

Louvain School of Management

L'engagement organisationnel et l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation, une question de socialisation ou de *leadership* ?

Mémoire recherche réalisé par

Charlotte MARIQUE & Justine MEURICE

en vue de l'obtention du titre de

Master en ingénieur de gestion, à finalité spécialisée

Promotrice

Nathalie DELOBBE

Année académique 2016-2017

Nous adressons nos sincères remerciements à notre promotrice, Madame Delobbe, pour le temps qu'elle nous a consacré ainsi que pour ces précieux conseils.

Notre gratitude va également à toutes les personnes qui ont contribué à ce mémoire, par leur partage d'informations, leur appui lors de la diffusion du questionnaire ou leur participation à ce dernier.

Nous remercions également nos familles et plus particulièrement Anne-Cécile et Christophe pour leurs relectures attentives.

Enfin, nous souhaitons souligner que la réalisation de ce mémoire n'aurait pu être telle sans la collaboration efficace et plaisante qui s'est instaurée entre nous.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	I
TABLE DES ILLUSTRATIONS	III
TABLE DES TABLEAUX.....	III
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE EXPLORATOIRE	4
Chapitre I : Le contexte de la problématique – les traineeships.....	5
1.1. Profil recherché.....	6
1.2. Processus de sélection	7
1.3. Traineeships	8
1.3.1. Mise en place des traineeships	9
1.3.2. Définitions et caractéristiques communes aux traineeships	10
PARTIE THEORIQUE	13
Chapitre II : L'intégration des trainees par le processus de socialisation organisationnelle ..	13
2.1. Définitions	14
2.2. Contenu de la socialisation organisationnelle	15
2.2.1. Le domaine du travail.....	15
2.2.2. Le domaine du groupe de travail	16
2.2.3. Le domaine de l'organisation	18
2.3. Facteurs de socialisation organisationnelle	19
2.3.1. Support perçu.....	20
2.3.2. Qualité des formations suivies	21
2.4. Tactiques de socialisation organisationnelle	23
2.5. Conclusion et limites	25
Chapitre III : Le développement professionnel des trainees sous l'angle des compétences managériales	27
3.1. Définitions	28
3.1.1. Compétences.....	28
3.1.2. Managers.....	29
3.2. Modèle des compétences managériales de Bartram	33
3.3. Conclusion et limites	37
Chapitre IV : Le leadership exercé envers les trainees.....	39
4.1. Les théories du leadership	40
4.1.1. Définitions	40
4.1.2. Les théories comportementales.....	41

4.1.3.	Les théories contingentes	41
4.1.4.	Les théories contemporaines	42
4.1.5.	Les théories relationnelles et orientées vers les subordonnés	44
4.1.6.	L'émergence de nouvelles théories	44
4.2.	Le leadership éthique	46
4.2.1.	Définitions et dimensions du leadership éthique	47
4.2.2.	Influence du leadership éthique sur les subordonnés	49
4.3.	Conclusion et limites	51
CONCLUSION THEORIQUE ET CONSTRUCTION DU MODELE D'HYPOTHESES.....		53
PARTIE PRATIQUE.....		56
Chapitre V : La méthodologie de l'étude		57
5.1.	Dispositif d'investigation et mesure des variables.....	57
5.1.1.	Les variables indépendantes	58
5.1.2.	Les variables intermédiaires.....	61
5.1.3.	Les variables dépendantes	63
5.1.4.	Autres variables.....	64
5.1.5.	Le questionnaire.....	64
5.1.6.	La diffusion du questionnaire.....	65
5.2.	Echantillon et traitement des données.....	66
5.3.	Conclusion et limites	68
Chapitre VI : Les résultats des analyses		71
6.1.	Analyses préliminaires.....	71
6.1.1.	Analyses factorielles : validité de construction des échelles de mesure	72
6.1.2.	Alpha de Cronbach : fiabilité des échelles de mesure	74
6.2.	Analyses statistiques	76
6.2.1.	Analyses corrélationnelles	77
6.2.2.	Analyses des régressions.....	82
6.2.3.	Analyses des médiations	89
6.3.	Conclusion et limites	92
CONCLUSION PRATIQUE		95
INTERPRETATION		60
Chapitre VII : La discussion.....		97
7.1.	Interprétation des résultats obtenus	97
7.1.	Recommandations	106
7.1.1.	Perspectives scientifiques	106
7.1.2.	Perspectives managériales.....	108

CONCLUSION GENERALE	111
BIBLIOGRAPHIE.....	IV
LEXIQUE.....	X
ANNEXES	XIV

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 – Variables de recherches pouvant influencer l'intention de rester des trainees.....	12
Figure 2 - Modèle d'hypothèses initial.....	55
Figure 3 - Hypothèses à tester entre les facteurs et les indicateurs de socialisation	83
Figure 4 - Hypothèses à tester entre les facteurs de socialisation et les compétences	84
Figure 5 - Hypothèses à tester entre le leadership éthique et les indicateurs de socialisation ..	84
Figure 6 - Hypothèses à tester entre le leadership éthique et les compétences	85
Figure 7 - Hypothèses à tester entre les indicateurs de socialisation et les variables dépendantes	86
Figure 8 - Hypothèses à tester entre les compétences et les variables dépendantes.....	87
Figure 9 - Hypothèses à tester entre la satisfaction, l'implication et l'intention de rester	88
Figure 10 - Schématisation des analyses de médiations.....	89
Figure 11 - Nouvelles hypothèses de médiations	90
Figure 12 - Version modifiée du modèle d'hypothèses initial	96
Figure 13 - Exemple d'un nouveau modèle d'hypothèses	107

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Caractéristiques des traineeships.....	11
Tableau 2 – Pratiques de socialisation organisationnelle	24
Tableau 3 – Great Eight Competencies de Bartram	34
Tableau 4 – Dimensions du leadership éthique	48
Tableau 5 – Modèle de Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011)	60
Tableau 6 – Modèle de Bartram (2005)	63
Tableau 7 – Récapitulatif des hypothèses à tester dans les analyses statistiques	76
Tableau 8 – Matrice des intercorrélations	78
Tableau 9 – Récapitulatif des analyses corrélationnelles	82
Tableau 10 – Récapitulatif des analyses de régressions	89
Tableau 11 – Récapitulatif des analyses de médiations.....	92

INTRODUCTION GENERALE

Les étudiants proches de la diplomation, et notamment les auteurs de ce mémoire, sont approchés régulièrement et de diverses manières (emails, invitations à des évènements, présence sur les *Job Fairs* ou aux *Business Games*, etc.) par les organisations qui souhaitent attirer leur attention. Parmi la multitude d'options que ces organisations proposent pour constituer une première expérience professionnelle, les programmes dits de *traineeships* se démarquent particulièrement par leur nombre. L'émergence des *Young Graduate*, *Future Leaders*, *Management Trainee*, *International Talent* ou *Young Talent Programmes* sont la preuve que de plus en plus d'organisations tentent de séduire les futurs travailleurs en associant à une offre d'emploi l'une ou l'autre de ces dénominations. Mais de quoi s'agit-il exactement ? Qu'offrent donc tous ces programmes ? Que proposent-ils de différent par rapport à une entrée "classique" dans le monde du travail ? C'est en voulant répondre à ces questions, en tant que futures diplômées et chercheuses d'emploi, qu'est née l'idée d'y consacrer ce mémoire.

Dans cette optique, de nombreuses pistes pour traiter le sujet ont été soulevées. Tout d'abord, l'idée a germé de réaliser ce mémoire en collaboration avec des organisations mettant en place ce type de programmes, de manière à évaluer leur retour sur investissement. Pour ce faire, l'angle de la performance des participants à ces programmes (les *trainees*) a été envisagé. Cependant, vu la difficulté d'évaluer celle-ci dans le cadre de ce mémoire et le temps disponible, les auteurs ont retenu l'approche de la **rétenction** des *trainees*, également importante pour les organisations à différents niveaux.

En effet, les organisations qui retiennent leurs recrues amortissent les frais de recrutement engagés grâce à la valeur ajoutée fournie par ces nouveaux salariés, tandis que celles qui échouent assistent aux départs anticipés de leurs employés (Bauer, 2010). Dès lors, les organisations doivent inciter les *trainees* à rester une fois leur programme terminé. Perrot (2008) souligne qu'une **socialisation organisationnelle** bien agencée contribue à fidéliser les jeunes recrues, mais qu'en est-il en pratique ? Pour répondre à cette question, le premier élément étudié dans ce mémoire est donc la socialisation organisationnelle des jeunes recrues, c'est-à-dire l'ensemble de ce qui est mis en place pour les intégrer dans l'organisation.

Par la suite, il a été décidé d'adopter le point de vue des *trainees* eux-mêmes, plutôt que celui des organisations pour mesurer cette rétention, l'objet de cette recherche devenant l'**engagement organisationnel** des *trainees*. Meyer et Allen (1991) définissent cette notion comme un « état psychologique qui caractérise la relation d'un employé envers l'organisation et qui a des implications sur la décision de demeurer membre de l'organisation » (cité par Bernard, 2001, p. 47). Pour cette raison, et parce que Blau et Boal (1987) avancent que l'engagement organisationnel constitue statistiquement un déterminant de l'**intention de rester** (Blais, 2005), c'est cette dernière mesure qui est définitivement retenue comme point d'attention pour ce mémoire. Mueller, Wallace et Price (1992) définissent d'ailleurs cette notion comme « l'intention qu'à l'employé de maintenir son adhésion comme membre au sein de l'organisation » (Blais, 2005, p. 6).

Cependant, l'intention de rester n'est pas uniquement liée à l'engagement organisationnel. En effet, selon plusieurs auteurs, un taux élevé de satisfaction au travail, une rémunération satisfaisante, une culture organisationnelle axée sur les relations au détriment des tâches et un environnement favorisant les opportunités de développement professionnel sont positivement¹ liés à l'intention des employés de rester dans leur entreprise (Blais, 2005). De plus, d'autres analyses démontrent que l'implication affective constitue également une variable décisive dans la décision de rester des employés (Blais, 2005). Par conséquent, la **satisfaction au travail** et l'**implication affective** sont les éléments retenus en tant qu'autres variables dépendantes pour construire ce mémoire. Quant au **développement professionnel**, celui-ci étant propre à chaque *trainee*, il est approché sous l'angle des compétences managériales et constitue le deuxième axe de recherche de ce mémoire.

Enfin, un élément supplémentaire fait l'objet de recherches, à savoir l'influence de l'organisation sur l'intention des *trainees* d'y rester. Afin d'évaluer cette influence, la notion de *leadership* est explorée d'un point de vue organisationnel. Celle-ci est choisie pour plusieurs raisons², une première étant que certaines études pointent les effets favorables du *leadership* exercé sur la rétention des subordonnés au sein de leur

¹ L'ensemble des hypothèses de ce travail sont émises en gardant la même idée que ces auteurs, c'est-à-dire qu'un lien positif entre les variables sélectionnées et l'intention de rester tente d'être démontré.

² Ces raisons sont davantage détaillées au fil de ce mémoire.

organisation, et en particulier du **leadership éthique** (DuBrin, 2010). Ces effets sont-ils donc comparables à ceux attendus de la socialisation organisationnelle ? Pour mener cette comparaison, le *leadership* éthique mérite, au même titre que les facteurs de socialisation, une attention particulière dans ce mémoire. Deuxièmement, ce choix d'examiner le *leadership* éthique est soutenu parce que le *management* durable et la Responsabilité Sociétale des Entreprises (RSE) (cfr. lexique¹) se sont particulièrement développés au XXIème siècle pour répondre aux défis environnementaux et sociétaux (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). Le surcroît d'intérêt que les organisations accordent à ces deux thèmes laisse penser qu'elles intègrent des principes éthiques sur lesquels *management* durable et RSE reposent.

Pour conclure, l'objectif du présent mémoire, après avoir mis en contexte les *traineeships* dans un premier chapitre introductif², est d'analyser les **éléments qui influencent les participants à de tels programmes à rester dans leur organisation**. Pour répondre à cette problématique, une revue de littérature est élaborée sur base des trois éléments centraux identifiés plus haut : (1) la socialisation spécifique à ces programmes, (2) le déploiement professionnel du participant au travers du développement de ses compétences managériales et (3) la façon dont le participant perçoit le *leadership* exercé dans son organisation. Par la suite, les hypothèses portant sur les trois thématiques exposées théoriquement sont testées à l'aide d'un questionnaire, diffusé auprès d'un échantillon précis, à savoir celui des *trainees* participant ou ayant participé (dans les trois dernières années) aux programmes décrits plus haut. Enfin, l'analyse empirique des données d'enquête permet la confrontation entre les apports littéraires et les constats chiffrés et amène des recommandations à destination de chercheurs scientifiques ou d'entreprises.

¹ Le lexique établi en fin de mémoire distingue et explique certains termes et concepts.

² Cette partie exploratoire est, entre autres, alimentée d'informations émanant de stages et de prises de contact avec les entreprises (mails, rencontres, etc). L'une des auteurs de ce travail a accompli son stage chez Proximus, qui propose un *Management Trainee Program*.

PARTIE EXPLORATOIRE

Chapitre I : Le contexte de la problématique – les *traineeships*

En 2016, Proximus engagea 24 jeunes diplômés de master pour son *Management Trainee Program* et ING en engagea 17 pour son *International Talent Program*. Cette année, Lidl est sur le point d'en embaucher 65, tous programmes confondus. Beaucoup d'entreprises comme AB InBev, Johnson & Johnson, GSK, Mondelez, Unilever et d'autres ouvrent elles aussi les portes de leurs programmes de formation divers à de jeunes diplômés (cfr. annexe 1, p. A1 pour les détails chiffrés). Actuellement, ces *traineeships*¹, *Young Graduate*, *Future Leaders*, *Management Trainee*, *International Talent* ou *Young Talent Programmes* sont en pleine expansion et mis en place dans de plus en plus d'organisations.

Lancés partout dans le monde, depuis de nombreuses années et principalement au sein de grandes multinationales, ces programmes ne cessent de se développer sous divers aspects, rendant le concept un peu flou. Ce chapitre introductif s'attarde sur cette popularité et vise à clarifier le concept en étudiant en premier lieu les profils recherchés et engagés en tant que *trainees* et, en deuxième lieu, le processus de sélection. Enfin, la section finale reprend les caractéristiques des *traineeships* ainsi qu'une approche plus détaillée des programmes en tant que tels, de manière à les définir en sept points. Dans ce chapitre introductif, des exemples issus de sociétés proposant des *traineeships* illustrent les convergences et divergences présentes entre les programmes et permettent d'observer non pas des règles, mais des tendances. Les entreprises prises en référence (Proximus², ING, Lidl et Unilever) couvrent des secteurs variés et des *traineeships* diversifiés (cfr. annexe 2, p. A1).

¹ Par souci de clarté et de compréhension, le terme ***traineeship*** est celui utilisé tout au long de cette étude.

² Comme mentionné dans l'introduction générale, des prises de contact (échanges de mails, stage ou rencontres) avec les entreprises ont permis de nourrir la réflexion et d'amener de nombreuses informations dans ce cadrage de la problématique.

1.1. Profil recherché

Afin de comprendre en quoi consistent les programmes de *traineeship*, cette première section décrit les qualités et autres aspects que les candidats doivent détenir afin d'accéder au processus de sélection et qui sont requis par les quatre entreprises de référence. De ces exemples sont tirées des conclusions générales pour identifier, de manière relativement large, les profils recherchés pour les *traineeships*.

Si ce chapitre se base avant tout sur des exemples, c'est parce que de longues analyses scientifiques sur le sujet n'ont pas encore été réalisées, cette tendance à développer des *traineeships* ne suivant une croissance significative qu'actuellement. Néanmoins, sur *Become A Trainee*, une plateforme développée par Hamers et Kupers (2011b), le profil du candidat type est analysé pour différents *traineeships*. Selon cette plateforme, le candidat idéal pour ce genre de programmes est un étudiant universitaire muni d'un ou deux diplômes de master. Selon Hamers et Kupers (2011b), 49% des *trainees* sont diplômés en science de l'économie ou en science de l'ingénierie et 19% sont diplômés en *management*. Ceci est lié à la volonté des organisations de trouver chez leurs futurs *trainees* certaines compétences de gestion – tant analytique que d'équipe – et particulièrement de *leadership*, ainsi qu'un très bon niveau de langues, plutôt que des compétences techniques.

De façon plus tangible, Proximus recherche le profil suivant : le futur *trainee* requiert soit un master en économie, gestion, informatique, ingénieur civil ou tout autre domaine similaire. Bien qu'aucune expérience professionnelle ne soit exigée, l'entreprise valorise les bons résultats universitaires, ainsi qu'une participation à des activités extracurriculaires impliquant du *leadership* ou de la gestion de projets et une bonne maîtrise des langues (Proximus, 2015). Au cours des différentes étapes du processus de sélection, des compétences, des qualités et des attitudes, comme l'autonomie, l'orientation "résultats" et "clients", l'appropriation des connaissances, une façon de penser novatrice ou la gestion d'une organisation et du temps (cfr. annexe 3, p. A2 pour plus de détails) sont évaluées.

En résumé, bien que les profils recherchés puissent différer selon l'organisation qui les recrute et le job proposé (cfr. annexe 4, p. A3 pour d'autres exemples), des critères

de base sont communs à toutes les organisations tels qu'un **diplôme de master**, un **bilinguisme voire trilinguisme** et une implication dans des **activités extracurriculaires**. Les candidats doivent aussi révéler un intérêt important pour le domaine d'activités de l'organisation et posséder un maximum de deux années d'expérience professionnelle. Néanmoins, tous ces éléments sont nécessaires mais pas suffisants pour obtenir le job. En réalité, cela permet aux candidats de passer uniquement la première étape du *screening* des *Curriculum Vitae* (CV), le diplôme n'étant pas une garantie des compétences requises par l'organisation. Pour cette raison, la section suivante se concentre sur la suite du processus de sélection, dont le but est de détecter le potentiel des candidats (cfr. lexique) à être formés et à occuper des postes à responsabilités. Elle se concentre aussi sur le choix des candidats adéquats, sur base de leurs compétences, attitudes et valeurs, pour la fonction de *trainee*.

1.2. Processus de sélection

Après avoir retenu certains candidats sur base de leur **CV** et de leur **lettre de motivation**, les organisations doivent encore désigner les jeunes diplômés qui correspondent à leurs critères. La qualité de ce processus doit être élevée car la sélection des *trainees* a une influence notamment sur l'efficacité de leur formation, sur le développement de leurs compétences et sur la réputation du *traineeship*. Cette deuxième section décrit les processus de manière générale, avant de s'appuyer sur des cas d'entreprise, tels que celui de Proximus, d'ING, de Lidl et d'Unilever, repris à l'annexe 4, p. A3.

De manière générale, les recrutements ont lieu l'année du diplôme et jusque dans les deux années qui suivent. Ils ont lieu par sessions et sont généralement très élaborés, incluant différentes **étapes éliminatoires**, sur une période d'environ un mois. Au fur et à mesure du processus, les candidats sont soumis à de **nombreux tests** (psychologiques et autres), à des **interviews** avec différentes personnes de l'organisation et à des **misés en situation** permettant aux recruteurs d'observer les comportements et performances des candidats dans des situations courantes du job de *trainee*. Les recruteurs peuvent ainsi porter un jugement et prendre leur décision sur base d'un grand nombre d'observations et d'informations, parfois traduites sous forme de scores.

Chez Proximus, après avoir soumis leur CV et lettre de motivation, les candidats retenus passent, dans un premier temps, une interview digitale et, dans un second temps, des tests *SHL* (cfr. lexique) de raisonnements logique, verbal et numérique. Si ces tests sont concluants, les jeunes sont invités à passer une journée de sélection dans les bureaux de l'entreprise afin de prendre part à l'*assessment day* centré autour de la résolution d'un *business case* et d'un entretien avec un évaluateur. Lors de cette journée, une matrice de compétences et d'attitudes est utilisée par l'équipe des ressources humaines afin de prendre la décision juste et objective d'envoyer ou non le candidat vers l'étape suivante. Le processus se termine par une présentation devant un comité de directeurs. Si les jeunes diplômés passent tous ces tests et entretiens avec brio, ils peuvent décrocher un contrat et commencer le 1^{er} septembre en tant que *trainees* (Proximus, 2015).

Pour terminer, en Belgique, la recherche de talents est le plus souvent dédiée à des **profils génériques**. Sur le site internet de Delhaize, un acteur de la grande distribution offrant un *traineeship*, il est d'ailleurs indiqué : « Chez Delhaize, c'est **l'attitude** qui prime ! » (Delhaize, 2017). De plus, même si la sélection des *trainees* peut paraître similaire au niveau national, des différences se marquent à travers le monde, le contexte d'enseignement y étant pour beaucoup. Ainsi, bien que présentant des similitudes, ces processus varient énormément d'une structure à une autre, chacune ayant ses propres méthodologies. Les différences se marquent aussi au sein même des programmes de *traineeship* qui font l'objet de la dernière section de ce chapitre introductif.

1.3. *Traineeships*

Après avoir découvert quels sont les profils de *trainees* recherchés et le processus de sélection, cette section se concentre sur les éléments propres à chaque *traineeship*. Comme pour les sections précédentes, l'exemple de Proximus est repris et les autres se trouvent à l'annexe 4, p. A3. Ceci permet, d'une part, de déceler les généralités et spécificités des *traineeships* et d'établir, d'autre part, les caractéristiques d'un tel programme.

1.3.1. Mise en place des *traineeships*

Hamers et Kupers (2011d) remarquent que le marché est très diversifié selon les secteurs et les orientations d'emploi. Cette diversité dans les programmes se manifeste en Belgique (et dans le reste de monde) où des entreprises telles que AB InBev, Delhaize, Proximus, Bpost, etc. mettent des *traineeships* en place (cfr. annexe 5, p. A4). En plus des **domaines d'activité** variés que couvrent ces organisations, les **orientations** des *traineeships* sont aussi différentes. Par exemple, selon une étude¹ réalisée par Hamers et Kupers en 2010, les *traineeships* en *General Management* et en *Sales & Marketing* constituent à eux seuls 45% du marché des programmes (cfr. annexe 6, p. A4).

Aussi, chez Proximus, le programme actuel, d'une durée de 24 mois, a une orientation de type *General Management*. Ce programme s'accompagne d'une **rotation de poste**, ce qui signifie que les jeunes ont l'occasion de travailler dans des départements différents au cours des trois missions de huit mois qui les attendent. Autrement dit, les *trainees* suivent un **trajet commun**, que chacun peut ensuite personnaliser en candidatant pour deux missions. Durant les deux années de *traineeship*, ces missions leur permettent de développer des compétences, tant comportementales que fonctionnelles et d'apprendre beaucoup d'un partage de connaissances avec les experts et *managers* qui les supervisent ou les entourent. Enfin, l'entreprise de télécommunications cherche à faire évoluer ses *trainees* en leur confiant beaucoup de responsabilités dès leurs débuts et en leur offrant de nombreuses formations², ainsi qu'une « *field expedition* » d'un mois qui les met face aux principaux métiers de l'entreprise. De plus, grâce au *coaching* et à leur *mentor* individualisé, les *trainees* ont aussi la possibilité de développer un réseau professionnel (Proximus, 2015). Au terme de ces deux ans, si les jeunes ont développé les compétences adéquates, ils ont la possibilité d'obtenir un poste, bien souvent de *manager*, au sein d'un des départements de Proximus.

¹ Dans cette étude, les pourcentages sont basés sur une population totale de 325 *trainees* de 56 entreprises différentes.

² Les formations, communes à l'ensemble des *trainees*, ont lieu en moyenne une fois par mois. Elles sont consacrées à des sujets divers comme le *digital learning* ou les profils *MBTI* et sont donc axées tant sur les *soft* que les *hard skills*.

Comme Proximus, beaucoup d'autres organisations offrent un programme avec ses propres spécificités, mais aussi avec des similitudes au programme qui vient d'être présenté. Celles-ci sont détaillées à l'annexe 4, p. A3. Néanmoins, Gourdon (2012) souligne que ces programmes ne garantissent pas forcément l'accès à un poste dans l'organisation ou à une fonction hiérarchiquement supérieure. En effet, chez Proximus par exemple, il est bien spécifié aux nouvelles recrues que, si elles ne font pas leurs preuves durant leur *traineeship*, elles peuvent être écartées de l'entreprise ou des fonctions prévues pour les *ex-trainees*.

1.3.2. Définitions et caractéristiques communes aux *traineeships*

A présent que les exemples pratiques et les études de Hamers et Kupers (2011d) ont été exposés, certaines caractéristiques se dégagent. Celles-ci sont pour la plupart le résultat d'aspects communs, bien que les *traineeships* puissent se différencier en fonction des besoins des différentes organisations. Les éléments suivants tentent d'établir une définition approximative, mais complète, des différents programmes de *traineeship* :

Objectif	L'objectif principal est de former les <i>trainees</i> et de développer leur potentiel de sorte qu'ils puissent assumer des fonctions à responsabilités dans l'organisation à moyen et long terme, à l'issue de leur <i>traineeship</i> . Cet objectif principal s'accompagne d'objectifs secondaires tels qu'attirer, sélectionner et fidéliser les jeunes recrues (Picut, 2016). Aussi, à ces objectifs communs s'ajoutent des objectifs propres aux organisations, dépendant notamment des fonctions pour lesquelles elles recrutent (experts, <i>people</i> ou <i>top managers</i> , <i>sales</i> , etc.) et de l'orientation du <i>traineeship</i> , qu'elle soit générale ou plus spécifique.
Formations	Ces programmes sont une combinaison entre travail et apprentissage. La partie "travail" est un vrai métier – un <i>trainee</i> n'étant pas un stagiaire dans ce contexte – avec des responsabilités et qui s'apprend par le biais d'une formation sur le terrain. La partie "apprentissage" reprend, quant à elle, un ensemble de moments de formations. D'une part, environ 10-15% de la durée totale du programme est consacrée à des temps de formations données par des experts, des professionnels ou des agences spécialisées (Hamers et Kupers, 2011d). Ces formations permettent aux <i>trainees</i> d'acquérir les compétences dont ils ont besoin ou des compétences supplémentaires. D'autre part, certains <i>traineeships</i> proposent des formations "à la carte" non-obligatoires ou une période de formation visant à présenter tous les métiers de l'organisation (où le <i>trainee</i> expérimente différentes fonctions dans la chaîne de la structure).

Expériences multiples	Les <i>trainees</i> prenant part à certains de ces programmes, à savoir les programmes avec rotation de poste ou mission(s) à l'étranger, ont la chance d'expérimenter des places diverses au sein de l'organisation. Un poste est généralement occupé pour une période de minimum trois mois et de maximum deux ans. Cette caractéristique n'est pas commune à tous les <i>traineeships</i> présents sur le marché. En effet, de nombreux programmes proposent un poste "fixe" à leurs <i>trainees</i> , fait de responsabilités variées (cfr. l'exemple de Bpost, à l'annexe 7, p. A5).
Coaching	La plupart des <i>trainees</i> ont la possibilité d'avoir un conseiller, un <i>coach</i> externe, un <i>mentor</i> , un <i>manager</i> direct, un collègue avec de l'expérience ou quelqu'un sans lien opérationnel direct avec leurs tâches, qui les assiste au quotidien ou dans la gestion de leur carrière. Au-delà de cette possibilité de <i>coaching</i> , un séminaire d'intégration, un plan de développement personnel et des sessions périodiques de <i>feedback</i> avec les ressources humaines sont des passages obligés dans bon nombre de <i>traineeships</i> .
Réseau	Grâce à leur titre de <i>trainees</i> , à leurs différents postes ou missions et à leur appartenance au groupe de <i>trainees</i> , ces derniers ont la possibilité de développer un réseau professionnel rapidement.
Durée	En règle générale, un <i>traineeship</i> a une durée qui varie entre six mois (AB InBev, 2017) et trois ans ou plus (Unilever, 2017a). Ils ont une date spécifique de début et de fin (bien que le contrat signé soit de type CDI).
Organisations	Les organisations qui offrent ces types de programmes se ressemblent à plusieurs niveaux. Ce sont, pour la plupart, de grandes sociétés (cfr. annexe 8, p. A5), qui ont bien souvent une réputation (inter)nationale importante, ce qui facilite l'attraction des talents. Une autre raison qui explique cette tendance est que les budgets dont elles disposent leur permettent d'investir dans leur capital humain.

Tableau 1 – Caractéristiques des *traineeships*

En conclusion, ce premier chapitre apporte un éclairage sur les emplois à caractère formatif appelés *traineeships*. Malgré la tentative d'identifier ce que ces programmes ont en commun (et en faire ressortir les principales caractéristiques), ils ne sont pas figés dans une définition stricte et fermée. Chaque structure peut se permettre de faire varier la durée, les objectifs, les parcours proposés, le nombre de recrues engagées ou le processus de recrutement. Aussi, au vu des informations apportées par ce chapitre introductif, les organisations accordent à ces *traineeships* un temps et un investissement non-négligeables. Des équipes de ressources humaines sont probablement dédiées au recrutement, au suivi, à la formation et à l'encadrement des *trainees*. De plus, comme évoqué plus haut, la finalité de ces programmes est de faire grandir les jeunes recrues

vers des postes à responsabilités. Les organisations doivent donc s'assurer que les *trainees* sont suffisamment fidélisés afin de connaître un faible taux d'attrition et un retour sur investissement élevé, ceci soutenant l'intérêt de **se pencher sur l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation**. A cette fin, plusieurs éléments (comme indiqués dans la figure ci-dessous) sont à prendre en compte et font l'objet de la revue de littérature qui suit.

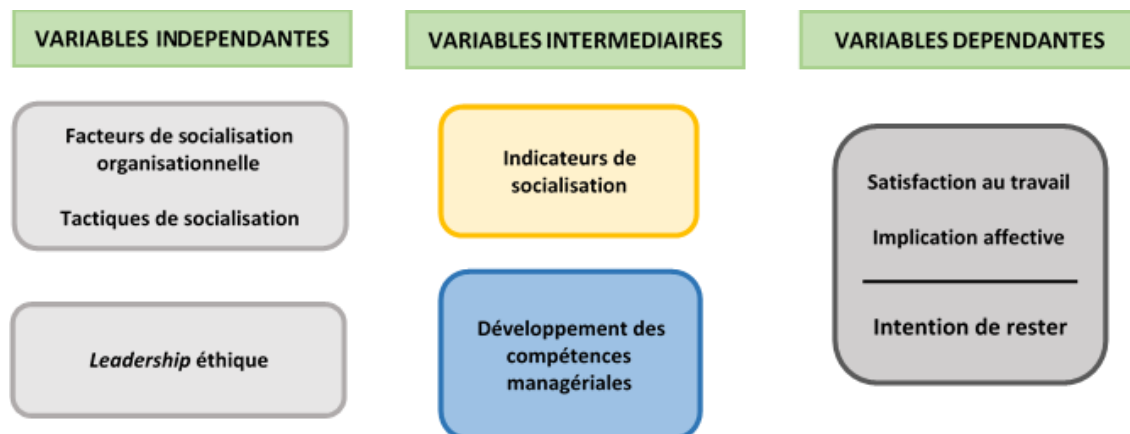


Figure 1 – Variables de recherches pouvant influencer l'intention de rester des *trainees*

Sur les sept caractéristiques typiques des *traineeships*, trois d'entre elles (*coaching*, formations et réseau) s'apparentent à un processus déjà exploité dans la littérature, la **socialisation organisationnelle**. Par ailleurs, une socialisation organisationnelle correctement menée peut avoir un effet sur l'intégration des jeunes recrues et leur volonté de demeurer dans l'organisation. Dès lors, les caractéristiques spécifiques aux *traineeships*, se rapprochant sous certains aspects de facteurs de socialisation "classiques", sont considérées comme tels au fil de ce mémoire. Ensuite, un autre élément est identifié à ce stade comme pouvant influencer la rétention des *trainees*, le *leadership*. L'idée de s'y intéresser découle de l'observation de ce terme utilisé pour nommer les *Future Leaders Programme* d'Unilever ou de GSK, par exemple. Enfin, le caractère formatif des *traineeships* amène à prendre en compte un dernier élément : le **développement des compétences**. La rotation de poste, les formations régulières, les différentes missions ou projets et la perspective d'une nouvelle fonction au terme du programme poussent probablement les *trainees* à développer des compétences de type managérial. Par conséquent, l'influence du développement professionnel des *trainees* sur leur intention de rester fait également l'objet d'une attention particulière.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE II : L'INTÉGRATION DES *TRAINEES* PAR LE PROCESSUS DE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE

Comme expliqué dans le chapitre introductif, les *trainees* sont amenés à occuper des postes à responsabilités. Pour cela, les organisations doivent se préoccuper de retenir leurs talents et, dans le but de fidéliser ces *trainees* sur le long terme, elles peuvent se pencher sur la gestion de leur socialisation organisationnelle (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012). En plus de cet enjeu de fidélisation des *trainees*, la socialisation est pertinente à plus d'un titre.

En effet, les organisations investissent beaucoup dans leurs *trainees* via des processus élaborés de recrutement, des personnes dédiées à la gestion et à la promotion du projet de *traineeship*, de nombreuses formations, des salaires attractifs et divers avantages. La socialisation permet de soutenir cet investissement car au plus les nouvelles recrues, c'est-à-dire les *trainees*, se sentent accueillies et préparées pour leur travail, plus vite elles ont l'occasion de faire leurs preuves et de contribuer avec succès à la mission de l'organisation (Bauer, 2010). Par ailleurs, une socialisation réussie offre de la clarté sur la relation entre les *trainees* et les organisations et contribue à la performance de ces dernières car elle accélère la prise de poste et facilite l'intégration dans un collectif de travail, ainsi que le développement d'attitudes et de comportements positifs (Perrot, 2008 ; Perrot et Campoy, 2009). De plus, la socialisation permet potentiellement de diminuer l'attrition assez coûteuse des jeunes recrues (Perrot et Campoy, 2009). Enfin, la courte durée des *traineeships* suggère une socialisation qui doit prendre place rapidement afin d'être efficace. Ceci renforce la pertinence de ce sujet dans ce mémoire vu que la majeure partie de la socialisation se joue, en effet, dans les six premiers mois et, en tous cas, dans les premières années (Perrot, 2008).

