



Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Comment améliorer le parcours d'intégration au sein de la structure professionnelle de la fédération Les Scouts Baden-Powell de Belgique ?

Sous la direction de Madame Marianne Poumay
Lecteurs : Messieurs Cédric Danse et Sébastien Renouprez

Mémoire présenté par Pascale Ek
en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'Éducation,
à finalité spécialisée en Formation des adultes

Année académique 2019-2020



Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Comment améliorer le parcours d'intégration au sein de la structure professionnelle de la fédération Les Scouts Baden-Powell de Belgique ?

Sous la direction de Madame Marianne Poumay
Lecteurs : Messieurs Cédric Danse et Sébastien Renouprez

Mémoire présenté par Pascale Ek
en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'Éducation,
à finalité spécialisée en Formation des adultes

Année académique 2019-2020

Remerciements

Merci à Madame Marianne Poumay, ma promotrice, qui m'a soutenue pendant plus d'un an, dans l'aventure à rebondissements de ce mémoire de fin d'études ; merci aussi à Madame Virginie Jamin, son assistante, experte en rétroactions constructives. Votre écoute bienveillante, vos encouragements et vos conseils m'ont emmenée un pas plus loin.

Merci à mes lecteurs, Messieurs Cédric Danse et Sébastien Renouprez, pour l'intérêt qu'ils portent à mon sujet d'étude.

Merci aux participantes à l'étude, pour leur sincérité et pour le temps qu'elles m'ont offert ; merci aussi aux membres du Comité de gestion des Scouts pour leur confiance et leur soutien.

Merci à mes relecteurs d'avoir affûté leur œil de lynx pour traquer les coquilles et autres bizarreries.

Merci à Madame Florence Elleboudt, du Service d'Accompagnement des étudiants en Situation de Handicap, qui m'a coachée tout au long de cette année particulière.

Merci à ma famille, mes amis, mes collègues d'un peu partout, vous qui vous êtes intéressés à mes études et avez pris de mes nouvelles.

Merci à tous ceux qui ont cru en moi, bien plus que moi...

Et pour terminer, un merci tout particulier à mes cohabitants : patience, compréhension et encouragements auront été vos maîtres-mots. Dès aujourd'hui, disponibilité sera le mien...

Vivre un bivouac, chez les scouts, c'est prendre un moment, au cœur d'un groupe, pour réfléchir individuellement. Ces remerciements, rédigés par moi seule, saluent le groupe qui m'a accompagnée durant mon cheminement. Et ce fut une bien belle route...

*Fais ton escalade en groupe, mais quand tu atteindras un beau sommet
qui t'offre un panorama presque irréel, assieds-toi à l'écart et réfléchis.
En même temps, imprègne-toi de l'inspiration merveilleuse de ce spectacle.
Quand tu te retrouveras à nouveau sur terre,
tu te sentiras un autre homme, de corps, d'esprit et d'âme.*

Baden-Powell, *Rovering to Success*, 1922

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières.....	3
Glossaire.....	6
Introduction	8
Chapitre 1 : Revue de la littérature	10
1. Quant à l'intégration d'un nouvel arrivant.....	10
1.1 Des types de dispositifs d'adaptation professionnelle	10
1.2 Des contenus à aborder dans les dispositifs organisés.....	11
1.3 Des facteurs favorisant les apprentissages informels	12
1.4 Des conditions pour s'identifier à l'organisation	13
2. Quant au transfert des apprentissages.....	14
2.1 Une définition du transfert.....	14
2.2 Des facteurs qui l'influencent.....	15
2.2.1 Des variables individuelles	15
2.2.2 Des variables de l'environnement	17
2.2.3 Des variables liées à la formation.....	20
3. Quant à l'accompagnement d'un apprenant.....	24
3.1 Une définition et des pratiques d'accompagnement.....	24
3.2 De l'importance de la rétroaction dans l'accompagnement.....	25
Chapitre 2 : Méthodologie	28
1. Contexte	28
1.1 La structure professionnelle des Scouts.....	28
1.2 Le sommet hiérarchique de cette structure.....	29
1.3 Le mode de gouvernance de cette structure	29
1.4 L'organigramme de cette structure	30
2. Problématique et question de recherche	32
2.1 Problématique.....	32
2.2 Question de recherche.....	33
3. Organisation de la recherche	34
3.1 Quant au type de recherche	34

3.2	Quant au public.....	34
3.3	Quant à la récolte des données.....	35
3.3.1	Données statiques.....	35
3.3.2	Données dynamiques.....	35
	Outil de récolte.....	36
	Prise de contact.....	36
	Avant les entretiens.....	37
	Quant aux entretiens.....	38
	Transcription des entretiens.....	40
3.4	Quant à l'analyse des traces et données récoltées.....	41
3.4.1	Données statiques.....	41
3.4.2	Données dynamiques.....	41
3.5	Quant aux bénéfices attendus.....	43
3.6	Quant à la posture du chercheur.....	43
3.7	Adaptation à la situation sanitaire.....	45
Chapitre 3 : Résultats.....		47
1.	Ce que nous découvrons dans les données statiques.....	47
1.1	Des outils pour décrire les comportements attendus.....	47
1.2	Une gestion consciente du dispositif d'intégration.....	48
1.3	Une flexibilité dans la temporalité du dispositif.....	50
2.	Ce que nous découvrons dans les données dynamiques.....	51
2.1	Présentation et interprétation du vécu des participantes.....	52
2.1.1	Ce que les participantes trouvent de positif.....	53
	Se sentir attendue, accueillie, écoutée.....	53
	Être formée à différents niveaux.....	54
	Devenir opérationnelle.....	55
2.1.2	Ce qu'elles ont appris, comment elles l'ont appris.....	56
	<i>Ok, je prends plus de temps maintenant pour en gagner demain.....</i>	<i>57</i>
	<i>C'est en faisant qu'on apprend.....</i>	<i>58</i>
2.1.3	Comment la Covid-19 a influencé l'intégration selon elles.....	61
	Des avantages.....	61
	Des inconvénients.....	62

2.1.4	Ce qu'elles proposent d'améliorer	64
	Globalement	65
	Intégration à la structure	66
	Adaptation au métier	67
2.2	Ce que ces résultats nous inspirent	68
Chapitre 4 : Discussion des résultats		71
Conclusion		76
Bibliographie.....		77
Annexes		Erreur ! Signet non défini.

Table des matières des illustrations

<i>Figure 1 : Processus et stratégies pour apprendre en situation de travail.....</i>	<i>13</i>
<i>Figure 2 : Les étapes de la socialisation organisationnelle</i>	<i>17</i>
<i>Figure 3 : Modèle de Kirkpatrick</i>	<i>22</i>
<i>Figure 4 : Le transfert comme processus</i>	<i>24</i>
<i>Figure 5 : Cultures de travail et de formation et professionnalisation</i>	<i>27</i>
<i>Figure 6 : Représentation déclinée en cercles de la structure professionnelle des Scouts.....</i>	<i>30</i>
<i>Figure 7 : Extrait de l'analyse de la checklist d'intégration (annexe 18)</i>	<i>49</i>
<i>Figure 8 : Extrait de l'analyse de la ligne du temps d'intégration (annexe 15).....</i>	<i>50</i>
<i>Figure 9 : Arborescence principale de notre arbre thématique (annexe 19)</i>	<i>52</i>
<i>Figure 10 : Branche « Le positif » de notre arbre thématique (annexe 19).....</i>	<i>53</i>
<i>Figure 11 : Branche « Les apprentissages » de notre arbre thématique (annexe 19)</i>	<i>56</i>
<i>Figure 12 : Branche « L'impact Covid-19 » de notre arbre thématique (annexe 19)</i>	<i>61</i>
<i>Figure 13 : Branche « Les pistes proposées » de notre arbre thématique (annexe 19).....</i>	<i>64</i>
<i>Figure 14 : Connexion entre les entretiens et nos idées (annexe 19)</i>	<i>69</i>
<i>Figure 15 : Pistes d'amélioration que les entretiens nous inspirent (annexe 19)</i>	<i>70</i>
<i>Figure 16 : Les huit éléments de la méthode scout</i>	<i>72</i>

Table des matières des tableaux

<i>Tableau 1 : Extrait de la checklist d'intégration (annexe 4).....</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 2 : Synthèse des types d'apprentissage réalisés par Nancy</i>	<i>57</i>

Glossaire

Nous définissons ici des termes, utilisés dans ce travail ou dans ses annexes, qui nécessitent des éclaircissements et qui ne sont pas détaillés dans le texte.

