) la préparation scolaire au travail (derniers mois d'école); 2) la recherche d'emploi, qui s'étale jusqu'au moment où le jeune obtient un travail; 3) l'intégration même, qui couvre les premiers mois de la vie au travail. Il est intéressant de nous attarder un moment à cette expérience individuelle; elle modèlera en grande partie l'avenir des jeunes employés.

### 1.1 L'intégration comme expérience

L'arrivée dans un nouveau milieu de travail est une expérience marquante pour les individus : on peut parler d'un choc (Hughes, 1958). Un ensemble de mécanismes d'adaptation est alors mis en action pour répondre efficacement aux attentes du milieu. Une longue période d'incertitude, porteuse potentielle de déséquilibres, débute. Elle aboutit trop souvent à des expériences d'échec qui se soldent par des renvois ou par des départs volontaires du nouvel employé. Wanous (1979) a démontré que la mobilité en milieu de travail peut être quantitativement très importante. Sa recherche démontre que, dans le milieu de travail étudié, seulement 497 employés sur un total de 1736 (28,62 %) étaient toujours en poste sept mois après leur embauche.

Ces premiers moments dans un nouveau milieu de travail représentent un épisode important dans la vie d'un jeune travailleur. Hypothétiquement parlant, on peut s'attendre à ce que ce moment soit encore plus important pour un jeune demandeur d'emploi qui n'a pas grand-chose à offrir du point de vue de ses qualifications.

Tout nouvel employé se retrouve, s'il a la possibilité de jouir d'une période d'entraînement adéquate, devant un monde à connaître, ou à découvrir peu à peu, si son entrée au travail se fait dans une foule d'événements qui se chevauchent dans le temps. La résonance affective de ce moment dépendra d'un nombre important de variables dont les efforts déployés par l'entreprise pour faciliter cette rencontre du jeune et de son nouveau milieu de travail.

Ces premiers moments, appelés aussi moments de socialisation, sont, en eux-mêmes, des épisodes intenses de formation et/ou d'autoformation. Dans la documentation (Louis, 1980; Turner, 1981; Feldman, 1988; Ben-Yoav et Hartman, 1988), on définit cette socialisation comme un processus par lequel un nouvel employé apprend les comportements normatifs, les attitudes et les valeurs qui sont attendus de lui comme membre de l'organisation.

Pour Feldman (1988) et Van Maanen (1976) (présenté par Bourassa, 1992), ce cheminement à l'intérieur de ce processus de socialisation comporte trois phases : l'anticipation (représentations et attentes), la rencontre (face à face entre le nouvel employé et la réalité du travail) et l'adaptation (rapport confortable à la tâche).

L'adaptation réciproque de l'employé et de l'organisation s'actualise quand l'individu est suffisamment bien pour qu'on puisse dire qu'il est membre de l'organisation. Feldman (1988) parle de l'étape de la «métamorphose» pour désigner cette adaptation de l'individu à son milieu de travail.

Le succès de cette expérience de socialisation est inévitablement accompagné de changements aux niveaux des attitudes, des comportements et de la perception du nouvel employé. Le résultat de cette transformation positive apporte à l'employé «un niveau élevé de satisfaction au

travail, de motivation, d'engagement et d'identification à la compagnie» (Feldman, 1988, 78).

La documentation nous permet d'isoler deux catégories de facteurs qui déterminent la trajectoire d'intégration au travail d'un jeune employé : d'abord, son bagage psychosocial, des éléments de son caractère et de sa façon d'interagir avec son environnement physique et son environnement social; ensuite, les facteurs externes qui composent son environnement physique et social; il s'agit des facteurs avec lesquels l'individu devra composer durant tout le processus d'intégration. La réussite du processus va se traduire dans les faits par un état d'équilibre individu-environnement rejoignant ainsi les attentes respectives.

### 1.2 Le rôle de l'environnement

L'analyse du rôle joué par l'environnement nous ramène au processus de socialisation ou d'intégration que nous venons de décrire. Nous l'avons présenté comme un résultat possible seulement quand les facteurs personnels (compétences) et environnementaux (système d'information) se rencontrent positivement. On peut voir que ce résultat analysé s'explique par deux pôles qui génèrent à leur tour des couples dynamiques de facteurs qui facilitent l'intégration :

environnement	compétences
informations sur le travail (IT)	décodage et adaptation (DA)
informations sur la culture organisationnelle (ICO)	perméabilité à de nouvelles normes (P)

Les deux premiers éléments des couples de facteurs (IT+ICO) ont une relation directe avec les capacités de l'environnement de fournir les informations nécessaires à l'apparition des comportements adéquats et attendus. Le deuxième élément des couples (DA+P) fait référence aux compétences qui s'extériorisent par la capacité de l'individu à décoder et à interpréter des messages envoyés par l'environnement dans une direction attendue.

Dès son arrivée dans un milieu de travail, l'individu fait face à une grande quantité d'informations : normes culturelles, initiation à la tâche, outils de travail, vie du groupe, lieux physiques, etc. Pour être capable

de les décoder et de réagir, tout en étant ouvert à la rétroalimentation fournie constamment par ses supérieurs et ses pairs, l'individu a besoin que le milieu lui rende explicites toutes ces informations (Feldman, 1976). L'enjeu du processus d'intégration et d'adaptation se trouve donc dans l'établissement d'une adéquation positive entre deux compétences : celle de l'environnement, rendre explicites les informations, et celle de l'individu, les décoder pour modeler ses réponses. L'établissement de cette adéquation positive est en soi une action de formation dont la responsabilité (pouvoir d'initiation) est entre les mains de l'environnement.

#### 1.2.1 *Un enjeu pour la formation continue : l'intégration et l'adaptation au poste de travail des nouveaux employés*

Le processus d'adaptation au travail des nouveaux employés, en tant que résultat de la formation initiale (générale ou professionnelle), a été abondamment étudié (Reubens, 1981). Cependant, la dimension formation continue sur le tas, comme voie vers l'adaptation au poste de travail, a été peu considérée.

La création des conditions optimales pour l'intégration de la main-d'œuvre ainsi que le développement des ressources humaines sont reconnus par les entreprises comme relevant de leur responsabilité. C'est ainsi qu'habituellement, elles disposent d'une structure d'accueil, souvent assumée par leur service du personnel qui a comme rôle de faciliter l'intégration des nouveaux employés aux rouages administratifs de l'entreprise au moment de leur arrivée. Ultérieurement, au niveau des opérations, un cadre s'occupe d'assurer l'intégration au poste de travail.

Pour la population des jeunes sans qualification professionnelle, l'intégration et l'adaptation aux postes de travail sont principalement sous la responsabilité du personnel d'encadrement de première ligne tel que le définit Harwood (1978) : les contremaîtres ou autres cadres du même niveau.

En ce qui concerne la formation des nouveaux employés, les cadres de première ligne sont donc appelés à jouer un rôle central de formation. Cette participation constitue une responsabilité inscrite dans la majorité des descriptions de tâches de ce personnel d'encadrement. Ces cadres doivent créer les conditions pour que se fasse d'une façon harmonieuse

la rencontre entre les compétences du nouvel employé et les attentes et les besoins de l'entreprise.

L'étude de Wiant (1977) démontre que la création de ces conditions est fondamentale pour assurer la rencontre des attentes respectives. Plus de travailleurs abandonnent ou songent à abandonner leur travail à cause de l'insécurité ressentie à l'égard de leurs attitudes ou de leur capacité d'adaptation qu'à cause de leur manque d'habiletés spécifiques à la réalisation d'une tâche (Selz, 1980).