Comme le démontre ce second chapitre, la gestion de la socialisation et de l'intégration des nouvelles recrues est un domaine qui suscite de nombreuses recherches visant à identifier les facteurs qui permettent sa réussite ou son échec (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012). Il y a à peine une cinquantaine d'années, Schein (1968) définit la socialisation organisationnelle comme ce qui consiste à apprendre les

ficelles d'un emploi (Perrot, 2008). Le monde scientifique, lui, apporte plus de nuances ; elles font l'objet de la première section de ce chapitre. Ensuite, le contenu de la socialisation avec ses différents domaines et dimensions est étudié, ainsi que les différents facteurs de socialisation mis en place au sein des organisations. Pour terminer, ce chapitre énumère les différentes tactiques agencées par les organisations lors du processus de socialisation des jeunes recrues.

2.1. Définitions

Vu l'importance de maîtriser l'étape de la socialisation, de vraies politiques, voire des stratégies de socialisation à l'image de la culture d'entreprise, sont nécessaires (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012). Chaque entreprise a donc sa propre version du processus complexe par lequel les nouvelles recrues apprennent les attitudes, les connaissances, les compétences et les comportements nécessaires pour performer (Bauer, 2010). Malgré ces spécificités, cette section tente de définir ce qu'est la socialisation organisationnelle.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet et en 1976, Feldman évoque pour la première fois « la transformation d'*outsiders* en membres participants et efficaces » (cité par Perrot, 2008, p. 232). La même année, pour Van Maanen (1976), la socialisation est un « processus par lequel une personne apprend les valeurs, normes et comportements requis pour lui permettre de participer comme membre de l'organisation » (cité par Delobbe et Vandenberghe, 2001, p. 62). Cet auteur, accompagné de Schein (1979), ajoute que « c'est une politique mise en place par l'organisation pour influencer et modeler le salarié » (cité par Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012, p. 3). Enfin, Lacaze (2005) donne une définition plus récente de ce concept comme étant « le processus par lequel on enseigne à un individu et par lequel cet individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel. Dans un sens plus général, la socialisation est « le **processus** par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation » (cité par Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012, p. 2). En pratique, elle correspond à la période d'intégration des nouvelles recrues (Perrot, 2008).

2.2. Contenu de la socialisation organisationnelle

En parallèle de l'établissement d'une définition adéquate, la littérature examine aussi les différentes étapes par lesquelles une nouvelle recrue doit passer lorsqu'elle se développe comme un membre de l'organisation. Cependant, ce processus n'est pas investigué davantage dans ce mémoire car cela sort du cadre primaire de l'étude. Par contre, Chao et al. s'accordent pour déclarer que la socialisation organisationnelle s'intéresse au « contenu et au processus d'apprentissage par lesquels un individu s'adapte à un rôle spécifique dans une organisation » [traduit de l'anglais] (1994, p. 730). Cette aire de recherche qu'est le contenu reflète quatre domaines d'apprentissage de l'organisation (Perrot, 2008) : les « compétences requises pour faire le travail [...], les normes et relations avec le groupe de travail [...], les valeurs, objectifs et culture de l'organisation [...] et le changement personnel lié à l'identité, l'image de soi et la structure motivationnelle » (Fisher, 1986, cité par Perrot et Campoy, 2009, p. 5). Cependant, ce qui relève du domaine individuel demeure plus une conséquence de la socialisation (Dubar, 1995) qu'un élément de sa définition. C'est pourquoi les sous-sections suivantes n'incluent pas ce domaine spécifique et se concentrent plutôt sur le travail, le groupe de travail et l'organisation (Perrot et Campoy, 2009).

2.2.1. Le domaine du travail

Le premier des trois domaines explorés, à savoir celui du travail, inclut plusieurs dimensions principales telles que les tâches et la maîtrise de celles-ci, qui ne sont cependant pas explicitées davantage dans cette étude car les tâches confiées aux *trainees* étant toutes très différentes, l'analyse de ces dimensions s'avèrerait fort complexe. En revanche, une autre dimension, à savoir celle du rôle fait l'objet d'une recherche plus approfondie.

Un certain nombre d'auteurs prend part à la discussion sur ce qu'est le **rôle**, mais c'est la définition donnée par Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe qui retient l'attention. Ils définissent la dimension du rôle comme « la clarté des activités et des responsabilités, des attentes en termes de performance et des comportements appropriés liés à la position de l'individu dans une organisation au sens large » [traduit de l'anglais] (2015, p. 850). Lorsqu'elle précise le rôle des jeunes travailleurs, l'organisation participe à une

socialisation active et clarifie les activités, les responsabilités et les attentes en matière de performance ou encore les comportements appropriés liés à la position des recrues (Perrot, 2008 ; Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). Il en découle une **meilleure compréhension** de la manière dont les recrues doivent assumer leur rôle et s'adapter à celui-ci (Bauer, 2010).

Enfin, la mesure de la clarté du rôle est l'un des indicateurs les plus cohérents de la satisfaction au travail et de l'engagement organisationnel, même s'il s'agit d'une mesure indirecte de ces concepts, puisque c'est une conséquence possible du processus de socialisation (Bauer, 2010 ; Perrot et Campoy, 2009). Ce mémoire tente de répondre à la question de l'influence de la clarté du rôle des *trainees* tant sur la satisfaction que sur l'implication affective, pour finalement tester l'influence de la clarté du rôle sur leur intention de rester dans l'organisation, à travers trois hypothèses¹ :

AC1	La satisfaction des <i>trainees</i> au travail est positivement corrélée et dépend de la clarté de leur rôle.
AC2	L'implication affective des <i>trainees</i> envers leur organisation est positivement corrélée et dépend de la clarté de leur rôle.
AC3	L'intention des <i>trainees</i> de rester dans leur organisation est positivement corrélée et dépend de la clarté de leur rôle.

2.2.2. Le domaine du groupe de travail

Le deuxième domaine analysé est celui du groupe de travail qui inclut plusieurs dimensions assez proches telles que le soutien des collègues, le groupe de travail et son fonctionnement (Perrot, 2008). D'après la littérature, il émerge que la socialisation des jeunes travailleurs est liée à l'établissement de relations de travail réussies et satisfaisantes avec les autres employés de l'entreprise (Chao et al., 1994). Ces relations de travail sont généralement créées par la concordance entre les traits de personnalité, la dynamique de groupe, la similitude des intérêts non liés au travail et les relations organisationnelles structurellement définies. Elles permettent aux recrues d'avoir accès aux informations recherchées (Perrot, 2008 ; Delobbe et Vandenberghe, 2001) et d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à leur nouvel environnement

¹ L'entièreté des hypothèses à tester est reprise à l'annexe 9, p. A6 afin d'offrir une vue d'ensemble au lecteur.

(Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012). En résumé, selon Louis, Posner, Powell (1983) et bien d'autres, ces interactions de travail entre les jeunes recrues et les pairs, les collègues plus expérimentés et les supérieurs hiérarchiques sont des indicateurs de la socialisation organisationnelle (Perrot, 2008, Delobbe et Vandenberghe, 2001). Ces interactions ont donc potentiellement une influence sur l'engagement organisationnel des recrues. Les relations avec les pairs et collègues font l'objet des deux points suivants alors que la relation entre une jeune recrue et son supérieur est traitée sous l'angle du *leadership* exercé dans le chapitre quatre.

2.2.2.1. Relation avec les pairs

Les *traineeships* étant à l'origine de nombreux recrutements, les *trainees* sont entourés d'autres *trainees*. Dans la plupart des cas, ils forment un groupe dont la **cohésion** dépend de nombreux facteurs. Dans une étude de Delobbe, Cooper-Thomas, et De Hoe (2015), réalisée dans le milieu de la défense, les auteurs démontrent que les membres d'une même équipe (comme une équipe de *trainees*), dont l'échange est de haute qualité, se considèrent eux-mêmes et avec d'autres membres de l'équipe comme impliqués dans des comportements de coopération et d'entraide. Aussi, les relations entre pairs améliorent la clarté du rôle, l'intégration au groupe et la compréhension des valeurs de l'organisation (Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). Les hypothèses suivantes (ainsi que d'autres, plus loin dans ce chapitre) sont donc émises :

A3	La clarté du rôle des <i>trainees</i> est positivement corrélée et dépend de leur intégration au groupe de <i>trainees</i> .
A4	L'intégration des <i>trainees</i> dans leurs groupes de collègues ¹ est positivement corrélée et dépend de leur intégration au groupe de <i>trainees</i> .

2.2.2.2. Relation avec les collègues

Au quotidien les *trainees* sont amenés à travailler avec d'autres employés de l'organisation que leurs pairs *trainees*. C'est la nature et la qualité des interactions informelles entre les nouvelles recrues et ces employés qui peuvent mener à l'ajustement, à l'adaptation et à l'intégration des recrues dans leur organisation. Ces

¹ Les *trainees*, de par leurs rotations ou différentes missions, sont amenés à avoir plusieurs groupes de collègues.

échanges entre collègues sont basés sur la norme de réciprocité telle que « chaque partie doit offrir quelque chose que l'autre considère comme précieux et chacun doit considérer l'échange comme raisonnablement équitable » [traduit de l'anglais] (Graen et Scandura, 1987, cité par Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015 p. 849). Cette **réciprocité** se caractérise par de la confiance, du respect et des obligations mutuelles. D'ailleurs, cette relation entre la jeune recrue et son groupe de collègues est positivement liée à l'intention de rester et à la satisfaction professionnelle (Bauer, 2010). Les éléments présentés ci-dessus peuvent être appliqués au phénomène des *traineeships* à travers plusieurs hypothèses, certaines issues de constatations théoriques, d'autres émanant de suppositions :

AC4	La satisfaction des <i>trainees</i> au travail est positivement corrélée et dépend de leur intégration dans leurs groupes de collègues.
AC5	L'implication affective des <i>trainees</i> envers leur organisation est positivement corrélée et dépend de leur intégration dans leurs groupes de collègues.
AC6	L'intention des <i>trainees</i> de rester dans leur organisation est positivement corrélée et dépend de leur intégration dans leurs groupes de collègues.

2.2.3. Le domaine de l'organisation

Le troisième et dernier domaine présenté englobe la compréhension des objectifs et valeurs de l'ensemble de l'organisation mais aussi sa politique, son langage ou son histoire (Perrot, 2008 ; Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). Cependant, seuls les **valeurs** et les objectifs sont explicités car ils semblent être les plus pertinents pour l'objet de cette étude.

Schein (1968) soutient que la socialisation inclut une compréhension des règles qui aident à cerner les valeurs et normes de l'organisation (Chao et al., 1994). Cependant, bien que différents mécanismes de socialisation permettent de comprendre les valeurs organisationnelles, elles ne sont pas pour autant intégrés par la jeune recrue. La littérature insiste d'ailleurs sur l'importance de l'intériorisation car « une socialisation efficace signifie une “implication de soi” vis-à-vis de l'organisation, lorsque l'individu a changé certaines attitudes ou croyances et non simplement le respect des pratiques organisationnelles » (Wanous, 1980, cité par Perrot, 2008, p. 236). Schein (1988) va dans ce sens et explique que les jeunes recrues qui acceptent la culture de l'organisation (de

sorte que ces valeurs fassent partie intégrante de leur propre système de valeurs) sont plus efficaces (Perrot, 2008). Cette intériorisation des valeurs ne se résumant pas qu'à leur transmission et à leur apprentissage, Kraimer (1997) avance qu'il faut « examiner la façon dont les nouveaux arrivants apprennent et acceptent les valeurs et les objectifs organisationnels » (cité par Perrot et Campoy, 2009, p. 8).

Pour terminer, les organisations ayant une culture unique, chacune doit accompagner ses nouvelles recrues dans la compréhension de ses valeurs car il s'agit d'un indicateur important de socialisation organisationnelle associé à la satisfaction et à l'engagement (Bauer, 2010). En conséquence, les quatre hypothèses suivantes sont émises :

A9	L'adhésion des <i>trainees</i> aux valeurs de l'organisation est positivement corrélée et dépend de leur intégration au groupe de <i>trainees</i> .
AC7	La satisfaction des <i>trainees</i> au travail est positivement corrélée et dépend de leur adhésion aux valeurs de l'organisation.
AC8	L'implication affective des <i>trainees</i> envers leur organisation est positivement corrélée et dépend de leur adhésion aux valeurs de l'organisation.
AC9	L'intention des <i>trainees</i> de rester dans leur organisation est positivement corrélée et dépend de leur adhésion aux valeurs de l'organisation.

2.3. Facteurs de socialisation organisationnelle

Le contenu de la socialisation organisationnelle est lié au processus d'apprentissage par lequel un individu arrive à s'adapter à un rôle spécifique dans une organisation. Cette section passe en revue les sources de cet apprentissage. Concrètement, il s'agit de deux facteurs d'intégration sociale qui sont expliqués en deux sous-sections distinctes : (1) le support perçu des jeunes recrues et (2) la perception qu'ont ces recrues des formations qui leur sont proposées au sein de leur organisation.

2.3.1. Support perçu¹

Une organisation peut multiplier les interactions sociales auxquelles ses jeunes recrues ont accès afin de faciliter leur socialisation (Delobbe et Vandenberghe, 2001). Pour ce faire, l'entreprise peut mettre en place des actions qui aident à la transmission des savoirs et savoir-faire par les membres de l'organisation et leur acquisition par les jeunes recrues (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012). Le *mentor* est l'une de ces personnes désignées à partager sa connaissance. Il est défini comme une personne expérimentée – souvent un *manager* – de l'organisation, qui est là pour encadrer et soutenir une jeune recrue. La relation qui s'instaure entre un *mentor* et un jeune travailleur est ce que Blau (1988) et Chao (1997) caractérisent de *mentoring* (cfr. lexique).

Selon la littérature, les jeunes ayant un *mentor* se sentent plus impliqués dans leur carrière, mieux intégrés socialement, plus éclairés dans leur rôle et sont globalement plus satisfaits, ce qui accroît leur engagement organisationnel et leur désir de rester dans l'organisation (Delobbe et Vandenberghe, 2000). Ces répercussions du *mentoring* sont dues à deux facteurs : la **fonction** du *mentor* et la **qualité de la relation** qui s'instaure entre le *mentor* et la recrue qu'il accompagne. Bien sûr, cette relation et son influence dépendent aussi d'autres variables telles que la confiance mutuelle entre les deux protagonistes, la disponibilité du *mentor* ainsi que la légitimité du choix du *mentor* (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012). De cette analyse émanent deux nouvelles hypothèses :

A1	La clarté du rôle des <i>trainees</i> est positivement corrélée et dépend de la qualité de la relation qui s'instaure entre un <i>trainee</i> et son <i>buddy</i> (x) et/ou <i>mentor</i> (y).
A5	L'intégration des <i>trainees</i> dans leurs groupes de collègues est positivement corrélée et dépend de la qualité de la relation qui s'instaure entre un <i>trainee</i> et son <i>buddy</i> (x) et/ou <i>mentor</i> (y).

Pour faciliter la relation et les interactions entre les deux parties, le *mentor* n'est pas forcément le supérieur hiérarchique de la recrue, mais possède tout de même de l'expérience afin de servir de modèle aux yeux de cette dernière (Guerfel-Henda, El

¹ Le support se matérialise en une personne employée par l'organisation (collègue, cadre, etc) qui aide les jeunes recrues, les aiguille et répond aux questions qu'elles pourraient se poser.

Abboubi et El Kandoussi, 2012 ; Bauer, 2010). La recrue peut également se tourner vers les ressources humaines, des employés, des *mentors* officieux, des personnes en qui elle a confiance ou des *buddies*¹ (Bauer, 2010 ; Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012).

2.3.2. Qualité des formations suivies

Comme expliqué dans la sous-section précédente, avoir une bonne relation avec son *mentor* contribue à intégrer les jeunes recrues au sein d'une entreprise (Delobbe et Vandenberghe, 2001). Les informations intangibles émanant de cette relation peuvent être considérées comme une formation informelle aux spécificités de l'organisation. En effet, au-delà d'être un « ensemble des dispositifs formels qu'une entreprise utilise pour **faciliter l'apprentissage** des connaissances, aptitudes et comportements nécessaires à l'exercice de la tâche » (Feldman, 1989 cité par Delobbe et Vandenberghe, 2001, p. 121), les formations sont aussi un moyen formalisé par lequel l'organisation socialise ses nouvelles recrues (Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). La façon dont s'articulent les formations dépend donc de leur objectif et de la stratégie de développement établie par l'organisation (Gilbert, 1999). A titre d'exemple, la compétence de *leadership* à laquelle les *trainees* sont formés peut être développée via des exercices pratiques, l'observation d'exemples, l'acquisition de concepts et l'obtention de *feedback* (DuBrin, 2010).

Ensuite, le programme de formation aide les nouvelles recrues à clarifier leur rôle, à établir des relations de haute qualité avec leurs supérieurs et leurs collègues (Delobbe et Vandenberghe, 2000) et à comprendre les objectifs et les valeurs de l'organisation (Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). Les résultats d'une étude menée par Klein et Weaver (2000) démontrent également des répercussions positives des formations sur l'implication affective des jeunes recrues à l'égard de leur entreprise (Delobbe et Vandenberghe, 2001). Bien sûr, cet engouement pour l'effet positif des formations est nuancé, notamment parce qu'elles s'inscrivent souvent dans un cadre formel, jugé moins utile que les relations ou situations informelles par certains auteurs (Delobbe,

¹ Chez Proximus, un *buddy* est un *trainee* d'une génération antérieure dont le rôle est d'accueillir et d'assister la nouvelle recrue. Il peut, selon le rôle qu'il occupe, être considéré comme un substitut au *mentor*.

Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). D'autres ont même un avis totalement opposé : il n'y a, selon eux, aucun effet des formations sur l'implication affective (Delobbe et Vandenberghe, 2000), la satisfaction au travail, l'intention de rester (Delobbe et Vandenberghe, 2001). Enfin, des recherches indiquent que l'effet des formations dépend aussi des formateurs, des personnes formées et de l'adéquation entre cette formation et l'environnement organisationnel ou la tâche à accomplir (Bass et Stogdill, 1990).

Pour terminer, d'après Saks, Tannenbaum et leurs collègues, c'est la perception positive (ou l'appréciation subjective) de la formation qui influence positivement les résultats de la socialisation (Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). La littérature permet dès lors d'émettre des hypothèses en lien avec le phénomène des *traineeships*. De façon plus précise, c'est cette perception qui est décrite dans la formulation des hypothèses.

A2	La clarté du rôle des <i>trainees</i> est positivement corrélée et dépend de la qualité des formations suivies.
A6	L'intégration des <i>trainees</i> dans leurs groupes de collègues est positivement corrélée et dépend de la qualité des formations suivies.

En conclusion, le support perçu et la qualité des formations suivies peuvent aussi apporter une compréhension des valeurs de l'organisation. En effet, les *mentors* sont plus sensibles et mieux informés sur les buts et les valeurs de l'organisation et peuvent ainsi aider les nouvelles recrues (Delobbe et Vandenberghe, 2000). Certaines formations facilitent également l'apprentissage des valeurs de l'organisation car elles y sont liées (Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). Finalement, les membres actifs d'une organisation sont aussi des vecteurs de transmission de ses valeurs (Bauer, 2010). Tous ces éléments mènent donc à la formulation de deux hypothèses supplémentaires :

A7	L'adhésion des <i>trainees</i> aux valeurs de l'organisation est positivement corrélée et dépend de la qualité de la relation qui s'instaure entre un <i>trainee</i> et son <i>buddy</i> (x) et/ou <i>mentor</i> (y).
A8	L'adhésion des <i>trainees</i> aux valeurs de l'organisation est positivement corrélée et dépend de la qualité des formations suivies.

2.4. Tactiques de socialisation organisationnelle

La manière dont se déroulent les premières expériences professionnelles des jeunes recrues détermine le développement de leurs attitudes et de leurs comportements au travail (Delobbe et Vandenberghe, 2000). Dans la littérature, les recherches effectuées sur la socialisation organisationnelle mettent en évidence des tactiques que les organisations développent afin d'aider les jeunes recrues à s'ajuster ou à s'adapter à celle-ci et à ce qui leur est demandé d'accomplir (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012).

Van Maanen (1978) et Schein (1979) identifient des **pratiques** concrètes utilisées par les entreprises, qui caractérisent la socialisation organisationnelle et les regroupent en six couples bipolaires (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012 ; Bernard, 2001 ; Delobbe et Vandenberghe, 2000) :

Couples bipolaires	
Collectives* <u>Individuelles</u>	Les nouvelles recrues sont intégrées ➤ en groupe à un même ensemble d'expériences. ➤ de façon individuelle et suivent un modèle dans l'organisation.
Formelles* <u>Informelles</u>	Les nouvelles recrues suivent des formations pour apprendre leur métier ➤ en étant extraites de leur situation de travail et séparées des autres employés, pour effectuer un apprentissage prescrit et structuré. ➤ sur le terrain avec les autres employés.
Séquentielles* <u>Aléatoires</u>	La socialisation se fait par étapes ➤ prédéfinies, identifiables et de difficultés croissantes, afin d'amener les nouvelles recrues aux responsabilités qu'elles doivent assumer. ➤ floues car elles ne sont ni définies ni ordonnées.
A durée fixe* <u>A durée variable</u>	Les nouvelles recrues sont intégrées ➤ selon un planning précis, chaque étape devant s'effectuer dans un temps imparti. ➤ en suivant leur propre rythme.
Modélisées*	Les nouvelles recrues ➤ imitent les membres plus anciens et expérimentés de l'organisation, ceux-ci constituant des exemples dont elles peuvent s'inspirer.

<u>Non-modélisées</u>	➤ créent leur propre rôle.
Qui contribuent à Reconstruire*	L'entreprise ➤ impose aux nouvelles recrues de suivre fidèlement les comportements des membres et leur inculque les valeurs, ainsi que les normes conformes à son orientation.
<u>Renforcer</u>	➤ encourage les nouvelles recrues à affirmer leur personnalité.

Tableau 2 – Pratiques de socialisation organisationnelle

Jones (1986) classifie ensuite ces facteurs en deux tactiques globales de socialisation (Bernard, 2001) : les **tactiques institutionnalisées (*)** (qui regroupent les pratiques collectives, formelles, séquentielles, à durée fixe, modélisées et qui contribuent à la reconstruction) et les **tactiques individualisées** (qui englobent les pratiques individuelles, informelles, aléatoires, à durée variable, non-modélisées et qui contribuent au renforcement). D'une part, les tactiques institutionnalisées exigent une forte conformité aux normes, une adhésion aux valeurs et à la culture de l'entreprise et est associée à une réduction du stress et à une plus grande clarté des rôles perçus. D'autre part, la procédure individualisée donne une grande autonomie aux nouvelles recrues, leur permet une définition de leur rôle, augmente leur créativité, mais aussi le stress et favorise les départs prématurés (Bernard, 2001 ; Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015 ; Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012 ; Delobbe et Vandenberghe, 2000).

Pour conclure, l'enjeu des organisations est de trouver un juste équilibre entre un accompagnement formalisé et un accompagnement limité (Guerfel-Henda, El Abboubi et El Kandoussi, 2012). Enfin, ces apports théoriques sur les tactiques de socialisation permettent d'établir les hypothèses suivantes :

A10	La clarté du rôle des <i>trainees</i> est positivement corrélée et dépend de tactiques de socialisation institutionnalisées ¹ .
A11	L'intégration des <i>trainees</i> dans leurs groupes de collègues est positivement corrélée et dépend de tactiques de socialisation institutionnalisées.
A12	L'adhésion des <i>trainees</i> aux valeurs de l'organisation est positivement corrélée et dépend de tactiques de socialisation institutionnalisées.

¹ Il est supposé pour ce mémoire que les organisations qui mettent en place des traineeships utilisent des tactiques de socialisation institutionnalisées.

2.5. Conclusion et limites

L'intérêt premier de ce mémoire étant de s'interroger sur certains éléments qui favorisent potentiellement l'intention des jeunes recrues de rester dans leur organisation, la socialisation organisationnelle s'impose comme un de ces éléments. La clarté du rôle, l'intégration aux groupes de pairs et de collègues, l'adhésion à la culture et aux valeurs de l'entreprise, la qualité de la relation avec le *mentor* et des formations suivies et les tactiques de socialisation sont les dispositifs de socialisation qui ont été abordés et qui sont exploités sur le terrain. Afin de développer l'implication, la fidélisation et l'engagement des *trainees*, qui sont des objectifs secondaires qui accompagnent les *traineeships*, les entreprises ont intérêt à miser sur la socialisation organisationnelle (Delobbe et Vandenberghe, 2000 ; Perrot, 2008).

Cependant, certaines nuances sont à apporter quant au contenu de la socialisation qui reflète des domaines d'apprentissage. En effet, Perrot (2008) signale qu'il y en a d'autres à considérer, tels que l'apprentissage personnel, et que l'identification simple des domaines ne suffit pas à saisir le phénomène de la socialisation organisationnelle. Aussi, les notions de formation et de *mentoring*, lorsque connotées formellement s'avèrent finalement moins utiles à la socialisation, ainsi que moins corrélées avec l'intention de rester, que certaines opportunités informelles (Delobbe et Vandenberghe, 2001).

Outre la prise en compte de davantage de dimensions, les auteurs évoquent également de nombreux autres facteurs dont dépend la socialisation organisationnelle. Tout d'abord, Igalens et Roger (2007) prennent en compte le facteur environnemental, la taille et le contexte de l'entreprise (Guerfel-Henda, El Abboubi, et El Kandoussi, 2012). Quant à Delobbe et Vandenberghe (2000), ils observent divers facteurs externes liés à la trajectoire et à la personnalité des recrues, à leurs expériences professionnelles antérieures, à leurs orientations psychologiques, à leur sentiment d'efficacité (cfr. lexique) et à leur désir de contrôle sur l'environnement et de *feedback* (Delobbe et Vandenberghe, 2000).

Par ailleurs, Fisher (1986) souhaite développer des échelles de socialisation en évitant le recours aux indicateurs secondaires, comme la satisfaction ou l'implication affective des recrues qui restent, selon lui, des mesures inappropriées et conceptuellement distinctes de la socialisation. Néanmoins, une majorité de chercheurs utilisent ces mesures comme indicateurs d'une socialisation aboutie, notamment en raison du développement tardif des premières échelles de mesure de la socialisation (Perrot et Campoy, 2009). De plus, ces indicateurs démontrent une grande sensibilité aux politiques d'intégration des recrues et stratégies d'adaptation de ces dernières (Delobbe et Vandenberghe, 2001). Ceci constitue une raison supplémentaire pour laquelle il est choisi d'intégrer les variables de satisfaction au travail et d'implication affective au modèle d'hypothèses de ce mémoire.

Enfin, selon Perrot et Campoy (2009), la socialisation organisationnelle peut également faciliter le développement et la transmission de certaines compétences. Les *traineeships* ayant pour objectif de développer le potentiel des *trainees*, les nouvelles recrues sont amenées à développer des compétences (Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015) qui sont étudiées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES *TRAINEES* SOUS L'ANGLE DES COMPÉTENCES MANAGÉRIALES

Dans le chapitre précédent, il est démontré en quoi la socialisation organisationnelle peut avoir une influence sur l'intention de rester à travers l'intégration aux groupes de collègues, le support perçu, la qualité des formations suivies, etc. A côté de ces différents aspects – qui, selon la manière dont ils s'articulent, donnent un certain caractère à chaque programme – le développement des jeunes travailleurs sur le plan professionnel est un des axes clés de ces *traineeships*. C'est d'ailleurs l'objectif que de former les *trainees* et de développer leur potentiel de sorte qu'ils puissent assumer des fonctions à responsabilités dans l'organisation à moyen et long terme, à l'issue de leur *traineeship* car le champ des compétences à développer pour ces jeunes travailleurs, souvent sans expérience, est énorme.

Afin d'évaluer comment les *trainees* perçoivent le développement de certaines de leurs compétences, il est choisi de se pencher sur les compétences managériales. Ce choix résulte d'une tendance observée sur le terrain : à la fin de leur *traineeship*, de nombreux ex-*trainees* sont amenés à occuper des postes de *managers*. Qu'il s'agisse d'occuper des postes de *People Manager* chez Proximus, de *Project Manager* chez ING, de *District Manager* chez Lidl ou de *Product Manager* chez Unilever, certaines compétences managériales sont surement développées par ces ex-*trainees* afin d'obtenir ces titres. Ce mémoire tente de confirmer cette hypothèse, mais également de tisser un lien entre le développement de ces compétences et l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation en mesurant cette influence en pratique. Afin d'y parvenir, ce chapitre expose les compétences que les jeunes recrues déploient lorsqu'elles s'engagent dans de tels programmes. Dans un premier temps, les concepts de compétences et *managers* sont approfondis de manière à comprendre ce que ces derniers sont amenés à faire au quotidien. Ces définitions permettent de considérer, dans un second temps, les compétences managériales à travers le modèle de Bartram.

3.1. Définitions

Au sein de toute organisation, y compris celles offrant des *traineeships*, l'acquisition des compétences de type managérial par les employés est essentielle pour faire fonctionner l'organisation (Carroll, Ford et Taylor, 2015). Cette première section étudie le concept de compétences managériales en s'intéressant aux significations de chacune des composantes du concept : celle de compétence, d'une part, et celle de *manager* et de sa fonction, d'autre part. Pour plus de clarté tout au long de ce mémoire, le *manager* est dès à présent défini, sur base de la littérature consultée et exposée dans ce chapitre, comme la personne qui, à différents niveaux de hiérarchie et principalement via le traitement d'informations, participe à la gestion quotidienne de l'organisation en étant responsable d'une de ses (sous-)divisions. Aussi, bien que cette définition désigne une personne, ce même terme peut être utilisé pour désigner une fonction.

3.1.1. Compétences

Afin d'utiliser le modèle de Bartram, la notion de compétence reprise par l'auteur doit être considérée. Pour lui, une compétence est un « ensemble de comportements instrumentaux pour exécuter les résultats souhaités » [traduit de l'anglais] (Bartram et al., 2002, p. 7). En d'autres termes, il considère qu'une compétence est un comportement qui sous-tend la **performance**. Un individu ne doit donc pas posséder des connaissances ou certaines aptitudes, mais bien savoir comment elles peuvent être utilisées pour performer. Dès lors, les compétences sont des caractéristiques dont fait preuve un individu et qui dépendent du résultat qu'il doit atteindre et de son potentiel.

D'autres auteurs s'accordent sur cette définition proposée par Bartram. Ainsi, pour Boyatzis, une compétence est un comportement qui peut dériver d'une connaissance, d'une aptitude, d'un trait intrinsèque (cfr. lexique), d'une image de soi ou d'un rôle social et qui produit une « performance effective et/ou supérieure » [traduit de l'anglais] (1982, p. 20). Cependant, le terme de compétence peut être source de confusion avec les termes de sa définition (e.g. connaissance ou aptitude), elle n'est pas à confondre avec les tâches ou fonctions requises dans le cadre d'un emploi. Enfin, bien que la littérature fasse part de désaccords sur la définition d'une compétence, celle-ci permet finalement la transformation de connaissances ou d'aptitudes en performance.

3.1.2. *Managers*

Performer afin de faire fonctionner l'organisation, voilà une des responsabilités des *managers* d'hier et d'aujourd'hui (Bartram et Inceoglu, 2011). Par différents moyens et de tous temps, ceux-ci sont chargés de « mettre en œuvre les atouts productifs de l'organisation pour coordonner ses fonctions aussi efficacement que possible et pour contrôler les résultats de ses procédés » [traduit de l'anglais] (Carroll, Ford et Taylor, 2015, p. 8). Selon Mintzberg (1984), les organisations ont besoin de *managers* pour cinq raisons. Ils sont responsables de la **gestion** de la production efficace de biens ou de services, de la stabilité de l'organisation, de l'élaboration de la stratégie, de la réalisation des buts de ceux qui contrôlent l'organisation et de la transmission d'**informations** entre l'organisation et les parties prenantes. Afin de répondre à ces besoins, les *managers* doivent disposer de compétences particulières.

Boyatzis (1982), par exemple, dresse ainsi la liste de quatre compétences qui définissent ce qu'est un *manager* (et qui font partie de ce que l'auteur nomme le *Leadership Cluster*) : la confiance en soi, l'usage de la présentation orale, la pensée logique et la conceptualisation. D'autres auteurs s'y attèlent, tel que Katz en 1970 qui propose également quatre types de compétences, à savoir : les compétences conceptuelles, interpersonnelles, techniques et politiques (cfr. lexique) (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). Stogdill (1974), Levinson (1980), ainsi que Bray et ses collègues (1974), en distinguent quatre autres (Boyatzis, 1982), alors que d'autres études, plus récentes, proposent un éventail encore plus large (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). Cependant, le plus souvent, les auteurs utilisent deux autres approches que celle des compétences pour définir les *managers*, à savoir celles des activités et des rôles, ceux-ci reprenant ce que font les *managers* au quotidien.

3.1.2.1. *Activités et rôles des managers*

C'est en 1916 que Fayol commence à repérer les *managers* en fonction de leurs **activités** : planifier, organiser, contrôler, commander et coordonner. Certains auteurs n'en considèrent que quatre, les deux dernières étant mieux résumées sous le terme de diriger (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008), alors que d'autres ajoutent l'activité de prévoir (Carroll, Ford et Taylor, 2015).

En se basant davantage sur des études que sur l'expérience, Mintzberg, l'un des auteurs le plus influent en la matière, propose de parler de **rôles** plutôt que d'activités. Selon lui, les activités proposées par Fayol sont très peu le reflet de ce que les *managers* font réellement. Il reprend la définition de Sarbin et Allen (1968) pour qualifier un rôle comme « un ensemble organisé de comportements appartenant à un poste de travail ou à une position identifiable » (Mintzberg, 1984, p. 65). Au terme de recherches empiriques, Mintzberg définit les *managers* comme « les personnes en charge de l'organisation ou d'une de ses subdivisions » [traduit de l'anglais] (Mintzberg, 1990, p. 167). Selon lui, les *managers* sont donc au centre du système de prises de décisions stratégiques car l'information qu'ils traitent constitue la plus grande partie de leur travail (Mintzberg, 1984).

Ces définitions s'expliquent par les dix rôles, répartis en trois catégories, qu'il incombe aux *managers* de remplir. Les premiers que Mintzberg aborde sont les rôles **interpersonnels** (symbole, *leader* et agent de liaison). Ces rôles consistent principalement à gérer les personnes qui entreprennent des actions et à fournir aux *managers* l'information dont ils ont besoin. Ensuite, il distingue les rôles **informationnels** (observateur actif, diffuseur et porte-parole) qui, grâce aux rôles interpersonnels, permettent aux *managers* d'obtenir l'information tant de l'extérieur que de l'intérieur de l'organisation. Pour terminer, Mintzberg traite des rôles **décisionnels** (entrepreneur, régulateur, répartiteur de ressources et négociateur) qui découlent des informations dont les *managers* disposent et leur permettent de prendre des décisions (Mintzberg, 1984 ; Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). Toujours selon Mintzberg (1984), le rôle de *leader* est le plus important des dix cités précédemment car il est très fortement lié à tous les autres. Ce rôle crucial ne doit donc pas être isolé comme un rôle à part entière. Dès lors, la distinction entre les *managers* et *leaders* peut sembler floue. Le point suivant vise donc à les discerner.