Glossaire des Scouts

Animateur/animateur d'unité (AnU) : homme ou femme âgé de 27 ans minimum qui coordonne l'équipe d'unité et encadre, avec son équipe, toute l'unité scout.

Animateur/animateur fédéral-e (AnF) : homme ou femme âgé de 24 ans minimum qui coordonne l'équipe fédérale d'un groupe d'unités, chargée du soutien des unités de ce groupe. Le terme désigne aussi un cadre fédéral chargé d'un dossier spécifique dans le staff fédéral (Baladins, communication, équipes d'unité...).

Assemblée fédérale : assemblée constituée d'un délégué par unité et de l'assemblée générale du mouvement. Tous les trois ans, elle établit le contrat d'animation fédérale et élit le ou la président-e fédéral-e. Elle se prononce également sur les grandes orientations du mouvement.

Branches : tranches d'âge dans lesquelles sont répartis les scouts (Baladins : 6-8 ans ; Louveteaux : 8-12 ans ; Éclaireurs : 12-16 ans ; Pionniers : 16-18 ans).

Cadre fédéral : nom générique reprenant les différentes fonctions de la structure bénévole de soutien des unités (animateur fédéral, équipier fédéral, collaborateur fédéral, président fédéral).

Conseil fédéral :

1. Groupe composé de tous les animateurs fédéraux.
2. Réunion rassemblant l'ensemble des animateurs fédéraux, animée par le staff fédéral et ayant pour mission de mettre en œuvre le contrat d'animation fédérale (CAF).

Contrat d'animation fédérale (CAF) : voir à Assemblée fédérale et à Conseil fédéral.

Desk : outil informatique de gestion des membres de la fédération (<http://desk.lesscouts.be>). Chaque nouvel utilisateur (membre d'équipe d'unité, animateur ou cadre fédéral), accepte ses conditions d'utilisation visant à respecter la confidentialité des données privées des membres.

Infoparents : revue destinée aux parents des membres

Le 21 : siège central de la fédération, situé au 21 rue de Dublin à 1050 Bruxelles, depuis 1938. C'est dans ce bâtiment que sont regroupés la plupart des permanents au service de la fédération. C'est également un lieu de réunion pour les équipes bénévoles.

Les Scouts : en 1911, la fédération s'appelle Belgian Catholic Scouts (en abrégé BCS) mais, en janvier 1913, elle prend comme nom Baden-Powell Belgian Boy Scouts (BPBS), avec l'autorisation de BP, suite à une rencontre avec des dirigeants fédéraux de l'époque. Aujourd'hui, Les Scouts – Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique ASBL est le nom officiel et la dénomination courante de la fédération. Le sigle FSC (Fédération des scouts catholiques) n'est plus utilisé depuis 1998, suite à un congrès définissant l'identité du mouvement, pour traduire la diversité des convictions au sein de chaque unité.

OMMS : organisation mondiale du mouvement scout, dont Les Scouts font partie (WOSM en anglais). Son logo représente les trois pétales de la fleur de lys symbolisant les devoirs du scout. Les deux étoiles à cinq branches représentent les dix articles de la Loi scout alors que la cordelière et le nœud plat renvoient à l'unité et à la fraternité dans le mouvement.

Publitour : librairie itinérante de publications éditées par Les Scouts

Scoutopia : événement fédéral d'une journée, à l'intention des animateurs

Staff fédéral : équipe de pilotage de la fédération, composée du ou de la président-e fédéral-e, de l'animateur fédéral en charge de la gestion de l'ASBL et des animateurs fédéraux responsables de branches ou de dossiers prioritaires du mouvement. Le ou la président-e est élu-e par l'assemblée fédérale et les animateurs fédéraux du staff fédéral sont élus par le conseil fédéral sur proposition du président fédéral.

Glossaire du "21"

Accueil Temps Libre (ATL) : terme regroupant toutes les activités organisées avant et après l'école, le mercredi après-midi, les week-ends et pendant les vacances scolaires

Capsule : nom donné en interne à l'outil de *ticketing*

Premier lien : représentant d'un cercle, nommé par le cercle "supérieur" au sien pour faire redescendre les décisions du cercle supérieur dans son cercle d'ancrage, qu'il coordonne au niveau opérationnel

Project Management Office (PMO) : outil utilisé par l'organisation pour centraliser les informations concernant les projets

Polyspot : moteur de recherche interne

Rondes d'ouverture et de fermeture : en dynamique participative, moments organisés en début et en fin de réunion, au cours duquel chacun exprime ses émotions au groupe

Yammer : réseau social d'entreprise

Introduction

Intégrer activement une personne fraîchement recrutée et accompagner son adaptation professionnelle constituent un enjeu pour l'organisation qui l'accueille : maintenir un fonctionnement efficace et efficient pour toute sa structure. Pour le nouvel arrivant, s'adapter rapidement aux conditions de son nouveau métier favorise le bien-être au travail et l'incite à demeurer dans cet emploi (Gajda, 2019).

À la fédération Les Scouts Baden-Powell de Belgique, communément appelée Les Scouts, un parcours d'intégration est organisé pour les nouveaux collaborateurs qui rejoignent la structure professionnelle. Conçu par des membres du personnel déjà en place, il emmène le nouvel arrivant à la découverte de l'organisation et de son fonctionnement. Une question se pose néanmoins : s'il répond aux besoins de l'entreprise, ce parcours correspond-il à ceux de la personne qui vient d'être engagée ?

Dans cette étude, nous accordons à l'individu la place qui lui revient, au cœur de ses apprentissages (Roussel, 2015) dans le cadre d'un dispositif de formation pour adultes. Dès lors, nous nous intéressons plus particulièrement à l'adaptation professionnelle d'une nouvelle arrivée en vue d'améliorer le parcours d'intégration au sein de la structure professionnelle des Scouts.

Dans une perspective compréhensive, cette recherche qualitative repose principalement sur l'analyse et l'interprétation d'entretiens semi-directifs, menés auprès de la nouvelle arrivante et de trois personnes particulièrement impliquées dans son accueil.

Gageons que cette démarche apporte des pistes concrètes pour l'amélioration de l'intégration chez Les Scouts. En effet, à la suite de cette recherche, et grâce au mode de gouvernance en dynamique participative qui régit la structure professionnelle, des propositions de bonification du parcours existant

pourront être soumises à l'organisation dans le but d'augmenter, autant que faire se peut, le bien-être au travail chez Les Scouts.

Le présent mémoire est structuré en quatre chapitres. Le premier, plus théorique, consiste en une revue de la littérature dans laquelle nous nous intéressons aux caractéristiques de l'intégration d'un nouvel arrivant, au transfert de ses apprentissages et à l'accompagnement dont il bénéficie. Ensuite, nous décrivons notre méthodologie. La troisième partie présente l'interprétation des résultats que nous avons obtenus à la lumière de notre question de recherche. Le dernier chapitre, quant à lui, discute deux points d'attention que l'analyse des résultats révèle.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

L'objectif de notre recherche est de dégager des pistes conduisant à l'amélioration d'un parcours d'intégration. Dès lors, nous nous sommes documentée sur les caractéristiques d'un dispositif d'accueil, sur la manière dont les nouveaux arrivants apprennent puis utilisent leurs acquis dans leur nouveau poste et sur l'accompagnement de ces nouveaux collaborateurs par leurs collègues.

1. Quant à l'intégration d'un nouvel arrivant

Démarrer un nouvel emploi, dans un environnement inconnu, n'est pas chose aisée. Par conséquent, la mise en place d'un parcours qui favorise l'intégration du nouveau collaborateur prend tout son sens.