### 1.2.2 *Pédagogie et adaptation au poste de travail*

Les activités d'accueil dans l'entreprise et d'adaptation au poste de travail comportent des dimensions éducatives. Les stratégies employées pour transmettre des informations, dont l'objectif est de produire des comportements attendus, sont soumises aux règles générales de la pédagogie. Ces opérations ont une place spécifique dans l'ensemble des actions de formation continue en entreprise. La dimension pédagogique, par son caractère d'interface, occupe une place importante dans le processus interactif de circulation de l'information, son décodage et la production des comportements attendus.

Les préoccupations pédagogiques demeurent rares en entreprise (Luthans et Davis, 1981). Cette dimension pédagogique est associée aux capacités de transmission des messages clairs et bien structurés à l'intérieur d'habiletés propres à l'exercice du leadership du personnel d'encadrement (Harwood, 1978). Quand la formation pédagogique est disponible, elle s'adresse principalement aux cadres intermédiaires (formation de formateurs).

Dans le même ordre d'idées, d'autres auteurs (Schein, 1984; Landry, 1979 et Savoie, 1987) ont remarqué la faible utilisation des données pédagogiques concernant les adultes en formation. Cette situation est particulièrement observable dans le cas des décisions concernant la planification et la réalisation des actions de formation en entreprise (Knowles, 1970; Savoie, 1987).

Cette dimension pédagogique est clairement définie comme une lacune dans la formation en entreprise. La conception et, par conséquent,



la réalisation des programmes, sont atteintes d'un vice sérieux : celui de l'escamotage de données fondamentales à l'élaboration de programmes comme les conditions et les principes d'apprentissage, les caractéristiques de l'apprenant adulte, les caractéristiques de l'organisation (Landry, 1979; Savoie, 1987).

Il n'est pas étonnant que cette dimension pédagogique, parce qu'elle est identifiée principalement à l'école, reste dans l'ombre dans des milieux autres que scolaires. La dimension pédagogique, par la nature de sa contribution au processus d'adaptation au travail, intervient en entreprise à titre d'interface. Elle permet la mise en place d'une méthode (dans le sens premier du mot) qui rend possible le transfert volontaire de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs entre deux pôles que l'on peut considérer au départ comme des systèmes indépendants : la personne qui fait office de formateur et l'individu qui reçoit la formation. En même temps, en tant qu'interface, la dimension pédagogique est susceptible de rendre possible qu'un ensemble de variables relie ou oppose ces deux systèmes (Dupuy et Robert, 1976).

Dans le processus d'adaptation au poste de travail, lors des périodes de formation, le contremaître et le jeune employé constituent deux systèmes distincts qui, par l'entremise de cette interface pédagogique, entrent en relation. Ces deux systèmes ont leurs unités intrinsèques constituées des dynamismes et de leurs contenus fonctionnels propres : des connaissances, des attitudes et des comportements ainsi que d'autres contenus explicites ou implicites, employabilité chez le jeune et compétences attendues chez le cadre de première ligne (attentes vis-à-vis le travail, valeurs, normes culturelles, etc.). Tous ces éléments, par leur mise en relation, particularisent l'interaction formatrice.

L'intérêt de mettre en évidence les stratégies de formation des cadres de première ligne et de déceler les éventuels modèles n'est pas dépourvu de sens : une grande partie de la formation en milieu de travail est faite sur le tas, et la recherche à ce sujet a été peu développée (Paquet *et al.*, 1982; Carnevale, 1986). Plus encore, cette opération peut se révéler de grande valeur heuristique pour comprendre d'abord le processus d'actualisation des compétences (employabilité) chez les jeunes lors de leur entrée au travail et, ensuite, pour en déterminer le rôle joué

par le bagage d'employabilité apporté par le jeune et le rôle joué par l'environnement que, dans ce cas, on pourrait appeler pédagogique.

Comme nous l'avons déjà signalé, nous essayons de répondre à deux questions en analysant le vécu des jeunes : 1) Comment le jeune est-il reçu en entreprise et comment est-il initié à son poste de travail? 2) Peut-on déceler, dans le processus interrelationnel que nous considérons de formation (pédagogique), des modèles spontanés ou acquis d'action pédagogique chez les contremaîtres ou chez les personnes désignées pour faire l'entraînement de départ, et quelle est leur performance relative?

## 2. Méthodologie

Nous présentons un aperçu de la méthodologie que nous avons utilisée. Après une description des diverses étapes franchies lors du déroulement de la recherche, nous indiquerons le procédé utilisé pour traiter les données.

### 2.1 Nature et instruments de recherche

Cette recherche qualitative est à caractère exploratoire et descriptif. Nous avons tenté de réunir et de mettre en évidence les informations relatives au processus d'accueil et d'adaptation au poste de travail des jeunes et nouveaux employés afin de reconstituer l'ensemble des situations auxquelles ils sont confrontés.

À l'aide de deux guides d'entrevue semi-dirigée (prétestés dans une autre grande industrie de la région), nous avons exploré chez les jeunes et nouveaux employés leurs expériences d'accueil et d'intégration au travail. Pour la construction de ces guides, nous nous sommes inspirés de celui d'Ashley *et al.* (1980). Les indicateurs de notre guide (Blais, 1987) abordaient l'accueil et l'entraînement au poste de travail ainsi que la connaissance du milieu, la performance, les relations interpersonnelles, les perspectives d'avenir et les attentes. Nous avons travaillé avec les récits d'expérience de ces employés et l'analyse de leurs propos a été effectuée à partir de mots et de concepts.

## 2.2 Lieu de la recherche

Quatre grandes industries<sup>1</sup> de la région de l'Estrie ont été approchées pour participer à notre recherche. Notre choix s'est porté sur la grande industrie parce qu'elle est en meilleure posture que la petite et la moyenne pour offrir au nouvel employé tout le support nécessaire pour faciliter son adaptation (Paquet *et al.*, 1982). Malheureusement, une d'elles n'a pu nous recevoir au dernier moment.

## 2.3 Population

Pour déterminer la population, nous avons établi la liste de critères de sélection qui suit et l'avons soumise aux responsables de la formation dans les entreprises participantes.

Hommes et femmes (n = 30, par entreprise <sup>2</sup> )	Moins de neuf mois en emploi
Moins de 25 ans	À temps plein
Sans qualification professionnelle	De services différents

## 2.4 Cueillette des données

Les entrevues se sont déroulées de mai à octobre 1990<sup>3</sup>. Chaque rencontre a duré environ quarante-cinq minutes et s'est déroulée dans l'entreprise même. Une fiche signalétique pour chaque sujet a permis de consigner des informations sociodémographiques ainsi que des données sur le cheminement scolaire de chaque individu. Toutes les entrevues ont été enregistrées.

1 Cinq cents employés et plus.

2 Nous envisagions interviewer 120 personnes dans quatre industries. Les diverses contraintes auxquelles nous avons été exposés ont fait en sorte que nous n'avons pu interviewer que 68 personnes dans trois industries, dont seulement 17 femmes.

3 Signalons au préalable que nous avons préexpérimenté les deux guides d'entrevue dans une industrie de Sherbrooke en interviewant des nouveaux employés (n = 6) et des cadres de première ligne (n = 2). Cette préexpérimentation nous a permis d'introduire des corrections quant au niveau de langue et à la formulation des questions.

## 2.5 Traitement des données

Les variables biographiques (fiches signalétiques) ont été l'objet d'une étude statistique descriptive (fréquence, moyenne, écart-type, etc.) par l'entremise du programme statistique Mymstat, version éducative de Systat. Quant au traitement qualitatif des données, nous avons suivi de près les étapes de Miles et Huberman (1984) : repérage, codification et conceptualisation.