3.1.2.2. *Recul critique : les managers sont-ils des leaders ?*

A maintes reprises, la littérature scientifique tente de savoir si les *managers* sont des *leaders*, ou l'inverse. Etant donné que, selon certains académiques, les *managers* sont des *leaders*, mais que pour d'autres, les *leaders* possèdent des compétences managériales, les opinions des auteurs sont éclairées ci-dessous.

D'une part, certains auteurs sont d'avis que pour être un **bon manager**, il faut **avant tout être un bon leader**. Tel est le point de vue, par exemple, de Mintzberg selon qui le *leadership* réside en chaque *manager* et vient révéler son potentiel à *manager* (Mintzberg, 1984). DuBrin va dans le même sens lorsqu'il écrit que « les rôles du *leadership* sont un sous-ensemble des rôles étudiés par Mintzberg et d'autres » [traduit de l'anglais] (2010, p. 12). Enfin, la manière dont les subordonnés¹ réagissent différemment vis-à-vis de leurs supérieurs (Carroll, Ford et Taylor, 2015) caractérise la relation de *leadership* qui s'établit entre les subordonnés et leurs *leaders* (et donc pas uniquement envers leurs *managers*) (Bass et Stogdill, 1990).

D'autre part, certains auteurs défendent que les **leaders sont amenés à manager**, et non l'inverse. Pour rappel, selon Boyatzis (1982), les caractéristiques des *managers* sont résumées sous le terme de *Leadership Cluster*. Selon cette idée, c'est plutôt un bon *manager* qui peut devenir un *leader*, et pas le contraire. Zaleznik (1977) ajoute que les *managers* se développent en tant que *leaders*, parce qu'ils acquièrent certaines compétences particulières (Bartram et Inceoglu, 2011). Y a-t-il donc un potentiel chez tous les *managers* à se développer comme *leaders* ? Aussi, bien que selon Platon il existe « des *leaders* parmi les animaux, mais pas de *manager* » [traduit de l'anglais] (Carroll, Ford et Taylor, 2015, p. 8), que la théorie de Mintzberg fut longtemps dominante et que les *managers* aient fait l'objet de beaucoup d'attention en vue d'améliorer l'efficacité des organisations (Conger, 1993), il existe actuellement un revirement de pensée, qui place les *leaders* au centre des regards. Barack Obama ou Steve Jobs sont-ils admirés pour leur capacité à *manager* ou à *leader* ? Sans doute davantage pour le *leadership* qu'ils exercent. Enfin, l'objectif ici étant de savoir en quoi les *managers* diffèrent des *leaders*, Carroll, Ford et Taylor, soutenant que *manager* revient à « *doing things right* », alors que *leader* consiste à « *doing the right things* » (2015, p. 3), établissent leurs activités (2015, p. 4)² :

¹ Le terme de subordonné se réfère à « tout employé qui occupe hiérarchiquement un poste à un niveau inférieur dans l'organisation que son *manager* et qui est, dès lors, sous sa juridiction » [traduit de l'anglais] (Mayer et al., 2009, p. 3). Le terme « suiveurs » a disparu des organisations et n'est plus utilisé par les académiques (DuBrin, 2010).

² Les termes sont maintenus en anglais pour éviter des traductions qui modifieraient le sens des activités.

MANAGERS	LEADERS
<i>Planning</i>	<i>Developing the vision</i>
<i>Monitoring</i>	<i>Influencing</i>
<i>Controlling</i>	<i>Inspiring</i>
<i>Co-ordinating</i>	<i>Guiding</i>
<i>Communicating</i>	<i>Being a figurehead</i>

DuBrin (2010) et Northouse (2012) soutiennent que les *managers* planifient, organisent, budgétisent, contrôlent, gèrent le personnel et résolvent les problèmes. Quant aux *leaders*, il est de leur ressort d'être inspirants, convaincants et motivants afin que leurs subordonnés dirigent leurs forces dans la direction que ces premiers établissent (DuBrin, 2010 ; Northouse, 2012). Gestionnaires du changement, les *leaders* doivent être capables de prendre des décisions efficaces sur base de la manière dont les ressources sont allouées (DuBrin, 2010 ; Burns, 1978). Néanmoins, il existe un non-alignement de certains auteurs. Par exemple, *being a figurehead* est un des rôles du *manager* selon Mintzberg (1990) et pas du *leader* en tant que tel.

Même si certains chercheurs s'emploient à différencier *managers* et *leaders*, ces fonctions ne sont pas complètement indissociables. D'ailleurs, si une confusion persiste entre les deux fonctions, c'est parce que les compétences des uns sont aussi celles des autres et que leurs rôles ne peuvent être décrits indépendamment les uns des autres. En effet, ces rôles forment un **système** et « on ne peut pas supprimer arbitrairement l'un des rôles en espérant que les autres demeurent sans changement » (Mintzberg, 1984, p. 69). Aussi, bien qu'il considère *managers* et *leaders* comme distincts, Zaleznik (1997) avoue que les organisations ont besoin de personnes qui pourraient être **à la fois managers et leaders**. Une personne qui fait preuve de compétences managériales doit très probablement posséder des compétences de *leadership*, et inversement. Dès lors, bien que ces deux fonctions puissent être conceptualisées distinctement, elles devraient en fait l'être ensemble (Bartram et Inceoglu, 2011). Cependant, certains académiques nuancent ce qui est avancé par Zaleznik car, selon eux, les organisations nécessitent des **leaders, avec des qualités qui transcendent celles des managers**, pour favoriser le changement ou attiser la passion et l'imagination des employés (Zaleznik, 1977). Exercer du *leadership* ne se résume donc pas à gérer les opérations des organisations, à l'image de ce que font les *managers*, mais il s'agit de développer ces organisations, des les faire grandir et de leur imposer les changements nécessaires à leur survie (Bartram et

Inceoglu, 2011). Dès lors, bien que des points d'ombres persistent dans la différenciation entre *managers* et *leaders*, un *leader* est défini, dans le cadre de ce mémoire, comme toute personne au sein d'une organisation qui inspire ses subordonnés à le suivre dans une poursuite **d'objectifs communs** et qui gère les **changements** auxquels fait face l'organisation de manière à les surmonter, voire à en tirer avantage. Tout comme pour le terme de *manager*, le terme de *leader* englobe une personne mais aussi la fonction qu'elle exerce. Cette définition est en ligne avec celles du *leadership* éclairées au chapitre quatre.

En résumé, qu'il soit envisagé sous l'angle d'activités, de compétences, de rôles ou autre, le travail des *managers* est d'une grande complexité et est difficile à définir (Mintzberg, 1984). De plus, bien que Mintzberg (1984) dise que le travail des *managers*, au sein d'organisations quelconques, soit très semblable, il n'est pas toujours aisé d'identifier ce qui est commun. Même lorsque des rôles sont partagés par l'ensemble des *managers*, des différences dans le degré d'importance et de maîtrise de ces rôles les distinguent les uns des autres (Mintzberg, 1984). De plus, les *managers* occupent des places différentes dans la hiérarchie, au sein d'organisations de tailles et de types différents, à travers le monde, renforçant une différenciation de rôles. Néanmoins, les notions de compétences et de *managers* ayant été assez développées pour les besoins de ce mémoire, les compétences managériales sont, quant à elles, illustrées par le modèle de Bartram qui, dans la section suivante, les délimite au nombre de huit.

3.2. Modèle des compétences managériales de Bartram

Le type de compétences analysé, pour les raisons évoquées plus tôt dans ce chapitre, est managérial. Les définitions des termes compétences et *manager* ont été approchées dans la section précédente mais ne permettent pas de définir exactement ce que sont les compétences managériales. De plus, afin de les évaluer auprès des *trainees*, celles-ci doivent être mesurables. Pour ces raisons, le modèle des **Great Eight Competencies de Bartram**, directeur de recherches pour le *SHL Group plc*, est présenté et utilisé. Cette section expose les définitions¹ des **huit compétences** formulées par Bartram qui sont

¹ La terminologie anglophone de ces huit compétences est conservée dans une volonté d'éviter les traductions susceptibles d'en modifier le sens, mais aussi parce que les questionnaires sont soumis en anglais. Les définitions (Bartram, 2005, p. 1187) sont, quant à elles, traduites telles qu'elles.

identifiées selon la méthode expliquée à la page 62. Ensuite, les raisons qui ont poussé à l'utilisation de ce modèle en particulier sont démontrées.

Leading and Deciding	Le <i>manager</i> prend le contrôle et exerce du <i>leadership</i> . Il entreprend des actions, donne les directions à suivre et prend des responsabilités.
Adapting and Coping	Le <i>manager</i> s'adapte et répond bien au changement. Il gère la pression efficacement et fait face aux échecs.
Supporting and Co-operating	Le <i>manager</i> soutient les autres, leur montre du respect et une considération positive en toute situation sociale. Il met les personnes au premier plan, travaille efficacement avec les individus et en groupe, avec les clients et le personnel. Il se comporte de manière cohérente avec ses valeurs personnelles, qui complètent celles de l'organisation.
Interacting and Presenting	Le <i>manager</i> communique et se crée un réseau efficacement. Il persuade et influence les autres avec succès. Il entretient des rapports aux autres d'une manière confiante et détendue.
Analysing and Interpreting	Le <i>manager</i> fait preuve d'un raisonnement clair et analytique. Il va à l'essentiel de problèmes complexes. Il applique sa propre expérience efficacement. Il se familiarise vite avec les nouvelles technologies. Il communique aisément à l'écrit.
Creating and Conceptualising	Le <i>manager</i> est ouvert à de nouvelles idées et expériences. Il cherche des opportunités d'apprentissage. Il traite des situations et problèmes de manière innovante et créative. Il pense de manière large et stratégique. Soutient et encourage le changement organisationnel.
Organising and Executing	Le <i>manager</i> planifie à l'avance et travaille de manière systématique et organisée. Il suit les directions imposées et les procédures. Il se concentre sur la satisfaction des clients et offre un service ou produit de qualité qui répond aux standards agréés.
Enterprising and Performing	Le <i>manager</i> se concentre sur les résultats et atteint ses objectifs de travail personnel. Travaille au mieux lorsque le travail est lié de manière proche aux résultats et que l'impact des efforts personnels est évident. Montre une compréhension des affaires, du commerce et de la finance. Cherche des opportunités d'auto-développement et d'avancement de carrière.

Tableau 3 – Great Eight Competencies de Bartram

Ces compétences managériales sont intégrées dans le modèle du *SHL Universal Competency Framework* qui prend en compte bon nombre de variables qui ont potentiellement de l'influence sur ces compétences. Au-delà d'être un modèle de performance, ce modèle est un outil d'analyse qui fournit un cadre concret et qui met en perspective tant les compétences requises, qu'acquises ou potentielles des travailleurs (Bartram, 2012). L'utilisation d'un tel modèle offre plusieurs **avantages**, notamment celui de construire aisément une infinité de modèles de compétences adaptables à tout contexte organisationnel. De plus, en ayant une base solide, standardisée et de qualité, les comparaisons sont possibles entre secteurs, ainsi qu'avec d'autres modèles. Aussi, toute organisation peut s'aider d'un tel modèle pour identifier les compétences que ses *managers* détiennent et celles pour lesquelles ils ont des lacunes (Bartram, 2012). En pratique, des entreprises utilisent des tests *SHL* (de raisonnement logique ou verbal, par exemple) et des *OPQ (Occupational Personality Questionnaire)*, dans le cadre du processus de sélection des *trainees*, notamment chez Proximus, ce qui rend l'utilisation d'outils *SHL* d'autant plus pertinente pour ce mémoire.

Toujours dans le **cadre concret** des organisations proposant des *traineeships*, Proximus, par exemple, attend des futurs *trainees* qu'ils soient capables de se créer un réseau et de communiquer la vision de l'entreprise et les objectifs à atteindre : Bartram englobe ces capacités sous la compétence *Interpreting and Presenting* (2005). De même, Proximus souhaite que les futurs *trainees* soient orientés « résultats » et soient donc dotés de la compétence *Enterprising and Performing*, qu'ils sachent prendre des décisions de qualité (*Leading and Deciding*) et pour cela qu'ils planifient leurs tâches et allouent correctement leurs ressources (*Organising and Executing*). Les personnes chargées de recruter les jeunes diplômés mettent aussi un point d'honneur à ce que les futurs *trainees* soient autonomes et, à terme, capables de gérer une équipe, ce que Bartram entend sous la compétence *Supporting and Co-operating*. Même si les candidats *trainees* ne sont pas encore dotés de l'ensemble de ces compétences, c'est leur potentiel à les développer qui est évalué et qui oriente le choix des recruteurs.

Enfin, le choix de ce modèle repose sur la manière dont il distingue les *managers* des *leaders*. Bartram et Inceoglu (2011) opèrent cette **différenciation** comme suit :

MANAGERS	LEADERS
<i>Analysing & Interpreting, Creating & Conceptualising</i>	<i>Developing the vision</i>
<i>Adapting & Coping, Interacting & Presenting</i>	<i>Sharing the goals</i>
<i>Supporting & Co-operating, Leading & Deciding</i>	<i>Gaining support</i>
<i>Organising & Executing, Enterprising & Performing</i>	<i>Delivering Success</i>

Bien que non exposés, d'autres modèles furent envisagés, mais non retenus, au vu de tous les avantages liés à l'utilisation du modèle de Bartram. Cependant, une **comparaison avec d'autres modèles**, tels que celui des 10 rôles du *manager* de Mintzberg, démontrent que compétences et rôles se recoupent, certains rôles se rapportant à plusieurs compétences et inversement. Une comparaison entre les *Great Eight Competencies* de Bartram et le *Leadership Cluster* de Boyatzis aurait également pû prouver certaines convergences entre les deux modèles, trois des quatre compétences du *Leadership Cluster* ayant des caractéristiques très similaires aux compétences proposées par Bartram. Autrement dit, de nombreux modèles pourraient être sélectionnés pour identifier ce que font les *managers* ou ce qu'ils doivent être capable de faire, mais le choix se porte de manière définitive sur le modèle des *Great Eight Competencies* de Bartram, mis en perspective grâce au *SHL Universal Competency Framework* car il offre un cadre bien défini à cette étude.

Dès lors, ce modèle des compétences managériales permet d'évaluer, auprès de *trainees* ou d'ex-*trainees*, si leur sentiment de développement professionnel a une influence sur leur intention de rester. Les hypothèses B2 à BD3 sont énoncées grâce à l'apport de Gilbert (1999), selon qui le développement de compétences permet aussi de renforcer la cohésion sociale entre les employés, ce qui est précisément un des objectifs de la socialisation. Néanmoins, avant d'émettre quelconques conclusions, l'hypothèse B1 est vérifiée auprès des *trainees*. Si elle n'est pas validée, la suite des hypothèses ne peut être testée comme telle.

B1	Les <i>trainees</i> ont le sentiment d'avoir développé leurs compétences managériales.
B2	Le développement des compétences managériales des <i>trainees</i> est positivement corrélé et dépend de la qualité de la relation qui s'instaure entre un <i>trainee</i> et son <i>buddy</i> (x) et/ou <i>mentor</i> (y).
B3	Le développement des compétences managériales des <i>trainees</i> est positivement corrélé et dépend de la qualité des formations suivies.

B4	Le développement des compétences managériales des <i>trainees</i> est positivement corrélé et dépend de leur intégration au groupe de <i>trainees</i> .
B5	Le développement des compétences managériales des <i>trainees</i> est positivement corrélé et dépend de tactiques de socialisation institutionnalisées.
BD1	La satisfaction des <i>trainees</i> au travail est positivement corrélée et dépend de leur développement des compétences managériales.
BD2	L'implication affective des <i>trainees</i> envers leur organisation est positivement corrélée et dépend de leur développement des compétences managériales.
BD3	L'intention des <i>trainees</i> de rester dans leur organisation est positivement corrélée et dépend de leur développement des compétences managériales.

Etant donné que les compétences managériales sont résumées au nombre de huit et que le développement d'une d'entre elles pourrait être particulièrement significatif, les hypothèses citées ci-dessus s'accompagnent de « sous-hypothèses » :

	Leading & Deciding	Supporting & Co-operating	Interacting & Presenting	Analysing & Interpreting	Creating & Concept.	Organising & Executing	Adapting & Coping	Enterprising & Performing
Le développement de la compétence ... est positivement corrélé et dépend de la qualité de la relation qui s'instaure entre un <i>trainee</i> et son <i>buddy</i> (x) et/ou <i>mentor</i> (y).	B2a	B2b	B2c	B2d	B2e	B2f	B2g	B2h
Le développement de la compétence ... est positivement corrélé et dépend de la qualité des formations suivies.	B3a	B3b	B3c	B3d	B3e	B3f	B3g	B3h
Le développement de la compétence ... est positivement corrélé et dépend de l'intégration des <i>trainees</i> à leur groupe de <i>trainees</i> .	B4a	B4b	B4c	B4d	B4e	B4f	B4g	B4h
Le développement de la compétence ... est positivement corrélé et dépend de tactiques de socialisation institutionnalisées.	B5a	B5b	B5c	B5d	B5e	B5f	B5g	B5h
L'intention des <i>trainees</i> de rester dans leur organisation est positivement corrélée et dépend de leur développement de la compétence ...	BD 3a	BD 3b	BD 3c	BD 3d	BD 3e	BD 3f	BD 3g	BD 3h

3.3. Conclusion et limites

Dans ce troisième chapitre, le terme de compétences est défini et les compétences qui sous-tendent la fonction de *manager* sont décrites. Cependant, la spécification des fonctions de *manager* et *leader* n'est pas chose facile. En effet, de nombreux auteurs divergent sur les compétences, les activités et les rôles que les *managers* et *leaders* sont censés détenir. Grâce, notamment, à l'illustration des compétences managériales que

Bartram fournit avec son modèle, le lecteur peut mieux cerner en quoi « *managing is not leading* ». Néanmoins, l'importance et les rôles des *managers* et *leaders* évoluent. Les définitions datant d'il y a plus d'une dizaine d'années s'écartent parfois de la réalité actuelle, d'où l'importance de garder un esprit critique. Les concepts exposés correspondent à des modélisations et des représentations conceptuelles, ce qui mène à des décalages possibles entre la théorie et la pratique.

Tout d'abord, de nombreuses activités ou rôles sont définis comme ceux de tous *managers* ou de tous *leaders*. Or, ces activités et rôles, la fréquence à laquelle ils sont exercés, le temps qui y est consacré et la manière de les effectuer varient en fonction de la position hiérarchique ou de la personnalité des *managers* et *leaders*, ainsi que de la taille, des politiques, de la structure et de la culture de l'organisation (Robbins, DeCenzo et Gibilliet, 2008 ; Bartram et Inceoglu, 2011 ; Bass et Stogdill, 1990). Aussi, il n'est pas toujours attendu des *managers* et des *leaders* qu'ils assument les tâches que la littérature leur confère. Ensuite, bien que les définitions utilisées pour ce mémoire ne soient pas toujours applicables dans d'autres pays ou secteurs, la globalisation et la présence de multinationales rendent les pratiques utilisées au sein des organisations de plus en plus identiques partout. Néanmoins, les fonctions de *manager* et de *leader* ne sont pas universelles car elles dépendent des contextes politiques, économiques ou culturels (Robbins, DeCenzo et Gibilliet, 2008).

Au-delà de tout ce que les *managers* et les *leaders* ont respectivement en commun, ils diffèrent aussi par leurs motivations, leurs ambitions, leur engagement envers leur organisation, la passion pour leur job ou leur éducation (DuBrin, 2010). Bien que l'objectif d'un modèle soit de représenter la réalité et non de la donner, le nombre de variables considérées par les théories, en comparaison de celles qui jouent un véritable rôle, est faible. Toute conclusion s'avère donc approximative, non applicable à tous les cas de figures. De plus, le degré avec lequel il convient de spécifier chaque variable n'est pas toujours indiqué (DuBrin, 2010). Autrement dit, à quel point un *manager* doit-il prendre le contrôle afin de posséder la compétence de *Leading and Deciding*, par exemple ? Ne faudrait-il donc pas mieux caractériser les *managers* et *leaders* en fonction de l'adéquation de leurs compétences par rapport à une situation donnée, plutôt qu'en fonction de leur maîtrise d'une compétence spécifique ?

CHAPITRE IV : LE *LEADERSHIP* EXERCÉ ENVERS LES *TRAINEES*

Les concepts vus en détails au chapitre précédent ouvrent les portes aux concepts de *leader* et de *leadership*. Bien que celui de *leader* ait déjà été sculpté, celui de *leadership* reste à définir. Pour cette raison, une approche historique est envisagée, en évoquant certaines des plus grandes théories du siècle dernier brièvement et d'autres plus longuement. Une de ces théories est ensuite exposée de manière approfondie : celle du *leadership* éthique. Ce choix est révélateur d'un surcroît d'attention donné à l'éthique, comme expliqué dans la deuxième section. De plus, la volonté de lier le concept de *leadership* éthique à la problématique de ce mémoire est portée par l'intérêt de ce type de *leadership*, tant pour ses effets positifs sur l'attitude des employés que sur la performance et la prospérité des organisations (Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011 ; Mayer et al., 2009).

D'après certaines études, ce type de *leadership* permet d'attirer les talents, de les retenir et d'assurer leur productivité, ceci ayant des effets positifs sur les organisations qui l'exercent (DuBrin, 2010). Autrement dit, le *leadership* éthique pourrait être à la source des mêmes effets que ceux qui résultent d'un processus de socialisation correctement menée. Les études soutiennent et tendent à montrer que les *leaders* éthiques agissent comme des modèles pour leurs subordonnés, ces derniers comprenant mieux ce qui est attendu d'eux (Mayer et al., 2009). La clarté du rôle étant un indicateur de socialisation, le *leadership* éthique pourrait donc l'influencer, au même titre que les facteurs de socialisation. C'est une raison, parmi d'autres exposées dans ce mémoire, pour laquelle ce type de *leadership* fait l'objet d'une section dans ce chapitre. Finalement, une meilleure compréhension de ces deux concepts (le *leadership* et le *leadership* éthique) permet de savoir si l'exercice d'un *leadership* de type éthique envers les *trainees* influence leur intention de rester. Autrement dit, un *leadership* éthique joue-t-il sur leur expérience dans l'organisation et sur leur volonté d'y rester ?

4.1. Les théories du *leadership*

Le chapitre précédent amène à définir la notion de *leader* et met sur la table le concept de *leadership*. Pour définir ce dernier terme et en comprendre tous les tenants et aboutissants, cette première section se penche sur le contexte dans lequel le *leadership* est défini par les auteurs, en passant quelques-unes des grandes théories en revue (étant donné qu'il en existe au moins 80 (Dinh et al., 2014)). Ces théories parcourues regroupent les approches comportementales, contingentes et contemporaines du *leadership*. Elles ne correspondent qu'à un échantillon de l'ensemble des théories qui existent et cette liste est donc loin d'être exhaustive. Elles permettent de rendre compte des buts et points de vue donnés aux définitions du *leadership* et de ne pas en considérer une unique pour expliquer toute la complexité du concept de *leadership*. Ceci permet de mieux comprendre l'évolution de ce concept, ainsi que l'émergence de nouvelles théories, plus récentes, qui naissent en réaction aux changements actuels et aux nouveaux défis qu'impose la société, tel que celui du *leadership* éthique, sur lequel se focalise la seconde section de ce chapitre.

4.1.1. Définitions

« Le *leadership* est ce que font les *leaders* : c'est le processus qui consiste à diriger un groupe et à influencer ce groupe pour atteindre ses objectifs » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 324). Cette définition est rejointe par Bartram et Inceoglu pour qui « le *leadership* c'est influencer des personnes de manière à partager des buts communs, des valeurs et des attitudes et à travailler plus efficacement pour réaliser la vision de l'organisation » [traduit de l'anglais] (2011, p. 3), ainsi que par Burns (1978), l'un des auteurs de référence sur le sujet. Dans la même lignée, le *leadership* est « la capacité à inspirer confiance et à soutenir les personnes qui sont nécessaires à la réussite des buts de l'organisation » [traduit de l'anglais] (DuBrin, 2010, p. 27). Ces définitions peuvent sembler larges et poser question. Le *leadership* est-il un processus ? Une capacité ? Une action ? Malgré ces différences de termes, la majorité des auteurs est, en règle générale, partisane des précédentes définitions car elles mettent l'accent sur les **objectifs communs** et **l'influence** que le *leader* exerce sur le groupe de subordonnés. Néanmoins, de manière plus globale, certains auteurs s'accordent plutôt pour dire que le *leadership*

est un « phénomène complexe qui opère à des niveaux d'analyse multiples » [traduit de l'anglais] (Cho et Dansereau, 2010 ; Wang et Howell, 2010, cité par Dinh et al., 2014, p. 37). Cette dernière définition permet de ne pas exclure fondamentalement une théorie.

4.1.2. Les théories comportementales

Bien que la théorie des traits (cfr. lexique) ait dominé la pensée sur le *leadership* jusqu'en 1940 (Carroll, Ford et Taylor, 2015), les traits laissèrent la place aux habitudes comportementales des *leaders* (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). Les théories comportementales reposent sur la croyance qu'en fonction de certains facteurs situationnels, les *leaders* devraient adopter une combinaison prédéfinie d'attitudes spécifiques et de comportements. Sur cette base, la possibilité de prédire la manière dont le *leader* interagit avec son groupe de subordonnés est questionnée. De ces combinaisons découlent, d'une part, les **styles de leadership** comme « des modèles de comportements caractérisant les *leaders* » [traduit de l'anglais] (DuBrin, 2010, p. 112). Ces styles sont au nombre de trois : autocratique, démocratique et du "laissez-faire" (cfr. lexique) (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). D'autre part, l'université du Michigan propose une approche basée sur deux dimensions du *leader* : son **orientation vers l'employé** et son **orientation vers la production**, la littérature évoquant plus souvent la théorie de « *task oriented vs. people oriented* ». La prise en compte progressive de variables situationnelles fait naître de nouvelles théories, à savoir celles des approches contingentes du *leadership* exposées ci-dessous.

4.1.3. Les théories contingentes

Toujours dans une tentative de déterminer quel style de *leadership* est le plus approprié selon les circonstances, les théories contingentes naissent, avec plus de nuances que les théories comportementales (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008 ; DuBrin, 2010). Fiedler (1967), l'un des pionniers en la matière reprend l'hypothèse d'un style de *leadership* qui dépend de l'orientation du *leader*, qu'il soit orienté vers les personnes ou vers sa tâche (DuBrin, 2010). Il y ajoute trois **critères situationnels** : « les relations *leader-membres*, la structure des tâches et le pouvoir hiérarchique » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). Le *leader*, conscient du style de *leadership* (non modifiable)

qu'il pratique, doit travailler dans des situations qui correspondent à son style ou manipuler les trois éléments de Fiedler de manière à les rendre compatibles (DuBrin, 2010). De manière critique, le contexte n'est pas toujours modulable (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008).

La **Path-goal theory** développée par House en 1971 est une « théorie selon laquelle il revient au *leader* d'aider ses subordonnés à atteindre leurs objectifs, en leur donnant les instructions et en leur offrant le soutien nécessaire » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 336). Cette théorie identifie quatre types de *leaders* : le directif, le bienveillant, le participatif et d'accomplissement (cfr. lexique) (Bartram et Inceoglu, 2011). Selon cette théorie, le *leader*, dans une volonté d'efficacité, doit adapter la manière dont il exerce du *leadership* en fonction de son degré de contrôle sur son environnement, sur son groupe de subordonnées et sur ses tâches (DuBrin, 2010).

Hersey et Blanchard (1982) tentent également d'améliorer le modèle de Fiedler en y ajoutant une autre composante, à savoir la **maturité** des subordonnés (« capacité et volonté d'accomplir une tâche donnée » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 339)). En proposant cette théorie, Hersey et Blanchard changent de perspective en partant des subordonnés – qui finalement ont le rôle d'accepter ou de rejeter le *leader* – et non du *leader* lui-même (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). Cette dimension fut souvent négligée par les auteurs, mais gagna cependant l'intérêt de certains d'entre eux (cfr. section 4.1.5.).

En résumé, pour les auteurs situationnistes, un style de *leadership* ne prime pas sur un autre car tout est une question de contexte (Mintzberg, 1984). Cependant, les théories comportementales et situationnelles bénéficiant peu à peu de moins d'attention, ont laissé la place aux théories contemporaines.

4.1.4. Les théories contemporaines

A la suite des théories contingentes, les théories du *leadership* transactionnel, transformationnel et charismatique émergent en tant que théories contemporaines.

Le *leader* **transactionnel** (cfr. lexique) se focalise sur des tâches routinières et récompense ou sanctionne ses subordonnés selon que les objectifs établis soient

atteints (DuBrin, 2010). Les actions prises par le *leader* transactionnel prennent toujours place dans le contexte de l'activité de l'organisation, c'est-à-dire que l'acte de *leadership* ne sort jamais du cadre de cette activité (Burns, 1978).

Ensuite, le *leader transformationnel* (cfr. lexicque) – souvent opposé au *leader* transactionnel – veille aux besoins de ses subordonnés, les motive et les inspire pour les amener à atteindre les objectifs du groupe, de l'organisation ou de la société, qui transcendent leurs intérêts respectifs et personnels (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008 ; DuBrin, 2010). Il encourage les subordonnés dans leur développement et épanouissement, les guide par l'exemple et leur donne de l'autonomie tout en étant innovant (DuBrin, 2010). Ici, la relation qui existe entre le *leader* et le subordonné est à l'équilibre : ils sont tous deux partenaires dans la réalisation d'un but commun (Burns, 1978). Vecteur de changement, ce *leader* est capable de créer un climat de confiance, même en situation de crise et peut ainsi modifier la culture organisationnelle qui permet d'amener la "transformation" souvent guidée par des causes morales et éthiques (DuBrin, 2010).

Aussi, par sa capacité à attirer et à motiver les subordonnés, le *leader charismatique* (cfr. lexicque) ressemble au *leader* transformationnel (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). D'après Conger et Kanungo, le pouvoir de conviction et la volonté d'atteindre un objectif idéal et personnel caractérisent le *leader* charismatique, même dans un contexte incertain (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008 ; DuBrin, 2010). Visionnaire et sûr de lui, ce leader communique aisément sa vision, parfois de manière quelque peu théâtrale ou avec beaucoup d'émotions et inspire la confiance (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008 ; DuBrin, 2010). C'est parce qu'il est charismatique que le *leader* donne envie à ses subordonnés de se faire guider et de s'identifier à lui (DuBrin, 2010 ; Bass et Stogdill, 1990).

Finalement, pour Bass (1985), Howell et Avolio (1993), un bon *leader* est tant un *leader* transformationnel que transactionnel, car il sait s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve (Bartram et Inceoglu, 2011). De nombreux chevauchements existent entre différentes théories, menant parfois à des confusions. Cependant, pour toutes les qualités évoquées plus haut et parce que de nombreux auteurs reconnaissent le *leader* transformationnel comme le plus performant, ce courant est le plus populaire

actuellement (DuBrin, 2010 ; Dinh et al., 2014). Il est vu comme un bon mélange entre le *leader* charismatique et transactionnel, tout en apportant de nombreux effets positifs tant au groupe de subordonnés qu'il guide, qu'à l'organisation qu'il représente (Bass et Stogdill, 1990). Enfin, chacune de ces théories évoque les actions que les *leaders* entreprennent vis-à-vis de leurs subordonnés, c'est pourquoi la sous-section suivante s'intéresse aux théories relatives à la relation que *leaders* et subordonnés partagent.

4.1.5. Les théories relationnelles et orientées vers les subordonnés

Bien que déjà mentionné plus haut, l'étude du *leader* sous l'angle de sa relation avec ses subordonnés apporte un autre point de vue sur le sujet. Cette vision amène une définition supplémentaire du *leadership* : « le *leadership* est un **concept relationnel** qui comporte deux termes : celui qui influence et les personnes influencées. Sans "suiveur", il ne peut y avoir de *leader* » (Katz et Khan, 1966, p. 301 cité par Mintzberg, 1984). Cet acte de **suivre** le *leader* revêt un caractère volontaire ou obligatoire, selon qu'il soit issu du bas ou du haut de la hiérarchie. De plus, d'après la définition de Cho et Dansereau (2010) et de Wang et Howell (2010), le phénomène relationnel qui s'établit entre *leaders* et subordonnés concerne tant une approche « *top-down* », du *leader* envers ses subordonnés, que « *bottom-up* », des subordonnés envers le *leader* (DuBrin, 2010). *Leaders* et subordonnés s'influencent donc réciproquement !

4.1.6. L'émergence de nouvelles théories

Les théories exposées précédemment démontrent que la définition du *leadership* est loin d'être figée. Ce phénomène est loin d'être statique et immuable dans le temps, mais évolue avec la manière dont ce qui l'entoure se transforme (Dinh et al., 2014). Les points de vue changent, de nouveaux éléments complètent les modèles, les théories s'affinent et les défis récents que la société impose débouchent sur des manières différentes d'envisager le *leadership*.

Le contexte organisationnel dans lequel évolue les *leaders* est sûrement un des éléments qui changea le plus au cours des époques. Le *leadership* reste un atout important mais s'adapte à un marché où les **règles changent**. Aujourd'hui, par exemple, le *leadership* devient une question de dynamique d'équipe : devenir un chef d'équipe efficace est le défi de nombreux *leaders* (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). De plus,

les chercheurs s'intéressent aussi à l'influence d'événements ponctuels (Dinh et al., 2014) et aux challenges de la responsabilisation des employés. Ces défis prennent place dans un contexte où des décisions rapides doivent être prises, où la taille des organisations croît sans cesse, où l'innovation est centrale et où la technologie et les réseaux sociaux prennent de plus en plus d'importance dans la vie des travailleurs (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008 ; Dexter et Prince, 2007). De manière assez récente, des théories sur le *leadership* stratégique, interculturel, entrepreneurial, d'identité, le *e-leadership* ou le *leadership* basé sur les émotions apparaissent (cfr. lexique) (Dinh et al., 2014 ; DuBrin, 2010) et sont le reflet de thématiques diverses qui font l'actualité.