L'adaptation professionnelle, source de bien-être au travail, se déploie à travers différentes perspectives : le rôle du nouvel arrivant, ses tâches, ses collègues de travail et la hiérarchie qui le dirige. Or, « La mise en œuvre correcte du processus d'adaptation détermine l'efficacité des activités ultérieures sur le lieu de travail, et son absence peut entraîner des attitudes indésirables de la part de l'employé. » [traduction libre] (Gajda, 2019, p.929). Dès lors, cette section cible quatre éléments auxquels il est bon d'être attentif pour optimiser le processus d'adaptation professionnelle.

1.1 Des types de dispositifs d'adaptation professionnelle

L'adaptation professionnelle est un processus multidimensionnel : Gajda (2019) distingue quatre approches, dans lesquelles l'employé et l'organisation jouent un rôle. Ces approches se répondent, par paire, comme aux deux extrémités d'un continuum.

- Dans l'approche spontanée, l'employé acquiert ses connaissances de manière indépendante, sans recevoir de soutien de l'organisation ; par contre, dans l'approche consciente, l'entreprise accompagne l'employé

au travers d'un programme organisé. Selon Fournier, Lambert & Marion-Vernoux (2017), cette deuxième approche appelle deux conditions : l'intention (objectif d'apprentissage) et la planification (indication du temps de formation).

- Dans l'approche institutionnelle, la mise en œuvre est réalisée sur base de schémas et de règles connus, depuis le haut de la structure hiérarchique vers le bas ; en revanche, dans l'approche individuelle, la mise en œuvre bénéficie de règles plus souples et s'appuie sur un plan d'apprentissage correspondant aux caractéristiques individuelles de l'employé.

Selon Gajda (2019), des pratiques innovantes apparaissent actuellement dans les organisations, comme l'implémentation de méthodes et outils offrant des solutions d'intégration non standardisées. L'auteur complète : « L'acquisition de nouvelles fonctions dans une atmosphère amicale favorise la motivation à travailler pour un nouvel employé, en établissant des relations solides basées sur la loyauté envers l'entreprise. » [traduction libre] (Yamkovenko et Hatala, 2015, as cited in Gajda, 2019, p.929). Nous reparlerons plus loin de ce dernier principe : l'apprentissage informel.

1.2 Des contenus à aborder dans les dispositifs organisés

L'adaptation professionnelle est un processus complexe. Son objectif est d'intégrer le nouvel arrivant rapidement et efficacement, notamment en l'informant de comportements à adopter. Pour atteindre ce but, Gajda (2019) désigne quatre composants à mettre en œuvre :

- la connaissance de diverses dimensions de l'organisation, comme ses objectifs ou ses habitudes dominantes ;
- l'étendue des tâches et les attentes liées au métier ;
- la présentation à l'équipe de travail ;
- la familiarisation aux méthodes de travail de l'organisation.

En abordant les types de dispositifs et de contenus de l'adaptation professionnelle, nous venons d'en examiner le versant formel ; passons à présent la part laissée à l'informel dans ce processus.

1.3 Des facteurs favorisant les apprentissages informels

Couramment organisée sous la forme d'un dispositif de formation, l'adaptation professionnelle peut également s'appuyer sur l'exercice du travail et sur les apprentissages informels qu'il suscite, tant au début ou qu'en cours de carrière (Fournier et al., 2017). Selon ces auteurs, certaines dynamiques de travail favorisent, plus que d'autres, ces apprentissages. Pour déterminer quelles sont ces dynamiques, deux types de dimensions ont été croisées : six facteurs relevant du contexte organisationnel et managérial, et trois facteurs issus de l'activité de travail du salarié. Les auteurs ont découvert que les contextes d'entreprise les plus porteurs d'apprentissages informels sont ceux qui :

- impliquent les salariés dans la prise de décision, le contrôle de l'activité et la façon d'atteindre les objectifs ;
- misent sur l'entraide des collaborateurs et la mutualisation des connaissances et procédures, avec les individus au service du collectif ;
- mettent en avant la valeur formatrice du travail en désignant formellement des tuteurs et en valorisant la création de liens interpersonnels ;
- fonctionnent avec des groupes de travail semi-autonomes.

Dans la dynamique de travail la plus porteuse d'apprentissage informels, les salariés :

- bénéficient d'une forte autonomie ;
- prennent des responsabilités en ajustant leurs objectifs et les moyens pour y arriver, et en s'auto-évaluant ;
- réalisent des tâches variées, résolvent des problèmes, confrontent leurs pratiques.

Coulombe (2012) s'est elle aussi intéressée à la notion d'apprentissage informel en situation de travail qui « (...) inclut des aspects de la cognition individuelle, s'imprègne de la culture organisationnelle et s'opérationnalise lors de la participation des individus aux activités authentiques d'une situation de travail. » (Bratton, Prych, Milis et Sawchuk, 2003, as cited in Coulombe, 2012, p.49). Grâce à ses recherches, l'auteur a pu modéliser les processus et stratégies qui soutiennent les apprentissages informels en situation de travail.

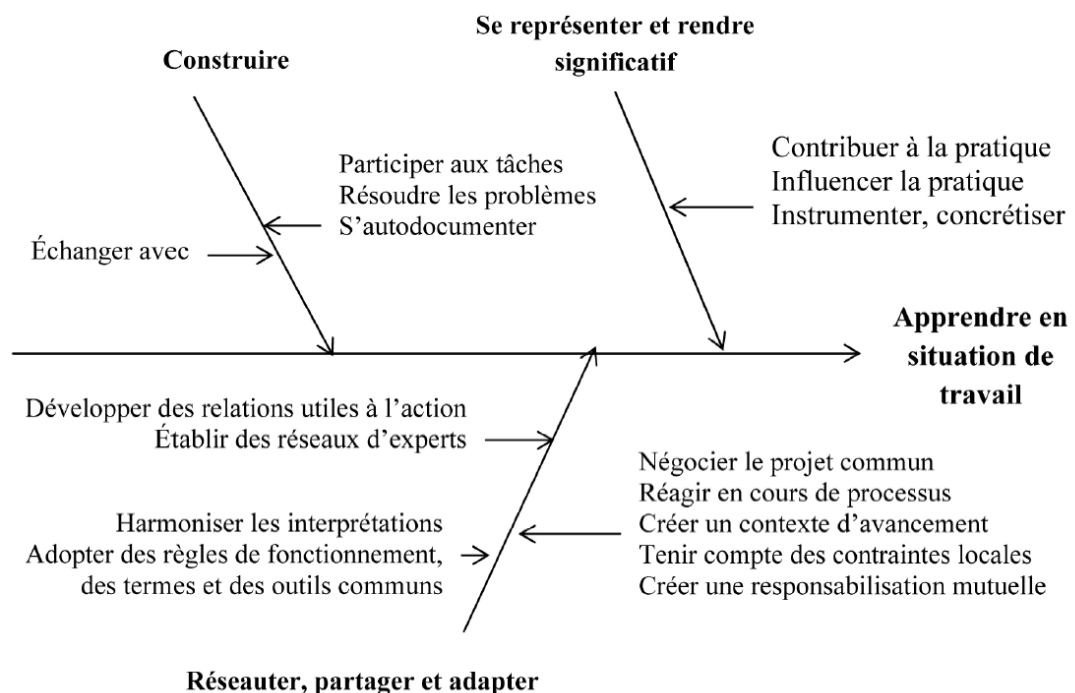


Figure 1 : Processus et stratégies pour apprendre en situation de travail
(in Coulombe, 2012, p.53)

Pour clôturer cette section sur l'intégration d'un nouvel arrivant, intéressons-nous brièvement aux conditions d'identification à l'organisation.

1.4 Des conditions pour s'identifier à l'organisation

Gajda (2019) relève deux conditions d'identification à l'organisation :

- la satisfaction des besoins des employés à la faveur des ressources de l'organisation (dimension complémentaire) ;
- la conformité des valeurs appréciées par le travailleur par rapport à celles représentées par l'organisation (dimension supplémentaire).

Plus le degré d'identification est élevé, plus les objectifs des employés et de l'organisation se confondent.

Pour conclure, notons que Gajda (2019) relève la dimension sociale de l'adaptation, au sein d'une équipe, et préconise l'accompagnement du nouvel arrivant par un tuteur. Ces deux sujets seront abordés dans les sections suivantes de ce travail.