## 3. Résultats

Les résultats auront une généralisation limitée à cause du caractère exploratoire de la recherche (Poisson, 1990) et de la population qui n'est pas nécessairement représentative. Nous avons, en effet, travaillé avec une population difficile à rejoindre dans ce milieu de travail. Pour des raisons multiples, les industries ne sont pas toujours disposées à recevoir des chercheurs externes malgré un désir initial de coopération qu'elles manifestent.

### 3.1 Un résultat inattendu : une population de nouveaux employés plutôt que de jeunes et nouveaux employés

Bien que les critères de sélection aient été clairement établis avec les personnes concernées des entreprises, nous nous sommes aperçus, lors des entrevues et lors de leur dépouillement, qu'il y avait un décalage important et intéressant entre ce qu'on avait demandé et ce qu'on a obtenu comme population.

Lors du recrutement, les industries ont éprouvé des difficultés à rencontrer l'ensemble des caractéristiques demandées parmi leurs nouveaux employés. Cette situation a modifié les caractéristiques de notre population et a permis de constater que les difficultés rencontrées par les entreprises s'expliquaient par le fait que peu de jeunes sans qualification professionnelle avaient été embauchés au cours des neuf mois précédant notre recherche.

La population prévue devait être constituée d'individus des deux sexes, âgés de dix-huit à vingt-cinq ans, sans qualification professionnelle, provenant de services différents. Ces gens devaient avoir été

embauchés au cours des neuf derniers mois. Néanmoins, dans notre population, l'âge de nos sujets se situe entre 19 et 39 ans (28,9 ans en moyenne). Ceux de 25 ans et moins constituent 26,5 % de l'effectif. Par ailleurs, une partie importante de notre population est spécialisée et expérimentée : un pourcentage de 42,6 % possède une formation professionnelle; plus de la moitié, soit 51,5 % (35/68), avait une moyenne de 8,4 ans d'expérience sur le marché du travail avant d'être embauchée par ces industries. Seulement 25 % de la population était des femmes (17/68).

L'ancienneté au poste de travail actuel était de 5,4 mois en moyenne. Parmi les employés interviewés, seulement onze (11/46)<sup>4</sup> indiquaient qu'il s'agissait de leur premier emploi.

La scolarité de ces employés varie de deuxième secondaire à l'université. Vingt-neuf d'entre eux (29/68) ont par ailleurs indiqué avoir complété une formation professionnelle, soit au secondaire soit à l'extérieur du secondaire<sup>5</sup> (mécanique, technique d'usinage [machiniste], électromécanique, coiffure, etc.). Malgré ces qualifications, la plupart remplissait des tâches ne demandant pas de spécialisation. Nous avons d'ailleurs observé un décalage dans certains cas entre le niveau de compétence<sup>6</sup> des employés et le niveau de compétence exigé par le travail

4 Cette information était absente de vingt-deux des soixante-huit entrevues.

5 Dans des instituts techniques, par exemple.

6 «[...] le niveau et le genre d'études et la durée et le genre de formation requise pour accéder à un emploi et en remplir les fonctions. Pour déterminer le niveau de compétence, l'expérience requise pour accéder à un emploi et la complexité et les responsabilités typiques de l'emploi ont aussi été examinées en regard de celles d'autres emplois.» (Classification nationale des professions [CNP], 1990, 4).

Selon la CNP, les niveaux de compétences se définissent comme suit :

Niveau de compétence IV correspond aux cadres et professionnels.

Niveau de compétence III correspond au personnel technique, personnel spécialisé et personnel des métiers.

Niveau de compétence II correspond au personnel occupant un emploi qui nécessite un diplôme d'études secondaires et deux années d'expérience au maximum ou une formation spécialisée.

Niveau de compétence I correspond au manoeuvre et au personnel non spécialisé. Il faut signaler que «les groupes établis selon le niveau de compétence et les grands groupes ne correspondent pas à un statut socioéconomique ou à un prestige particulier. Ils tiennent plutôt compte des conditions réelles d'accès aux professions» (CNP, 1990, 4).

qu'ils accomplissaient au moment des entrevues. En effet, ces emplois exigeaient un niveau de qualification inférieur à la compétence réelle des employés. Dix-neuf des vingt-neuf nouveaux employés qui avaient une formation professionnelle accomplissaient des travaux de niveau de compétence I et II. Même si leur formation professionnelle le leur permettait, aucun d'entre eux ne travaillait au niveau de compétence III (Classification nationale des professions, 1990).

Enfin, les raisons qui ont amené ces employés à travailler dans ces industries sont multiples. Le salaire attrayant (11/68)<sup>7</sup> en est la principale raison, suivie de celle du premier emploi à temps plein (10/68), d'un meilleur emploi (8/68), d'un emploi plus stable, de sécurité d'emploi et de raisons familiales (8/68) ainsi que pour d'autres raisons moins significatives du point de vue quantitatif.

Les caractéristiques inattendues de la population nous ont amenés à prendre des décisions qui ont modifié partiellement notre plan de travail. Nous avons gardé notre orientation de départ parce que le dérapage rencontré dans le choix des sujets nous semblait à ce moment important; nous y reviendrons plus loin.

Néanmoins, afin de vérifier la pertinence de notre décision, nous avons examiné le comportement des variables âge et formation préalable. Cette analyse n'a pas donné de différences significatives. L'analyse du contenu des récits des «jeunes» de notre population (Remon, 1991) et l'ensemble de la population obtenue, qui comprend aussi des «nouveaux employés», montre que les résultats globaux s'appliquent tant aux jeunes sans qualification professionnelle qu'à l'ensemble formé par des jeunes et des nouveaux employés. Ces résultats nous permettent d'examiner le phénomène de l'intégration au travail dans son ensemble, en précisant que certaines caractéristiques observées doivent être présentes avec plus de netteté dans le cas des jeunes sans qualification et sans expérience préalable.

---

7 Il faudra noter que les raisons évoquées ici ne peuvent s'additionner, plusieurs individus ayant indiqué plus d'une raison.

### 3.2 L'accueil au travail : la première journée

Les employés peuvent arriver en groupe dans les périodes d'embauche collective ou individuellement dans d'autres moments. L'analyse du récit des soixante-huit entretiens des jeunes et nouveaux employés nous fournit quelques modalités d'accueil, telles qu'ils les ont vécues. Ces modalités varient selon le moment où le groupe ou le nouvel employé commence à travailler. Deux moments peuvent être identifiés : accueil général de l'entreprise lors de l'embauche où les nouveaux employés reçoivent de l'information générale sur la compagnie et sur les règles de santé et de sécurité au travail, et accueil au service, c'est-à-dire l'arrivée au poste de travail où il est plus spécifiquement question de l'entraînement.

#### 3.2.1 *L'accueil général de l'entreprise*

À la suite de la confirmation de l'embauche, les compagnies consacrent un moment pour compléter les aspects d'ordre administratif. Le nouvel employé se présente au service du personnel pour discuter avec un cadre ou avec un membre de ce service des formalités reliées à ses conditions de travail. Parfois, lors de ces entretiens, l'employé reçoit une information générale sur les règlements de la compagnie.

Cependant, une des entreprises où nous avons effectué notre recherche accorde une formation de deux jours aux nouveaux employés, principalement lors d'embauches collectives. Cette formation comprend une visite de l'usine et un cours sur la sécurité au travail. La visite de l'usine est faite en petits groupes avec un guide; elle constitue pour ces employés le premier moment d'un processus d'intégration qui, selon les individus et selon les milieux, durera plus ou moins longtemps. Il s'agit aussi du premier contact direct et concret avec le milieu de travail et avec sa culture.