A la suite des théories dominantes et dans un mouvement de changement, les théories du ***leadership dit moral*** reçoivent une grande attention, tout comme les valeurs qui guident les comportements de ces *leaders* (Dinh et al., 2014). Le *leadership* moral regroupe quatre théories : celle du *leadership* authentique, du *servant leadership*, du *leadership* spirituel et du *leadership* éthique (Dinh et al., 2014). Au-delà des caractéristiques éthiques déjà soulevées par la théorie du *leadership* transformationnel, ces nouvelles théories appuient l'importance de comportements altruistes, positifs et humanistes de la part des *leaders* (Dinh et al., 2014). Trois de ces théories sont brièvement présentées ci-dessous et la quatrième, celle du *leadership* éthique, fait l'objet de la section suivante.

Le ***leadership authentique*** caractérise les *leaders* qui partagent l'information dont ils disposent, sont conscients de ce qui les entoure et guident les autres par leurs actions à visée morale (Dinh et al., 2014). Avec l'honnêteté et l'intégrité dont les *leaders* font preuve, ces attitudes sont le reflet de la responsabilité éthique dont ils se sentent investis envers leurs subordonnés (DuBrin, 2010) : « les *leaders* authentiques s'engagent profondément dans leur [les subordonnés] développement personnel, mais aussi dans celui des autres parties prenantes » [traduit de l'anglais] (DuBrin, 2010, p. 171).

Greenleaf définit en 1977 le ***servant leadership***, traduit littéralement par *leadership* du service, comme « le comportement de *leadership* par lequel les *leaders* persévèrent pour être "serviteurs avant tout", plutôt que "*leaders* avant tout" et placent leurs subordonnés en priorité, avant leurs propres priorités » [traduit de l'anglais] (Hu et Liden, 2011). Un *servant leader* aide et soutient les autres pour qu'ils atteignent les

objectifs réalisables qu'ils se sont fixés avant de se focaliser sur ses intérêts personnels. Un tel *leader* souhaite « faire le meilleur pour le plus grand nombre de personnes, sans regarder si cette attitude lui a amené reconnaissance ou fortune » [traduit de l'anglais] (DuBrin, 2010, p. 173).

Le *leadership spirituel* décrit des *leaders* qui insufflent l'espoir, la foi et la persévérance pour atteindre les buts de l'organisation (Dinh et al., 2014). Ces *leaders* ont aussi une vision personnelle qu'ils arrivent à transmettre à leurs subordonnés en créant un sentiment d'appartenance à la structure (Dinh et al., 2014).

L'émergence des théories morales est notamment liée à un climat d'incertitude, de complexité et de pressions extérieures à l'organisation pour l'encourager au changement (Johansen, 2012). Les *leaders* doivent s'armer de nouvelles compétences clés, telles la capacité à transformer les obstacles en opportunités et surtout, la transparence (Johansen, 2012). Enfin, d'après Brown et al. (2005), le rôle de *leader*, et particulièrement celui du *leader* moral, prend aussi une autre dimension en période d'instabilité car les subordonnées s'y réfèrent pour savoir que faire (Mayer et al., 2009).

En conclusion de cette section, les théories du *leadership* permettent d'envisager différents aspects d'un *leader*, mais aussi la manière dont le *leadership* est pratiqué. Il est sujet à de multiples influences et les théories présentées ne sont qu'un échantillon des nombreuses qui existent. L'une d'entre-elles est approfondie dans la section suivante car le type de *leadership* qu'elle met en avant, à savoir le *leadership* éthique, fait l'objet d'analyses empirique dans ce mémoire, afin de savoir si un lien peut être démontré avec l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation.

4.2. Le *leadership* éthique

Au-delà des comportements éthiques prônés par les organisations, les comportements non-éthiques dont elles font parfois preuve font beaucoup parler d'eux. Des décisions menant à la fraude, à la faillite, à des licenciements massifs ou affaiblissant très fortement la réputation de l'organisation et la confiance envers ceux qui la dirigent portent souvent préjudice aux organisations ou engendrent des scandales (DuBrin, 2010 ; Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011). L'intérêt des médias pour ces

scandales ou la volonté des consommateurs de donner leur opinion, via les réseaux sociaux par exemple, montrent bien l'importance que la société donne aux comportements éthiques (Mayer et al., 2009). Les *leaders* doivent donc prendre leurs responsabilités afin de contrôler les externalités (cfr. lexique) que les organisations engendrent et veiller aux comportements éthiques de leurs employés (Meyer et Kirby, 2010 ; Mayer et al., 2009). Certaines organisations se lancent dans des actions de Responsabilité Sociétale des Entreprises, dans des programmes à orientation écologique ou sociale ou tentent de développer en interne une culture plus orientée vers l'éthique (Meyer et Kibry, 2010). Enfin, l'ensemble de la société se modifie : les conditions de travail changent, notamment avec l'évolution des technologies et le climat économique et politique est incertain. Ces changements posent des questions d'éthique et de confiance auxquelles les *leaders* doivent réagir (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008). En résumé, pour diverses raisons et qu'elles le veuillent ou non, l'éthique est au cœur des organisations. Le *leadership* éthique a donc sa place en leur sein et cette section détaille en quoi ce *leadership* consiste, tant par le biais de la définition du *leader* éthique que par la démonstration d'une influence de ce type de *leadership* sur les subordonnés.

4.2.1. Définitions et dimensions du *leadership* éthique

Avant de définir le *leadership* éthique et de comprendre en quoi il diffère des autres types de *leaderships* moraux, cette recherche s'attarde sur la définition du terme **éthique**. L'éthique est « l'étude des obligations morales, ou de la séparation entre le bien et le mal » [traduit de l'anglais] (DuBrin, 2010, p. 167). L'éthique regroupe donc un ensemble de pratiques et de comportements communément acceptés par la société. Elle recoupe aussi la définition de la morale, qui tient davantage à une vision personnelle de ce qui est bien ou mal et qui dépend des valeurs de chacun (DuBrin, 2010). Dès lors, pour que des *leaders* soient considérés comme éthiques, ils doivent défendre des **valeurs** qui sont communes à l'ensemble. Pour y arriver en toute intégrité, les valeurs doivent aussi être les leurs. Valeurs personnelles et éthique sont donc mêlées et influencent la manière dont le *leadership* est exercé (DuBrin, 2010).

Le *leadership* éthique, quant à lui, est conceptualisé et défini par Brown, Trevino et Harrison (2005) comme « la démonstration d'une **conduite normativement** appropriée à travers des actions personnelles et des relations interpersonnelles, et la promotion

d'une telle conduite envers les suiveurs à travers deux voies de communication : le renforcement et la prise de décisions » [traduit de l'anglais] (Mayer et al., 2009, p. 1). Afin de rendre cette définition davantage concrète, le *leader* éthique est décrit à l'aide des **sept dimensions**. Elles sont le reflet de qualités et de comportements identifiés par Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011, p. 54)¹ selon la méthodologie exposée à la page 59 :

<i>People orientation</i>	Le <i>leader</i> éthique veille sur ses subordonnés, les respecte et les soutient.
<i>Fairness</i>	Le <i>leader</i> éthique ne pratique pas de favoritisme, traite les autres de manière juste et égale et fait des choix équitables et de principe.
<i>Power sharing</i>	Le <i>leader</i> éthique donne la parole aux subordonnés lors de prises de décisions et écoute leurs idées et préoccupations.
<i>Concern for sustainability</i>	Le <i>leader</i> éthique veille à l'environnement et encourage le recyclage.
<i>Ethical guidance</i>	Le <i>leader</i> éthique communique à propos de l'éthique, explique les réglementations éthiques et promeut et récompense la conduite éthique.
<i>Role clarification</i>	Le <i>leader</i> éthique clarifie les responsabilités, les attentes et les objectifs de performance.
<i>Integrity</i>	Le <i>leader</i> éthique est cohérent dans ses paroles et dans ses actes, tient ses promesses.

Tableau 4 – Dimensions du leadership éthique

Outre ces dimensions, d'**autres qualités** sont attribuées aux *leaders* éthiques. DuBrin résume la plupart des pensées d'auteurs en citant sept comportements fréquemment observés chez les *leaders* éthiques : « ils sont honnêtes, dignes de confiance, intègres envers les autres, prêtent de l'attention à toutes les parties prenantes, créent des communautés, respectent les individus et accomplissent des victoires silencieuses » (2010, pp. 170-172). Certains auteurs appuient que « la confiance est indissociable de la crédibilité. [...] Toutes les études montrent que l'honnêteté constitue la caractéristique n°1 des *leaders* qui suscitent l'admiration » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 351).

Bien que les *leaders* éthiques ressemblent par de nombreux éléments aux *leaders* transformationnels (Dinh et al., 2014), les *leaders* éthiques utilisent **d'avantage une forme transactionnelle de leadership que transformationnelle** (Kalshoven, Den Hartog

¹ Les noms des dimensions sont conservés en anglais afin d'éviter toute traduction approximative.

et De Hoogh, 2011). En d'autres termes, ils définissent des lignes directrices éthiques, que les subordonnés sont encouragés à suivre et selon lesquelles leurs performances sont récompensées ou sanctionnées (Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011). Ces *leaders* promeuvent les comportements que l'organisation souhaite voir adopter et découragent les comportements hors des normes établies (Mayer et al., 2009). Pour autant, les subordonnés ne sont pas laissés à leur propre sort. En effet, les *leaders* éthiques les aident à atteindre leurs objectifs, en ligne avec les normes éthiques, agissent pour eux comme des modèles et communiquent l'importance de l'éthique (Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011).

Des dimensions qui résument des traits de personnalité, tels que l'intégrité ou le sens de l'éthique, parmi d'autres, caractérisent aussi le *leadership* éthique. En effet, comme mentionné plus haut et tel qu'avancé par Gardner, les *leaders* éthiques doivent être habités par des **valeurs** éthiques. Par ces valeurs et leur personnalité, ils influencent la culture organisationnelle (Bartram et Inceoglu, 2011 ; Dinh et al., 2014). Inversement, cette orientation éthique des *leaders* est renforcée si l'organisation crée un climat propice à l'expression de cette mentalité. Pour finir, le *leadership* éthique est une question de **contexte**, c'est-à-dire de culture organisationnelle, de pratiques d'industrie ou d'organisation, de valeurs, de normes et de stratégie (DuBrin, 2010 ; Bartram et Inceoglu, 2011). *Leader* et climat éthique s'influencent donc l'un l'autre.

4.2.2. Influence du *leadership* éthique sur les subordonnés

D'après Brown et Trevino (2006), les *leaders* influencent énormément les subordonnés dans leur propension à développer des **comportements éthiques** (Mayer et al., 2009). En effet, les subordonnés se comportent de manière similaire aux *leaders* par un mécanisme de mimétisme et d'observation d'autrui (Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011 ; Mayer et al., 2009). Les personnes à prendre en modèles (qui peuvent tant être des *leaders* que des employés) sont particulièrement importantes car c'est grâce à elles que les employés comprennent ce qui est attendu d'eux en termes de comportements. La littérature va plus loin sur le sujet et introduit la notion de **réactions en chaîne**. En d'autres termes, les personnes les plus haut placées confèrent à l'organisation certaines valeurs, renforcent les politiques éthiques et inspirent les employés à se comporter en ligne avec celles-ci (Mayer et al., 2009). En parallèle la

réaction en chaîne se propage via les superviseurs, *coaches* ou chefs d'équipes, qui transmettent de manière directe la culture organisationnelle aux employés (Mayer et al., 2009). Les superviseurs renforcent significativement les normes éthiques auprès des employés car ils sont aptes à agir comme de véritables modèles pour ces derniers : ils sont plus proches d'eux mais sont aussi responsables de leur évaluation. En résumé, les *leaders*, à tous niveaux de hiérarchie, influencent les subordonnés dans leur développement de comportements éthiques. De plus, Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh ajoutent qu'un lien existe entre le *leadership* éthique et la satisfaction des subordonnés au travail. Aussi, bien que le terme de *leader* soit utilisé davantage à propos des hauts postes dans les organisations, cette étude montre **l'importance de leaders moins hauts sur l'échelle hiérarchique** (Mayer et al., 2009). Néanmoins, selon la fonction que les *leaders* occupent dans l'organisation, la structure de celle-ci et les moyens de communication dont les *leaders* disposent, leur influence sur les employés est plus ou moins accentuée (Mayer et al., 2009).

Cette section montre l'intérêt de se pencher sur le *leadership* éthique et précise de quoi il s'agit. De manière à pouvoir émettre des hypothèses relatives à ce *leadership* éthique, l'hypothèse C1 est formulée. Celle-ci permet de vérifier que les *trainees* considèrent que leurs supérieurs exercent bel et bien un *leadership* de type éthique. Dans le cas contraire, les hypothèses suivantes ne prennent pas réellement de sens. De plus, les items du modèle Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh permettent de formuler les hypothèses C2 à D1. Enfin, puisque le *leadership* éthique est le résumé de sept dimensions et les compétences managériales le résumé des *Great Eight Competencies*, les hypothèses C2a à C4g sont émises. D'autre part, parce que les comportements éthiques des *leaders* influencent ceux des subordonnés (Mayer et al., 2009), les hypothèses D1a à D1o sont établies.

C1	Le <i>leadership</i> exercé envers les <i>trainees</i> est perçu par ces derniers comme éthique.
C2	La clarté du rôle des <i>trainees</i> est positivement corrélée et dépend d'un <i>leadership</i> perçu comme éthique.
C3	L'intégration des <i>trainees</i> dans leurs groupes de collègues est positivement corrélée et dépend d'un <i>leadership</i> perçu comme éthique.
C4	L'adhésion des <i>trainees</i> aux valeurs de l'organisation est positivement corrélée et dépend d'un <i>leadership</i> perçu comme éthique.

D1		Le développement des compétences managériales des <i>trainees</i> est positivement corrélé et dépend d'un <i>leadership</i> perçu comme éthique.						
		People orientation	Fairness	Power sharing	Concern for sustainability	Ethical guidance	Role clarification	Integrity
La clarté du rôle des <i>trainees</i> est positivement corrélée et dépend de la dimension ... du <i>leadership</i> éthique.		C2a	C2b	C2c	C2d	C2e	C2f	C2g
L'intégration des <i>trainees</i> dans leurs groupes de collègues est positivement corrélée et dépend de la dimension ... du <i>leadership</i> éthique.		C3a	C3b	C3c	C3d	C3e	C3f	C3g
L'adhésion des <i>trainees</i> aux valeurs de l'organisation est positivement corrélée et dépend de la dimension ... du <i>leadership</i> éthique.		C4a	C4b	C4c	C4d	C4e	C4f	C4g
Le développement des compétences managériales des <i>trainees</i> est positivement corrélé et dépend de la dimension ... du <i>leadership</i> éthique.		D1a	D1b	D1c	D1d	D1e	D1f	D1g
		Leading & Deciding	Supporting & Co-operating	Interacting & Presenting	Analysing & Interpreting	Creating & Concept.	Organising & Executing	Adapting & Coping
Le développement de la compétence ... est positivement corrélé et dépend d'un <i>leadership</i> perçu comme éthique.		D1h	D1i	D1j	D1k	D1l	D1m	D1n
								D1o

4.3. Conclusion et limites

Dans un premier temps, ce chapitre dresse l'ensemble des éléments caractérisant le *leadership*. Afin d'estimer l'influence du *leadership* exercé sur l'intention de rester des *trainees*, une des théories du *leadership* a été choisie, à savoir celle du *leadership* éthique. Force est de constater que le concept de *leadership* – au même titre que d'autres dans ce travail – fait l'objet de très nombreuses discussions. Cette étude se penche seulement sur certains courants de pensées, en mettant en avant des auteurs influents ou qui, par leurs opinions, enrichissent la réflexion théorique de ce mémoire. Néanmoins, peu importe la théorie suivie, des précautions sont à prendre vis-à-vis des affirmations avancées et une attitude critique est de mise, la validité de certains modèles n'étant pas démontrée empiriquement (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008 ; Boyatzis, 1982). Enfin, le choix de ne présenter que quelques auteurs et leurs théories débouche sur certaines limites.

Tout d'abord, certains concepts présentés sont parfois dénoncés comme étant liés à une idéologie (dissimulée). En effet, le terme de *leader* est souvent connoté positivement. Pourtant, certains *leaders* n'ont-ils pas des effets plus négatifs que positifs sur leur environnement ou leurs subordonnés ? Certains types de *leadership* peuvent même être exercés à des fins défavorables comme le ferait un *leader* charismatique mal intentionné en manipulant autrui, par exemple (Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011). Aussi, au-delà des qualités que les *leaders* possèdent, des défauts doivent être pris en compte car ils influent certainement sur le *leadership* exercé (DuBrin, 2010 ; Bartram et Inceoglu, 2011). De plus, l'image d'un *leader* au sein d'une organisation est souvent celle d'un homme au statut hiérarchique relativement élevé, ayant une position dominante sur un groupe de subordonnés. La fonction de *leader* ne peut-elle pas être vue comme celle de tout un groupe plutôt que de personnes individuelles, ou encore celle d'une femme ou d'un ouvrier ? Cette image dominante est notamment liée à la culture occidentale et est rattachée au secteur marchand (Carroll, Ford et Taylor, 2015).

De plus, les définitions du *leadership* données par les auteurs sont changeantes selon le point de vue à partir duquel elles sont établies (celui des subordonnés, par exemple) (Bass et Stogdill, 1990). En effet, bien que certains aspects relatifs aux *leaders* soient admis par une majorité, tout ne fait pas l'objet de consensus. Les concepts exposés sont sujets à des avis divergents, voire contradictoires, qu'il convient de prendre en compte afin d'éviter une vision trop conservatrice ou de les cantonner au statu quo. Considérer les problématiques actuelles, les défis de la société et les visions alternatives sont des façons d'élargir les idées et les réflexions relatives au *leadership* de manière à être plus en phase avec l'actualité et à sortir de l'idéologie dominante (Bass et Stogdill, 1990 ; Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008 ; Carroll, Ford et Taylor, 2015). Un besoin existe de créer de nouvelles échelles de mesure, basées sur la durabilité et l'impact des *leaders* sur la société en général et non sur les subordonnés seuls (Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011). Néanmoins, malgré ces différences, certains concepts sont relativement partagés par l'ensemble des auteurs. D'ailleurs, certaines anciennes théories prennent toujours du sens aujourd'hui, démontrant une certaine convergence dans la manière de conceptualiser le *leadership* à travers les époques.

CONCLUSION THEORIQUE ET CONSTRUCTION DU MODELE D'HYPOTHESES

Cette revue de littérature met en lumière différents concepts essentiels qui ont été définis afin d'être utilisés dans le cadre de ce mémoire. Les définitions et caractéristiques de chacun de ces concepts sont le reflet des écrits d'auteurs influents, de courants de pensée populaires, de théories fréquemment utilisées ou d'idées communément admises. Pour ces raisons, cette conclusion passe en revue les idées principales évoquées dans la partie théorique. Finalement, les hypothèses théoriques sur lesquelles reposent toute la suite de ce mémoire sont schématisées.

Tout d'abord, le premier chapitre a introduit le contexte de la problématique, axé autour des *traineeships*. Certaines organisations promouvant le recrutement de jeunes potentiels, ce mémoire s'y est intéressé en détaillant le profil recherché et le processus de recrutement auquel les futurs *trainees* font face. Ce chapitre introductif s'est conclu avec l'énumération des caractéristiques communes aux divers programmes de *traineeship*.

Ensuite, de par son influence démontrée par les académiques sur l'intention de rester, la **socialisation organisationnelle** a fait l'objet du chapitre suivant. En plus d'en donner une définition, trois domaines représentant des dimensions de la socialisation organisationnelle ont été explorés. De surcroît, l'apprentissage des rouages d'une organisation peut se faire à travers plusieurs sources comme le support perçu et les formations suivies. Le chapitre s'est conclu sur l'étude de tactiques mises en place par les organisations afin de faciliter l'intégration des jeunes recrues.

Par ailleurs, dans les chapitres trois et quatre, les notions de compétences, *manager*, *leader*, *leadership* et *leadership* éthique ont tour à tour été explicitées. Pour rappel, d'après les définitions établies, un *manager* est la personne qui, à différents niveaux de hiérarchie et via le traitement d'informations, participe à la gestion quotidienne de l'organisation en étant responsable d'une de ses (sous-)divisions, alors qu'un *leader* est la personne qui inspire ses subordonnés à le suivre dans une poursuite d'objectifs communs, gère, surmonte et tire avantage des changements auxquels fait face cette organisation. Aussi, pour illustrer plus précisément le concept de **compétences managériales**, les *Great Eight Competencies* de Bartram ont été présentées de sorte à

pouvoir mesurer l'influence de leur développement par les *trainees* sur leur intention de rester. Quant au concept de *leadership*, il a été éclairé par les sept dimensions du ***leadership éthique***, qui permettent d'évaluer si le *leadership* exercé a également une influence sur la volonté des *trainees* de demeurer dans l'organisation.

La théorie a donc été exposée, questionnée et a été la source des nombreuses hypothèses formulées dans ce mémoire. Ces dernières sont le reflet de tous les concepts approfondis et des liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres, de manière (in)directe, pour finalement tester l'hypothèse relative aux variables dépendantes :

ABCD	L'intention de rester des <i>trainees</i> est positivement corrélée et dépend de leur satisfaction au travail (1) et/ou de leur implication affective (2).
------	--

Finalement, en supplément des hypothèses déjà émises, d'autres, qui englobent davantage de variables font l'objet de tests de médiations :

A13	La relation entre les facteurs de socialisation organisationnelle (support perçu, formations, intégration au groupe de <i>trainees</i> et tactiques de socialisation) et l'intention de rester est médiée par les indicateurs de socialisation organisationnelle (clarté du rôle, intégration dans les groupes de collègues et adhésion aux valeurs).
B6	La relation entre les facteurs de socialisation organisationnelle (support perçu, formations, intégration au groupe de <i>trainees</i> et tactiques de socialisation) et l'intention de rester est médiée par le développement de compétences managériales.
C5	La relation entre un <i>leadership</i> perçu comme éthique et l'intention de rester est médiée par les indicateurs de socialisation (clarté du rôle, intégration dans les groupes de collègues et adhésion aux valeurs).
D2	La relation entre un <i>leadership</i> perçu comme éthique et l'intention de rester est médiée par le développement de compétences managériales.

L'ensemble des hypothèses est résumé dans le modèle de la page suivante. Ce dernier est testé, selon la méthodologie à venir, dans le contexte des *traineeships*, préalablement étudié dans le chapitre introductif. Il positionne également les approches théoriques passées en revue dans ce mémoire par rapport à l'intention de rester.

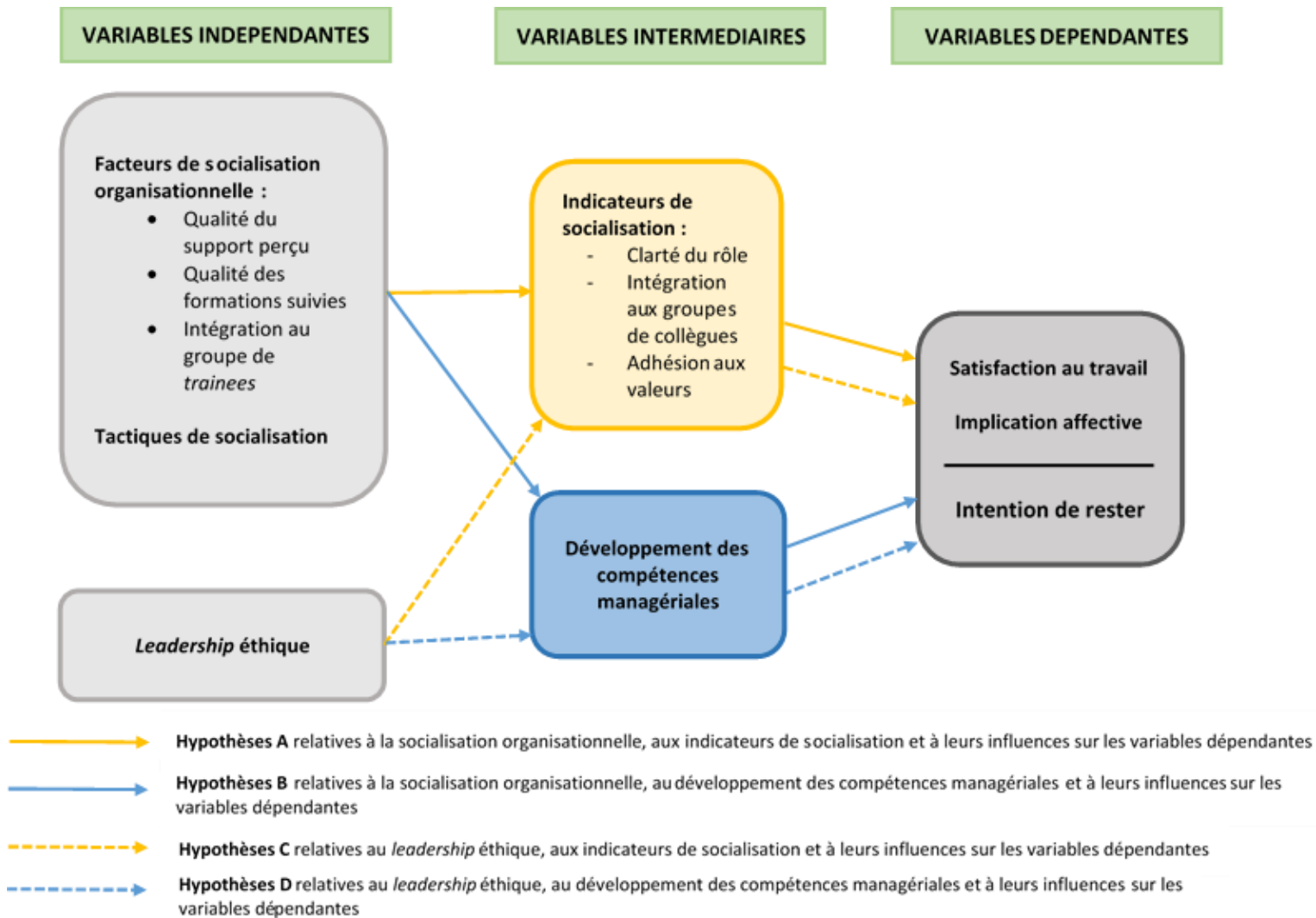


Figure 2 - Modèle d'hypothèses initial

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE V : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

De manière empirique, pour réussir à (in)valider les hypothèses établies dans la partie théorique, des analyses quantitatives sont effectuées. Bien que les différents programmes de *traineeships* présentent certaines caractéristiques communes, tous diffèrent et une collecte de données réalisée par le biais d'une enquête, plutôt que d'entretiens individuels, permet d'obtenir un panel de visions et d'expériences plus larges. Ce chapitre expose la méthodologie utilisée dans le but d'employer les données récoltées et d'apporter des informations nécessaires à ce mémoire. Dans une première section, la construction du questionnaire est d'abord détaillée, avant de présenter l'ensemble du dispositif d'investigation mis en place pour collecter les données essentielles. Dans une seconde section, l'échantillon d'individus prenant part à l'enquête est décortiqué.

5.1. Dispositif d'investigation et mesure des variables

Afin de récolter les données requises pour mener à bien cette recherche, deux grandes phases sont nécessaires : la construction d'un questionnaire et sa diffusion. Ces deux étapes sont décrites ci-dessous, avec davantage de détails sur la manière dont l'enquête est mise sur pieds. Selon une méthode qu'Hinkin (1998) qualifie de déductive, le questionnaire est composé d'un ensemble d'items, pour la majorité provenant de la littérature scientifique, regroupés en différentes questions qui permettent de mesurer des variables tant numériques que catégorielles. Les variables retenues dans le modèle d'hypothèses (cfr. p. 55) sont évaluées à l'aide d'échelles de Likert (très souvent utilisées dans les enquêtes quantitatives et qui conviennent bien à la réalisation d'analyses factorielles) (Hinkin, 1998). Dans le questionnaire, l'échelle s'étend de (0) *I totally disagree* à (4) *I totally agree*, c'est-à-dire une échelle en cinq intervalles, maximisant la fiabilité des résultats (Hinkin, 1998). A travers différentes sous-sections, le choix des modèles théoriques contenant les échelles de mesure est expliqué ainsi que toutes les variables utilisées.

5.1.1. Les variables indépendantes

Les variables indépendantes sont des faits ou événements pour lesquels une incidence sur la variable dépendante est supposée (Delobbe, 2017). Cette sous-section examine les variables liées aux facteurs et tactiques de socialisation et au *leadership* éthique.

Tout d'abord, en ce qui concerne la variable relative au **support perçu**, elle est mesurée à l'aide de trois items se rattachant au *buddy* (resp. au *mentor*), à savoir SOs1, SOs2, SOs3 (resp. SOs4, SOs5, SOs6). Trois items est le nombre minimum retenu de variable à tester afin d'obtenir une cohérence interne (Hinkin, 1998). Dans ce cas-ci, les items sont tirés de l'échelle de mesure développée par Eisenberger et al. (1986) et sélectionnés en fonction de leur coefficient de saturation¹. Les items (dont le plus faible des trois a une saturation de 0,82) sont adaptés en fonction d'un support émanant d'un *buddy* ou d'un *mentor*.

La variable relative à la **qualité des formations suivies** est mesurée à l'aide des items retenus par De Hoe (2010) pour évaluer l'utilité perçue des formations proposées aux *trainees*. Etant donné que les académiques sur lesquels De Hoe se base ne partagent pas toujours les modèles de leurs recherches destinés à mesurer la qualité des formations, mais se contentent de citer quelques items à titre d'exemple, l'étude réalisée par De Hoe (2010) apporte sept items provenant de Matthieu, Tannenbaum et Salas (1992), Warr et Bunce (1995) et Alliger et al. (1997). Quatre items (SO_f4, SO_f5, SO_f6 et SO_f7) sont sélectionnés sur base de leur pertinence et adaptés, du contexte de la Défense, au contexte des *traineeships*. L'échelle de mesure ainsi constituée n'est donc pas validée par des études scientifiques approfondies. Les coefficients de saturation relatifs à ces items n'étant pas disponibles, il s'agit d'être vigilant lors de l'interprétation des données.

Quant à l'**intégration au groupe de trainees**, cette variable est évaluée avec une échelle de mesure liée à la dimension *People* du modèle de Chao et al. (1994) déployée sur six items. Les quatre items retenus (SO_t1, SO_t2, SO_t3 et SO_t4) ont les coefficients

¹ La saturation est la relation par laquelle un item "explique" une variable (Université Libre de Bruxelles, s.d.).

de saturation les plus élevés (0,68 étant le minimum) et sont adaptés au contexte des *traineeships*, ainsi qu'actualisés à la notion « d'équipe », aujourd'hui centrale dans le monde de l'entreprise (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008).

L'**institutionnalisation des tactiques de socialisation** est mesurée sur base d'items développés grâce aux explications théoriques provenant du texte de Perrot, Bauer et Roussel (2012) qui se réfèrent au modèle de Van Maanen et Schein (1979). Cinq tactiques institutionnalisées sont analysées via cinq items (T1, T3, T5, T7 et T9) et cinq autres (T2, T4, T6, T8 et T10) sont spécifiques aux tactiques individualisées. Tous sont adaptés au contexte des *traineeships*. Comme pour les items mesurant la qualité des formations suivies, la validité de cette échelle de mesure n'est pas démontrée scientifiquement et les coefficients de saturation indisponibles. Une vigilance accrue est donc de mise concernant l'analyse des réponses obtenues.

Enfin, les variables relatives au **leadership éthique** sont évaluées sur base d'items retenus du modèle de Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, présenté dans la revue de littérature. Parce que le nombre de variables liées au *leadership* éthique (celui-ci faisant l'objet de sept dimensions) est conséquent pour ce mémoire, le choix de ce modèle est déterminant. Dès lors, l'encadré qui suit s'intéresse plus en profondeur aux recherches effectuées par ces trois auteurs.

Selon ces auteurs, le *leadership* éthique n'est pas le reflet de la seule qualité ou aptitude à agir avec éthique – tel que proposé par Brown et al. (2005), à l'origine d'une construction uni-dimensionnelle, à savoir le *Ethical Leadership Scale* (ELS) composé de 10 items – mais d'une construction multi-dimensionnelle. Sur base de la littérature existante, de l'apport de Brown et ses collègues, d'entretiens, d'observations de *leaders* et d'une analyse factorielle, Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011) définissent sept comportements des *leaders* éthiques (cfr. tableau 4, p. 48). Autrement dit, quatre nouvelles dimensions (*People orientation*, *Concern for sustainability*, *Ethical guidance* et *Integrity*) viennent compléter les trois dimensions (*Fairness*, *Power sharing* et *Role clarification*) proposées par De Hoogh et Den Hartog en 2008. Toujours selon les auteurs du modèle étudié, évaluer ces sept dimensions séparément permet d'en mesurer les différents effets. Cette évaluation est possible grâce aux 38 items

provenant des travaux de Arnaud et Schminke (2006), House (1998), Craig et Custafson (1998) et Brown et al. (2005) qui viennent s'ajouter aux items soumis par Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh afin de composer le ***Ethical leadership at work questionnaire (ELW)***.

Malgré une certaine complexité liée à la multi-dimensionnalité, ce modèle a de multiples **avantages**. En plus de ne pas restreindre le *leadership* éthique à un facteur unique, un modèle plus complet que l'*Ethical Leadership Scale* permet de mesurer des items de façon plus précise, avec des définitions moins larges. Aussi, ce modèle fut validé à deux reprises en étant testé sur deux échantillons. Le modèle se révéla valide et cohérent en interne, ce qui apporte une avancée nouvelle à la théorie du *leadership* éthique.

Malgré ses avantages, ce modèle s'accompagne également de **limitations**. Le *leadership* éthique étant une théorie relativement récente, d'autres dimensions pourraient en faire partie et certains éléments être modifiés après de nouvelles d'expérimentations. De plus, des items faiblement saturés (0.33 étant le minimum) furent retenus par les auteurs.