2. Quant au transfert des apprentissages

Le processus d'intégration à un nouveau poste de travail demande d'acquérir des connaissances et de développer des compétences. Toutes deux doivent être appliquées pour ne pas s'estomper, voire disparaître. Tel est l'enjeu du transfert des apprentissages : après l'avoir défini, nous observerons trois facteurs qui l'influencent.

2.1 Une définition du transfert

La formation en organisation est apparue au Canada à la fin des années 1970 et l'intérêt porté à l'impact de celle-ci dans le milieu du travail est plus récent encore : les premiers écrits datent de la fin des années 1980 avec le modèle de Baldwin et Ford en 1988 (Roussel, 2015). De nos jours, alors qu'elles consacrent des sommes importantes à la formation, les entreprises se posent la question de son efficacité puisqu'elles attendent un retour sur investissement (Devos & Dumay, 2006). Le transfert, composante à part entière de la formation, est donc crucial pour que les apprentissages réalisés en formation soient utilisés en situation de travail (Roussel, 2015).

Mais comment pourrions-nous définir le transfert ? D'après Baldwin et Ford (1988), ce serait « la généralisation des compétences ou des comportements acquis dans le cadre du programme de formation et le maintien de ces compétences et comportements sur une période de temps déterminée »

[traduction libre] (as cited in Devos & Dumay, 2006, p.14). Voyons à présent quelques facteurs qui agissent sur ce mécanisme.

2.2 Des facteurs qui l'influencent

Dans leur revue de la littérature, Devos et Dumay (2006) ont identifié des variables liées de manière significative au transfert et les ont classées selon la taxonomie de Baldwin et Ford (1988) : variables individuelles, de l'environnement et liées à la formation. Pour nous, cela fait écho, en tout ou en partie, à la perspective systémique proposée par Roussel (2015), aux domaines de socialisation mentionnés par Lacaze (2007), aux acteurs sociaux déterminés par Faulx et Peters (2011) et aux liens avec l'apprentissage en équipe modélisés par Decuyper, Dochy et Van de Bossche (2010). Dès lors, nous présentons les notions que nous avons découvertes au fil de nos lectures en utilisant ces trois points de vue.

2.2.1 Des variables individuelles

Selon Devos et Dumay (2006), les caractéristiques stables d'un individu, comme son intelligence ou son caractère, sont difficilement modifiables et présentent dès lors un intérêt restreint pour les chercheurs. En revanche, l'attitude par rapport au travail et la motivation à transférer sont corrélées au transfert. Celui-ci peut d'ailleurs être étudié quant aux modifications de comportement qui doivent l'accompagner, mais aussi dans sa dimension d'engagement dans la tâche grâce à des modèles motivationnels dits d'« *expectancy-value* » comme celui présenté par Eccles et Wigfield (2002) : l'« *expectancy* » étant la probabilité de réussite dans la tâche perçue par l'individu, et la « *value* » étant la valeur perçue de cette tâche.

Pour sa part, Roussel (2015) prend principalement en compte l'aspect singulier de chaque apprenant et envisage le transfert comme une adaptation des acquis de formation d'un contexte à l'autre. Il présente l'apprentissage

autodirigé où l'apprenant, doté d'un haut degré de motivation et d'engagement, « est amené à se bâtir un plan individuel de développement à l'intérieur duquel il fixe ses objectifs (...), choisit ses ressources (...) et ses stratégies d'apprentissage (...), et évalue sa progression. » (Roussel, 2015, p.42). Ce type d'apprentissage permet, entre autres, de développer de meilleures habiletés de communication et d'accroître l'expertise métier.

Roussel (2015) nous expose également le concept d'autorégulation, où l'analyse de performances passées aboutit à des ajustements au présent. L'apprenant y pilote son apprentissage. Il y développe ses compétences en analysant les activités à accomplir (anticipation), en effectuant le suivi de la performance (action) et en l'évaluant pour l'adapter dans le futur (autoréflexion). Cette démarche d'adaptabilité apparaît aussi dans les apports de la socialisation organisationnelle quant à l'intégration d'un nouveau salarié dans une entreprise, « un processus double, de transmission et d'acquisition, entre les membres expérimentés de l'organisation et les nouvelles recrues. » (Lacaze, 2007, p.11).

La socialisation organisationnelle décrite par Lacaze (2007) est un processus longitudinal, qui ne connaît pas de fin et qui se vit en trois étapes :

- avant l'entrée dans l'organisation, alors que les valeurs professionnelles de l'individu se construisent (formation initiale, communication de l'organisation et recrutement) ;
- au moment de l'entrée dans l'organisation et durant les moments de découverte ;
- lorsque la nouvelle personne s'installe dans son rôle.

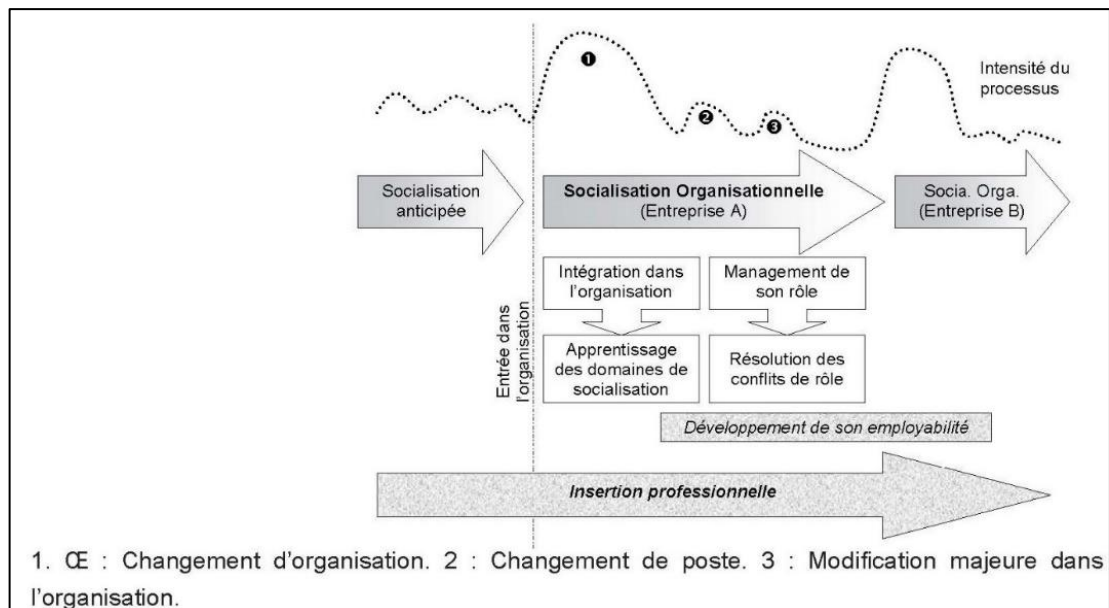


Figure 2 : Les étapes de la socialisation organisationnelle (in Lacaze, 2007, p.14)

Pour l'individu, ce processus d'intégration s'accompagne donc d'un changement de rôle et implique une adaptation, voire une modification de son identité de travailleur.

2.2.2 Des variables de l'environnement

Selon Devos et Dumay (2006), le climat de transfert, et particulièrement le support social, sont associés de manière significative au transfert. Le support social désigne le soutien que peut recevoir l'apprenant de la part de son supérieur, de ses pairs, de l'organisation et, le cas échéant, de ses subordonnés.

La composante sociale apparaît largement dans le modèle de Decuyper et al. (2010). Dans le contexte des organisations modernes, ces auteurs considèrent les équipes comme des unités de travail, mais aussi comme des unités d'apprentissage. « L'apprentissage en équipe est apparu comme un facteur clé pour l'apprentissage individuel, l'efficacité de l'équipe et l'apprentissage et l'innovation organisationnels. » [traduction libre] (Decuyper et al., 2010, p.112). Ces auteurs estiment que les équipes sont « des systèmes ouverts complexes avec des frontières perméables qui relient des sous-systèmes indépendants (les membres de l'équipe) entre eux et avec leur supra-système temporel,

socioculturel, physique, économique et organisationnel (environnement). » [traduction libre] (Decuyper et al., 2010, p.112). Selon leur modèle, l'équipe apprend en partageant des connaissances, en négociant pour construire un sens commun à partir d'une idée originale, puis en stockant les connaissances acquises pour les récupérer le cas échéant. Ensuite, pour que l'équipe s'améliore, elle doit réfléchir à son objectif ultime et aux méthodes pour l'atteindre en se basant sur sa réalité de départ. Elle perfectionne également son fonctionnement en pratiquant des activités d'équipe authentiques. Enfin, elle franchit des frontières, c'est-à-dire qu'elle recherche ou donne « des informations, des points de vue et des idées par l'interaction avec d'autres personnes ou unités. Les frontières peuvent être physiques, mentales ou organisationnelles. » (Kazl, Marsick et Dechant, 1997, as cited in Decuyper et al., 2010, p.118).