Cette activité permet aux nouveaux employés de rencontrer certains cadres, principalement ceux du service de formation, de rencontrer d'autres employés en processus d'intégration, d'avoir une vue d'ensemble de l'usine et, dans certains cas, une image du service dans lequel ils effectueront leur travail. Cependant, ces cas semblent rares parce que les nouveaux employés de cette compagnie se retrouvent sur une liste

de remplaçants; ils ne savent pas préalablement où ils travailleront. Par conséquent, ils ne gardent qu'une vision d'ensemble de la tâche et de l'organisation. Certains disaient :

*J'ai trouvé ça assez intéressant! Disons que ça nous situait beaucoup [...]*

*Ils nous ont donné une vue d'ensemble [...] on est allé de département en département et là on a vu le fonctionnement, mais en gros.*

La visite fournit beaucoup d'informations qui échappent parfois à la compréhension des nouveaux employés. Malgré le caractère détendu de la visite, l'abondance des informations reçues produit une image plus ou moins nette des opérations en cours.

*Ça fait que selon les expériences qu'on a de la vie, on a une idée, on peut se faire une image du fonctionnement.*

*C'était du chinois pour nous autres, elle nous arrêtait et puis elle nous laissait le temps de voir opérer et elle nous parlait un peu.*

Le cours sur la sécurité permet aussi aux nouveaux employés de se familiariser avec les normes élémentaires de santé et de sécurité au travail. Les nouveaux employés sont réunis dans une salle de classe; ils reçoivent un exposé (un cours) dont l'apprentissage est évalué par un questionnaire à la fin. Ils reçoivent également un livret qui contient les règlements de la compagnie ainsi qu'une information globale sur celle-ci.

*C'était comme un cours en classe. L'instructeur nous disait qu'il fallait porter le chapeau, les lunettes puis y a des départements où ça prend des masques, mais c'est tout affiché à l'entrée du département.*

*[...] on a eu un petit bout d'information sur les produits chimiques.*

Ces pratiques d'accueil utilisées par cette compagnie (visite et cours) sont satisfaisantes pour les sujets qui nous en ont parlé. Les bénéfices qu'ils en retirent sont nombreux : une image positive de la compagnie, qui est d'emblée comparée à d'autres expériences d'accueil vécues ailleurs. Ils ont aussi ressenti du respect de la part de la compagnie à leur égard et du sérieux dans sa façon de procéder. Cette période d'intégration leur procure donc une dose importante de sécurité; elle leur



permet également d'avoir une première représentation de leur milieu de travail, représentation qui les aide à se situer et à diminuer leur anxiété. Les récits sont, à cet effet, éloquents :

*J'ai trouvé ça le fun parce que au moins ils prennent le temps de te faire visiter [...]. Ce n'est pas n'importe quelle compagnie qui prendrait le temps de faire visiter toute l'usine à son employé, avant de le faire travailler.*

*Jamais j'ai eu ça ailleurs. Ça fait que, tous les autres emplois que j'ai eus, ça toujours été : tu rentres, c'est par là, tu fais ça, finis ça... t'sais!*

*Ils auraient pu me recevoir, puis que je commence à travailler tout de suite, j'aurais trouvé ça normal! Mais là, j'ai trouvé qu'ils nous mettaient à l'aise, ils nous disaient si tu avais tel ou tel problème de venir les voir [...] j'ai trouvé qu'on était bien reçu.*

### 3.2.2 L'accueil au service: l'arrivée au poste de travail

Pour plus de la moitié des sujets rencontrés, la première journée de travail a débuté tôt le matin. Seize d'entre eux avaient commencé le soir et six, la fin de semaine. Nous avons dégagé deux modalités d'accueil, en explorant en détail le déroulement de ces premiers instants.

*Une première modalité. – Va-t'en là, quelqu'un va s'occuper de toi.*

La majorité des sujets (60) ont dû chercher seuls leur lieu de travail; il n'y avait personne pour les recevoir. Après s'être présentés à la porte de l'usine (la barrière) et, à partir des indications plus ou moins précises fournies préalablement par le service du personnel ou par le poste de garde, ils ont dû chercher eux-mêmes leur service et leur contre-maître. Les informations dont ils disposent au départ sont parcellaires et/ou elles ne sont compréhensibles que par des initiés. Pour ces nouveaux employés, la première journée de travail débute dans un cadre où la confusion et l'incertitude prennent beaucoup de place. Dans ces grandes entreprises, les bâtiments sont nombreux et ils s'étendent sur de vastes superficies. Une certaine période de temps est nécessaire pour bien s'y faire.

Dans ce contexte, dès le départ, le nouvel employé doit faire appel à toutes ses ressources pour répondre à des attentes non exprimées ou

énoncées de façon globale; les consignes transmises sont composées en grande partie d'éléments d'information implicite, ce qui les rend souvent hermétiques. Les noms et la description des lieux, les personnes et leurs habitudes sont communiqués au nouvel employé en utilisant le code des initiés. Il semblerait qu'une loi implicite veut que chaque personne résolve ses problèmes en comptant avec un minimum d'informations venant de l'environnement. Chacun s'arrange comme il le peut. À la question «Qui t'a accueilli?», les réponses sont très claires :

*En fait, les accueils avec confettis (etc.), je n'ai pas vraiment vu ça. Alors tu agis toujours de ton propre chef [...]»<sup>8</sup>.*

*Peut-être l'accueil a été un peu comme la façon dont tu travailles à l'intérieur. [...] c'est que tu fonctionnes tout seul. Tu dois prendre des initiatives. Aussi je ne peux pas demander à une compagnie d'avoir un accueil style tapis rouge, quand déjà là leur mentalité (façon de faire) fonctionne «your self», en quelque sorte.*

*Moi, on m'a dit : va-t'en là, y a quelqu'un qui va s'occuper de toi. Je suis arrivé là puis, je ne sais pas, j'ai trouvé ça sec!*

*J'ai trouvé ça un peu «frett», aucune présentation, il faut que tu cherches, si tu ne trouves pas, ben là tu continues à chercher!*

L'organisation du travail explique parfois l'absence d'accueil. Les surveillants accueillent les nouveaux employés qui entrent la fin de semaine ou la nuit; ils sont envoyés directement à leur poste de travail.

*Non, je suis arrivé puis je me suis demandé, y as-tu un contremaître? mais y semble qu'il y en avait pas. Je commençais de nuit à part de ça, ça fait que j'ai dit mon nom, j'ai dit je m'en viens travailler ici. Les gars ont dit tu vas aller à cette machine-là, point.*

*Ils m'ont appelé, monte toute suite, tu travailles demain soir. Ça fait que ça a été vite, je rentrais le soir. L'accueil a été bousculé pas mal à cause de ça.*

---

8 Nous coupons les parties de texte qui pourraient permettre d'identifier la compagnie qui fait l'objet des commentaires des employés.

C'est ainsi qu'en faisant le relevé des catégories sémantiques apparues lors de l'analyse du contenu, la catégorie nominale «entraînement» livre l'image d'interactions «nouvel employé-cadre de première ligne» comme étant des moments désarticulés d'information mais que l'on peut considérer comme des «moments d'instruction» (Remon, 1991). Ces épisodes sont constitués de quelques séquences brèves d'information. Ces séquences s'étalent entre le moment où le nouvel employé arrive à son poste de travail et le moment où il s'y retrouve seul pour réaliser la tâche assignée.

Analysés phénoménologiquement, les termes utilisés pour décrire ces épisodes se regroupent principalement en trois sous-catégories vite saturées, celles de «l'explication», de la «démonstration» et du «suivi». Le reste, dans un tout hétéroclite, fait référence à des opérations qui, dans leur ensemble, couvrent la gamme complète d'un entraînement; explication, démonstration, expérimentation, rétroalimentation, réexpérimentation, évaluation et suivi. Voici l'ensemble des sous-catégories rencontrées, établies à partir des termes qui les expriment.