Tableau 5 – Modèle de Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011)

Lors de l'utilisation de ce modèle, chaque dimension est exprimée par les items les plus saturés. La dimension ***People orientation*** est représentée par les items L_{pe1}, L_{pe2} et L_{pe3} ; la dimension ***Fairness*** par les items L_{f1}, L_{f2} et L_{f3} ; la dimension ***Power sharing*** par les items L_{po1}, L_{po2} et L_{po3} ; la dimension ***Concern for sustainability*** par les items L_{c1}, L_{c2} et L_{c3} ; la dimension ***Ethical guidance*** par les items L_{e1}, L_{e2} et L_{e3} ; la dimension ***Role clarification*** par les items L_{r1}, L_{r2} et L_{r3} et la dimension ***Integrity*** par les items L_{i1}, L_{i2} et L_{i3}.

5.1.2. Les variables intermédiaires

Parce que des variables intermédiaires¹ sont au cœur de nombreuses hypothèses dans ce mémoire, celles relatives aux indicateurs de socialisation et au développement des compétences managériales sont décrites ci-dessous.

Premièrement, la variable afférente à **la clarté du rôle** est mesurée à l'aide du modèle de Rizzo, House et Lirtzman (1970). Sur six items relatifs à l'évaluation de l'ambiguïté du rôle, cinq d'entre eux, de par leur pertinence pour cette étude, sont repris de manière littérale et forment les items ISr1, ISr2, ISr3, ISr4 et ISr5. Malgré de faibles coefficients de saturation (compris entre 0,35 et 0,61), ces items permirent de tirer des conclusions théoriquement intéressantes, raison pour laquelle ils sont utilisés dans ce questionnaire.

L'**intégration aux groupes de collègues** est évaluée de la même manière que l'intégration au groupe de *trainees*. Cependant, une adaptation des notions de *trainees* vers celles de collègues est effectuée. Les items correspondants sont les suivants : ISc1, ISc2, ISc3 et ISc4.

Quant à la variable d'**adhésion aux valeurs** de l'organisation, elle est testée grâce à l'échelle de mesure liée à la dimension *Organizational Goals and Values* du modèle de Chao et al. (1994), composée de sept items. Les cinq items (ISv1, ISv2, ISv3, ISv4 et ISv5) ayant les coefficients de saturation les plus élevés sont retenus, ceux-ci allant de 0,52 à 0,83.

Enfin, le **développement des compétences managériales** est estimé au moyen d'items provenant du modèle des *Great Eight Competencies* de Bartram. Tout comme pour le *leadership* éthique, le choix d'un tel modèle est critique pour ce mémoire. En effet, le développement des compétences managériales supporte neuf variables : une globale et huit particulières. Par conséquent, l'encadré ci-dessous développe davantage l'étude que Bartram réalisa :

¹ Les variables intermédiaires (ou médiatrices) sont des « faits ou événements qui favorisent la relation présumée entre une variable indépendante et une variable dépendante, et qui permettent de la préciser » (Delobbe, 2017, *Cadrage statistique*).

Ce modèle de performance définit huit compétences établies en trois temps. Premièrement, 112 items sont le résultat très détaillé d'une analyse situationnelle, tant stratégique que de marché. Celle-ci met en lumière les opportunités pour les organisations et identifie les compétences individuelles qui peuvent mener au résultat espéré une fois agrégées (Bartram, 2012). Deuxièmement, des prédicteurs de capacité et de personnalité sont évalués grâce à des *Work Styles Questionnaires* (WSQ) ou des *Occupational Personality Questionnaires* (OPQ) développés par le *SHL Group plc*. Cette étape permet de regrouper les 112 items selon des similitudes de comportements observés sur le lieu de travail. Une analyse factorielle rend possible une généralisation des **112 items en 20 dimensions de compétences** et les **huit composantes clés** sont formées sur base des relations entre ces dimensions de compétences.

La **validité de cette approche** fut démontrée par Bartram et soutenue par d'autres chercheurs. En effet, bien que l'outil présente uniquement huit compétences finales, celles-ci font sens d'un point de vue psychométrique car elles reposent sur un vaste ensemble de dimensions et d'items, qui sont eux-mêmes le résultat d'interviews, d'évaluations, de simulations, etc. Aussi, après avoir pointé les huit compétences centrales des *managers* de manière théorique, Bartram voulut confirmer ses hypothèses en demandant aux *managers* quelles compétences sont les plus pertinentes à leurs yeux. Vingt-neuf études (réalisées un peu partout dans le monde, dans des entreprises et des industries de domaines d'activités différents et comptant 4861 *managers*) révélèrent la pertinence des huit compétences en évaluant les items à l'aide d'instruments standardisés, sur une échelle allant de (0) non pertinent à (4) hautement pertinent. Ceci permit la comparaison entre les compétences identifiées par les *managers* et les *Great Eight Competencies* et vint confirmer les hypothèses émises.

Comme tout modèle, celui-ci présente des **limites**. Puisque les *managers* sont présents à différents niveaux de hiérarchie et ne pratiquent pas leur fonction grâce aux mêmes compétences, ou du moins pas dans une même mesure, les compétences sont difficiles à cerner. Etablir un modèle de compétences qui soit « à la fois cohérent et représentatif de la multiplicité des tâches » (Gilbert, 1999) n'est donc pas aisé. De

plus, les instruments de mesure pour évaluer les prédicteurs de capacité et de personnalité sont tous issus du *SHL Group plc*. Une diversité dans les fournisseurs d'outils utilisés pourrait améliorer le modèle.

Tableau 6 – Modèle de Bartram (2005)

Utiliser le modèle des *Great Eight Competencies* est possible car il est ajustable à divers contextes organisationnels. Les items ne sont pas choisis d'après leurs valeurs chiffrées (les détails statistiques relatifs aux analyses factorielles étant malheureusement indisponibles), mais sur base des définitions de compétences données par Bartram. Ainsi donc, pour chaque compétence managériale identifiée par ce dernier, trois items sont retenus pour constituer une nouvelle échelle. La compétence **Leading and Deciding** s'appuie sur les items C11, C12 et C13 ; **Supporting and Co-operating** sur les items Cs1, Cs2 et Cs3 ; **Interacting and Presenting** sur les items Ci1, Ci2 et Ci3 ; **Analysing and Interpreting** sur les items Can1, Can2 et Can3 ; **Creating and Conceptualising** sur les items Cc1, Cc2 et Cc3 ; **Organising and Executing** sur les items Co1, Co2 et Co3 ; **Adapting and Coping** sur les items Cad1, Cad2 et Cad3 et **Enterprising and Performing** sur les items Ce1, Ce2 et Ce3.

5.1.3. Les variables dépendantes

Les variables dépendantes sont les éléments au centre des recherches de ce mémoire et qui, selon les hypothèses posées, sont sujettes à des variations sous l'effet de variables indépendantes. Ce mémoire classe les variables dépendantes en deux niveaux : un premier reprenant la satisfaction au travail et l'implication affective et un second, l'intention de rester, sur laquelle repose la problématique centrale.

La première variable dépendante est donc la **satisfaction au travail**. Celle-ci est testée à l'aide d'items ne se rapportant à aucune échelle de mesure préconstruite. La satisfaction au travail étant liée à de nombreux facteurs, seuls six éléments sont choisis et forment les items (S1, S2, S3, S4, S5 et S6) de l'échelle de mesure.

La deuxième variable dépendante est l'**implication affective** établie à l'aide d'une échelle de mesure composée de huit items développés par Allen et Meyer (1990). Les quatre items ayant les coefficients de saturation les plus élevés (c'est-à-dire allant de 0,63 à 0,82), à savoir I1, I2, I3 et I4, sont retenus pour cette étude.

L'ultime variable dépendante que le modèle d'hypothèses vise à évaluer est l'**intention de rester**. Celle-ci est estimée à l'aide de deux questions: « *do you plan to stay/have you stayed in the company after your traineeship?* » et « *how long do you think you will stay in the company in which you have done your traineeship?* » reprises sous la variable `IntRest`. En effet, la première question est résumée sous la deuxième grâce à l'ajout d'un facteur supplémentaire. Bien que catégorielle au départ, cette variable `IntRest`, via un calcul de moyenne, est traitée comme une continue et devient `Rester`. De plus, la question ouverte « *what is/was a reason for you to leave the company (in which you do/did your traineeship)?* » n'est pas analysée de manière statistique mais amène un complément d'information.

5.1.4. Autres variables

Aux items nécessaires à la (in)validation des hypothèses s'ajoutent, premièrement, des items propres aux variables **biographiques**. Les variables relatives à l'âge (`Age`), le genre (`Genre`), le pays dans lequel les répondants travaillent (`Belgium`) et l'expérience professionnelle antérieure des individus (`Worked`) sont mesurées. Il est également demandé aux répondants s'ils sont toujours ou non des *trainees* (`Current`), à quel programme ils prennent (ont pris) part (`Program`), quelle est la durée depuis laquelle ils sont engagés dans la boîte offrant le *traineeship* (s'ils y sont toujours) (`Hired`) et quel est leur avancement dans ce *traineeship* (en termes de durée (`Start`) et du nombre de mission(s) réalisée(s) (`Mission`)). Ces données sont récoltées et permettent de caractériser l'échantillon. Deuxièmement, des items propres aux **caractéristiques des traineeships** sont inclus dans le questionnaire. Il s'agit des items représentant l'opportunité de voyager (`Travel`), la durée du *traineeship* (`Duration`), la possibilité d'effectuer une rotation (`Rotation`) et le nombre de *trainees* d'une même génération (`Generatio`).

5.1.5. Le questionnaire

Tous les items présentés sont assemblés pour former le questionnaire qui se trouve à l'annexe 10, p. A9. L'**anglais** est la langue de rédaction utilisée de manière à pouvoir toucher tant un public francophone que néerlandophone au sein de la Belgique, voire même international, l'anglais étant souvent maîtrisé par la population ciblée. Ceci

permet également d'éviter de traduire les items et de risquer une modification de sens. Les questions d'identification (âge, genre, ...) sont mises en début et en fin de questionnaire car elles mettent les enquêtés en confiance ou sont de peu d'intérêt. Par contre, sous les recommandations de Vilatte (2007), les questions suscitant l'intérêt des participants sont placées rapidement dans le questionnaire pour attirer leur attention. Différents thèmes regroupent les questions suivant un **ordre cohérent** et **logique** pour les individus (plutôt que selon l'ordre dans lequel les hypothèses sont émises). Cependant, au sein de chaque thème, les questions sont mélangées de façon à éviter des analyses factorielles biaisées (Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh, 2011). Dans la plupart des cas, les participants doivent répondre aux questions via des **réponses fermées**. Seules quatre questions sont posées de manière ouverte, l'une d'elles donnant l'opportunité d'émettre un commentaire libre. Pour deux questions, le champ *other* est présent pour compléter les choix multiples dont la liste est non exhaustive. Les individus sont obligés de répondre à l'ensemble des questions, à l'exception de deux questions ouvertes, ceci dans le but d'éviter les données manquantes et de pouvoir tester pour chaque individu l'ensemble des variables.

Avant de soumettre le questionnaire aux *trainees* et *ex-trainees*, les **38 questions** (112 items) identifiées et mises en ordre ont été testées par un échantillon de trois personnes en vue de vérifier la compréhension globale de l'enquête. Ensuite, le questionnaire, réalisé à l'aide du programme LimeSurvey (simplifiant la gestion des données et garantissant la confidentialité des réponses) a été mis **en ligne**. Pour compléter cette enquête d'une quinzaine de minutes, les participants ont reçu un lien afin d'accéder à une première page d'explications notamment sur le contexte de l'étude, la population visée, le caractère anonyme de l'enquête et la manière d'y répondre.

5.1.6. La diffusion du questionnaire

La diffusion du questionnaire est une étape clé dans la conduite de cette étude. La cible (les (ex-)trainees) étant assez restreinte, atteindre les 120 réponses visées n'a pas été chose aisée. Pour tenter d'y parvenir rapidement, un répertoire de **contacts** a été développé et est formé de connaissances proches ou éloignées effectuant des *traineeships*, de personnes référencées par d'autres ingénieurs de gestion en stage dans des organisations offrant des *traineeships*, de travailleurs identifiés sur LinkedIn grâce à

des recherches par mots-clés ou sur les sites internet officiels des organisations. A cette liste d’**(ex-)trainees** s’ajoutent des **recruteurs** et personnes en charge de la gestion de ces programmes. Les coordonnées de ces derniers ont notamment été tirées de documentation (e.g. la brochure des Journées de l’Industrie 2017), issus de rencontres lors d’événements (e.g. le Bal LSM, les *Job Fairs*, les *Business Games*, etc.) ou obtenus grâce à des mises en relation par l’intermédiaire de connaissances. Au total, l’envoi d’emails (cfr. annexe 11, p. A28) ou InMail LinkedIn a permis de contacter 275 personnes. De plus, certains recruteurs ont relayé l’enquête à un deuxième niveau créant un effet “boule de neige” et permettant d’atteindre, sur une période d’un mois, un nombre significatif de répondants, dont les caractéristiques sont détaillées dans la section suivante. De manière à encourager ce relais vers les *trainees* ou tout simplement leur participation, un compte-rendu des résultats analysés leur a été proposé. Une fois l’ensemble des réponses collectées, celles-ci sont analysées, traitées et permettent de dépeindre l’échantillon.

Ce chapitre s’est donc attardé à décrire le dispositif opérationnel qui a permis la collecte des données requises. Le raisonnement qui sous-tend la construction des échelles de mesure a été exposé, de sorte à ce que le lecteur puisse comprendre l’origine des items utilisés et le sens qui leur est donné. Les items ont été agrégés en un questionnaire dont les réponses pertinentes sont le résultat de la participation de 111 volontaires. Les traits propres aux enquêtés permettent de construire la section suivante.

5.2. Echantillon et traitement des données

Dans cette section, l’échantillon de répondants est analysé afin de vérifier que les participants sont bien ceux visés et afin d’identifier, via des statistiques descriptives (cfr. annexe 12, p. A29), les tendances éventuelles relatives aux caractéristiques des *traineeships*. Une fois observées, les données sont traitées pour servir aux analyses qui font l’objet du chapitre suivant.

Le nombre de réponses à l’enquête s’élève à 233 dont 120 sont incomplètes et dont deux ne sont pas le résultat des avis d’*(ex-)trainees*. L’échantillon utilisable est donc composé de **111 réponses**. Au sein de ces participations complètes, 82 correspondent

aux réponses fournies par des *trainees* actuels, contre 29 ex-*trainees*. Les répondants sont presque autant des hommes (52,3%) que des femmes (47,7%). La majorité des répondants travaille en Belgique (90,1%) et les âges de l'échantillon s'étendent de 23 à 30 ans, l'âge moyen étant de 25 ans. La plupart de ces *trainees* n'a pas travaillé (54,1%) avant de rentrer dans l'organisation dans laquelle ces jeunes recrues effectuent (ont effectué) leur *traineeship* et 48,6% des *trainees* actuels ont commencé leur programme voilà six mois à un an. Environ un tiers (41 sur 111) des répondants en est toujours à sa première mission (qu'il y ait rotation ou non). En outre, l'une des questions ouvertes prouve que l'échantillon est assez diversifié du point de vue des secteurs dans lesquels les jeunes travaillent. Des réponses émanent d'(ex)-*trainees* issus notamment des secteurs bancaires, pharmaceutiques, des télécommunications, de l'agro-alimentaire, de la grande distribution, etc.

Pour parvenir, entre autres, à qualifier l'échantillon de l'étude, les données encodées dans LimeSurvey ont été traitées à l'aide du programme Excel, dans un premier temps. Ceci a permis notamment de faire un tri au sein des données disponibles, de convertir les réponses en données chiffrées et de créer un label pour chaque item (cfr. annexe 13, p. A32). Dans un second temps, les données triées et chiffrées ont été traitées via le logiciel SPSS d'IBM. Les **valeurs catégorielles** ont été codées (cfr. annexe 14, p. A38), les **items inversés** renversés et les **valeurs manquantes** considérées. Pour ces dernières, d'une part, il a été choisi, vu leur faible nombre, de les remplacer par la moyenne des réponses données par les autres participants. Dès lors, en ce qui concerne les items relatifs aux formations suivies (SO_{f4}, SO_{f5}, SO_{f6} et SO_{f7}), 20 valeurs manquantes (5 répondants x 4 variables) ont été remplacées par les moyennes des 106 autres réponses. D'autre part, les questions « *do/did you have a buddy?* » et « *do/did you have a mentor?* » ont été posées. Lorsqu'aucun *buddy* ou aucun *mentor* n'est assigné à un *trainee*, ceci a malheureusement résulté en des valeurs manquantes car les items SO_{s2}, SO_{s3}, SO_{s5} et SO_{s6} n'ont pas été évalués. Le nombre de valeurs manquantes est tel (respectivement 29 et 38 sur 111) qu'elles restent inutilisables. L'ensemble des analyses réalisées sur ces deux variables est donc effectué sur un plus petit échantillon, les valeurs manquantes n'étant pas prises en compte.

Pour conclure cette section, l'analyse de l'échantillon a permis de constater que les répondants correspondent bien à la cible visée et que cet échantillon est assez diversifié. Celui-ci étant pertinent pour les analyses qui suivent, les données ont été préalablement préparées afin d'être exploitées dans la suite de ce mémoire.

5.3. Conclusion et limites

La méthodologie présentée ci-dessus reprend l'ensemble des étapes, relativement difficiles à mettre en place, qui permettent l'examen des données requises pour la présente étude. Les analyses statistiques complètent cette méthodologie et fournissent des améliorations afin d'exploiter au mieux les données. Néanmoins, malgré les corrections à venir, la méthodologie s'expose à certaines limites.

Premièrement, en ce qui concerne l'**écriture du questionnaire**, certaines fautes dans l'**agencement** des questions ont été détectées : deux questions relatives aux tactiques de socialisation furent fusionnées par erreur. Les questions doubles devant être évitées (Hinkin, 1998), les réponses obtenues ont dès lors été supprimées. Ensuite, des réponses de type « **yes/no** » limitent leur interprétation à la description de l'échantillon ou des programmes de *traineeship*, mais n'apportent pas de réelle valeur ajoutée. De plus, la non-apparition de certaines questions liées à des réponses précédentes est à l'origine de **valeurs manquantes**. Dans un cas, les valeurs moyennes calculées ne sont donc pas forcément le reflet de la réalité et dans un second cas, les valeurs manquantes réduisent fortement la taille de l'échantillon, ce qui est potentiellement préjudiciable, la probabilité d'obtenir une significativité statistique augmentant avec la taille de l'échantillon (Hinkin, 1998).

Deuxièmement, concernant le **choix des items**, certains ne sont pas le résultat d'échelles de mesure déjà validées et leurs **coefficients de saturation**, dès lors **indisponibles**, ne permettent pas d'évaluer à quel point ils expliquent la variable à laquelle ils sont rattachés. A l'inverse, quand ces informations sont disponibles, des items avec des saturations inférieures à 0,6 sont retenus, notamment lorsque des échelles de mesure validées par les scientifiques ne sont composées que de **peu d'items** et que le souhait est de tout de même les incorporer afin de tester les variables sur un nombre d'items suffisant. Une exception est faite à la règle de rattacher au moins trois

items à une variable, pour la **variable IntRest**, la variable dépendante sur laquelle se concentre ce mémoire. Ceci représente indéniablement une limite car cette variable ne repose que sur un seul item. En plus d'un coefficient de saturation non disponible, la question se rattachant à l'intention de rester est le fruit d'un choix des auteurs de ce mémoire. La fiabilité de l'échelle est donc impossible à déterminer et probablement faiblement valide, « une validité forte ne pouvant être obtenue que par l'agrégation de multiples critères, plutôt que par l'utilisation d'une mesure unique » [traduit de l'anglais] (Kalshoven, Den Hartog en De Hoogh, 2011). Pour ces raisons, entre autres, Hinkin (1998), s'opposant ainsi à Cook et ses collègues (1981), recommande de conserver quatre à six items par variable à expliquer. Cependant, le questionnaire étant déjà composé de 112 items, sa **complétion** est assez **fastidieuse** et peut mener à des pertes d'attention de la part des participants et éventuellement des réponses biaisées (Hinkin, 1998).

Troisièmement, des limites relatives à **l'échantillon** existent également. L'échantillon étant principalement constitué d'actuels *trainees* rattachés à une organisation qui leur a bien souvent offert leur premier emploi, une certaine **retenue** des participants à critiquer leur entreprise est une éventualité. Aussi, l'avant-dernière question, qui porte sur l'organisation dans laquelle ils effectuent (ont effectué) leur *traineeship*, n'aurait pas dû s'y trouver, faisant **perdre la confiance** des participants peu avant la fin du questionnaire.

Bien qu'une méthodologie claire soit présentée, les limites de celle-ci sont nombreuses et se découpent en trois types de limitations : celles relatives à l'écriture du questionnaire dans LimeSurvey, celles liées au choix des items et celles propres à l'échantillon ; les deux premières ayant le plus de limites.

CHAPITRE VI : LES RÉSULTATS DES ANALYSES

Après avoir développé un modèle d'hypothèses et décrit le *design* de l'étude et le dispositif d'investigation, le présent chapitre examine les valeurs accordées par les répondants aux différents items et tire les informations nécessaires en les soumettant à divers tests. Tout d'abord, des analyses préliminaires sont conduites afin de vérifier les qualités psychométriques des échelles de mesure pour n'utiliser que des items valides et fiables. Ces items sont ensuite regroupés en variables moyennes et utilisés à travers des analyses de corrélations linéaires qui ciblent les relations existantes entre les différentes variables du modèle d'hypothèses. Par la suite, les analyses de régressions déterminent les effets qu'ont les variables indépendantes, intermédiaires et dépendantes, les unes sur les autres. Pour finir, les analyses de médiations expliquent les relations entre les variables indépendantes et dépendantes par l'intermédiaire de variables médiatrices. De manière à faciliter la lecture de ce chapitre, le lecteur est invité à consulter les annexes renseignées au fur et à mesure.

6.1. Analyses préliminaires

Avant de valider les hypothèses théoriques, effectuer une vérification des qualités psychométriques des échelles utilisées est nécessaire afin de mesurer leurs construits psychologiques. Concrètement, ces analyses préliminaires contrôlent, au travers d'analyses factorielles (plus précisément, d'analyses en composantes principales (ACP)) si les items sélectionnés mesurent bien ce qu'ils prétendent mesurer (la validité de construction des variables). Elles vérifient également la fiabilité des variables grâce au coefficient de l'alpha de Cronbach, un indicateur de la consistance interne de chacun des facteurs (Delobbe, 2017). Toutes les sorties des analyses SPSS réalisées à cette fin se trouvent à l'annexe 15, p. A41.

6.1.1. Analyses factorielles : validité de construction des échelles de mesure

Les analyses factorielles ont pour but de mesurer distinctement les dimensions ciblées et de valider les différents construits psychologiques, en les différenciant les uns des autres (Delobbe, 2017). Afin d'interpréter les résultats de ces analyses et de prendre des décisions cohérentes, certains critères sont établis. Premièrement, les items sont considérés comme associés à un facteur (et valides) si leur contribution factorielle est supérieure à 0,4 (Hinkin, 1998). Deuxièmement, autant de composantes que nécessaires sont retenues par variable pour expliquer 60% de la variance cumulée, ce seuil étant considéré comme acceptable par les académiques (Hinkin, 1998). Ensuite, ces ACP sont réalisées selon la méthode de rotation « *Varimax* », signifiant qu'il n'y a pas de lien entre les variables et que l'orthogonalité entre les facteurs est maximisée. De plus, sous les recommandations de Cattell (1966), l'extraction des facteurs est basée sur des valeurs propres, strictement supérieures à 1 (Hinkin, 1998). Cependant, si en suivant ces règles, les composantes extraites ne permettent pas d'atteindre un pourcentage de variance expliquée cumulée de 60%, l'ACP est alors réalisée selon les indications fournies par un tracé d'effondrement, révélant visuellement le nombre de composantes qui expliquent une part importante de la variance. De plus, même lorsque ces règles sont respectées, le sens des composantes conservées est primordial, raison pour laquelle il est nécessaire d'analyser les regroupements d'items en fonction de leur signification. Ceci permet de s'assurer de la qualité de la factorisation.

En pratique, les regroupements d'items effectués via les ACP (cfr. annexe 15, p. A41) ont été effectués de manière similaire et sont résumés en quatre points ci-dessous :

- 1) Lorsque quatre items ou plus sont rattachés à une variable préalablement définie (dans la méthodologie), les items valides se séparent en **deux (ou plusieurs) dimensions** distinctes et logiques. L'ensemble de ces composantes explique la variance à plus de 60%. Ce cas de figure se présente pour les items propres au support perçu (cfr. annexe 15, tableau (1), p. A41), à l'intégration au groupe de *trainees* (cfr. annexe 15 (3), p. A42), au *leadership* éthique (cfr. annexe 15 (5), p. A43), à l'adhésion aux valeurs (cfr. annexe 15 (8), p. A44) et à la satisfaction au travail (cfr. annexe 15 (10), p. A46). Pour le support perçu, deux composantes se

distinguent, à savoir celle relative au support perçu du *buddy* et celle afférente à celui du *mentor*. La séparation de la variable préalablement définie sous l'appellation *Support* est maintenant remplacée par deux nouvelles variables (*Buddy* et *Mentor*), dont les valeurs correspondent aux moyennes des items qui forment chaque dimension (respectivement *SOs1*, *SOs2*, *SOs3* et *SOs4*, *SOs5*, *SOs6*). Les variables moyennes calculées et utilisées dans la suite de cette étude (et reprises à l'annexe 16, p. A47) sont donc toutes construites selon cette méthode. Ensuite, les deux composantes qui se dégagent des items relatifs à l'intégration au groupe de *trainees* sont celles de l'exclusion et de l'inclusion au groupe, formant deux nouvelles variables moyennes, *Exclu* et *Inclu*. Le *leadership* éthique est représenté par cinq composantes relatives aux personnes (*People*, recoupant les dimensions *People orientation* et *Integrity*), aux conseils que les *trainees* peuvent recevoir (*Guidance*, englobant les dimensions de *Ethical guidance* et de *Role clarification*), à la dimension *Fairness* (*Fairness*), *Power sharing* (*Power*) et *Concern for sustainability* (*Sustain*). Quant aux items relatifs à l'adhésion aux valeurs, ils se séparent plus précisément en une composante liée à l'adhésion aux valeurs de l'organisation (*ValOrg*) et une autre liée à l'intériorisation de ces valeurs (*ValPers*). Enfin, les items relatifs à la satisfaction au travail se détachent selon qu'ils soient liés au confort du job (*Confort*) ou agissent comme motivateurs (*Motivati*).

- 2) De manière semblable au point précédent, mais avec une différence notable, les compétences (cfr. annexe 15, tableau (9), p. A45) se séparent en **deux composantes très distinctes**, l'une liée à l'action (*Acting*) et l'autre à la collaboration (*Collab*). Bien que les quatre autres composantes qui ressortent de l'ACP permettent d'atteindre le seuil de 60% de variance expliquée, les items sont mélangés au sein des dimensions qu'ils représentent et aucune signification pertinente ne s'en dégage. C'est la raison pour laquelle ils ne font pas l'objet de nouvelles variables à étudier et ne permettent pas de soutenir les hypothèses émises. Les deux composantes retenues expliquent alors 46,79% de la variance.

- 3) Troisièmement, sur un total de quatre items ou plus, les items valides se regroupent en **une seule dimension** logique et expliquent la variance à plus de 60% ; ce sont les items relatifs à la qualité des formations suivies (cfr. annexe 15, tableau (2), p. A41), à la clarté du rôle (cfr. annexe 15 (6), p. A44), à l'intégration aux groupes de collègues (cfr. annexe 15 (7), p. A44) et à l'implication affective (cfr. annexe 15 (11), p. A46). Les variables précédemment définies par la méthodologie sont donc conservées et deviennent respectivement, via un calcul de moyenne, les variables *Formatio*, *Role*, *Colleague* et *Impli*.
- 4) Enfin, toujours sur un total de quatre items ou plus, les items valides ne se séparent **pas en dimensions distinctes et logiques** et ne permettent pas d'expliquer la variance à plus de 60%. Ce sont les items relatifs aux tactiques de socialisation (cfr. annexe 15, tableau (4), p. A42) pour lesquels aucune variable moyenne n'est calculée.

Dans la section sous-suivante, toutes ces composantes, équivalant à des variables nouvellement créées, sont analysées afin d'affirmer que leurs échelles de mesure sont fiables et utilisables pour la suite de ce mémoire.

6.1.2. Alpha de Cronbach : fiabilité des échelles de mesure

Afin de vérifier la fiabilité des composantes identifiées dans la sous-section précédente, chaque nouvelle échelle de mesure, formée grâce aux ACP, est étudiée indépendamment. Le coefficient de fiabilité est calculé et donné par l'alpha de Cronbach. Pour qualifier une échelle de mesure de fiable, cet alpha doit dépasser le seuil minimal de 0,6. Ce taux atteste, en effet, de la bonne cohérence interne des items compris dans chaque échelle (Delobbe, 2017).

Suite aux résultats observés à l'annexe 15, p. A41, les dimensions nouvellement nommées et mentionnées ci-après sont qualifiées de fiables : *Formatio* ($\alpha=0,867$), *Role* ($\alpha=0,871$), *Colleague* ($\alpha=0,810$) et *Impli* ($\alpha=0,820$). C'est également le cas pour les dimensions *Buddy* ($\alpha=0,912$) et *Mentor* ($\alpha=0,850$), liées au suppot perçu, pour *People* ($\alpha=0,919$), *Guidance* ($\alpha=0,863$), *Fairness* ($\alpha=0,816$) et *Power* ($\alpha=0,603$) relatives au *leadership* éthique, pour *ValOrg* ($\alpha=0,747$) et *ValPers* ($\alpha=0,631$) associées

à l'adhésion aux valeurs, pour les compétences *Acting* ($\alpha=0,850$) et *Collab* ($\alpha=0,854$), ainsi que pour *Confort* ($\alpha=0,668$) et *Motivati* ($\alpha=0,634$) liées à la satisfaction au travail.

Par contre, les alphas de Cronbach des tactiques de socialisation (tant de manière globale ($\alpha=0,173$), que divisées en tactiques individualisées ($\alpha=0,042$) ou institutionnalisées ($\alpha=0,285$)) sont en-deça du seuil fixé. Aussi, la composante d'exclusion, *Exclu*, la composante d'inclusion, *Inclu*, liées à l'intégration au groupe de *trainees* et la dimension de *Concern for sustainability*, résumée par la variable *Sustain*, n'obtiennent pas un alpha de Cronbach suffisamment élevé, ceux-ci étant respectivement de $\alpha=0,542$, $0,577$ et $0,521$. Pour améliorer l'alpha de Cronbach, la possibilité existe de supprimer un des items faisant chuter la fiabilité d'une échelle de mesure. Cependant, dans aucun des cas mentionnés ici, la suppression d'un item n'amène l'alpha de Cronbach à atteindre le seuil minimal fixé à $0,6$. Dès lors, les variables citées dans ce paragraphe sont supprimées définitivement afin de poursuivre les analyses statistiques avec des variables fiables uniquement.

Ces analyses préliminaires montrent que la quasi-totalité des variables indépendantes (le support perçu (du *buddy* et du *mentor*), la qualité des formations suivies et le *leadership* éthique (ainsi que quatre de ses dimensions)) sont conservées, de même que la totalité des variables intermédiaires (la clarté du rôle, l'intégration aux groupes de collègues, l'adhésion aux valeurs, leur intériorisation et le développement des compétences managériales (ainsi que deux compétences spécifiques)). Enfin, les variables dépendantes (la satisfaction au travail – tant liée au confort qu'aux motivations qui y sont liées – et l'implication affective) sont toutes fiables et valides, et donc conservées. Ainsi, les analyses de fiabilité et de validité des échelles de mesure permettent, comme le montre le tableau ci-dessous, de restreindre le nombre d'hypothèses à tester¹.

¹ A l'avenir, les hypothèses "non testables" sont supprimées car inutilisables dans la suite de ce mémoire.

	ACP	Alpha de Cronbach	Etat des hypothèses
A1, A2, A5, A6, A7, A8, A13 AC1, AC2, AC3, AC4, AC5, AC6, AC7, AC8, AC9 B1, B2, B2a, B2b, B2c, B2g, B2h, B3, B3a, B3b, B3c, B3g, B3h, B6 BD1, BD2, BD3, BD3a, BD3b, BD3c, BD3g, BD3h, C1, C2, C2a, C2b, C2c, C2e, C2f, C2g, C3, C3a, C3b, C3c, C3e, C3f, C3g, C4, C4a, C4b, C4c, C4e, C4f, C4g, C5 D1, D1a, D1b, D1c, D1e, D1f, D1g, D1h, D1i, D1j, D1n, D1o, D2, ABCD1, ABCD2	Valides	Fiables	Testables
A3, A4, A9 B4, B4a, B4b, B4c, B4d, B4e, B4f, B4g, B4h, C2d, C3d, C4d, D1d		Non fiables	Non Testable
B2d, B2e, B2f, B3d, B3e, B3f, BD3d, BD3e, BD3f, D1k, D1l, D1m	Invalides	Fiables	
A10, A11, A12 B5, B5a, B5b, B5c, B5d, B5e, B5f, B5g, B5h		Non fiables	

Tableau 7 – Récapitulatif des hypothèses à tester dans les analyses statistiques

6.2. Analyses statistiques

Après avoir précédemment vérifié les qualités psychométriques des échelles de mesure, l'attention se porte maintenant sur les hypothèses formulées tout au long de la partie théorique et non plus sur les variables qui les sous-tendent. Tout d'abord, cette section s'attarde sur les statistiques bivariées. En effet, comme toutes les variables (in)dépendantes sont à présent de nature continue (grâce au calcul de moyennes), les corrélations linéaires qui existent entre elles peuvent être analysées. Dans un second temps, cette étude effectue des statistiques multivariées, afin de tester le modèle d'hypothèses (cfr. p. 55) à travers des régressions multiples et des tests de médiations qui viennent corroborer (ou non) les conclusions tirées des analyses corrélationnelles.