Les processus d'apprentissage que nous avons décrits ci-dessus sont menacés par des obstacles. Decuyper et al. (2010) ont ciblé par exemple la pensée de groupe (qui tend à diminuer le conflit), le leader dominant ou le parasitisme (où un membre moins actif profite des réalisations de l'équipe). Ces processus d'apprentissage subissent également l'influence de dix éléments :

- les modèles mentaux partagés : compréhensions et représentations mentales mises en commun par l'équipe à propos de son environnement de travail ;
- la sécurité psychologique de l'équipe : respect et non-jugement de celui qui s'y exprime ;
- la puissance de groupe ou efficacité de groupe : croyance que le groupe peut être efficace, entre autres dans l'organisation et l'exécution de tâches ;
- la cohésion, dont la cohésion sociale (nature et qualité des liens affectifs) et la cohésion des tâches (engagement pour atteindre un objectif) ;

- le développement de l'équipe et la dynamique d'apprentissage en équipe : fonctionnement en cinq étapes : *forming* (formation de l'équipe), *storming* (élaboration), *norming* (structuration), *performing* (travail) et *adjourning* (clôture) ;
- la direction d'équipe, dont le leadership partagé ;
- l'interdépendance, lorsqu'un changement d'état d'un membre ou d'un sous-groupe modifie toute l'équipe ;
- la structure de l'équipe : elle peut être divisionnaire (rôles largement définis et cadre de référence commun), fonctionnelle structurée (rôles définis de façon étroite et fournissant des ensembles uniques d'information) ou par paires (qui combinent les deux structures précédentes et où au moins deux personnes doivent trouver la bonne solution) ;
- la stratégie d'organisation : recours à des équipes (ou non) ;
- la réflexion sur les systèmes des membres de l'équipe, où le succès du travail d'équipe dépend dans une certaine mesure des capacités et des caractéristiques des membres de l'équipe.

Si Decuyper et al. (2010) se préoccupent de l'apprentissage en équipe, Faulx et Peters (2011) s'intéressent aux interactions de l'individu avec son environnement social. « Le développement de compétences sociales constitue (...) aujourd'hui un enjeu de formation fondamental pour de nombreuses professions (...). » (Faulx & Peters, 2011, p.2). Selon Koch (2005, as cited in Faulx & Peters, 2011), les compétences sociales représentent la capacité à réagir face à d'autres : repérer les réponses et attitudes attendues, construire des éléments de règles et de normes, et ce, en interaction avec d'autres.

Ces éléments se retrouvent chez Lacaze (2007) où la socialisation organisationnelle, outre sa dimension individuelle, se déploie pour le salarié socialisé :

- au niveau organisationnel, avec une connaissance des aspects implicites et explicites de l'entreprise ;
- au niveau collectif, avec l'apprentissage du fonctionnement de son groupe de travail ;
- au niveau du travail, avec une vision claire du rôle et des responsabilités attenantes, ainsi qu'une maîtrise de la tâche.

Pour chacun de ces domaines, la socialisation des nouvelles recrues est soutenue par les salariés expérimentés qui leur « servent de modèles, les forment aux tâches techniques, évaluent la performance de service, assument un rôle social, favorisent l'accès à l'information et aux interprétations locales et guident les nouvelles recrues dans la découverte de la culture organisationnelle. » (Lacaze, 2007, p.22).

Roussel (2015) aborde lui aussi la collaboration entre experts et novices en proposant de vivre différemment le processus d'autorégulation : c'est la co-régulation ou régulation partagée, où l'adaptation est co-construite et « les processus métacognitifs sont répartis entre tous les membres du groupe. » (Roussel, 2015, p.48).

2.2.3 Des variables liées à la formation

Selon Devos et Dumay (2006), trois éléments significatifs de la formation sont liés au transfert :

- ce qui se passe avant la formation, comme par exemple le fait que l'apprenant soit contraint d'y participer ou y vienne de son plein gré ;
- les dispositifs pédagogiques proposés, entre autres la concordance entre la formation et la fonction exercée ;
- l'utilité perçue.

Pour sa part, Lacaze (2007) cible deux des enjeux déterminants du processus d'intégration pour l'entreprise : l'attachement des nouvelles recrues à la culture organisationnelle et l'acquisition créative des savoir-faire. Quant à l'adéquation

des dispositifs pédagogiques qui peuvent servir ces enjeux, elle rappelle que « L'importance et le contenu des domaines de socialisation varient d'un emploi à un autre. » (Lacaze, 2007, p.14). Pour identifier les domaines pour lesquels les nouvelles recrues ont des besoins à combler, l'auteure propose d'utiliser des outils de diagnostic. Elle mentionne deux caractéristiques du contexte organisationnel qui rendent le recueil d'informations plus efficace : « une culture de communication descendante et ascendante et l'acceptation que l'intégration est un processus à gérer dans une perspective d'intégration à moyen et long termes. » (Lacaze, 2007, p.20). Elle poursuit en ciblant des actions à réaliser pour donner suite au diagnostic :

- des actions managériales, pour accélérer la maîtrise du rôle, comme la clarification des attentes de l'organisation et le développement de la connaissance de soi ;
- des formations théoriques et pratiques, pour combler des lacunes dans la compréhension de la tâche et des processus de travail ;
- des pratiques multipliant les opportunités d'interactions ;
- la connaissance des aspects formels mais aussi informels du fonctionnement organisationnel.

Roussel (2015), pour sa part, attire l'attention sur le rôle du formateur dont les pratiques pédagogiques peuvent favoriser le développement de la métacognition chez l'apprenant. Le processus présenté par l'auteur vise l'autonomisation de la personne et compte quatre étapes :

- le modelage, où le formateur donne l'exemple tout en communiquant ses questionnements ;
- la pratique guidée, où il rétroagit ;
- la pratique coopérative, où il invite les participants à interagir ;
- la pratique autonome, où il offre un soutien.

De leur côté, Decuyper et al. (2010) ont classé les résultats produits par les processus d'apprentissage en équipe en cinq catégories :

- adaptations et améliorations ;
- distinction entre les changements et améliorations voulus par l'équipe et leurs effets secondaires ;
- comment l'équipe a appris : en s'adaptant à son environnement, en développant de nouvelles connaissances dans les limites des normes existantes ou en appliquant des idées révolutionnaires ;
- ce qu'elle a appris : apprentissage des tâches, apprentissage de processus, apprentissage social ou apprentissage du contexte et des ressources ;
- qui a appris : l'individu, l'équipe, l'organisation, la société.

S'intéresser aux résultats pose, à notre sens, la question de l'évaluation. Devos et Dumay (2006) nous partagent le modèle d'évaluation de l'efficacité des formations de Kirkpatrick (1998) qui compte quatre étapes.



Figure 3 : Modèle de Kirkpatrick (in Devos & Dumay, 2006, p.13)

L'étape « Réactions » renvoie aux réponses affectives des participants par rapport à la formation ; l'« Apprentissage » concerne ce qui est intégré par les participants, tandis que le « Comportement » se rapporte à ce qui est utilisé dans leur activité professionnelle. Enfin, les « Résultats » relèvent de l'objectif désiré selon l'échelle de l'organisation.

Faulx et Peters (2011) se sont également penchés sur la problématique de l'évaluation dans leur recherche-action sur l'évaluation des compétences sociales et proposent une réflexion en quatre axes.