Sous-catégories	Termes utilisés
a) Explication	a) expliquer/dire
b) Démonstration	b) montrer/regarder/démontrer
c) Expérimentation, application	c) essayer/imiter/exécuter/pratiquer/ suivre/réessayer/faire en même temps.
d) Rétroalimentation, analyse	d) réexpliquer/corriger/aider/ redémontrer
e) Réexpérimentation, application du corrigé	e) répéter
f) Évaluation, vérification	f) évaluer/vérifier/(formateur sur place)
g) Suivi	g) encadrer/surveiller/responsabiliser se débrouiller/être garroché/ superviser/ surveiller (formateur en périphérie)

Les termes expliquer (40/68), montrer (51/68) et responsabiliser (36/68) sont les plus utilisés. Celui de surveiller apparaît deux fois selon le sens qu'il revêt et le mot responsabiliser tient compte de la phase où l'individu est laissé seul pour accomplir les tâches pour lesquelles il a été embauché. Peu de récits renferment d'autres sous-catégories, notam-

ment celles reliées aux moments d'instruction dits intermédiaires situés entre les sous-catégories expliquer et responsabiliser (16/68). Cette faible utilisation pourrait être expliquée de différentes façons : utilisation de concepts très généraux accompagnés par une faiblesse d'analyse de la tâche ou des tâches chez les formateurs; absence d'une période d'entraînement systématique et structurée à ce moment-là; ou bien encore parce qu'on utilise principalement des référents implicites et qu'on fait appel, implicitement, à un mécanisme d'autorégulation de la communication où les individus répondent aux diverses exigences à partir de leur propre expérience.

Lorsque l'analyse des données couvre la population dans son ensemble, toutes les sous-catégories ci-dessus mentionnées sont présentes; elles permettent de dégager une structure centrale composée de cinq étapes : démonstration, application, analyse, vérification et suivi qui couvrent bien l'éventail des opérations normalement définies pour l'entraînement. Cependant, lorsque les récits des sujets sont analysés individuellement, la structure d'ensemble disparaît pour laisser la place à une présence partielle, voire aléatoire, de sous-catégories où même la sémantique propre à chacune d'elles accuse parfois des divergences. Ainsi, le mot «expliquer» fait référence, dans certains cas, à l'acte de fournir une explication détaillée du travail à accomplir alors que dans d'autres cas, il fait référence à la transmission d'informations globales (expliquer en gros). L'analyse permet aussi de voir des phénomènes de désorganisation interne au processus d'entraînement. Le mot responsabiliser, par exemple, se trouve parfois immédiatement après l'explication, lorsque celle-ci est présente, alors que logiquement et chronologiquement cette phase est à la fin de toutes les étapes (expliquer, démontrer, essayer, redémontrer, réessayer, surveiller [formateur sur place] et évaluer).

Les raisons qui peuvent expliquer cette observation pourraient être nombreuses :

- a) l'évaluation des compétences étant un processus préalable à l'embauche, la capacité de s'acquitter d'une tâche apparaît comme une donnée de départ. La personne qui a la responsabilité de l'entraînement peut donc considérer qu'une «petite explication» suffit. On s'attendrait à ce que chaque individu, dès le départ, possède une ca-

- pacité de réponse et d'initiative qui le rend autonome vis-à-vis d'une gamme plus ou moins large de tâches;
- b) l'analyse des difficultés des tâches est faite en fonction de l'expérience des travailleurs déjà intégrés. Donc, pour les tâches considérées comme «simples» et «faciles pour tout le monde», l'entraînement ne semble pas toujours nécessaire. Dans un milieu où le temps manque toujours, cet investissement de temps et d'énergie pourrait être considéré comme une perte;
  - c) diverses raisons liées à l'organisation du travail rendent difficile l'encadrement du nouvel employé : celui-ci commence à travailler le soir ou la fin de semaine, il a un statut d'employé temporaire, c'est-à-dire de passage, etc.

#### 3.4 Le transfert empirique des compétences

En analysant les récits des nouveaux employés, nous avons constaté que l'entraînement a la forme d'un transfert de compétence et d'expérience entre travailleurs; il s'organise spontanément, selon les circonstances et selon le bon vouloir de chacun. Ces employés expérimentés qui, spontanément, mettent à la disposition des nouveaux ce qu'ils savent, peuvent être considérés comme des formateurs empiriques.

Le choix de ces formateurs empiriques est fait par les contremaîtres; les données ne permettent pas d'affirmer s'ils ont reçu ou non une formation quelconque pour exercer le rôle de formateur. Nous pouvons cependant y décerner une délégation implicite de la responsabilité de la formation du cadre de première ligne. Cet acte de délégation correspond à une stratégie systématique de l'industrie en ce qui concerne le transfert des compétences à ce niveau-là. L'entraînement au poste de travail des nouveaux employés est donc principalement réalisé par des pairs<sup>10</sup>; ces employés, par délégation, assument le rôle de formateurs occasionnels (48/68). Dans les autres cas, la responsabilité est entre les mains des chefs de groupe (9/68), des formateurs qualifiés (5/68) et des contremaîtres (3/68)<sup>11</sup>.

---

10 Les pairs, ici, correspondraient au «First-line supervisor» de Harwood.

11 Cette information n'est pas disponible dans trois entrevues.

Selon les critères qui président au choix d'un employé pour lui confier la responsabilité d'en entraîner un autre, il semble que deux facteurs d'ordre pratique permettent de faire ce choix : soit qu'un employé, aux yeux du contremaître, connaisse son travail et, par ce fait, est habilité pour le «montrer» à un autre; soit qu'un employé soit circonstancielleme nt disponible lors de l'arrivée du nouvel employé.

Les cadres de première ligne accentuent moins la formation de départ et font appel au transfert empirique des compétences à cause de la simplicité apparente des tâches assignées. Ceci pourrait expliquer l'utilisation systématique des pairs pour faire la jonction entre l'expérience du nouvel employé et les exigences du poste.

Les tâches accomplies par notre population de nouveaux employés sont, en général, simples ou secondaires : entretien des espaces, déplacement d'objets, surveillance des machines, certaines opérations simples sur la chaîne de montage (serrer des boulons, par exemple). Néanmoins, l'examen de ces tâches permet de constater qu'elles impliquent des aspects qui les rendent complexes. Cette complexité (respect des normes de santé et de sécurité, vitesse, etc.) s'avère plus évidente, principalement pour un débutant.

Une somme importante d'échecs partiels, vite cachés ou corrigés lors des premiers contacts avec le poste de travail, sont présentes dans les récits des jeunes. Au départ, ceux-ci sont obligés de trouver seuls en grande partie, ce qui est attendu d'eux. Ils doivent faire spontanément une régulation de leurs comportements et trouver l'adéquation optimale de leurs réponses en ne comptant fondamentalement que sur eux-mêmes. L'expérience livrée par ces employés dans les récits montre que, pour y arriver, le nouvel employé reçoit des informations générales et/ou partielles qui comportent une quantité d'éléments implicites.

D'autre part, ces formateurs empiriques transmettent leur savoir en utilisant les moyens dont ils disposent : leur propre expérience. Ils font comme on a fait avec eux. Il y a, par la force des choses, une reproduction des modèles spontanés d'action éducative qui émergent de l'expérience antérieure du formateur.