Toutefois, deux hypothèses se doivent d'être validées avant de poursuivre les analyses statistiques : les hypothèses B1 et C1. Si les *trainees* ont le sentiment d'avoir développé leurs compétences managériales et que le *leadership* exercé envers eux est perçu comme éthique, la suite des analyses peut être menée avec sens. Pour ce faire, deux tests de *Student* sont effectués à l'annexe 17, p. A48, avec les mêmes hypothèses

nulles et alternatives ($H_0 : \mu \leq 2$ et $H_a : \mu > 2$). Parce que les moyennes des variables *Competen* et *Leader* sont toutes deux supérieures à la médiane de l'échelle de mesure (= 2) et que H_0 est rejetée au profit de H_a de manière significative, les hypothèses B1 et C1 sont confirmées. En d'autres termes, les *trainees* perçoivent le *leadership* exercé comme étant éthique et ont la sensation de développer leurs compétences managériales. Dès lors, la variable *Leader* reprend les **sept dimensions** du *leadership* éthique et la variable *Competen* reprend les **huit compétences managériales**. Ces variables sont également retenues car l'analyse en composantes principales et les alphas de Cronbach soutiennent une validité et une fiabilité des échelles de mesure (cfr. annexe 15, p. A41).

6.2.1. Analyses corrélationnelles

Pour commencer à vérifier si les hypothèses testables sont reflétées en pratique, les corrélations entre variables sont tout d'abord analysées. Les corrélations visent à étudier les associations¹ deux à deux entre les variables indépendantes, intermédiaires et dépendantes, toutes représentées par les variables moyennes nouvellement créées. L'ensemble des données chiffrées est repris à l'annexe 18, p. A48 et dans la matrice d'intercorrélations (à la page suivante) pour accompagner, dans un souci de cohérence et de facilité de lecture, les résultats présentés ci-dessous. La matrice d'intercorrélations comprend les statistiques descriptives (moyennes et écart-types), les corrélations et les estimations de fiabilité (grâce aux alphas de Cronbach en diagonale).

¹ Le degré d'association entre deux variables continues est un nombre qui varie entre -1 et +1, allant d'une corrélation de Pearson (r) fortement négative à fortement positive (Delobbe, 2017). Afin de ne pas conclure qu'une relation existe alors qu'elle est le fruit du hasard, une probabilité d'erreur (la p -valeur) doit être inférieure au seuil de signification de 0,05 (maximum toléré). Si ce seuil n'est pas atteint, les corrélations ne sont pas mentionnées.

Matrice d'intercorrélations

Statistiques descriptives, corrélations et estimations de la fiabilité

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
Facteurs de socialisation																					
1. Support perçu du <i>buddy</i>	3,015	1,538	(,912)																		
2. Support perçu du <i>mentor</i>	3,760	1,102	-,103	(,850)																	
3. Qualité des formations suivies	3,021	,663	,198*	-,012	(,867)																
Leadership éthique																					
4. <i>Leadership</i> éthique (7 dim.)	2,783	,489	,030	-,073	,301**	(,891)															
5. <i>People</i>	2,947	,796	,082	-,145	,353**	,873**	(,919)														
6. <i>Guidance</i>	2,838	,594	,046	-,032	,284**	,756**	,530**	(,863)													
7. <i>Fairness</i>	2,682	,832	-,078	-,027	,043	,514**	,368**	,090	(,816)												
8. <i>Power sharing</i>	2,802	,633	-,069	-,007	,080	,640**	,463**	,413**	,240*	(,603)											
Indicateurs de socialisation																					
9. Clarté du rôle	2,732	,734	,151	-,114	,431**	,494**	,535**	,398**	,102	,305**	(,871)										
10. Intégration aux groupes de collègues	3,038	,773	,175	-,085	,203*	,476**	,409**	,355**	,213*	,376**	,457**	(,810)									
11. Adhésion aux valeurs de l'organisation	3,009	,617	,081	-,136	,388**	,386**	,415**	,309**	,155	,129	,419**	,355**	(,747)								
12. Intériorisation des valeurs	2,581	,896	,176	-,035	,240*	,297**	,237*	,122	,257**	,242*	,291**	,233*	,577**	(,631)							
Développement des compétences managériales																					
13. Compétences (8 comp.)	3,098	,457	,089	-,027	,399**	,355**	,229*	,352**	,093	,279**	,476**	,412**	,441**	,296**	(,912)						
14. <i>Acting</i>	3,288	,514	,088	,081	,397**	,312**	,233*	,329**	,051	,277**	,498**	,354**	,292**	,179	,819**	(,850)					
15. <i>Collaborating</i>	3,114	,553	,119	-,011	,331**	,436**	,297**	,415**	,151	,292**	,461**	,445**	,520**	,377**	,896**	,618**	(,854)				
Engagement organisationnel																					
16. Satisfaction au travail (confort)	2,529	,829	-,036	,019	,086	,220*	,272**	,011	,227*	,092	,125	,121	,141	,050	,252**	0,094	,289**	(,668)			
17. Satisfaction au travail (motivation)	2,940	,639	,018	,108	,278**	,519**	,476**	,407**	,197*	,385**	,465**	,311**	,434**	,361**	,487**	,496**	,495**	,369**	(,634)		
18. Implication affective	2,764	,747	,150	,009	,204*	,364**	,322**	,271**	,114	,227*	,320**	,292**	,465**	,459**	,372**	,248**	,468**	,091	,341**	(,820)	
19. Intention de rester	4,451	2,295	-,077	,029	,119	,250**	,238*	,265**	,030	,095	,048	,103	,299**	,371**	,127	,020	,187*	-,007	,161	,381**	(n.a.)

Note. N=111. ** représentent une corrélation significative au niveau 0,01 (bilatéral), * représentent une corrélation significative au niveau 0,05 (bilatéral), les nombres entre parenthèses représentent les estimateurs de fiabilité (ou les alphas de Conbach).

Tableau 8 – Matrice des intercorrélations

6.2.1.1. *Corrélations entre variables indépendantes et intermédiaires*

À l'observation de la matrice des corrélations (cfr. annexe 18, tableau (1), p. A48), plusieurs tendances se dessinent. Par exemple, la variable indépendante de qualité des formations suivies est **significativement, positivement et fortement corrélée** ($r_{\text{Formation-Rôle}}^1 = 0,431$) à toutes les variables intermédiaires (Role, Colleague, ValOrg, ValPers, Competen, Acting et Collab). Au contraire, le facteur de socialisation du support perçu du *buddy* ou du *mentor* n'est pas significatif pour tirer une quelconque conclusion.

Ensuite, la variable Leader et la dimension People sont également **significativement, positivement et fortement corrélées** à toutes les variables intermédiaires ($r_{\text{Leader-Role}} = 0,494$ et $r_{\text{People-Role}} = 0,535$). De même, les dimensions du *leadership* éthique comme Guidance et Power sont **significativement, positivement et fortement corrélées** à la clarté du rôle ($r_{\text{Guidance-Role}} = 0,398$), à l'intégration aux groupes de collègues ($r_{\text{Power-Colleague}} = 0,376$) et au développement des compétences managériales. La dimension Fairness, quant à elle, est significativement corrélée avec l'intégration aux groupes de collègues ($r_{\text{Fairness-Colleague}} = 0,257$) et avec l'intériorisation des valeurs ($r_{\text{Fairness-ValPers}} = 0,213$).

6.2.1.2. *Corrélations entre variables intermédiaires et dépendantes*

Toujours en se basant sur le modèle d'hypothèses et sur les observations de la matrice des corrélations (cfr. annexe 18, tableau (2), p. A49), l'analyse démontre que toutes les variables intermédiaires d'indicateurs de socialisation (la clarté du rôle, l'intégration aux groupes de collègues, l'adhésion aux valeurs de l'organisation et l'intériorisation des valeurs) sont toutes **significativement, positivement et fortement corrélées** aux variables dépendantes de satisfaction au travail (Motivati) ($r_{\text{Role-Motivati}} = 0,465$) d'implication affective ($r_{\text{ValOrg-Impli}} = 0,465$) et d'intention de rester ($r_{\text{ValPers-Rester}} = 0,371$), à deux exceptions près. En effet, comme la clarté du rôle et l'intégration aux groupes de collègues ne sont pas associées directement à l'intention de rester, les hypothèses AC3 et AC6 ne sont pas confirmées par les corrélations entre les variables. Cependant, aucune des variables intermédiaires n'est liée à la variable de satisfaction au travail

¹ Pour la suite des analyses de corrélations, le "r" représente à chaque fois la corrélation identifiée comme étant la plus élevée entre les variables mentionnées.

(Confort). En ce qui concerne la variable de développement des compétences managériales, elle est également **significativement, positivement et fortement corrélée** ($r_{\text{Competen-Motivati}} = 0,487$), à la satisfaction (Confort et Motivati) et à l'implication, mais pas à l'intention de rester. Enfin, seule la compétence spécifique Collab est **significativement, positivement et légèrement corrélée** à l'intention de rester ($r_{\text{Collab-Rester}} = 0,187$).

6.2.1.3. *Corrélations entre variables indépendantes et dépendantes*

Bien que non stipulé explicitement sous forme d'hypothèses dans la revue de littérature, les relations entre les variables indépendantes et dépendantes ne sont pas à négliger car elles permettent de répondre à la question de recherche de ce mémoire. L'analyse des corrélations (cfr. annexe 18, tableau (3), p. A49) entame l'examen de la relation qui unit ces variables ensemble. Tout d'abord, les facteurs de socialisation organisationnelle du support perçu Buddy et Mentor n'amènent pas de résultat significatif et donc **aucune** conclusion. Seule la variable Formatio est **significativement et positivement corrélée** à la satisfaction au travail (Motivati) ($r_{\text{Formatio-Motivati}} = 0,278$) et à l'implication affective ($r_{\text{Formatio-Impli}} = 0,204$). Une conclusion hâtive est d'admettre que le support perçu émanant du *buddy* ou du *mentor* n'est pas lié à l'intention de rester, alors que la qualité des formations suivies l'est. Les sous-sections suivantes, comprenant d'autres types d'analyses statistiques, tentent de lever l'incertitude autour de ces conclusions.

Quant à la variable Leader et la dimension People, les observations sont toutes autres. En effet, celles-ci sont **significativement, positivement et fortement corrélées** à toutes les variables dépendantes ($r_{\text{Leader-Motivati}} = 0,519$; $r_{\text{People-Motivati}} = 0,476$). De même, la dimension Guidance ($r_{\text{Guidance-Motivati}} = 0,407$) est **significativement, positivement et fortement corrélée** à la motivation, à l'implication affective et à l'intention de rester. Enfin, la dimension Fairness est uniquement **significativement et positivement corrélée** à la satisfaction au travail. La dimension Power l'est également avec la satisfaction au travail (Motivati) et l'implication affective. Pour résumer, toutes les variables indépendantes sont positivement corrélées à la satisfaction au travail (Motivati) et à l'implication affective, à l'exception du support perçu, pour lequel aucune conclusion ne peut être tirée. Les seules variables indépendantes liées à

l'intention de rester sont *Leader*, *People* et *Guidance*. Dans ce cas-ci, une conclusion prématurée est de déduire que le *leadership* éthique et certaines de ses dimensions sont associés à l'intention de rester. Encore une fois, les sous-sections suivantes, exposant d'autres analyses statistiques, viennent soutenir ou démentir cette affirmation.

En plus de toutes les conclusions tirées des analyses de corrélations ci-dessus, la matrice des intercorrélations à la page 78 permet d'avoir une vue d'ensemble sur des liens utiles à la suite des analyses. Premièrement, le lecteur peut remarquer que toutes les dimensions du *leadership* éthique et les compétences spécifiques sont **significativement, positivement et fortement corrélées** aux variables *Leader* ($r > 0,5$) et *Competen* ($r > 0,8$) respectivement. Deuxièmement, les modèles portant sur les variables dépendantes de satisfaction au travail (*Confort* et *Motivati*) ne permettent pas de tirer de conclusion sur l'association avec l'intention de rester car la probabilité d'erreur est trop élevée. Quant à la variable d'implication affective, elle est **significativement, positivement et fortement corrélée** à l'ultime variable dépendante d'intention de rester ($r_{\text{Impli-Rester}} = 0,381$).

En conclusion, la partie des hypothèses théoriques liée uniquement aux corrélations peut déjà être confirmée. Les résultats sont schématiquement présentés dans le tableau ci-dessous. Toutes les variables pour lesquelles une corrélation est démontrée sont donc associées positivement les unes aux autres. Ainsi, bien que les analyses de corrélations dévoilent que les variables indépendantes du support perçu (*Buddy* et *Mentor*) ne montrent aucune relation significative avec l'entière des variables du modèle hypothétique, ces variables sont analysées, au même titre que les autres variables, dans la suite de ce chapitre car cette constatation est étonnante. Le reste des analyses statistiques a donc pour but de corroborer (ou non) le reste des conclusions issues des corrélations linéaires.

Hypothèses	Prévision théorique	Observation
A2, A6, A8, AC1, AC2, AC4, AC5, AC7, AC8, AC9, B3, B3a, B3b, B3c, B3g, B3h, BD1, BD2, BD3b, BD3c, C2, C2a, C2b, C2c, C2e, C2f, C2g, C3, C3a, C3b, C3c, C3e, C3f, C3g, C4, C4a, C4b, C4c, C4e, C4f, C4g, D1, D1a, D1c, D1e, D1f, D1g, D1h, D1i, D1j, D1n, D1o ABCD2	Corrélation positive	Corrélation positive
A1, A5, A7, AC3, AC6, B2, B2a, B2b, B2c, B2g, B2h, BD3, BD3a, BD3g, BD3h, D1b ABCD1		Absence de significativité

Tableau 9 – Récapitulatif des analyses corrélationnelles

6.2.2. Analyses des régressions

A la suite de l'examen des corrélations linéaires, cette sous-section cherche à appuyer ou réfuter les conclusions qui se dessinent. Des tests d'hypothèses sous forme de statistiques multivariées sont réalisés afin de répondre aux questions posées en début de recherche. Plus précisément, les analyses ultérieures montrent, à l'aide de régressions multiples¹, si une ou plusieurs variables indépendantes (ou intermédiaires) prédisent la variable intermédiaire (ou dépendante). A l'annexe 19, p. A50 sont également indiqués les coefficients de régressions bêtas standardisés², ainsi que la significativité du modèle complet. Si la p-valeur est inférieure à 0,05, les effets de dépendance sont analysés dans les pages qui suivent. De plus, l'annexe 19 n'indique pas le facteur d'inflation des variances car celui-ci est toujours inférieur à trois. Les corrélations entre prédicteurs sont faibles et la condition préalable d'absence de multicolinéarité est donc vérifiée.

¹ En réalité, ces régressions permettent de déterminer le pourcentage de variance de la variable dépendante qui est expliquée par un vecteur de plusieurs prédicteurs (Delobbe, 2017). C'est le R^2 ajusté qui traduit la part de variance commune entre la variable dépendante et le vecteur de prédicteurs (et permet également la comparaison entre différents modèles).

² Les coefficients correspondent aux poids des variables explicatives dans la représentation de la variable dépendante (Delobbe, 2017). Un coefficient standardisé ne prend pas en compte l'effet d'une constante et permet ainsi la comparaison entre différents modèles.

6.2.2.1. Régression des facteurs de socialisation sur les indicateurs de socialisation

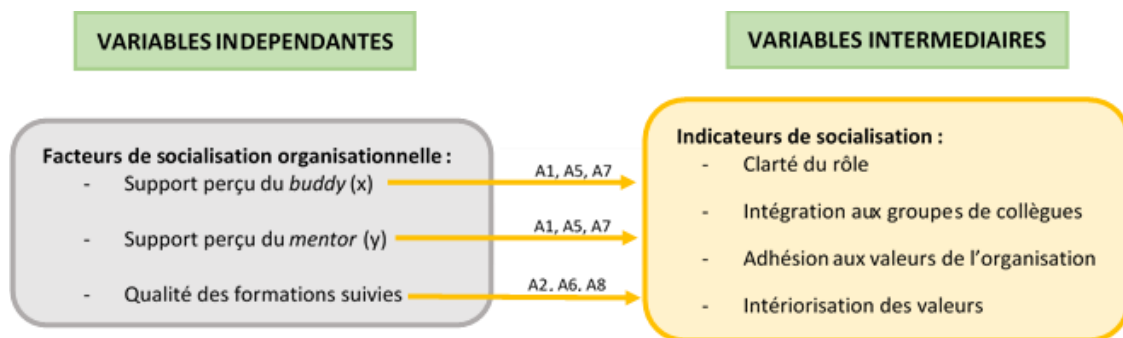


Figure 3 - Hypothèses à tester entre les facteurs et les indicateurs de socialisation

L'étude des régressions des variables de socialisation organisationnelle sur les variables d'indicateurs de socialisation (cfr. annexe 19, tableau (1), p. A50 pour les sorties SPSS) montre que la qualité des formations suivies **explique significativement** la clarté du rôle ($\beta = 0,419$), l'adhésion aux valeurs de l'organisation ($\beta = 0,389$) et l'intériorisation de ces valeurs ($\beta = 0,214$). Les modèles expliquent la variance des indicateurs respectivement à 15,9%, 14,5% et 4,9%. Contrairement aux corrélations, le modèle dont la variable dépendante est l'intégration aux groupes de collègues n'est pas significatif et aucune dépendance entre les variables ne peut être démontrée. La conclusion est identique pour les variables indépendantes du support perçu *Buddy* et *Mentor* sur les indicateurs de socialisation, bien que les corrélations indiquent le contraire. Finalement, plus la qualité des formations auxquelles les *trainees* ont accès est élevée, plus ceux-ci y voient clair sur le rôle qu'ils ont à jouer dans l'organisation et plus ils adhèrent aux valeurs de cette organisation. En conséquence, seules deux hypothèses sont validées (A6 et A8, cfr. figure 3).

6.2.2.2. Régression des facteurs de socialisation sur le développement des compétences managériales

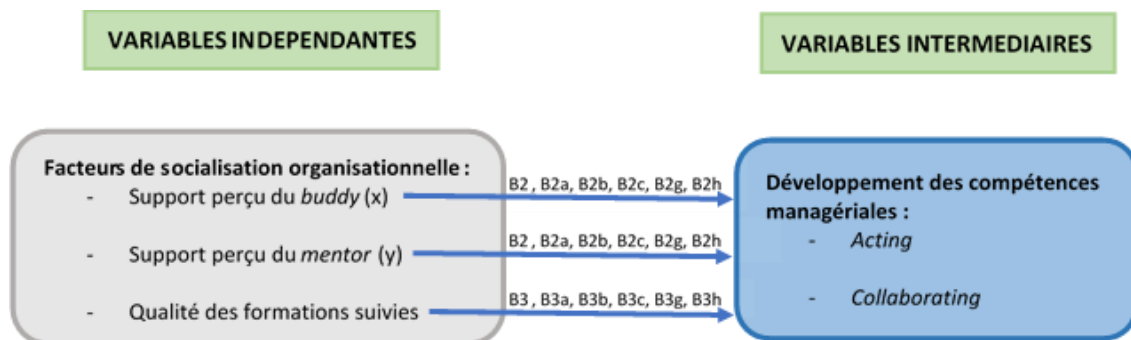


Figure 4 - Hypothèses à tester entre les facteurs de socialisation et les compétences

Ensuite, la régression des variables de socialisation organisationnelle sur les variables intermédiaires de développement des compétences managériales (cfr. annexe 19 (2), p. A51) montre que, comme vu précédemment avec les corrélations, la qualité des formations suivies **explique significativement** le développement des compétences managériales ($\beta = 0,397$), la compétence *Acting* ($\beta = 0,395$) et *Collaborating* ($\beta = 0,320$). Le pourcentage de variabilité initiale expliquée par les régressions portant sur ces trois variables est respectivement de 13,6%, 14,2% et 8,8%. Le support perçu n'est de nouveau pas significatif et ne permet donc pas de valider l'une des hypothèses s'y rapportant. En résumé, plus la qualité des formations auxquelles les *trainees* ont accès est élevée, plus ceux-ci développent leurs compétences managériales. Dès lors, plusieurs hypothèses (B3, B3a, B3b, B3c, B3g et B3h, cfr. figure 4) sont confirmées.

6.2.2.3. Régression du leadership éthique sur les indicateurs de socialisation

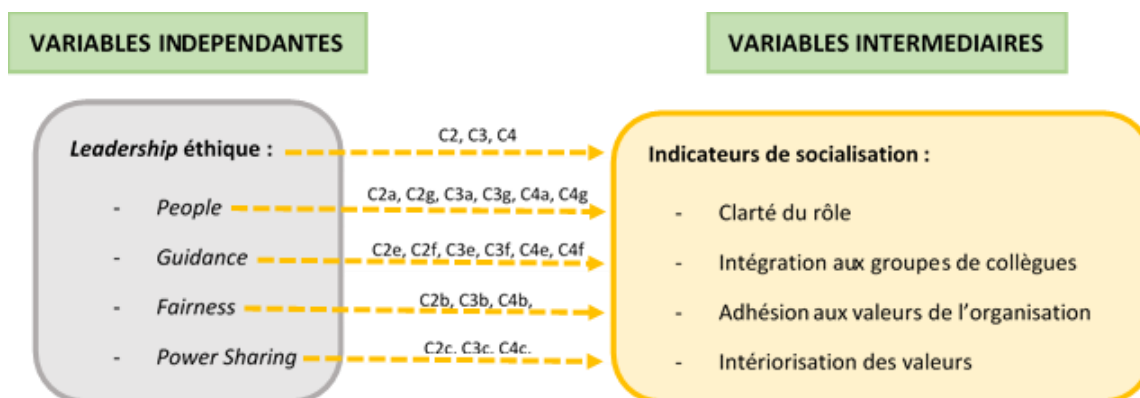


Figure 5 - Hypothèses à tester entre le leadership éthique et les indicateurs de socialisation

Comme soutenu par les corrélations linéaires, tous les indicateurs de socialisation **dépendent** du *leadership* éthique qui est exercé (cfr. annexe 19 (3), p. A52). La variabilité de la clarté du rôle est expliquée à 23,7%, celle de l'intégration aux groupes de collègues à 21,9%, celle de l'adhésion aux valeurs à 14,1% et celle de l'intériorisation des valeurs à 8% par le *leadership* éthique. Les coefficients de régressions sont respectivement de $\beta = 0,494$ lorsque le modèle porte sur *Role*, de $\beta = 0,476$ sur *Colleague*, de $\beta = 0,386$ sur *ValOrg* et de $\beta = 0,297$ sur *ValPers*. Les hypothèses C2, C3 et C4 peuvent donc être validées.

Ensuite, les dimensions du *leadership* éthique identifiées **expliquent**, au sens statistique, certains des indicateurs de socialisation (cfr. annexe 19 (4), p. A53). Les régressions multiples témoignent d'une clarté du rôle expliquée à 28,8% et d'une adhésion aux valeurs de l'organisation à 16,3% par la variable *People* pour laquelle les coefficients β sont respectivement de 0,475 et de 0,376. De même, l'intégration aux groupes de collègues **est expliquée** à 20,2% par la dimension *Power* avec un β de 0,198. Quant à *ValPers*, cette variable n'est pas expliquée par une dimension du *leadership* éthique en particulier. Pour conclure, les hypothèses confirmées sont la C2a, la C2g, la C3c, la C4a et la C4g (cfr. figure 5). Une visualisation plus schématique des hypothèses (non) confirmées est reprise à la fin de cette section.

6.2.2.4. Régression du *leadership* éthique sur le développement des compétences managériales

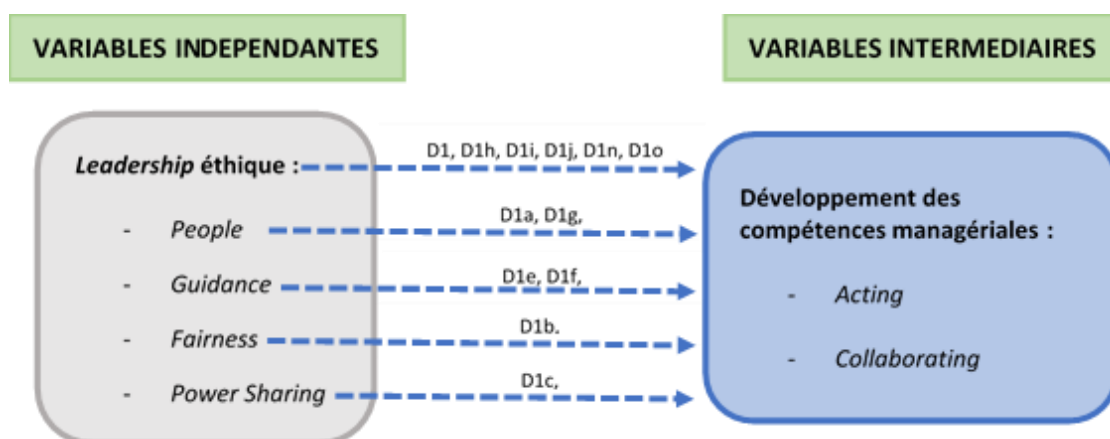


Figure 6 - Hypothèses à tester entre le leadership éthique et les compétences

Tout comme les corrélations linéaires l'indiquent, toutes les variables liées au développement des compétences managériales **sont dépendantes** de celles du *leadership* éthique (cfr. annexe 19 (5), p. A54). Dans ce cas-ci, la variance du développement des compétences managériales est expliquée à 11,8%, celle du développement du comportement d'*Acting* à 8,9% et celle de *Collaborating* à 18,3% par le *leadership* éthique. Les coefficients de régressions sont respectivement de $\beta = 0,355$, de $\beta = 0,312$ et de $\beta = 0,436$. Les hypothèses D1, D1h, D1i, D1j, D1n et D1o sont donc validées.

Ensuite, contrairement aux analyses de corrélations, les régressions montrent (cfr. annexe 19 (6), p. A55) que le lien de dépendance entre le développement des compétences managériales et les variables *People*, *Fairness* et *Power* ne peut être affirmé en raison de p-valeurs trop élevées. En résumé, la seule dimension qui **explique** significativement la variable de développement des compétences est celle de *Guidance* ($\beta = 0,290$) à 11,4%. Les hypothèses confirmées sont donc D1e et D1f (cfr. figure 6).

6.2.2.5. Régression des indicateurs de socialisation sur les variables dépendantes

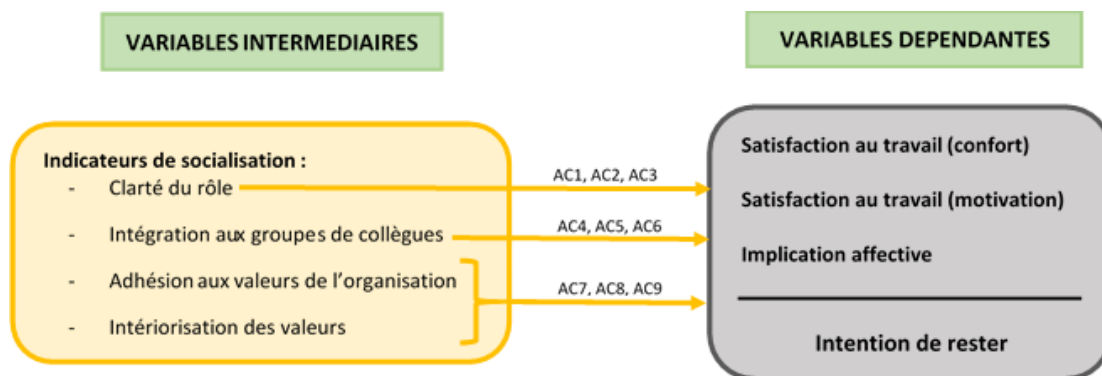


Figure 7 - Hypothèses à tester entre les indicateurs de socialisation et les variables dépendantes

Comme indiqué à l'annexe 19 (7), p. A56, aucune des variables intermédiaires d'indicateurs de socialisation n'est suffisamment significative pour être associée à la satisfaction au travail (*Confort*). Par contre, la satisfaction au travail (*Motivati*) est **significativement dépendante** de la clarté du rôle qui explique 27,6% de sa variance. En d'autres mots, plus le rôle d'un *trainee* est clair, plus celui-ci est satisfait au travail ($\beta = 0,310$). L'implication affective, quant à elle, est **significativement dépendante** de

l'adhésion aux valeurs de l'organisation et de l'intériorisation de ces valeurs qui, ensemble, expliquent 26,7% de la variance. Plus les *trainees* adhèrent aux valeurs de leur organisation, plus ceux-ci se sentent impliqués envers leur organisation. Pour finir, l'intention de rester **est expliquée** à 12,8% par l'intériorisation des valeurs ($\beta = 0,306$). Les *trainees* auraient donc envie de rester dans leur organisation si leurs valeurs personnelles sont identiques à celles de leur organisation. Les corrélations linéaires ont conduit aux mêmes résultats, mais ces analyses de régressions plus précises permettent de nuancer certaines hypothèses validées précédemment. Les seules hypothèses confirmées sont donc AC1, AC8 et AC9 (cfr. figure 7).

6.2.2.6. Régression du développement des compétences managériales sur les variables dépendantes

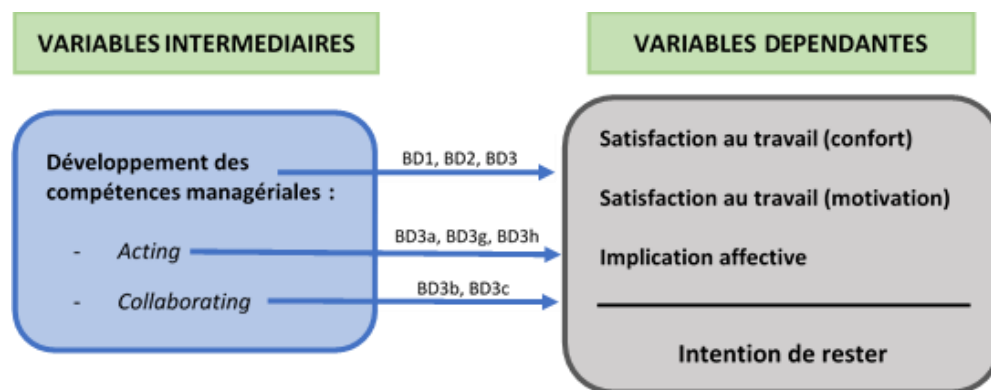


Figure 8 - Hypothèses à tester entre les compétences et les variables dépendantes

L'annexe 19 (8 et 9), p. A57 indique que la satisfaction au travail (Confort et Motivati) et l'implication affective **dépendent significativement** de la variable intermédiaire relative au développement des compétences managériales selon des coefficients β respectivement de 0,252, 0,487 et 0,372. Le développement des compétences managériales explique 5,5% de la variance de la satisfaction au travail (Confort), 23% de la variance de la satisfaction au travail (Motivati) et 13,1% de la variance de l'implication affective. Dès lors, plus les *trainees* développent leurs compétences managériales, plus ils sont satisfaits au travail. Malheureusement, l'intention de rester ne peut être analysée dans ce cas-ci vu la non-significativité du modèle de régression s'y rapportant. Ensuite, exactement comme les analyses de corrélations, les régressions indiquent que le lien de dépendance entre l'intention de rester et la variable Collab est de 0,282. Ceci signifie, sans doute, que les *trainees* qui

développent des compétences centrées sur la collaboration ont plus tendance à souhaiter rester dans l'organisation. Les hypothèses suivantes sont donc confirmées : BD1, BD2, BD3b et BD3c.

6.2.2.7. *Régression de la satisfaction au travail et de l'implication affective sur l'intention de rester*

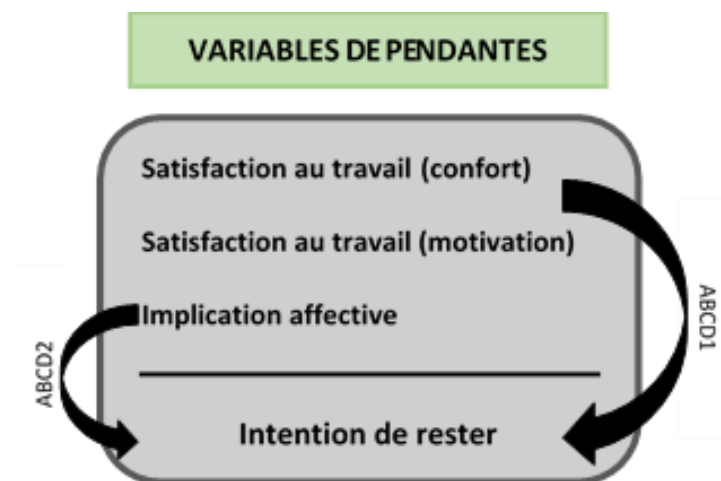


Figure 9 - Hypothèses à tester entre la satisfaction, l'implication et l'intention de rester

Enfin, pour vérifier les deux dernières hypothèses (ABCD1 et ABCD2), l'analyse des résultats (cfr. annexe 19 (10), p. A58) obtenus à l'aide de régressions multiples montrent que l'intention de rester **dépend** uniquement de l'implication affective ($\beta = 0,366$) (avec une variance expliquée à 12,6%). Ceci signifie que les *trainees* qui se sentent impliqués dans leur organisation souhaitent demeurer davantage dans leur organisation. L'hypothèse ABCD2 est donc confirmée par les régressions et les analyses corrélationnelles.

Pour conclure ces analyses, beaucoup de régressions statistiquement pertinentes confirment les analyses de corrélations linéaires, en étant plus précises. Dans tous les cas, les dépendances – lorsqu'elles sont significatives – sont toujours positives (tout comme les corrélations). Suite à tous les résultats obtenus dans cette sous-section, le tableau ci-dessous regroupe le statut des différentes hypothèses. Celles en **gras et soulignées** correspondent aux hypothèses soutenues auparavant par des corrélations positives, mais pour lesquelles les modèles de régressions ne sont pas significatifs. Elles ne peuvent donc être validées.