- Qui ? Dans le cadre de la recherche-action menée par les auteurs, il apparaît qu'il serait pertinent que l'évaluation des compétences sociales s'organise en contexte (formation et cadre professionnel) et qu'elle soit réalisée par un représentant de chacun de ces pôles, par rapport à « son » environnement.
- Comment ? En croisant évaluation certificative et formative d'une part, et évaluation ponctuelle et continue d'autre part, quatre postures d'évaluation peuvent être envisagées.
- Où et quand ? L'organisation peut créer un espace-temps centré sur l'évaluation.
- Quoi ? Se préoccuper du climat de transfert reviendrait à évaluer « chaque apprenant dans sa singularité individuelle, certes, mais aussi dans la singularité des contextes dans lesquels il a été placé et dans lesquels se sont exprimées ses compétences. » (Faulx & Peters, 2011, p.12).

Pour conclure cette section sur le transfert et les facteurs qui l'influencent, nous présentons un tableau émanant de la présentation du cours de Monsieur Faulx « Apprentissage et développement de l'adulte en formation »¹. Cet outil illustre des actions à mener par quatre catégories d'acteurs à différents moments du parcours de formation pour renforcer le transfert. Il nous permet de comprendre que le transfert se prépare avant même le début de la formation. La présentation des acteurs, quant à elle, nous emmène tout naturellement vers la dernière partie de cette revue de la littérature : l'accompagnement d'un nouvel arrivant.

¹ Université de Liège, [PEDA0058-1]

Le transfert comme processus

15
 Le transfert : regard critique

	AVANT la formation	PENDANT la formation	APRES la formation
Apprenant	Participer au recensement des besoins	Développer des plans d'action	Etablir un réseau avec d'autres apprenants
Formateur	Envoyer à l'avance le programme du stage et des exercices préliminaires	Aider les apprenants à rédiger un plan d'action réaliste	Mener des activités de suivi
Collègues	Demander aux apprenants de rapporter les points clés de la formation	Effectuer les tâches des apprenants qui ont été redistribuées	Appuyer les actions des apprenants
Superviseurs	Communiquer avec le formateur sur les enjeux	Participer à la formation ou l'observer	Organiser un compte-rendu post-formation avec les apprenants

Figure 4 : Le transfert comme processus (Faulx, 2017)

3. Quant à l'accompagnement d'un apprenant

Dans cette troisième et dernière section de la revue de la littérature, nous nous centrons sur les personnes qui soutiennent un nouveau collègue en définissant l'accompagnement et en listant quelques manières de l'exercer, puis en nous intéressant aux pratiques de rétroaction.

3.1 Une définition et des pratiques d'accompagnement

L'accompagnement peut être envisagé comme un « dispositif visant à la fois une articulation forte entre les deux espaces du travail et de la formation (...) et une efficacité plus grande dans la « mise au travail » d'un sujet (...). » (Wittorski, 2009, p.1). Dans la pratique, selon Wittorski, il se décline selon différentes configurations :

- le coaching, avec une visée d'entraînement ;
- le *counselling*, dans une logique de conseil ;
- le tutorat, avec un objectif d'apprentissage et de socialisation ;
- le mentorat, avec le développement au contact des aînés ;
- le compagnonnage, avec la transmission de pratiques professionnelles ;
- le sponsoring, avec l'idée de parrainage ;
- la médiation où l'on trouve, par exemple, des expériences d'autoformation.

Dans la suite de cette section, par facilité, c'est l'appellation « tuteur » qui sera désormais utilisée pour désigner l'accompagnant.

3.2 De l'importance de la rétroaction dans l'accompagnement

Rodet (2000) attire notre attention sur l'intérêt de la rétroaction du tuteur dans un processus d'apprentissage ; Gajda (2019) confirme ses propos en soulignant l'importance, pour l'apprenant, de recevoir un retour d'informations permettant de consolider les comportements, mais aussi d'indiquer les domaines à améliorer.

Selon Rodet (2000), la rétroaction, ou feedback, se définit comme une correction commentée en réponse à un travail, exprimant un jugement raisonné et argumenté, et permettant à l'apprenant d'approfondir ses connaissances en le guidant. Rodet recommande que son contenu, idéalement remis sous forme écrite et dans un délai annoncé à l'avance par le tuteur, se décline sur quatre plans :

- le contenu cognitif (repérage d'oublis et erreurs, invitation au dialogue, présentation de ce qui fait débat, suggestion de ressources...) ;
- le contenu métacognitif (situation des connaissances acquises par rapport à l'objectif, dialogue sur le profil de l'apprenant...) ;
- le contenu méthodologique (évaluation des stratégies utilisation, proposition d'ajustement...) ;

- le contenu affectif et le motivationnel (rétroaction constructive, utilisant les références personnelles de l'apprenant).

Rodet cite également quelles réactions cette rétroaction amène chez les apprenants : ceux-ci peuvent en prendre connaissance sans en tenir compte par la suite ; certains la contestent ; d'autres, enfin, l'utilisent et poursuivent le dialogue. Quand la situation le permet, l'auteur préconise un accompagnement par le tuteur pour une durée de six mois.

Le principe des rétroactions fait écho, à nos yeux, au soutien direct ou indirect dont bénéficient les apprenants lors de l'acquisition de connaissances et d'habiletés en situation informelle de travail mentionné par Coulombe (2012). L'auteur ajoute, se basant sur la théorie sociale et située de l'apprentissage soutenue par Wenger (1999 ; 2005, as cited in Coulombe, 2012) : « En fait, les interactions entre collègues de travail permettent de faire ressortir des éléments des pratiques et les prolongent dans des répertoires de connaissances. » (Coulombe, 2012, p.50).

Pour clôturer cette section sur l'accompagnement, nous présentons le modèle de Wittorski (2009) qui situe l'accompagnement dans des logiques d'apprentissage : pour ce faire, il croise les cultures dominantes en formation ainsi que le rôle de l'accompagnant avec des voies de professionnalisation et des cultures dominantes de travail. Notons que les cases écrites en bleu font référence à des pratiques particulièrement pertinentes dans le cadre de formation en alternance ou professionnalisantes, dont il est question, entre autres, dans l'article de Wittorski dont est issue cette figure.

Cultures de travail et de formation et professionnalisation

CULTURES DOMINANTES DE FORMATION ET FIGURES SOCIALES D'ACTEURS	Formation sur le tas Figure du collègue	Formation initiale ou continue non alternée Figure de l'enseignant	Formation alternée Figure du formateur	Tutorat/ accompagnement Figure du tuteur	Analyse de pratiques Figure de l'animateur
VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION	LOGIQUE DE L'ACTION	LOGIQUE DE L'INTÉGRATION/ ASSIMILATION	LOGIQUE DE LA REFLEXION ET DE L'ACTION	LOGIQUE DE LA TRADUCTION CULTURELLE PAR RAPPORT A L'ACTION	LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR ET POUR L'ACTION
CULTURES DOMINANTES DE TRAVAIL	Artisanat, organisation taylorienne Organisation du travail « à effet formateur »		Travail collectif, organisations par projet Organisation du travail qualifiante	Accompagnement (salariés et tiers consultant), travail participatif, organisation du travail qualifiante	Groupes participatifs (cercles de qualité ...) organisation du travail qualifiante, apprenante

(le mot « figure sociale » d'acteur signifie le rôle ou la fonction dominante représentée par le tiers présent dans le dispositif proposé)

Figure 5 : Cultures de travail et de formation et professionnalisation (in Wittorski, 2009, p.11)

À présent, après avoir investigué les champs des dispositifs d'intégration, du transfert des apprentissages et de l'accompagnement d'un apprenant, nous vous présentons la méthodologie de notre étude : « Comment améliorer le parcours d'intégration au sein de la structure professionnelle de la fédération Les Scouts Baden-Powell de Belgique ? ».

Chapitre 2 : Méthodologie

Avant de vous présenter l'organisation de la recherche, nous décrivons brièvement le contexte dans lequel elle s'est déroulée.

1. Contexte

En 1907, au Royaume-Uni, Robert Baden-Powell organise un camp qui accueille une vingtaine de jeunes garçons issus de différentes couches de la société : le scoutisme est né. Aujourd'hui, le mouvement scout compte 50 millions de scouts, répartis sur plus de 200 territoires (World Organization of the Scout Movement, n.d.). En Belgique, l'association sans but lucratif (asbl) Les Scouts Baden-Powell de Belgique, couramment appelée Les Scouts², est reconnue comme mouvement de jeunesse par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui garantit la qualité de son projet pédagogique (Les Scouts, n.d.).