Finalement, en ce qui concerne le temps consacré à l'entraînement de départ, les récits fournissent des versions différentes, selon l'entreprise et la tâche assignée. Pour transmettre ces résultats, six plages de temps<sup>12</sup> ont été arbitrairement fixées :

- a) la plus importante est celle qui couvre une durée d'une heure ou moins; des entrevues dont la formulation se réfère à des durées de l'ordre de «quelques minutes» ont été choisies; plus de la moitié des employés, 35/68, avaient reçu un entraînement bref au départ;
- b) la deuxième en importance est la plage de temps qui couvre d'une journée à une semaine (10/68);
- c) d'une demi-journée (de 1 à 4 heures; 7/68);
- d) plus d'une semaine (3/68);
- e) une journée;
- f) une série d'expressions non chiffrées comme «assez vite montré», ou «montrer un petit peu» ou encore «une couple d'heures».

Si ces plages de temps sont mises en relation avec nos observations antérieures, il se dégage une cohérence d'ensemble. Sauf pour quelques individus, l'entraînement de la plupart des employés sans qualification professionnelle, à l'arrivée à leur poste de travail, se traduit par quelques petites explications données par un camarade en quelques minutes.

#### **4. Analyse et discussion**

Une analyse plus détaillée de ces observations générales nous amène à faire les commentaires suivants : d'abord, le contenu des entrevues montre que, dès le départ, les entreprises misent principalement sur la capacité d'adaptation des individus. Cette capacité définie en termes de débrouillardise, d'esprit d'initiative, d'autonomie, etc. par les nouveaux employés, va leur permettre de générer des réponses correctes aux commandes de l'entreprise à partir d'informations partielles ou inexistantes. C'est en utilisant ses expériences antérieures ou par déductions spontanées qu'ils doivent choisir et/ou chercher les informations nécessaires,

---

12 Cette information n'est pas disponible dans dix entrevues.

à partir d'une globalité diffuse, afin de répondre adéquatement aux problèmes qu'ils rencontrent.

Ce premier moment d'intégration au travail pousse le nouvel employé à cerner et à intégrer sans grand soutien les normes de fonctionnement du milieu essentielles à son adaptation. L'accès à ces règles, qui doit être fait dès l'entrevue d'embauche, nécessite certaines capacités intellectuelles qui ont été identifiées par Turner (1981), Louis (1980) et Feldman (1976) quand ils ont étudié le processus de socialisation des individus en milieux de travail. Ces auteurs identifient trois facteurs qui favorisent la socialisation au travail des recrues : l'adaptation à l'environnement de travail, le développement des habiletés de travail et l'adaptation aux valeurs et à la culture organisationnelle de l'entreprise. Les deux premiers facteurs ont une relation directe avec l'apprentissage et l'acceptation du rôle que doit assumer l'individu pour répondre aux attentes du milieu de travail. Quant au troisième, il fait appel à la capacité de l'individu de se conformer aux exigences (normes, valeurs, etc.) de cette microsociété qu'est l'entreprise (Turner, 1981).

Notre recherche met en évidence un aspect de ces activités de socialisation. Les interactions du début mettent principalement à l'épreuve une compétence générale d'adaptation chez l'individu qui se matérialise par sa capacité à décoder et à interpréter des messages plus au moins clairs émis par le milieu. Dès son entrée, cet individu doit répondre à des normes qui restent implicites et qui régissent les comportements attendus de lui. Pour y arriver, il doit avancer des hypothèses de comportement et, par tâtonnement, par essai et par erreur, il va les soumettre à l'épreuve afin d'ajuster son comportement à un environnement qui ne se manifeste que lentement. Ces comportements viendront, par la suite, présider à l'ensemble des changements adaptatifs nécessaires à l'initiation à la tâche, à la participation à la vie du groupe et de l'organisation, à l'orientation et à l'utilisation des lieux physiques et des outils de travail.

La capacité d'adaptation au départ se traduit, selon nos observations, par une capacité bien ancrée à résoudre des problèmes. À partir d'informations éparses, les sujets doivent donc être capables de les décoder, de faire des interprétations, de faire des hypothèses de compor-



tement adéquat, de chercher à vérifier leur pertinence et à faire les ajustements qui s'imposent. Pour y arriver, ils doivent agir en tirant le maximum de profit d'une rétroaction pauvre et lointaine de leurs supérieurs. L'actualisation de l'employabilité des nouveaux employés commence par la mise en action de cette compétence générale à résoudre les problèmes qui se présentent, par le biais d'une logique hypothético-déductive, par la capacité d'envisager les problèmes davantage comme une interrogation à laquelle il faut vite répondre que comme une difficulté à surmonter.

Comme on l'a signalé plus haut, le processus d'adaptation exige la présence de deux systèmes : l'employé, qui est le plus sollicité, et l'environnement. Cet environnement, dans le vécu des nouveaux employés, est très présent mais incertain, à cause, notamment, de l'excès d'informations nouvelles et désorganisées qui le composent. Le processus d'adaptation du nouvel employé apparaît alors comme un processus empirique de recherche tâtonnante.

En ce qui concerne la culture organisationnelle, elle reste au départ totalement implicite aux multiples informations reçues, mais pressentie comme une dimension importante à déchiffrer dans l'environnement. Paradoxalement, la documentation montre que les entreprises s'attendent à ce que le nouvel employé se laisse imprégner par la culture de l'entreprise et qu'il l'acceptera. Il s'agit souvent d'un préalable implicite comme la culture organisationnelle elle-même. On donne l'impression que le nouvel employé a la capacité et la disponibilité manifeste qui lui permettront de découvrir et de se laisser imprégner par une culture qui est là, omniprésente, mais qu'il faut décoder pour la comprendre, l'accepter et y adhérer.

Ce facteur englobant qu'est la culture exige que le nouvel employé, rapidement et avec justesse, soit capable de composer ou de recomposer une représentation de sa place dans cette culture et dans l'organisation. Ce facteur englobant, la culture organisationnelle, est donc un facteur environnemental central dont la maîtrise exige un effort spécifique en termes d'adaptation.

D'après les récits des interviewés, une seule entreprise sur trois investirait dans la création des conditions optimales d'intégration au milieu de travail. Aucune des trois entreprises ne travaille systématiquement à la création de conditions optimales d'accueil au poste de travail. En se basant sur ces récits, l'accueil au poste de travail et/ou au service ne fournirait pas, au départ, les éléments nécessaires pour faciliter la socialisation au travail (intégration) du nouvel employé.

Enfin, tout se passe comme si les compagnies, qui misaient davantage sur les habiletés de l'individu à s'adapter au travail, ne se considèrent pas concernées par ce processus. Il se donne ou il ne se donne pas : le problème se trouve ailleurs. Par conséquent, les problèmes, et même la responsabilité des situations d'échec, sont considérés comme étant surtout la faute du nouvel employé.

Si ces observations sont rattachées aux difficultés rencontrées par les entreprises à embaucher des jeunes employés non spécialisés et si des employés qualifiés sont utilisés pour accomplir des tâches qui n'exigent aucune qualification professionnelle, alors certaines questions surgissent : est-ce que la pénurie de main-d'œuvre qualifiée comporte les dimensions que l'on donne dans la presse et dans les discours politiques? Est-ce que l'existence d'un décalage important entre le niveau de compétence des employés et le niveau d'exigence des tâches tel que l'indiquent les résultats est significative?

La plupart des interactions de départ, desquelles se dégage une dimension éducative, relèvent de la spontanéité et des circonstances. Aucun modèle d'entraînement explicite, qui pourrait faire penser à une action systématique, se dégage des résultats. Chaque employé désigné pour entraîner des nouveaux employés utilise les ressources mises à sa disposition. À partir de sa propre expérience de travail, il tente de transmettre le savoir (le sien) considéré nécessaire aux exigences du poste de travail. Le choix de cet entraîneur «occasionnel» repose sur son expérience et sa connaissance du poste de travail et rend la connaissance technique et l'expérience de travail «qualifiantes» pour l'entraînement. Par ce fait, il est postulé que la possession d'un savoir comporte implicitement la maîtrise des moyens de le communiquer.