Hypothèses	Prévision théorique	Observation	Statut des hypothèses
A6, A8, AC1, AC8, AC9, B3, B3a, B3b, B3c, B3g, B3h, BD1, BD2, BD3b , BD3c C2, C2a, C2g, C3, C4, C4a, C4g, D1, D1e, D1f, D1h, D1i, D1j, D1n, D1o ABCD2	Dépendance positive	Dépendance positive	Confirmées
A1, A2 , A5, A7, AC2 , AC3, AC4 , AC5 , AC6, AC7 , B2, B2a, B2b, B2c, B2g, B2h, BD3, BD3a, BD3g, BD3h, C2b , C2c , C2e , C2f , C3a , C3b , C3c, C3e , C3f , C3g , C4b , C4c , C4e , C4f , D1a , D1c , D1g D1b ABCD1		Absence de significativité	Non confirmées

Tableau 10 – Récapitulatif des analyses de régressions

6.2.3. Analyses des médiations

Les derniers tests d'hypothèses à être effectués sont les tests de médiations qui examinent le réseau complexe des relations entre plusieurs variables continues. Plus précisément, l'annexe 20, p. A59, indique deux effets (Delobbe, 2017, *Cadrage statistique*) :

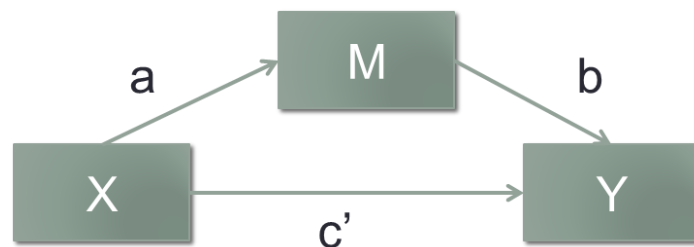


Figure 10 - Schématisation des analyses de médiations
avec $a \times b$ = effet indirect de X sur Y (via M) et c' = effet direct de X sur Y

Premièrement, l'effet direct est analysé et représente l'effet immédiat entre les variables indépendantes et dépendantes sans aucune autre influence. Deuxièmement, l'effet indirect standardisé¹ est examiné. Il représente l'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante via l'influence d'une variable intermédiaire. Ici, la méthode de Preacher (2004) et Hayes (2008) est appliquée. Cette méthode alternative, basée sur le *bootstrapping*, utilise une macro appelée PROCESS et permet de tester des modèles dont la médiation est l'effet de plusieurs variables intermédiaires.

¹ Dans la macro PROCESS, l'effet utilisé est le *Completely standardized indirect effect of X on Y*.

Pour ces analyses, les quatre dernières hypothèses (A13, B6, C5 et D2) sont testées et tente de confirmer les conclusions tirées auparavant. De plus, deux hypothèses de médiations supplémentaires viennent s'ajouter au modèle d'hypothèses initial :

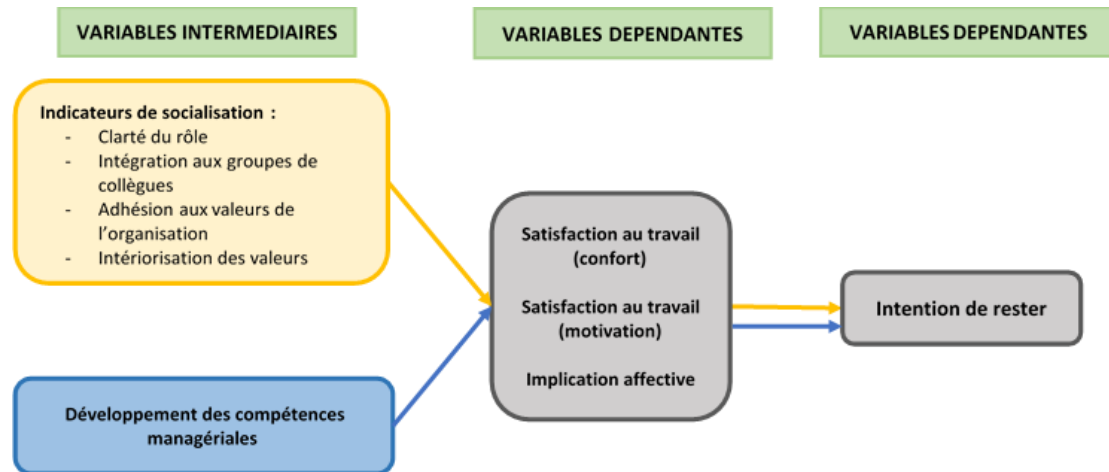


Figure 11 - Nouvelles hypothèses de médiations

Tout d'abord, la première hypothèse (A13) à être testée est l'effet que peuvent produire les indicateurs de socialisation sur la relation entre les variables indépendantes de socialisation organisationnelle et la variable dépendante d'intention de rester sous l'influence des indicateurs de socialisation. D'après les sorties statistiques (cfr. annexe 20 (1), p. A59), **aucun effet direct** entre les variables de socialisation et l'intention de rester n'est démontré. Par contre, il y a un effet indirect entre *Buddy* et *Rester* via *Colleague* ($\beta = 0,0084$) et *ValPers* ($\beta = 0,058$). L'intériorisation des valeurs par le *trainee* ($\beta = 0,073$) favorise également la dépendance entre l'intention de rester et la qualité des formations suivies.

Deuxièmement, l'hypothèse B6 prédit que le développement des compétences managériales peut servir de médiateur dans la relation entre les facteurs de socialisation et l'intention de rester. Comme indiqué à l'annexe 20 (2), p. A60, ce n'est pas le cas, **aucun effet (in)direct** n'existant entre ces variables.

Ensuite les troisième et quatrième hypothèses portent sur les relations entre le *leadership* perçu comme éthique et l'intention de rester favorisées par les indicateurs de socialisation (C5) (cfr. annexe 20 (3), p. A60) ou le développement des compétences managériales (D2) (cfr. annexe 20 (4), p. A61). Les résultats des analyses de médiations

confirment, dans un premier temps, tous les autres tests effectués précédemment. En effet, le *leadership* éthique a un **effet direct élevé** sur l'intention de rester ($\beta = 1,025$). En revanche, contrairement aux conclusions tirées plus haut, un **effet indirect** du *leadership* éthique sur l'intention de rester existe et est favorisé par les indicateurs de socialisation et en particulier par la clarté du rôle, mais de manière négative ($\beta = -0,092$). La clarté du rôle influence donc négativement la relation entre un *leadership* éthique et l'intention de rester. D'un autre côté, les valeurs organisationnelles intériorisées par les *trainees* favorisent un **effet indirect** positif ($\beta = 0,086$) entre le *leadership* éthique et l'intention de rester. Enfin, **aucun effet indirect** n'est à signaler entre le *leadership* éthique et l'intention de rester par l'intermédiaire des compétences managériales développées.

De surcroît, afin de confirmer d'autres conclusions émises précédemment, deux hypothèses supplémentaires questionnent les relations entre les variables rattachées aux indicateurs de socialisation (cfr. annexe 20 (5), p. A61) ou au développement des compétences managériales (cfr. annexe 20 (6), p. A62) et la variable dépendante d'intention de rester via l'influence de la satisfaction au travail (*Confort* et *Motivati*) et d'implication affective. D'une part, **aucun effet direct** n'est à reporter entre les indicateurs de socialisation et l'intention de rester. D'autre part, pour chaque relation entre un indicateur de socialisation et l'intention de rester, un **effet indirect** positif existe et est favorisé principalement par l'implication affective. Cette implication **explique** statistiquement la relation entre les variables *Role* et *Rester* par un $\beta = 0,124$, entre *Colleague* et *Rester* par un $\beta = 0,108$, entre *ValOrg* et *Rester* par un $\beta = 0,144$ et entre *ValPers* et *Rester* par un $\beta = 0,125$. Enfin, la même observation est faite entre le développement des compétences et l'intention de rester, l'implication affective ayant un coefficient β de 0,139.

En conclusion, ces derniers résultats confirment les enseignements dégagés lors des analyses antérieures avec néanmoins des coefficients plus faibles que ceux observés lors des régressions multiples. Le tableau récapitulatif ci-dessous reprend les six hypothèses étudiées dans cette sous-section.

Hypothèses	Prévision théorique	Observation	Statut des hypothèses
Hypothèses supplémentaires	Les variables médiatrices favorisent la relation entre var. indépendantes et dépendantes	Les var. médiatrices favorisent la relation entre X et Y	Confirmées
A13, C5		Les var. médiatrices favorisent partiellement la relation entre X et Y	Nuancées
B6, D2		Les var. médiatrices ne favorisent pas la relation entre X et Y	Non confirmées
C5, D2	Effet direct de la var. indépendante sur la var. dépendante		

Tableau 11 – Récapitulatif des analyses de médiations

6.3. Conclusion et limites

Tout d’abord, cette section reprend certaines limites rencontrées lors de l’examen et de l’interprétation des analyses statistiques, avant de résumer les conclusions générées tout au long de ce chapitre. Les enseignements tirés des sections précédentes doivent donc être assimilés avec précaution.

Premièrement, selon une règle heuristique, le nombre total de répondants doit être supérieur à cinq fois le plus grand nombre de dimensions rattachées à une même variable (*Leader* dans ce cas-ci), multiplié par le nombre d’items que chaque dimension comprend. Dans cette étude, le nombre nécessaire de répondants est donc de $5 \times 6 \text{ dimensions}^1 \times 3 \text{ items} = 90$. Comme expliqué dans la méthodologie, 111 personnes prirent part à ce questionnaire et ce nombre est donc suffisant pour effectuer une étude statistique. Néanmoins, une étude de Guasagnoli et Velicer (1988) révèle que dans la plupart des cas, un échantillon contenant 150 observations est nécessaire afin d’obtenir des résultats d’analyse factorielle corrects (Hinkin, 1998).

Deuxièmement, après avoir effectué des analyses en composantes principales (ACP), de nouvelles variables ont été créées avec un minimum de parfois 2 items. Comme mentionné précédemment, moins de quatre items par échelle de mesure peut paraître

¹ Six dimensions sont considérées comme fiables et valides sur les sept que compte le modèle du *leadership* éthique utilisé et bien que quatre de ces dimensions furent fusionnées deux à deux.

insuffisant afin d'obtenir des constructions valides, du point de vue des académiques (Hinkin, 1998).

Troisièmement, l'erreur est humaine. Par exemple, les manipulations dans SPSS, le report de données dans des tableaux récapitulatifs ou l'interprétation personnelle des données peuvent mener à des erreurs. De plus, les corrélations analysées sont uniquement celles relatives aux hypothèses théoriques. Cette analyse pourrait passer à côté de certaines choses intéressantes.

Enfin, pour chaque analyse de régression, c'est le R^2 ajusté qui a été analysé plutôt que le R^2 . Bien que, selon Confais et Le Guen (2007), le coefficient de détermination puisse être interprété comme un ajustement parfait (si suffisamment de régresseurs sont pris en compte), le R^2 ajusté tient compte du nombre de paramètres du modèle et du nombre d'observations. Il permet de comparer des modèles de régressions sur différents ensembles de données.

CONCLUSION PRATIQUE

Au travers de cette partie empirique, plusieurs hypothèses sont examinées. Dès le début, plusieurs de celles-ci sont éliminées en raison d'**analyses factorielles** non concluantes ou d'**alphas de Cronbach** trop faibles, à savoir les hypothèses en relation avec l'intégration au groupe de *trainees* et les tactiques de socialisation. Les analyses de **corrélations**, quant à elles, permettent de démontrer une corrélation positive entre plusieurs variables, notamment entre le *leadership* éthique et toutes les variables intermédiaires et dépendantes. C'est l'observation la plus notable de ces analyses. Ensuite, les analyses de **régressions linéaires** renforcent la plupart des corrélations, à quelques exceptions près. Les analyses de régressions démontrent l'existence d'un lien de dépendance entre toutes les variables intermédiaires et la qualité des formations suivies ou un *leadership* perçu comme éthique. Pour finir, les tests de **médiations** valident un faible nombre d'hypothèses soutenues par les analyses précédentes. Ces conclusions sont reprises à la page suivante dans la version modifiée du modèle d'hypothèses initial.

Ce modèle affiche à l'aide de flèches vertes, les hypothèses dont les **variables sont valides, fiables, corrélées et sont positivement dépendantes entre elles**. Quant aux résultats des analyses de médiations, ils sont représentés par les flèches vertes les plus larges, pleines ou en pointillées, selon que l'**effet** de dépendance entre les variables soit **direct ou indirect**. Bien que ce schéma rende compte des résultats d'analyses statistiques, des questions liées au sens des variables persistent. Est-ce logique que le support perçu n'influence aucune variable du modèle ? Pourquoi aucun facteur de socialisation n'explique-t-il la clarté du rôle ? Pourquoi le développement des compétences n'est-il pas lié à l'intention de rester ? Pour répondre à ces questions, le chapitre suivant discute et interprète les résultats obtenus précédemment.

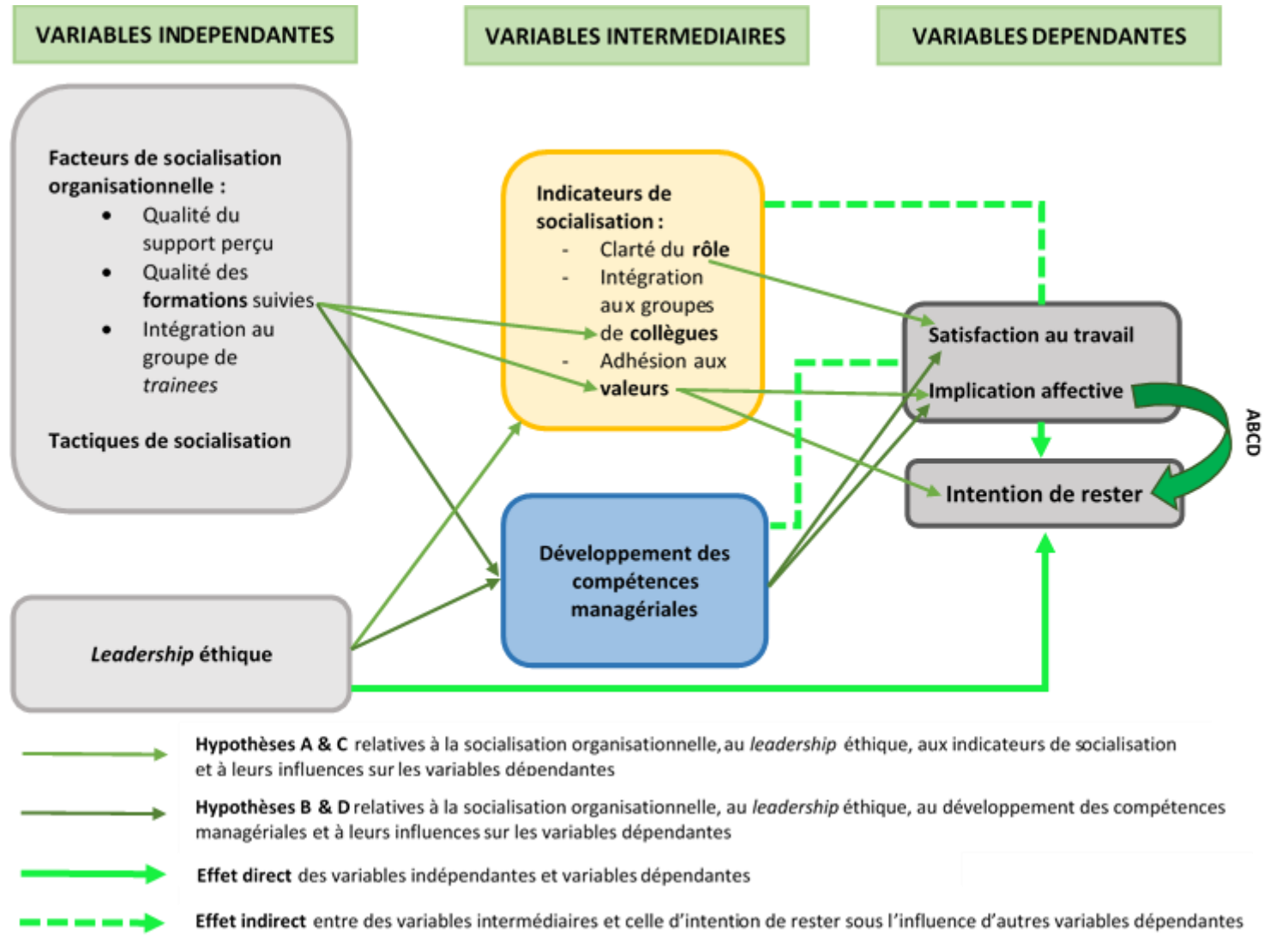


Figure 12 - Version modifiée du modèle d'hypothèses initial

INTERPRETATION

CHAPITRE VII : LA DISCUSSION

Ce chapitre se consacre à l'interprétation des résultats statistiques, après avoir préalablement analysé les données collectées. Dans un premier temps, une explication est avancée pour chaque hypothèse confirmée du modèle de la page 96. Dans un second temps, une deuxième section émet certaines recommandations à destination des chercheurs scientifiques ou des organisations.

7.1. Interprétation des résultats obtenus

Cette discussion repose sur l'ensemble du travail effectué en amont, tant théorique qu'empirique. Elle est le lieu de comparaisons entre les avis des auteurs et ceux des *trainees* interrogés. Afin d'interpréter les données chiffrées provenant du chapitre précédent, un regard critique, mais aussi personnel, est posé et les apports théoriques sont utilisés. Ceci permet de nuancer les hypothèses confirmées. Dès lors, cette discussion est menée en trois temps. Premièrement, des rapprochements sont amenés entre les éléments du chapitre introductif et les variables liées aux caractéristiques des *traineeships* (cfr. annexe 12, p. A29). La deuxième sous-section discute les hypothèses A et C, qui lient respectivement les facteurs de socialisation et le *leadership* éthique aux indicateurs de socialisation et ces derniers aux variables dépendantes, l'accent étant mis sur les hypothèses confirmées par les analyses de corrélations et de régressions. Troisièmement, la discussion est menée de la même manière sur les hypothèses B et D qui portent sur la relation entre respectivement les facteurs de socialisation et le *leadership* éthique et le développement des compétences managériales ainsi qu'entre ce développement et les variables dépendantes.

7.1.1. Comparaisons entre les caractéristiques théoriques des traineeships et les résultats empiriques

Tout d'abord, les programmes de *General Management* sont les plus populaires auprès des (ex-) *trainees*, mais de manière plus flagrante encore qu'avancé par Hamers et Kupers (2011c). En effet, c'est près de 50% des *trainees* interrogés qui les intègrent et non 23%. Les programmes de *Sales* et *Marketing* englobent ensemble 13,5% de l'échantillon (respectivement 9% et 4,5%), plaçant ces types de programmes, tels

qu'annoncés par Hamers et Kupers (2011c) en deuxième position, devant les programmes financiers (qui sont suivis par 10,8% des participants, mais par 12% selon les résultats des chercheurs). Par ailleurs, les (ex-) *trainees* questionnés s'adonnent, pour la plupart, à des programmes d'une durée de deux ans (40,5%) et ont en moyenne l'occasion de faire entre trois et quatre rotations sur le temps de leur *traineeship*. De plus, la quasi-totalité des enquêtés (95,5%) affirme devoir suivre des formations obligatoires et pour 92,8% des individus ces formations sont spécifiquement dédiées aux *trainees*. Quant aux formations optionnelles, elles sont offertes à 82,9% des répondants. Les possibilités de formations sont donc bien réelles dans le cadre des *traineeships*. Ceci s'explique sans doute par l'objectif de ces programmes, à savoir former les *trainees* et développer leur potentiel de sorte qu'ils puissent assumer des fonctions à responsabilités dans l'organisation à moyen et long terme, à l'issue de leur *traineeship*. Enfin, les organisations engagent pour chaque session de *traineeship* en moyenne une trentaine de candidats, mais ceci varie fortement d'une session à l'autre, le nombre de *trainees* engagés pouvant aller de deux à 200 *trainees*. Ces éléments viennent donc confirmer la définition d'un *traineeship* développée dans le chapitre introductif, et plus particulièrement les caractéristiques telles que "objectif", "formations", "durée", "expériences multiples" et "réseau". Les conclusions portant sur le premier chapitre ainsi émises, la suite de cette section se penche sur les hypothèses énoncées à travers les autres chapitres théoriques de ce mémoire.

7.1.2. Comparaisons entre les hypothèses théoriques A et C et les résultats empiriques

L'attention se porte à présent sur les hypothèses A et C qui visent à affirmer un lien de corrélation et de dépendance entre les variables dépendantes, les indicateurs de socialisation et les facteurs de socialisation ou le *leadership* éthique. Tout d'abord, le lecteur se doit d'avoir en mémoire que de nombreuses hypothèses n'ont pas pu être testées en raison du caractère non fiable et/ou non valide des variables liées aux **tactiques de socialisation** et à **l'intégration au groupe de *trainees***. Les hypothèses en lien avec ces deux éléments ne sont donc pas reprises dans la présente discussion. Il en est de même pour les hypothèses relatives au **support perçu du *buddy* et du *mentor***, les modèles incluant les variables *Buddy* et *Mentor* s'avérant non significatifs dans de

trop nombreuses circonstances. Ceci peut être expliqué notamment par un nombre trop important de valeurs manquantes (29 pour le support perçu du *buddy* et 38 pour celui du *mentor*). Aucune conclusion ne peut donc être tirée par rapport à l'influence du *buddy* ou du *mentor* et la caractéristique de "*coaching*" pointée dans la définition d'un *traineeship* (cfr. p. 10) ne peut être soutenue par les résultats empiriques. Quant à la **qualité des formations suivies** et au **leadership éthique**, ils sont tous deux liés positivement à l'intégration aux groupes de collègues, à l'adhésion aux valeurs de l'organisation et à leur intériorisation par les *trainees*.

Le lien entre la qualité des formations et **l'intégration aux groupes de collègues** peut s'expliquer par l'établissement de relations de haute qualité entre les *trainees* et leurs supérieurs ou leurs collègues lors de formations (Delobbe et Vandenberghe, 2000). En effet, les formations sont l'occasion de côtoyer des collègues dans un cadre différent et de développer ainsi des relations informelles. De plus, en acquérant, au même titre que leurs collègues, de nouvelles connaissances ou compétences, les *trainees* sont inclus dans un processus d'apprentissage commun et ne sont pas en décalage par rapport aux autres. En outre, le lien entre le *leadership* éthique et l'intégration aux groupes de collègues est peut-être dû à la création d'une certaine atmosphère propice à l'acceptation des *trainees* par les supérieurs. La variable *People* étant celle qui explique le plus cette intégration, les *leaders* intègres et orientés vers autrui favorisent le sentiment d'inclusion des *trainees* à leurs groupes de collègues. De manière opposée, certains auteurs avancent que la relation entretenue avec les supérieurs n'est pas liée à l'intégration au groupe (Delobbe, Copper-Thomas et De Hoe, 2015).

Ensuite, malgré les liens positifs démontrés ci-dessus, une dépendance potentielle entre l'intention de rester et la qualité des formations reçues ou le *leadership* éthique ne peut s'expliquer par l'intégration aux groupes de collègues car cette variable n'est pas liée de manière significative à l'intention de rester. Etant dans l'incapacité d'émettre une conclusion quant à l'hypothèse AC6, il y a lieu de se demander si la volonté de tester la relation entre l'intégration aux groupes de collègues et l'intention de rester est vraiment pertinente et si cette intégration n'explique pas une autre variable non incluse dans le modèle d'hypothèses. Aussi, bien que Bauer (2010) avance que l'intégration des

trainees aux groupes de collègues est positivement liée à l'engagement organisationnel, aucun lien de ce type ne peut être statistiquement confirmé dans cette étude.

La relation établie entre la qualité des formations et **l'adhésion aux valeurs ou leur intériorisation** par les *trainees* peut se justifier comme suit : les organisations qui mettent en place des formations en proposent sur le thème de leurs valeurs, ce qui permet leur apprentissage, leur compréhension et, dans les meilleurs cas, leur intégration par les *trainees* (Delobbe, Cooper-Thomas et De Hoe, 2015). De plus, lorsque les formations portent sur d'autres sujets, le type d'apprentissage offert et les thèmes abordés illustrent aussi les valeurs véhiculées par l'organisation. Par ailleurs, l'adhésion aux valeurs de l'organisation ou leur intériorisation dépendent d'un *leadership* perçu comme éthique. Ceci pourrait être une conséquence de la transmission efficace des valeurs de l'organisation par les *leaders* éthiques qui les promeuvent. Ceci est cependant nuancé car certains auteurs soutiennent que la relation entretenue avec les supérieurs ne favorise pas la compréhension des valeurs organisationnelles (Delobbe, Copper-Thomas et De Hoe, 2015).

Cependant, en considérant comme variables intermédiaires l'adhésion aux valeurs organisationnelles et leur intériorisation par les *trainees*, un lien peut être tiré entre la qualité des formations suivies ou un *leadership* perçu comme éthique et l'intention de rester. Une relation existant entre l'implication affective des *trainees* à leur organisation et l'intention de rester (la première reposant sur l'adhésion aux valeurs et leur intériorisation) explique le lien tiré ci-dessus. En effet, l'implication affective dépend des deux variables relatives aux valeurs (ValOrg et ValPers). L'alignement des valeurs organisationnelles et personnelles crée sans doute auprès des *trainees* un sentiment d'appartenance à cette organisation, ce qui peut expliquer l'effet démontré. De plus, l'intention de rester dépend de l'implication affective, ce qui est dû à un effet générationnel. Effectivement, les *trainees* appartiennent à une génération de jeunes centrés sur le sens de ce qu'ils font (Fornalik, 2016) et la question du sens est rattachable à l'aspect émotionnel qu'englobe l'implication affective. Enfin, ces interprétations sont soutenues par un effet indirect démontré par des analyses de médiations entre les indicateurs de socialisation et l'intention de rester via l'implication affective. Autrement dit, si les valeurs des *trainees* et de l'organisation sont partagées, les *trainees* y sont

attachés et souhaitent y rester, ce que souligne Bauer (2010). Par conséquent, ce mémoire confirme donc l'existence d'un lien de dépendance entre l'intention de rester et les formations suivies ainsi que le *leadership* éthique. Ce lien est appuyé par les apports théoriques ou empiriques suivants. En ce qui concerne la qualité des formations suivies, Farrell et Rusbult (1981) avancent que celles-ci contribuent à augmenter l'engagement organisationnel des jeunes recrues (Bernard, 2001 ; Bauer 2010). Quant au *leadership* éthique, sa corrélation avec l'intention de rester est bien positive ($r=0,250$), ce que Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011) confirment. De plus, les régressions linéaires démontrent un lien direct entre le *leadership* éthique et l'intention de rester.

Tel qu'observé à la page 96, la **clarté du rôle** des *trainees* dépend de si un *leadership* éthique est exercé. Un *leader* éthique, en agissant comme un modèle pour les *trainees*, leur permet de comprendre ainsi ce qui est attendu d'eux. De plus, l'une des dimensions de ce type de *leadership* est *Role clarification*, signifiant que le *leader* éthique spécifie à chaque *trainee* ses objectifs, ce qui les aide dans la maîtrise de leur rôle. Ensuite, la variable *People* (rattachée au *leadership* éthique) joue particulièrement en faveur de la clarté du rôle. Ceci est le résultat de relations informelles que supérieurs et *trainees* entretiennent et qui permettent à ces derniers d'améliorer la compréhension de leur rôle, comme soutiennent Delobbe, Copper-Thomas et De Hoe (2015). En outre, la satisfaction au travail (*Motivati*) dépend également de la clarté du rôle. Une justification est, par exemple, celle d'une description de fonction (à l'embauche) correspondant particulièrement bien à la réalité, ou encore du ressenti des *trainees* d'être suffisamment compétents pour maîtriser leurs tâches. Cette même conclusion est avancée par Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011) qui établissent un lien entre *leadership* éthique et satisfaction. Bauer (2010) mais aussi Perrot et Campoy (2009) soulignent également que la clarté du rôle est un des indicateurs les plus cohérents de la satisfaction au travail.

Cependant, ces derniers avancent que l'engagement organisationnel, auquel est lié l'intention de rester, dépend également de la clarté du rôle, ce que ne viennent pas démontrer les analyses statistiques de ce mémoire. Les résultats empiriques obtenus ne montrent d'ailleurs pas un lien de dépendance entre l'intention de rester et la satisfaction au travail. Par ailleurs, deux remarques méritent d'être soulignées dans le

cadre de la présente discussion. D'une part, bien qu'un lien entre *leadership* éthique et clarté du rôle soit établi, aucune relation ne peut être déduite entre un facteur de socialisation et la clarté du rôle. Ceci est étonnant car un indicateur de socialisation est supposé découler d'un facteur de socialisation et devrait donc, selon les hypothèses, en découler. En se limitant aux facteurs de socialisation étudiés dans ce mémoire et en ne retenant que les variables valides et fiables, la possibilité d'établir un lien avec la clarté du rôle est sans doute réduite. Par ailleurs, le terme de satisfaction au travail repris dans ce paragraphe représente la variable *Motivati* et non celle de *Confort*. Un manque de significativité de cette dernière variable avec le reste du modèle hypothétique en est la raison. La cause d'une p-valeur trop élevée pourrait être la connotation négative liée à aux trois items de la variable *Confort* (le stress, les heures supplémentaires et la distance domicile-travail).

7.1.3. Comparaisons entre les hypothèses théoriques B et D et les résultats empiriques

L'attention est à présent dirigée sur les hypothèses B et D qui visent à affirmer un lien de corrélation et de dépendance entre les variables dépendantes, le développement des compétences managériales et les facteurs de socialisation ou le *leadership* éthique. Au sein de ces séries d'hypothèses, celles qui sont confirmées touchent à la relation entre la **qualité des formations** suivies ou le ***leadership* éthique** et le développement des compétences managériales.

La relation entre la qualité des formations et le **développement des compétences managériales** peut se légitimer assez logiquement par l'objectif de ces formations. Celles-ci visent à développer des compétences, qu'il s'agisse de *soft skills* ou de *hard skills*, les *Great Eight Competencies* englobant ces deux types de compétences. Pour ce qui est du *leadership* éthique, son effet se répercute également sur le développement des compétences managériales et est principalement soutenu par la variable *Guidance*. Grâce à cette dernière, les *leaders* éthiques aident les *trainees* à comprendre leur rôle et ces derniers savent alors ce qu'ils doivent améliorer et ainsi saisir des opportunités de développement durant leur *traineeship*. De plus, d'après Brown et Trevino (2006), les *leaders* influencent énormément les subordonnés dans leur propension à développer des comportements éthiques (Mayer et al., 2009), ce qui se

répercute probablement sur le développement de la compétence *Supporting and Co-operating* (qui est associée à des valeurs éthiques et de respect d'autrui). Aussi, parce que les compétences managériales proposées par Bartram sont autant apparentées à des pratiques de *leadership* transactionnel que transformationnel (Bartram et Inceoglu, 2011), sur lesquelles reposent l'exercice du *leadership* éthique, les deux variables peuvent aisément être liées. Ensuite, le développement des compétences managériales influence la satisfaction au travail et l'implication affective. La dépendance entre la variable *Confort* et *Compétence* peut être expliqué par le développement de compétences telles que *Organising and Executing* ou *Adapting and Coping*. Les *trainees* gèrent ainsi mieux leur temps et la pression liée à leur fonction. De surcroît, au plus les *trainees* ont le sentiment de se développer et de devenir compétents, au plus leur motivation vis-à-vis de leur travail grandit. Bien que la satisfaction au travail et l'intention de rester ne puissent être rattachées statistiquement, l'implication affective, elle, est liée à l'intention de rester, tel que démontré plus haut.

Dès lors, le développement des compétences peut être lié à l'intention de rester. Ceci est supporté par les analyses de médiations qui démontrent un effet indirect entre le développement des compétences managériales et l'intention de rester, favorisé principalement par l'implication affective. Il est encore intéressant de constater que la compétence qui explique l'implication affective est celle de *Collaborating*. Vu que l'implication affective est un sentiment éprouvé envers l'organisation, qui peut découler d'un sentiment d'appartenance à celle-ci, éventuellement partagé avec d'autres, la compétence de *Collaborating*, parce que orientée vers autrui, est déterminante. Cette même compétence explique d'ailleurs statistiquement l'intention de rester, venant confirmer ce qui est affirmé plus haut. En définitive, d'après l'ensemble des liens établis dans ce paragraphe, l'intention de rester est rattachable à la qualité des formations et au *leadership* éthique (un effet direct entre le *leadership* éthique et l'intention de rester existant également). Cependant, bien que cette supposition soit émise, elle n'est statistiquement pas valide. Une raison à ce constat est que les *trainees* ayant développé des compétences managériales peuvent aussi être tentés d'aller les faire valoir ailleurs. En effet, les *Great Eight Competencies* sont des compétences assez génériques pouvant

certainement être mises à profit dans d'autres organisations que celles dans lesquelles les *trainees* suivent leur *traineeship*.

Finalement, l'interprétation des résultats obtenus statistiquement met en avant certaines **conclusions essentielles**. Un *leadership* perçu comme étant éthique s'avère être un élément prédominant dans l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation. De plus, la qualité des formations, l'adhésion aux valeurs organisationnelles, leur intériorisation par les *trainees* et le développement des compétences managériales sont également des éléments importants aux yeux des *trainees* lorsqu'ils considèrent la période durant laquelle ils souhaitent rester dans leur organisation. Ces observations laissent penser que les *trainees* ne sont majoritairement pas influencés par la socialisation organisationnelle mise en place à leur égard, qu'ils ne tendent pas à rentrer dans un moule préfabriqué, mais qu'ils construisent plutôt leur appartenance à l'organisation sur base d'une identification aux valeurs pronées par celle-ci et sur base leur propre développement professionnel. N'étant pas dans une logique adaptative, mais plutôt constructive, l'aspect déterminant de la socialisation organisationnelle sur l'intention de rester, longtemps soutenu par les académiques, est remis en cause, d'autres variables semblant avoir plus de poids dans la décision des *trainees* de demeurer au sein de leur organisation.

De manière plus personnelle, ces conclusions paraissent cohérentes pour les auteurs de ce mémoire qui, après avoir effectué un stage en entreprise et avoir signé leur premier contrat (l'une d'elle pour un poste de *trainee*), se rendent compte que leurs décisions ont été guidées par ces variables (*leadership*, formations, valeurs et développement des compétences). Etre accompagné par un *buddy* ou un *mentor* en début de carrière ou participer à des moments de *team building* n'influence que très peu le choix de rejoindre telle ou telle entreprise (comparativement à l'instauration d'un climat éthique dans l'organisation par l'intermédiaire du *leadership* exercé, aux valeurs de l'entreprise, et aux possibilités de développement). De plus, le contenu précis des futures fonctions des auteurs n'a pas non plus été décisif pour s'engager auprès d'une société, la nature de ces fonctions n'étant précisées qu'au moment où le contrat prend acte.