Institutrice primaire de formation, je suis en congé pour mission et employée comme détachée pédagogique au siège des Scouts depuis plus de huit ans. C'est au sein de cette organisation que cette étude de type qualitatif, qui porte sur l'amélioration du parcours d'intégration au sein de la structure professionnelle des Scouts, est réalisée.

1.1 La structure professionnelle des Scouts

Pour soutenir les 12 000 bénévoles qui encadrent les 50 000 membres de la fédération Les Scouts, une cinquantaine de personnes travaillent pour l'asbl : secrétaires, comptables, informaticiens, pédagogues, rédacteurs, personnel d'entretien... Parmi eux, une petite dizaine travaille dans les trois centres

² Dans la suite de ce travail, le mot « Scouts », lorsqu'il porte une majuscule, désigne la fédération Les Scouts Baden-Powell de Belgique ; sans la majuscule, nous parlons des jeunes qui pratiquent le scoutisme.

fédéraux des Scouts (Courrière, Mont-Godinne et La Fresnaye), tandis que la majeure partie des membres de la structure professionnelle, soit une quarantaine de personnes, est employée au siège de la fédération, au numéro 21 de la rue de Dublin à Ixelles ; l'ensemble des personnes qui travaillent sur ce site est communément dénommé "le 21".

1.2 Le sommet hiérarchique de cette structure

Le sommet hiérarchique de la structure professionnelle est, comme dans toute asbl, le conseil d'administration. Y siègent la présidence fédérale, porte-parole du terrain (mouvement scout) et en charge des orientations pédagogiques, et l'administrateur délégué qui assure lui aussi le lien entre la structure professionnelle et le volet bénévole de la fédération au niveau de la gestion. La présidence est élue tous les trois ans par les délégués des unités (groupes locaux faisant vivre le scoutisme dans un quartier ou dans un village, au nombre de 400 approximativement) et elle s'entoure d'une équipe d'une dizaine de personnes (le staff fédéral) pour l'aider à mettre en œuvre un CAF (contrat d'animation fédérale), c'est-à-dire les grandes orientations du mouvement.

Pour les épauler, le secrétaire fédéral dirige la structure professionnelle au niveau opérationnel et est responsable des ressources humaines (RH). Avec la présidente fédérale et l'administrateur délégué, tous deux membres du staff fédéral, il forme le Comité de gestion de la structure professionnelle.

1.3 Le mode de gouvernance de cette structure

Depuis 2015, une structure hiérarchique "traditionnelle" (avec des coordinateurs de service) a été abandonnée au profit d'un fonctionnement en dynamique participative. Concrètement, cela se traduit par :

- un fonctionnement en cercles au sein desquels :
 - les personnes vivent un rapport d'équivalence et de coresponsabilité ;

- la communication est bienveillante ;
- deux personnes, le double lien, servent de courroie de transmission des informations entre leur cercle et le cercle de niveau "supérieur", jusqu'au cercle de coordination ;
- des élections sans candidat (annexe 1) ;
- une prise de décision par consentement (et non par vote) sur base d'une proposition (annexe 2) ;
- une hiérarchie de cercles (et non plus de personnes).

1.4 L'organigramme de cette structure

Le fonctionnement en dynamique participative implique que la structure professionnelle soit représentée sous la forme d'un ensemble de cercles et non d'un organigramme en peigne.

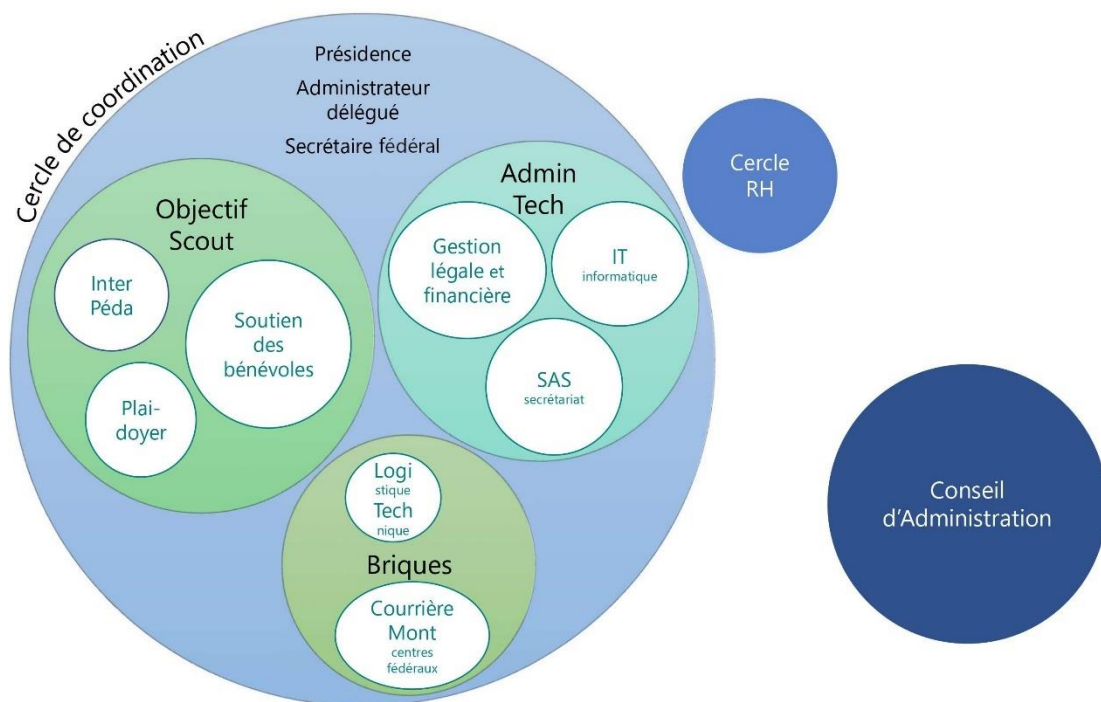


Figure 6 : Représentation déclinée en cercles de la structure professionnelle des Scouts

Le cercle de coordination se compose des membres du Comité de gestion et du double lien de chaque cercle de niveau 1 (N1) :

- le cercle AdminTech, lui-même accueillant les doubles liens des cercles

de niveau 2 (N2) : Gestion légale et financière, IT et SAS ;

- le cercle Briques, où sont invités les représentants des cercles N2 : Logi-Tech et Courrière-Mont ;
- le cercle Objectif scout, celui dont il sera plus précisément question dans cette recherche, avec ses trois cercles N2 :
 - cercle InterPéda : soutien pédagogique ;
 - cercle Plaidoyer :
 - relation avec différents interlocuteurs externes à la fédération (autres mouvements de jeunesse, presse, communes, instances politiques...) ;
 - communication au travers de différents outils et canaux (publications papier, réseaux sociaux, site internet...) ;
 - cercle Soutien aux bénévoles : appui aux animateurs fédéraux en charge des adultes du mouvement.

Existent également des cercles transversaux, regroupant des membres du personnel issus de divers horizons : le cercle Richesses humaines (cercle RH) par exemple, est composé du secrétaire fédéral, mais aussi d'autres rôles RH c'est-à-dire des collègues qui sont conseillers en prévention, personnes de confiance, coachs internes... en plus d'assurer les tâches liées à leur métier principal. Ce cercle a la particularité d'accueillir à ses réunions tout membre de la structure professionnelle qui souhaite y participer, en tout ou en partie en fonction de l'ordre du jour annoncé, pour y construire les outils et mécanismes de gestion des ressources humaines de l'entreprise ; vous trouverez la raison d'être du cercle RH en annexe 3.

Pour clôturer cette section sur le contexte de la recherche, précisons qu'on appelle "cercle d'ancrage", le cercle dans lequel un membre du personnel exerce principalement son métier. Il nous semblait important de le mentionner car cette expression est utilisée à plusieurs reprises dans la suite de ce travail.