Malgré l'apparente simplicité des tâches assignées aux employés, les récits des témoignages font état de pertes de temps, d'anxiété et même d'accidents occasionnés par l'incompréhension des explications données. C'est l'explication, donc l'apport verbal de données, qui est au centre du transfert des connaissances. L'accent mis sur cette forme de communication des savoirs transforme les moments d'instruction en moments d'information où la rétroalimentation a peu de place. En effet, même si l'expression montrer la «job» a vite atteint le niveau de saturation dans un bon nombre d'entrevues, les sous-entendus et les formulations utilisées permettent d'affirmer qu'elle se réfère seulement à une explication verbale du travail à faire.

Par ailleurs, le temps alloué généralement à l'entraînement et la vitesse avec laquelle tout est «dit» ou «expliqué» renforcent l'image d'une opération hétéroclite et ponctuelle plutôt que standardisée. Même s'il y a des exceptions, plusieurs des sujets ont dû prendre leur poste en main après avoir reçu un bref entraînement. Du point de vue de l'adaptation au poste de travail, ces épisodes sont à l'origine des difficultés d'adaptation observées par l'équipe d'Ashley *et al.* (1980) et Selz (1980). Par exemple, le stress dont témoignent plusieurs sujets devant l'incertitude de leur déchiffrement des messages reçus (ils ne savent pas s'ils ont bien compris ni s'ils réussiront à s'acquitter de la tâche assignée) est directement lié aux lacunes de l'entraînement. Un parallélisme se produit entre la désorganisation de la transmission des messages et les difficultés observées au système réactionnel des nouveaux employés : «on fonce et on fait du mieux qu'on peut».

La débrouillardise ou l'entraide non formelle, mais très présente, est un autre exemple et constitue un des éléments qui assurent l'équilibre interne de ce système où l'entraînement apparaît comme lacunaire. Autant l'une que l'autre permet la découverte ou la communication, au niveau du groupe d'employés, des formes pratiques d'action pour s'en sortir : des «trucs». Ces trucs se transmettent par des suggestions ou des conseils; ils permettent au nouvel employé de répondre aux attentes qu'il a comprises comme étant celles de l'entreprise. Ces pratiques peuvent être comprises aussi comme une forme spontanée de réponses de survie. Elles constituent une sorte de valve de régulation qui oblige le nouvel employé qui survit à utiliser tous les moyens possibles ainsi que ceux

de son environnement social. Cette façon de faire semble être à rebours. En effet, les nouveaux employés sont conduits (ou arrivent) à leur poste de travail; on s'attend à ce qu'ils fassent appel à leur environnement immédiat lorsqu'ils auront épuisé leurs propres ressources pour ensuite obtenir l'information dont ils ont besoin pour travailler. La citation suivante, sorte de synthèse des interviewés, est très éloquente :

*Les gens t'amènent à ta job, puis tu travailles. Si tu as de la misère, tu as plein d'aide.*

Cette situation ne crée pas nécessairement des difficultés d'adaptation aux plus forts. Ils aiment «sauter dans le bain» et «faire leurs preuves». Cependant, tous les nouveaux employés interviewés n'ont pas cette force qui provient surtout de l'expérience. Plusieurs d'entre eux, au contraire, sentent que, s'il y a actualisation de leur employabilité, c'est beaucoup plus le résultat de leurs efforts que des actions de la compagnie.

Enfin, la notion opérationnelle d'insertion professionnelle ou d'intégration au travail qui résulte des observations est celle du «formisme» telle qu'exprimée par Altman et Rogoff (1987) et retravaillée par Riverin-Simard (1991). Cette conception «formiste» prétend, suivant la pensée aristotélicienne de cause matérielle, que les relations individu-environnement sont établies en fonction des données de départ. Il s'agit de qualités préalablement existantes qui, mises en contact, peuvent générer un «arrimage» heureux ou malheureux entre l'individu et son environnement. Le phénomène de compatibilité entre les facteurs expliquerait cet arrimage.

*Étant donné que les phénomènes sont mus strictement par leurs forces intrinsèques et peu influencés par la réciprocité, l'interaction P-E [personne environnement] se conçoit plutôt en termes de possibilité de pairage ou adéquation entre ces deux phénomènes (Riverin-Simard, 1991, 10).*

## Conclusion

Dans le cas de l'intégration au poste de travail, nos recherches (Fernandez et Bourassa, 1993; Remon, 1991) montrent des résultats similaires à ceux des auteurs mentionnés plus tôt. Malgré les exceptions signalées, les industries s'attendent à un produit (les jeunes employés)

dont les composantes de départ s'arriment aux exigences, attentes, culture, etc. qui existent dans l'entreprise. Par ce fait même, l'adaptation au travail, est davantage, au départ, le résultat de cette équation positive que d'une intervention délibérée de la compagnie. Par contre, les jeunes et nouveaux employés, par la force des choses, comprennent cette insertion comme un moment d'interaction où l'influence mutuelle n'est pas négligeable (Fernandez, 1992).

Le contenu du vécu des jeunes employés montre qu'ils s'attendent à une plus grande personnalisation de leur accueil au poste de travail et de l'entraînement : ces attentes divergent des pratiques de l'entreprise. La dimension relationnelle (sujet-environnement) de l'accueil et du premier entraînement nous est apparue estompée par la livraison des informations, donc par une relation principalement unidirectionnelle à faible rétroalimentation. En suivant Bandura (1977), on décèle la réédition d'une faiblesse déjà observée par cet auteur dans des conceptions traditionnelles des relations qui s'établissent entre l'individu et son environnement, elles traitent les dispositions comportementales et l'environnement comme des entités séparées alors qu'en fait, ces entités se déterminent mutuellement.

Finalement, ces observations, par le fait qu'elles s'arrêtent à un bref moment, peuvent cacher une action éducative plus structurée à d'autres moments. Ces moments de formation s'articuleraient à partir d'une conception systémique de la formation. L'aspect relationnel pourrait prendre une place plus importante, dépassant ainsi, en tant qu'intervention, le simple acte d'informer. De cette façon, une approche *organismique* (Riverin-Simard, 1991) par laquelle l'accueil et l'entraînement s'intégreraient dans une action globale de l'industrie dépassant ainsi l'interaction ponctuelle nouvel employé-environnement immédiat, serait mise en opération. L'entraînement pourrait y être compris et réalisé comme faisant partie d'un projet global d'entreprise, comme c'est le cas dans certaines exceptions rencontrées.