A ces conclusions personnelles s'ajoutent la constatation suivante : les *trainees* sont plus influencés par l'aspect relationnel lié à leur fonction que technique. Ils accordent en effet de l'importance aux relations qu'ils entretiennent avec autrui (notamment leur supérieur). Ceci est soutenu par Sheridan (1999) pour qui « une culture organisationnelle axée sur les relations interpersonnelles au détriment des tâches est positivement reliée à la propension des employés de demeurer au sein des entreprises qui les emploient » (Blais, 2005, p. 3). De manière statistique, cette observation découle, d'une part, de l'importance de la variable *People* (liée au *leadership* éthique). Les *trainees* accordent donc de la valeur à l'intérêt et à la considération intègre que leurs *leaders* leur portent. D'autre part, la compétence que les *trainees* semblent développer est celle de *Collaborating*, démontrant encore une fois une attention particulière accordée aux relations, plutôt qu'à l'aspect technique de leur fonction. De plus, bien que la qualité des formations puisse davantage faire référence à la technicité de la fonction, la variable *Formatio* est liée de nombreuses fois à des éléments qui relèvent de l'émotion. Cette intuition est corroborée par la démonstration d'une incidence de la clarté du rôle sur l'intention de rester.

En résumé, le *leadership* exercé, la qualité des formations, l'adhésion aux valeurs organisationnelles et leur intériorisation, ainsi que le développement de *soft skills* relationnelles plutôt que de *hard skills*, sont des variables à considérer pour tenter d'expliquer l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation. Ces conclusions sont liées à l'effet générationnel mentionné plus tôt. Les *trainees* font, en effet, partie de la génération Y (voire Z) qui préfère un salaire moindre mais faire des choses qu'elle aime (Fornalik, 2016). Ces jeunes « souhaitent agir avec du sens, s'accomplir avant de réussir et se moquent bien plus que leurs aïeux du regard des autres » (Fornalik, 2016, *Entreprises libérées, agiles et génération Y et Z*). Ce n'est donc pas le contenu en tant que tel de leur fonction qui leur importe, mais le sens de leur travail, pour eux-même et pour autrui. Les éléments pointés dans cette conclusion sont des leviers cruciaux sur lesquels les organisations qui offrent des *traineeships* peuvent jouer. La section suivante les développe et émet des recommandations pour les futurs chercheurs, qui s'intéressent potentiellement à l'intention de rester de jeunes recrues, mais aussi pour les organisations.

7.1. Recommandations

Grâce aux nombreux résultats identifiés tout au long de ce mémoire, cette section dresse un ensemble de recommandations. Tout d'abord, de nouvelles pistes de recherches scientifiques sont proposées, ce mémoire pouvant être amélioré, approfondi et complété à plusieurs niveaux. Ensuite, une sous-section se consacre aux perspectives managériales qui sont axées sur des suggestions relatives aux *traineeships* et comment les améliorer.

7.1.1. Perspectives scientifiques

La discussion menée au chapitre précédent n'est pas parvenue à expliquer tous les liens présents dans le modèle d'hypothèses, ni une absence de lien entre deux variables explicatives. Par exemple, ni les facteurs de socialisation organisationnelle ni le *leadership* éthique n'explique significativement la clarté du rôle, alors que celle-ci est liée à la satisfaction au travail. De même, la qualité des formations suivies explique l'intégration aux groupes de collègues mais cette variable intermédiaire n'est rattachée à aucune variable dépendante du modèle d'hypothèses. Cette intégration pourrait influencer sur un nouvel élément non identifié au cours de ce mémoire. D'autres variables rentrent sûrement en ligne de compte et le modèle hypothétique utilisé tout au long de cette étude est donc un **outil non-exhaustif**¹. Tel qu'exprimé sur le schéma ci-dessous, une infinité de possibilités existe pour parvenir à tester cette intention de rester, les flèches symbolisant l'ensemble de nouvelles hypothèses qui pourraient être testées. D'ailleurs, considérer le *leadership* comme une variable indépendante de l'intention de rester est déjà une façon différente de voir les choses comparativement aux facteurs et indicateurs de socialisation (approche plus classique). D'autres variables peuvent également être prises en compte afin d'examiner si de nouvelles mesures de socialisation ne seraient pas plus adéquates. Les scientifiques sont donc invités à explorer un **modèle neuf**, tel que celui ci-dessous, en utilisant d'autres variables encore non identifiées à ce jour.

¹ En effet, tester l'influence d'une grande quantité de variables sur l'intention de rester n'a pas été possible étant donné les restrictions (de temps et de longueur) qu'un mémoire universitaire impose.

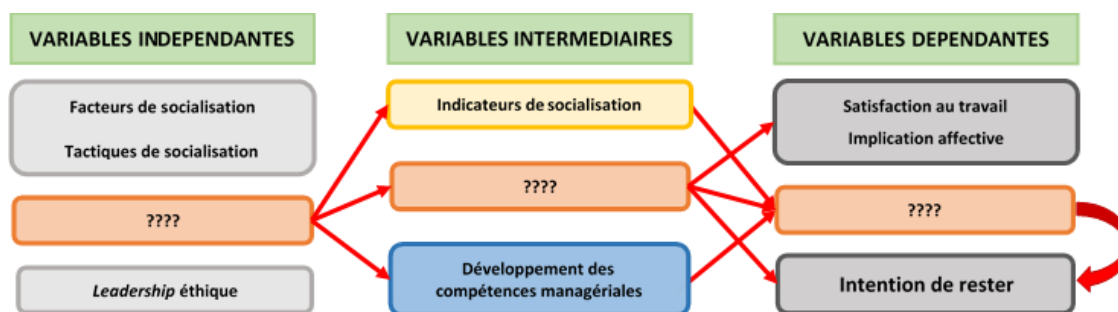


Figure 13 - Exemple d'un nouveau modèle d'hypothèses

De nouvelles hypothèses pourraient également être posées en sélectionnant d'autres modèles scientifiques que ceux utilisés dans ce mémoire. Le modèle de Bartram testant le développement de compétences pourrait, par exemple, être remplacé par un modèle davantage orienté sur des compétences au cœur des métiers de demain. Aussi, une autre théorie que celle du *leadership* éthique pourrait être choisie, la notion de *leadership* utilisée pouvant rapidement s'avérer obsolète. La recherche pourrait se tourner vers une théorie du *leadership* plus récente encore, comme celle du *leadership* virtuel, par exemple.

Afin d'identifier de nouvelles variables intéressantes, plusieurs options s'offrent aux chercheurs, dont deux sont exposées ici. Premièrement, des **interviews** en face à face avec les *trainees* peuvent être organisées, ceci permettant d'identifier de façon directe les éléments ayant une influence sur l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation et de comprendre ce qui crée un sentiment d'appartenance à celle-ci. Les données qualitatives qui en résultent pourraient ensuite être intégrées dans des questionnaires afin de tester empiriquement d'autres variables indépendantes, intermédiaires et dépendantes. Ces recherches sont susceptibles de changer l'optique de cette étude, en se tournant vers de nouvelles variables dépendantes comme la **volonté** des jeunes diplômés de **rejoindre** un programme de *traineeship* ou la **performance** des jeunes diplômés une fois devenus *trainees*.

Deuxièmement, les chercheurs peuvent se concentrer sur les mêmes variables, mais les tester sur un échantillon différent. En effet, dans ce travail, le questionnaire est testé sur un seul échantillon et n'est pas comparé à un deuxième échantillon indépendant, ce qui pourtant « améliore la généralisation de nouvelles mesures » [traduit de l'anglais] (Stone, 1978, cité par Hinkin, 1998, p. 118) et est recommandé lorsque les échelles de

mesures préconstruites sont modifiées. Par exemple, la recherche pourrait viser tous les jeunes consultants car de nombreuses caractéristiques des *traineeships* sont aussi celles du métier de consultant junior. En effet, ces jeunes sont également amenés à travailler sur différents projets et beaucoup de formations sont proposées afin qu'ils se développent professionnellement. Aussi, nombreux sont ceux qui restent dans leur fonction pour une durée de quelques années seulement, évoluant vers d'autres opportunités par la suite. Dès lors, la question se pose de savoir si les jeunes consultants (voire jeunes travailleurs dans une visée plus large encore) partagent la même vision que les *trainees* de la satisfaction au travail, de leur implication affective envers leur organisation ou de leur intention d'y rester. Les réponses peuvent alors amener des conclusions portant sur les jeunes diplômés universitaires, voire sur une génération de travailleurs, plutôt que sur les *trainees* uniquement. En effet, la recherche de sens soulevée dans ce mémoire est plutôt une question de génération, tel qu'avancé par de nombreux auteurs (Soria, 2017). Peut-on dès lors vraiment séparer les *trainees* des autres jeunes travailleurs ? Mais encore, les organisations proposant des *traineeships* offrent-elles véritablement les mêmes opportunités d'apprentissage et de carrières aux nouvelles recrues que les organisations qui n'en proposent pas ? Par conséquent, une remise en question de l'appellation même de "*traineeship*" est à envisager. Ce terme n'est-il pas que le résultat d'un « *employer branding* » bien ficelé ? Si *trainees* et jeunes diplômés sont face aux mêmes opportunités, les facteurs de socialisation, au sein d'organisations proposant des *traineeships* ou n'en proposant pas, peuvent faire l'objet de comparaisons.

7.1.2. Perspectives managériales

Des recommandations sont aussi formulées dans une perspective managériale. Comme évoqué plus haut, des *interviews* personnelles avec les *trainees* permettraient d'identifier les attentes de ces derniers par rapport à ces programmes de *traineeship* et aiguilleraient les organisations sur les modifications à apporter pour satisfaire ces attentes. Si c'est toujours par le biais d'une analyse quantitative que de futures recherches sont menées, la diffusion du questionnaire auprès d'un nombre plus important d'individus permettrait une plus grande significativité statistique.

De plus, comme déjà expliqué dans la partie empirique et dans la discussion, le *leadership* exercé, la qualité des formations, l'adhésion aux valeurs organisationnelles et leur intériorisation par les *trainees*, ainsi que le développement de compétences managériales, sont des éléments décisifs sur lesquels les organisations qui offrent des *traineeships* peuvent miser. Il est recommandé aux organisateurs de se focaliser sur ces éléments qui importent beaucoup dans l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation, mais aussi sur la question du sens qui préoccupe actuellement le monde du travail (Soria, 2017). Les organisations pourraient, par exemple, évaluer le style de *leadership* mis en place en leur sein en utilisant le modèle de Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh. Celles-ci pourraient ainsi avoir une idée des types de comportements éthiques pratiqués par les *leaders* actuels (ou futurs). En conséquence, des possibilités de formations et des opportunités de développements plus spécifiques pourraient être proposées.

A titre de complément et toujours dans le but d'indiquer aux organisations les éléments qui méritent une attention particulière pour mieux répondre aux attentes des *trainees*, une analyse "brute" des résultats d'enquête dans le logiciel Excel est réalisée. Tout d'abord, une volonté de rester entre cinq et dix ans dans l'organisation est partagée par un grand nombre de *trainees*, à savoir 49% des 111 répondants (19% désirant rester cinq ans et 30% désirant rester entre cinq et dix ans). D'après ces mêmes données, 80% des *trainees* souhaitant rester plus de cinq ans dans leur entreprise n'ont jamais travaillé avant d'intégrer un programme de *traineeship*. Ensuite, les réponses fournies à une question ouverte (portant sur la raison pour laquelle ces *trainees* voudraient éventuellement quitter leur organisation) montrent que les opportunités de carrières et le déséquilibre entre travail et vie privée sont bien souvent mentionnés, tant par les *trainees* qui ont l'intention de rester à court terme qu'à long terme. Les organisations pourraient donc améliorer la volonté de demeurer des jeunes recrues en jouant sur ces facteurs en interne. De plus, ceux qui veulent rester très longtemps dans leur organisation n'évoquent pas l'ambition d'entreprendre des projets personnels comme une raison de départ, contrairement à ceux s'imaginant quitter l'organisation rapidement. Ces derniers portent aussi beaucoup d'attention aux valeurs, au "*cultural fit*" et à la pression qu'ils subissent quotidiennement.

Pour terminer, l'analyse des données "brutes" révèle que, sur un total de 111 répondants, ceux ayant vécu une rotation de poste souhaitent rester en moyenne plus longtemps que ceux n'en ayant connu qu'un. Les *trainees* prenant part à un programme de moins d'un an désirent rester plus longtemps que ceux engagés pour une durée supérieure. Enfin, les *trainees* arrivant sans expérience professionnelle ont l'intention de rester moins longtemps que ceux ayant une expérience professionnelle de plus d'un an et moins encore que ceux ayant une expérience antérieure inférieure à un an. En résumé, les *trainees* qui veulent rester dans leur organisation sont ceux connaissant une rotation de poste, participant à un programme d'une durée de moins d'un an et ayant une courte expérience professionnelle antérieure. Dès lors, les organisations devraient continuer à maintenir l'effet de rotation de poste, organiser des programmes de type court et ne pas embaucher seulement des jeunes sortant directement de l'université mais également ceux ayant connu une courte expérience ailleurs.

En conclusion de ce chapitre, les discussions menées dans la première distinguent les raisons qui sous-tendent les analyses empiriques. L'interprétation des résultats démontrent qu'un *leadership* perçu comme éthique est prédominant sur l'intention de rester des *trainees*, comparativement aux facteurs de socialisation plus "classiques". A ceci s'ajoute que la qualité des formations suivies, l'adhésion aux valeurs organisationnelles et leur intériorisation par les *trainees* ainsi que le développement de compétences managériales sont les éléments décisifs ressortant de cette étude. Enfin, les recommandations visent à aiguiller les chercheurs vers de nouvelles perspectives de recherches scientifiques et les organisations vers de futures perspectives managériales.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif principal de ce mémoire est de comprendre ce qui influence les participants à un programme de *traineeship* à rester dans leur organisation. A cette fin, une partie exploratoire est menée dans le chapitre introductif. Celle-ci identifie plusieurs caractéristiques des *traineeships* ; ils s'articulent autour d'expériences multiples, ont une durée limitée à environ 18 mois et leur objectif est avant tout de former de jeunes travailleurs. Au travers des chapitres, plusieurs variables sont prises en considération. Tout d'abord, les facteurs et les indicateurs de socialisation, qui portent sur divers éléments propres aux *traineeships*, font l'objet d'une analyse théorique. Ensuite, l'attention est tournée vers le développement professionnel des *trainees*, considéré sous l'angle des compétences managériales. Enfin, le *leadership* et le *leadership* éthique plus précisément, sont également des sujets centraux de la partie théorique car leur influence sur le souhait des *trainees* de rester dans l'organisation constitue un des points d'intérêt de ce mémoire. Au fil des pages, les notions relatives à chaque variable identifiée sont définies sur base de concepts amenés par les auteurs scientifiques ou sur base de modèles, tels que celui des *Great Eight Competencies* de Bartram (2005) ou du *leadership* éthique de Kalshoven, Den Hartog et De Hoogh (2011). Une fois la revue de littérature construite, le modèle d'hypothèses qui sous-tend l'entièreté de la réflexion de ce mémoire a été formé. De manière à affirmer ces hypothèses, des données ont été collectées auprès de *trainees*, grâce à un questionnaire, puis examinées quantitativement. Ces analyses amènent trois enseignements majeurs qui découlent sur l'ultime conclusion de ce mémoire.

Premièrement, le *leadership* de type éthique influence de manière évidente l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation, bien plus que le processus de socialisation organisationnelle mis en place. Deuxièmement, lorsque les formations offertes sont de qualité, que les *trainees* adhèrent aux valeurs de l'organisation et les intériorisent ou qu'ils développent leurs compétences managériales, ils ont davantage tendance à vouloir rester dans leur organisation. Troisièmement, l'aspect relationnel lié à la fonction de *trainee*, bien plus que l'aspect technique, joue sur leur volonté de demeurer là où ils effectuent ou ont effectué leur *traineeship*. Ceci est une conséquence de l'importance que les *trainees* accordent à l'orientation humaine de leurs *leaders* et à

l'intégrité de ces derniers, mais aussi à leur possibilité de développer des compétences orientées sur la collaboration avec autrui. Cette affinité pour les relations humaines et non pour la technicité de leur fonction est soutenue par la clarté de leur rôle qui ne peut expliquer leur intention de rester. Malheureusement, les analyses statistiques révèlent l'impossibilité de tirer une quelconque conclusion en ce qui concerne la manière dont les *trainees* perçoivent le support amené par leurs *buddies* et *mentors*, leur intégration au groupe de *trainees* et l'institutionnalisation des tactiques de socialisation. En résumé, l'aspect formatif des *traineeships*, un *leadership* de type éthique et l'adhésion aux valeurs organisationnelles et leur intériorisation sont liés à l'intention des *trainees* de rester dans leur organisation car le sens donné à ce qu'ils font et leur impact, notamment sur autrui, est primordial à leurs yeux.

Ces conclusions sont le fruit d'une recherche dédiée au contexte particulier des *traineeships*. Parce que ces programmes n'ont été que peu investigués récemment dans la littérature scientifique, ce mémoire peut servir de point de départ aux chercheurs qui souhaitent comprendre les attentes des *trainees* et ce à quoi ils accordent de l'importance. De plus, des voies de recherches futures sont recommandées et sont les bienvenues pour (in)valider les conclusions émises ou pour mettre en évidence d'autres aspects relatifs aux jeunes recrues sur lesquels les organisations à l'origine des *traineeships* doivent être particulièrement attentives. La considération de nouveaux piliers de recherches liés, par exemple, aux processus de recrutement et aux mécanismes de récompenses, de gestion des carrières ou de fidélisation des employés sont autant d'opportunités d'étendre le sujet traité dans ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

- AB InBev. (2017). *Graduates & Interns*. En ligne sur le site officiel d'AB InBev. <http://www.bestbeerjob.com/en.aspx>. Consulté en mars 2017.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational and organizational psychology*, 63(1), 1-18.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1985). *Transformational leadership, charisma, and beyond*, document de travail, School of Management, State University of New York, Binghamton, NY.
- BNB - Banque Nationale de Belgique. (2015). *Critères de taille pour les entreprises*. En ligne sur le site officiel de la Banque Nationale de Belgique. <https://www.nbb.be/fr/centrale-des-bilans/etablir/criteres-de-taille/criteres-de-taille-pour-les-entreprises>. Consulté en avril 2017.
- BNB - Banque Nationale de Belgique. (2016a). *Centrale des bilans - Consultation en ligne des comptes annuels d'ING*. En ligne sur le site officiel de la Banque Nationale de Belgique. <https://cri.nbb.be/bc9/web/catalog;jsessionid=E18F24201108092C886A95D861EF235F?execution=e1s1>. Consulté en avril 2017.
- BNB - Banque Nationale de Belgique. (2016b). *Centrale des bilans - Consultation en ligne des comptes annuels de Proximus*. En ligne sur le site officiel de la Banque Nationale de Belgique. <https://cri.nbb.be/bc9/web/catalog;jsessionid=406833F49E647CC8E30FB2DDBC572DB3?execution=e1s1>. Consulté en avril 2017.
- BNB - Banque Nationale de Belgique. (2016c). *Centrale des bilans - Consultation en ligne des comptes annuels d'Unilever*. En ligne sur le site officiel de la Banque Nationale de Belgique. <https://cri.nbb.be/bc9/web/catalog;jsessionid=061B444E1AE69719C7D61D8BD4DEEB71?execution=e1s2#>. Consulté en avril 2017.
- Bauer, T. N. (2010). Onboarding new employees: Maximizing success. *SHRM Foundation's Effective Practice Guideline Series*. En ligne sur le site officiel de SHRM. <http://www.shrm.org/about/foundation/products/Pages/OnboardingEPG.aspx>
- Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: a criterion-centric approach to validation. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1185-1203.
- Bartram, D. (2012). *The SHL Universal Competency Framework*. Surrey: SHL White Paper.
- Bartram, D. & al. (2002). *Organizational effectiveness: the role of psychology*. New York: John Wiley & Sons. New York.

- Bartram, D & Inceoglu, I. (2011). *The SHL Corporate Leadership Model*. Surrey: SHL White Paper.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Simon and Schuster.
- Bernard, J. (2001). L'impact du contenu et des tactiques de socialisation organisationnelle sur l'engagement organisationnel. *Cahier de recherche exploratoire du cours d'Instrument de recherche en gestion de projet*, 1(1), 46-76.
- Blais, D. (2005). Les déterminants de la satisfaction au travail et de l'intention de rester. *Cahier de recherche exploratoire du cours d'Instruments de recherche en gestion de projet*, 1(2), 1-27.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Bpost. (2017). *Young Talent chez Bpost*. En ligne sur le site officiel de Bpost. <https://career.bpost.be/fr/YoungTalent>. Consulté en mars 2017.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New Yorker: Harper & Row.
- Carroll, B., Ford, J., & Taylor, S. (Eds.). (2015). *Leadership: Contemporary critical perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied psychology*, 79(5), 730-743.
- Confais, J., & Le Guen, M. (2007). *Premiers pas en régression linéaire avec SAS®*. Documents de travail du Centre d'Economie de la Sorbonne 2007.47 - ISSN : 1955-611X. 2007.
- Conger, J. A. (1993). Learning to lead: The art of transforming managers into leaders. *Journal of Business Ethics*, 12(9), 676-688.
- De Hoe, R. (2010). *Comprendre l'attrition des jeunes recrues à la défense : une approche par les théories du contrat psychologique et de la socialisation organisationnelle* (Mémoire de master). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Delhaize. (2017). *Jeunes diplômés et étudiants*. En ligne sur le site officiel de Delhaize. <http://jobs.delhaize.be/fr/jeunes-diplomes-et-etudiants/>. Consulté en mars 2017.
- Delobbe, N. (2017). *Comportement organisationnel. LLSMS2071*. Université catholique de Louvain.

- Delobbe, N., Cooper-Thomas, H. D., & De Hoe, R. (2015). A new look at the psychological contract during organizational socialization: The role of newcomers' obligations at entry. *Journal of Organizational Behavior*, 37(6), 845-867.
- Delobbe, N., & Vandenberghe, C. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie*, 21(3), 111-133.
- Delobbe, N., & Vandenberghe, C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61-89.
- Dexter, B., & Prince, C. (2007). Turning managers into leaders: assessing the organizational impact of leadership development. *Strategic Change*, 16(5), 217-226.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36-62.
- DuBrin, A. J. (2010). *Principles of leadership* (6th ed.). London: South-western Cengage Learning.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). *Perceived Organizational Support*. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Fornalik, P. (2016). *Entreprises libérées, agiles et génération Y et Z*. En ligne sur le site de Les Echos. <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-155705-entreprises-liberees-agiles-et-generation-y-et-z-1210373.php>. Consulté en mai 2017.
- Gilbert, P. (1999). *Évaluation des compétences et situations de gestion*. Paris : Economica.
- Gourdon, J. (2012). *Graduate Programs : les entreprises à la recherche de leurs hauts potentiels*. En ligne sur le site de L'Etudiant.fr. <http://www.letudiant.fr/jobsstages/nos-conseils/graduate-programs-les-entreprises-a-la-recherche-de-leurs-hauts-potentiels-15658.html>. Mis en ligne le 19 juin 2012. Consulté en juillet 2016.
- Guerfel-Henda, S., El Abboubi, M., & El Kandoussi, F. (2012). La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, (4), 57-73.
- Hamers, T. & Kupers, A. (2011a). *All the traineeships available within the Benelux*. En ligne sur le site de Become a Trainee. http://www.becomeatraineed.eu/eng/traineeships/alle_traineeships.php. Consulté en mars 2016.

- Hamers, T. & Kupers, A. (2011b). *Candidate Profiles*. En ligne sur le site de Become a Trainee.
http://www.becomeatraineer.eu/eng/marktdata/kandidaat_profielen.php.
 Consulté en juillet 2016
- Hamers, T. & Kupers, A. (2011c). *Types traineeships*. En ligne sur le site de Become a Trainee.
http://www.becomeatraineer.eu/eng/marktdata/type_traineeships.php.
 Consulté en mars 2016.
- Hamers, T. & Kupers, A. (2011d). *What is een traineeship / Young graduate program?*
 En ligne sur le site de Become a Trainee.
http://www.becomeatraineer.eu/eng/marktdata/wat_is_een_traineeship.php.
 Consulté en mars 2016.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational research methods*, 1(1), 104-121.
- Hu, J., & Liden, R. C. (2011). Antecedents of team potency and team effectiveness: an examination of goal and process clarity and servant leadership. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 851-862.
- ING. (2017a). *Comment postuler*. En ligne sur le site officiel de ING.
<https://www.ing.jobs/Belgique/Traineeships/ING-International-Talent-programme/Comment-postuler.htm>. Consulté en avril 2017.
- ING. (2017b). *ING International Talent Programme 2017*. En ligne sur le site officiel de ING.
<https://www.ing.jobs/Belgique/Offres-demploi/Vacancy/ING-International-Talent-Program-2017-2.htm>. Consulté en avril 2017.
- Johansen, R. (2012). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51-69.
- Lidl. (2017a). *Processus de sélection*. En ligne sur le site officiel de Lidl.
<https://www.osez-vous.be/processus-de-selection>. Consulté en avril 2017.
- Lidl. (2017b). *Sept traineeships démentiels*. En ligne sur le site officiel de Lidl.
<https://www.osez-vous.be/traineeships>. Consulté en avril 2017.
- LinkedIn. (2017a). *Lidl Belgique & Luxembourg*. En ligne sur LinkedIn.
<https://www.linkedin.com/company-beta/1405729/>. Consulté en avril 2017.
- LinkedIn. (2017b). *Proximus*. En ligne sur LinkedIn.
<https://www.linkedin.com/company-beta/2508/>. Consulté en avril 2017.

- LinkedIn. (2017c). *Unilever*. En ligne sur LinkedIn. <https://www.linkedin.com/company-beta/1248/>. Consulté en avril 2017.
- Marique, C. & Meurice, J. (2017). *New recruits in the context of traineeships*. Données de recherches inédites.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., & Salvador, R. B. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 1-13.
- Meyer, C., & Kirby, J. (2010). Leadership in the Age of Transparency. *Harvard Business Review*, 88(4), 38-46.
- Mintzberg. (1984). *Le manager au quotidien : les 10 rôles du cadre*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Mintzberg. (1990). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, March/April, 163-176.
- Northouse, P. G. (2012). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks : Sage.
- Perrot, S. (2008). Évolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : une analyse des premiers mois dans l'entreprise. *M@n@gement*, 11(3), 231-258.
- Perrot, S., & Campoy, E. (2009). Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle : une approche croisée entre processus et contenu. *Revue de gestion des ressources humaines*, (71), 23-42.
- Perrot, S., Bauer, T. N., & Roussel, P. (2012). Organizational socialization tactics: Determining the relative impact of context, content, and social tactics. *Revue de gestion des ressources humaines*, (4), 21-35.
- Picut, G. (2016). « Graduate programs » : L'ascension programmée de jeunes à « haut potentiel ». En ligne sur le site de Le Monde. http://www.lemonde.fr/emploi/article-/2016/10/12/graduate-programs-l-ascension-programmee-de-jeunes-a-haut-potentiel_5012322_1698637.html. Consulté en avril 2017.
- Proximus. (2015). *Proximus Management Trainee Program 2017*. En ligne sur le site officiel de Proximus. http://careers.peopleclick.com/careerscp/client_belgacom/external/jobDetails.do?functionName=getJobDetail&jobPostId=12119&localeCode=fr-fr. Consulté en avril 2017.
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative science quarterly*, 15(2), 150-163.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Gabilliet, P. (2008). *Management : l'essentiel des concepts et des pratiques*. Paris : Pearson Education France.

Soria, P. (2017). *Des jeunes diplômés en quête de sens bousculent le monde du travail*. En ligne sur le site de Le Monde.
http://www.lemonde.fr/o21/article/2017/01/17/des-jeunes-diplomes-en-quete-de-sens-bousculent-le-monde-du-travail_5064057_5014018.html. Consulté en mai 2017.

Styrmisdóttir, H.D. (2016). *Change management and leadership*. V-736-CMLE. Reykjavik University.

Unilever. (2017a). *Programme Futurs Leaders d'Unilever*. En ligne sur le site officiel d'Unilever. <https://www.unilever.be/fr/careers/etudiants/uflp/>. Consulté en avril 2017.

Unilever. (2017b). *Résumé de la procédure de candidature*. En ligne sur le site officiel d'Unilever. <https://www.unilever.be/fr/careers/etudiants/procedure-de-selection/>. Consulté en avril 2017.

Université Libre de Bruxelles. (s.d.). *L'analyse factorielle en composantes principales*. En ligne sur le site de l'ULB.
http://www.ulb.ac.be/psycho/psysoc/ressources/Fiche_ACP.htm. Consulté en mai 2017.

Vilatte, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon, Avignon.

WikiJob. (2017). *What is SHL?* En ligne sur le site de WikiJob.
<https://www.wikijob.co.uk/-content/aptitude-tests/test-providers/what-shl>. Consulté en avril 2017.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard Business Review*, May, 67-78.

LEXIQUE

Aptitude (désignée par *skill*) : « capacité d'un individu à démontrer un système ou séquence de comportements qui sont liés à l'obtention d'un objectif » [traduit de l'anglais] (Boyatzis, 1982, p. 33). Une aptitude est spécifique à un emploi ou une occupation (Bartram, 2012).

Compétence conceptuelle : « capacité mentale d'un *manager* à coordonner l'ensemble des intérêts et activités de l'organisation » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, p. 38)

Compétence interpersonnelle : « capacité d'un *manager* à travailler en équipe, comprendre autrui, servir de *mentor* et motiver, tant au niveau individuel que collectif » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, p. 38).

Compétence politique : « capacité d'un *manager* à s'assurer une base de pouvoir et à établir les contacts opportuns » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, p. 38).

Compétence technique : « capacité d'un *manager* à employer des outils, des procédures et des techniques propres à un domaine spécialisé » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, p. 38).

Connaissance (désignée par *knowledge*) : « ensemble de faits et de concepts utilisables » [traduit de l'anglais] (Boyatzis, 1982, p. 26). Une connaissance est spécifique à un emploi ou une occupation (Bartram, 2012).

Externalité : effet secondaire, indésirable ou positivement indirect d'une opération commerciale (Meyer et Kirby, 2010).

Leader autocratique : superviseur¹ qui « centralise l'autorité, impose ses méthodes de travail, prend des décisions unilatérales et limite la participation des employés » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 327). Les décisions prises par le *leader* sont pour la plupart confidentielles. Il se préoccupe peu des réactions ou attitudes des subordonnés par rapport aux décisions prises. Le *leader*

¹ Le mot superviseur est utilisé lorsque le contexte de la définition est celui d'une organisation de type entreprise. Le mot personne est utilisé lorsque la définition peut s'appliquer à d'autres contextes.

autocratique est davantage tourné vers la tâche que vers les personnes (DuBrin, 2010).

Leader bienveillant : superviseur qui « adopte une attitude amicale et se préoccupe des besoins des employés » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 336)

Leader d'accomplissement : superviseur qui « fixe des objectifs ambitieux et s'attend à voir ses employés donner le meilleur d'eux-mêmes » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 336)

Leader démocratique : personne qui « délègue son autorité, encourage la concertation dans l'élaboration des méthodes de travail et la définition des objectifs et prend soin de motiver ses subordonnés en s'appuyant sur leurs réactions » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 327). Ce style de *leadership* est basé sur une ouverture à ce que pense autrui et renforce l'importance du travail d'équipe : les suggestions des membres du groupe sont les bienvenues pour gérer au mieux les opérations (DuBrin, 2010). Le *leadership* démocratique participatif permet d'impliquer les subordonnés dans le processus de prise de décision alors que le *leadership* démocratique consultatif permet aux subordonnés d'exprimer leur opinion, mais le *leader* n'est pas tenu d'en prendre compte (DuBrin, 2010).

Leader directif : superviseur qui « fait savoir à ses employés ce qu'il attend d'eux, organise la répartition du travail et donne des directions spécifiques en vue de son accomplissement » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 336)

Leader du « laissez-faire » : superviseur qui « laisse ses employés libres de prendre les décisions qu'ils jugent pertinentes et d'accomplir leur travail comme ils l'entendent » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 327).

Leader participatif : superviseur qui « consulte ses employés et tient compte de leurs suggestions avant de prendre une décision » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 336) (cfr. *leadership* démocratique).

Leader transactionnel : personne qui « oriente et stimule ses subordonnés en clarifiant les rôles et les tâches qui leur sont assignés, afin de les pousser à atteindre les objectifs fixés » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 345).

Leader transformationnel : superviseur qui « incite ses subordonnés à transcender leurs intérêts personnels pour le bien de l'entreprise, et possède la capacité d'exercer sur eux une influence durable et profonde » (Robbins, DeCenzo et Gabilliet, 2008, p. 345).

Mentoring : « relation de travail intense entre un protégé et un membre plus expérimenté de l'organisation ayant la responsabilité de le former aux aptitudes et connaissances requises par sa fonction, mais aussi de promouvoir son développement de carrière et de l'initier de façon plus large aux modes de fonctionnement et à la configuration politique de l'entreprise » (Blau, 1988 et Chao, 1997, cités par Delobbe & Vandenberghe, 2000, p. 122).

Potentiel : ensemble « d'aptitudes non exploitées qui doivent être détectées comme exploitables et que l'individu doit souhaiter développer et mettre en œuvre » (Gilbert, 1999).

Pouvoir : « relation dans laquelle deux personnes ou plus s'appuient sur la motivation de l'autre et apportent différentes ressources pour soutenir un processus dans lequel le pouvoir consiste à établir un vaste éventail de comportements humains dans son orbite » [traduit de l'anglais] (Burns, 1978, p. 15). Robbins et Judge (2011) pensent aussi le pouvoir comme la « capacité que A a d'influencer le comportement de B d'une telle manière que B agisse en concordance avec les volontés de A » [traduit de l'anglais] (Styrnisdóttir, 2016, *Session 3*).

RSE : « ensemble d'obligations qu'elles [les organisations] ont envers la société et qui dépassent les objectifs économiques relatifs à leurs actionnaires ou propriétaires, ainsi que ce que prescrivent la loi ou les contrats » [traduit de l'anglais] (DuBrin, 2010, p. 178).

Sentiment d'efficacité : « croyance qu'une personne a dans sa capacité à accomplir avec succès une tâche spécifique » (Bandura, 1986, cité par Delobbe et Vandenberghe, 2000, p. 126).

SHL Group plc : entreprise internationale qui produit des tests d'évaluation psychométrique à destination des employeurs pour évaluer et comparer diverses capacités auprès des candidats à un emploi (WikiJob, 2017).

Théorie des traits : système d'hypothèses qui sous-tend que des traits spécifiques ou caractéristiques personnelles font de certaines personnes des *leaders* (Carroll, Ford et Taylor, 2015).

Trait : « réponse généralisée d'un individu face à un évènement » [traduit de l'anglais] (Boyatzis, 1982, p. 29).

ANNEXES

Le fichier d'annexes est joint à ce mémoire dans un document séparé.