## Références

- ATLMAN, I. et ROGOFF, B. (1987).  
World views in psychology : Trait, interactional, organismic and transactional perspectives. In Stokols, D. et Altman, I. (éd.), *Handbook of environmental psychology* (p. 7-14). New York (NY) : John Wiley and Sons. Cité par Riverin-Simard, D. (1991). *Conceptions interactionnelles de l'insertion et de l'adaptation socioprofessionnelles*. In Dupont, P. (éd.), *Éducation au travail*. Sherbrooke : Centre de recherche en éducation du travail.
- ASHLEY, W.L., CELLINI, J., FADDIS, C., PEARSOL, J., WIANT, A. et WRIGHT, B. (1980).  
*Adaptation to work an exploration of processus and outcomes*. Columbus [OH] : The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- BANDURA, A. (1977).  
*Social learning theories*. Morristown (NJ) : General Learning Press.
- BENGLE, N. (1989).  
Les enjeux et tactiques de l'insertion professionnelle : une analyse qualitative. *Bulletin de l'Association des conseillers d'orientation de France*, 52(1), 486-501.
- BEN-YOAV, O. et HARTMAN, K. (1988).  
Supervisors' competence and the learning of work values and behaviors during organizational entry. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3(1), 23-36.
- BINGHAM, W.C. (1986).  
*A cross-cultural analysis of transition from school to work*. Paris : UNESCO, Division of educational policy and planning.
- BLAIS, A. (1987).  
Les indicateurs. In Gauthier, B. (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 153-173). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURASSA, B. (1992).  
Identification des problèmes d'intégration et d'adaptation au travail des jeunes en difficulté. In Levesque, J.-L., Fernandez, J. et Chaput, M. (éd.), *Formation-travail/Travail-formation* (Tome 2 – Pratiques de développement et de reconnaissance de compétences) (p. 405-417). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- CARNEVALE, A.P. (1986).  
The learning enterprise. *Training and Development Journal*, 40(1), 18-26.
- DUPUY, J.P. et ROBERT, J. (1976).  
*La trahison de l'opulence*. Paris : PUF.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1990).  
*Classification nationale des professions* (ébauche aux fins de discussion).
- FELDMAN, D.C. (1976).  
A contingency theory of socialisation. *Administrative Science Quarterly*, 21(4), 433-452.
- FELDMAN, D.C. (1988).  
*Managing careers in organizations*. Boston et London : Scott, Foresman and company.

- FERNANDEZ, J. et BOURASSA, B. (1993).  
La perception des employés en regard de l'accueil reçu au moment de leur entrée dans un nouveau contexte de travail. In Levesque, J.-L., Fernandez, J. et Chaput, M. (éd.), *Formation-travail/Travail-formation* (Tome 1 – Formation, travail et savoir institué) (p. 325-333). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- GOTTLIEB, D. et DRISCOLL, E. (1982).  
*Entering the world of work : Young americas and their employers*. Princeton (NJ) : Educational testing service.
- HARWOOD, R.F. (1978).  
*In-service training programs for supervisory personnel*. Oxford [MI] : School of Business Administration, University of Mississippi.
- HUGHES, E.C. (1958).  
*Men and their work*. Glencoe (IL) : Freepress.
- JONES, G.R. (1986).  
Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262-279.
- KNOWLES, M.S. (1970).  
*The modern practice of adult education*. New York (NY) : Association Press.
- LANDRY, J. (1979).  
*Programme de perfectionnement aux habiletés : modèle opérationnel de conception*. Montréal : Psychologie industrielle et organisationnelle, Université de Montréal.
- LOUIS, M.R. (1980).  
Surprise and sense making : What newcomers experience in entering unfamiliar organizational setting. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.
- LOUIS, M.R., POSNER, B.Z. et POWELL, G.N. (1983).  
The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology*, 36, 857-866.
- LUTHANS, F. et DAVIS, T. (1981).  
Beyond modeling : Managing social learning processes in human resource training and development. *Human Resources Management*, 19-27.
- MILES, M. et HUBERMAN, A.M. (1984).  
*Qualitative data analysis : A sourcebook of new methods*. Beverly Hills [CA] : Sage Publications.
- PAQUET, P., DORAY, P. et BOUCHARD, P. (1982).  
*Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*. Québec : Ministère des Communications du Québec.
- POISSON, Y. (1990).  
*La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- REMON, D. (1991).  
*Description et analyse des modèles d'entraînement utilisés, dans la grande industrie estrienne, par le cadre première ligne pour favoriser l'adaptation des jeunes et nouveaux employés sans spécialisation à leur poste de travail*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- REUBENS, B. (1981).  
*From school to work : An european perspective. The national center for research in vocational education.* Columbus (OH) : The Ohio State University.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1991).  
Conceptions interactionnelles de l'insertion et de l'adaptation socioprofessionnelles. In Dupont, P. (éd.), *Éducation et travail* (p. 7-45). Sherbrooke : Centre de recherche sur l'éducation au travail, Université de Sherbrooke.
- SAVOIE, A. (1987).  
*Le perfectionnement des ressources humaines en organisation. Théories, méthodes et applications.* Montréal : Agence d'Arc.
- SCHEIN, E.H. (1984).  
Coming to new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25, 3-16.
- SCHEIN, E.H. (1988).  
*Organizational culture and leadership.* San Francisco et London : Jossey-Bass.
- SELZ, N. (1980).  
*Fonctional competencies for adapting to the world of work.* Columbus [OH] : The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- TURNER, C.M. (1981).  
*Socialization into organizations. Coombe lodge working paper.* Blagdon (GB) : Further education staff coll.
- VAN MAANEN, J. (1976).  
Breaking in socialization to work. In Dubin, R. (éd.), *Handbook of work, organization and society.* Chicago : Rand McNally.
- WANOUS, J.P. (1975).  
A job preview makes recruiting more effective. *Harvard Business Review*, 53(5), 166-168.
- WANOUS, J.P. (1976).  
Organizational entry from naive expectations to realistic beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 61(1), 22-29.
- WANOUS, J.P. (1977).  
Organizational entry newcomers moving from outside to inside. *Psychological Bulletin*, 84(4), 601-618.
- WANOUS, J.P. (1979).  
*Socialization process at organizational contact : Organizational entry reconceptualized.* Presentation to the Academy of management meetings. Atlanta.
- WANOUS, J.P. (1980).  
*Organizational entry : Recrutement, selection, and socialization of newcomers.* Massachusetts, California, London, Amsterdam, Ontario et Sydney : Addison-Wesley Publishing Company.
- WIANT, A.A. (1977).  
*Transferables skills : The employer's viewpoint.* Columbus [OH] : The National Center of Research in Vocational Education, The Ohio State University.



**Abstract.** – The results of this research, conducted in three large industries in Quebec's Eastern Townships, look at how employees are greeted and helped to adapt to their job. Based on interviews of newly-hired employees, the authors have gathered data about the industries' policies for new employees regarding their greeting and the training they receive on that day. Those policies are examined under the terms of the phenomenon of the passage of the virtual to the actual in the matter of employment. This process is conceived and treated as particular progression and as the result of a process of adaptation.

**Resumen.** – Los resultados de esta investigación, efectuada en tres grandes industrias manufactureras de la región de l'«Estrie», tratan sobre el tema de la recepción y la adaptación al puesto de trabajo. A partir del análisis de los relatos de nuevos empleados, hemos obtenido de su primer día de trabajo en la fábrica, las modalidades de recepción en la empresa y del entrenamiento al puesto de trabajo. Examinamos las modalidades en función del fenómeno de la actualización de la empleabilidad (pasaje de lo virtual a lo real). Este proceso de actualización es tratado y concebido como un camino particular y como el resultado de un proceso de adaptación.

**Zusammenfassung.** – Die Ergebnisse dieser Untersuchung, die in drei großen Fabriken in der "Estrie" durchgeführt wurde, beziehen sich auf das Thema der Aufnahme und der Anpassung am neuen Arbeitsplatz. Anhand der Analyse von Berichten neuer Angestellter haben wir aus ihrem ersten Arbeitstag im Betrieb die Art und Weise des Empfangs im Unternehmen und der Einarbeitung auf ihren Arbeitsplatz herausgearbeitet. Wir untersuchen diese Art und Weise auf das Phänomen der Aktualisierung der Eignung (Übergang vom Möglichen zum Wirklichen) hin. Dieser Prozeß der Aktualisierung wird als ein eigener Vorgang und als das Ergebnis eines Anpassungsprozesses behandelt und konzipiert.