2. Problématique et question de recherche

Nous intéresser à l'intégration d'un nouvel arrivant est une idée qui a germé il y a plusieurs mois dans notre esprit. Durant l'année académique 2018/2019, nous avons déjà conçu et analysé un questionnaire sur l'accueil et l'intégration d'un intérimaire ou un stagiaire dans la structure professionnelle des Scouts dans le cadre du cours de Monsieur Faulx « Paradigmes et méthodes de recherche en formation des adultes »³ et nous avons exploré le thème du transfert des apprentissages dans le cadre de notre pré-mémoire⁴. Le Comité de gestion des Scouts nous a toujours encouragée durant notre formation académique : il en va de même pour cette étude pour laquelle nous avons reçu le soutien du sommet hiérarchique de la structure.

2.1 Problématique

Actuellement, une personne engagée en vue d'une embauche définitive chez Les Scouts est accueillie dès son arrivée par un parrain ou une marraine ; au cours des trois premiers mois qui suivent son entrée en fonction, le nouvel arrivant reçoit des informations sur la structure professionnelle (présentation des collègues et des bureaux, gouvernance en dynamique participative, outils informatiques proposés...), ainsi que sur la structure bénévole (instances de la fédération, principes fondamentaux du scoutisme, projets en cours...).

Une liste plus ou moins détaillée d'actions à prendre existe, répertoriant les échéances, les rôles "ressource", les durées estimées... : elle est présentée sous format Excel et est couramment nommée "Checklist d'intégration" (annexe 4). Cette liste a été construite par les participants aux réunions du cercle RH.

Nous souhaitons évaluer l'adéquation entre le parcours d'intégration prévu et les besoins de ceux qui en bénéficient, pour ensuite imaginer des pistes

³ Université de Liège, [PEDA4023-1]

⁴ Université de Liège, [YTRA9002-1]

d'amélioration : en effet, les personnes déjà en place, qui ont conçu la démarche, ont sans doute identifié les besoins potentiels de leur nouveau collègue en s'appuyant sur leurs propres expériences ou sur des processus existants. Pourtant, il est important d'accorder à l'individu la place qui lui revient au cœur de l'apprentissage (Roussel, 2015). C'est pour cette raison que nous choisissons de donner la parole aux nouveaux arrivants, pour comprendre ce qu'ils ont vécu, ce qui les a étonnés, ce qu'ils ont appris, ainsi que la manière dont ils ont transféré leurs apprentissages dans leur travail quotidien. « Le transfert des acquis est (...) la pierre angulaire qui permet de faire se rejoindre les deux enjeux de la formation : le développement professionnel des individus et la performance de l'organisation. » (Devos & Dumay, 2006, p.11).

Pour élargir cette recherche, nous nous informons également auprès des personnes qui accompagnent les nouveaux engagés pour questionner leurs interactions avec leur environnement social (Faulx & Peters, 2011). Nous rencontrons donc, en outre :

- leur parrain/marraine, qui accompagne « un processus double, de transmission et d'acquisition, entre les membres expérimentés de l'organisation et les nouvelles recrues. » (Lacaze, 2007, p.11) ;
- quelques collègues, car il nous semble intéressant de considérer l'équipe comme unité d'apprentissage (Decuyper et al., 2010).

2.2 Question de recherche

Dès lors, notre étude cherche à répondre à la question : « Comment améliorer le parcours d'intégration au sein de la structure professionnelle de la fédération Les Scouts Baden-Powell de Belgique ? ». Dans la section suivante, nous présentons la méthodologie de cette recherche à proprement parler.

3. Organisation de la recherche

3.1 Quant au type de recherche

Eu égard à la question de recherche définie ci-dessus, nous privilégions une approche compréhensive car, sur base du principe d'intercompréhension humaine, nous analyserons le vécu des participants pour livrer notre interprétation du phénomène étudié (Paillé & Mucchielli, 2012). Considérant l'objet de l'étude, son contexte et le nombre de participants avec lesquels nous entretenons, nous optons pour une recherche qualitative. Nous sommes consciente que, comme toute approche, elle présente des forces et des faiblesses (Lejeune, 2018) ; néanmoins, elle répond à nos besoins de chercheur en tant que processus pertinent pour saisir en profondeur le sens des données collectées et en partager l'analyse à travers des résultats contextualisés.

3.2 Quant au public

L'apparition de la Covid-19 et les mesures sanitaires qui en découlent nous ont obligée à modifier notre méthodologie initiale. En effet, la recherche est menée sur notre lieu de travail. Or, dans la foulée d'un congé de maladie de longue durée, nous en avons été écartée durant ce printemps et cet été : les entretiens n'ont donc pu être menés qu'à l'automne 2020.

Durant la première moitié de cette année civile, une seule personne a été recrutée. Elle est entrée en fonction durant le mois d'août. Par conséquent, nous avons choisi d'analyser un cas unique d'intégration et d'explorer la variabilité des points de vue quant à l'accueil de la nouvelle arrivante. Dès lors, nous avons convié cette dernière, sa marraine et quelques collègues (une collègue directe, une collègue indirecte et la personne qui tient le rôle de premier lien dans le cercle d'ancrage de la nouvelle arrivée) à prendre part à notre recherche.

3.3 Quant à la récolte des données

Dans le cadre de cette recherche, nous récoltons deux types de données, que nous détaillons ci-dessous.

3.3.1 Données statiques

Nous avons construit le guide d'entretien en nous basant sur des données statiques. Nous classons dans cette catégorie les articles scientifiques et autres publications auxquels nous nous sommes référée, mais aussi deux documents utilisés chez Les Scouts pour soutenir l'intégration d'un nouvel arrivant : la *Checklist d'intégration* et la fiche *Intégration d'un nouveau collègue* (annexe 5). Ces deux référentiels sont disponibles sur le serveur de fichiers des Scouts, auquel nous avons accès en tant que membre du personnel.

Nous avons également produit un document à l'intention de la nouvelle arrivante : la *Ligne du temps du parcours d'intégration* (annexe 6). Elle se présente sous forme d'un tableau et reprend, chronologiquement, les différentes actions à mener et leurs échéances. Les deux colonnes vierges servent à recueillir d'une part les dates prévues, d'autre part les dates effectives auxquelles les actions ont été vécues. Une fois complété par la nouvelle arrivante, cet outil nous permet d'évaluer le respect de la temporalité du dispositif.

3.3.2 Données dynamiques

Nous avons récolté des données dynamiques lors des entretiens semi-directifs que nous avons menés. Nous vous présentons ci-dessous le cheminement qui s'inspire du support du cours de *Méthodes de recherche qualitative* (Lejeune, 2018) et qui a conduit à ce choix d'outil de récolte. Nous détaillons ensuite les étapes par lesquelles nous sommes passée, en suivant la procédure décrite par Lejeune.

Outil de récolte

Voici les critères qui ont éclairé le choix de notre outil de récolte de données dynamiques :

- le parcours d'intégration se déployant sur plusieurs mois, nous préférons la technique des entretiens à celle des observations pour collecter notre matériau car elle correspond à notre objet d'étude et fait intervenir des informateurs disponibles et accessibles ;
- parmi les différents types d'entretiens, nous choisissons la forme semi-directive à usage exploratoire puisque nous étudions le terrain en rencontrant un seul informateur à la fois et en privilégiant la liberté de parole dans un cadre relativement strict (Godfroid, 2012) ;
- nous prévoyons de collecter des ressentis et des avis, et un guide d'entretien est construit dans ce sens ; chaque participant est invité à communiquer sur la situation vécue et choisit ce qu'il souhaite de partager et ce qu'il préfère garder pour lui.

Prise de contact

Nous avons identifié cinq membres du personnel dont le profil correspondait aux critères renseignés dans la sous-section dédiée au public. Lors de conversations informelles, par l'entremise d'un collègue ou par courrier électronique (annexe 7), nous avons contacté ces personnes pour leur proposer de participer à l'étude. Nous avons veillé à présenter notre double posture, étudiante-chercheuse en sciences de l'éducation mais aussi collègue, et à annoncer les buts et procédures réels de la recherche. Toutes ont marqué leur accord pour participer à notre étude. Nous avons alors convenu d'un moment et d'un lieu de rendez-vous ; avec l'accord du responsable RH, cette rencontre a pu être organisée durant les heures de travail des participantes (nous utilisons le féminin car toutes les personnes ayant accepté de contribuer à notre recherche sont des dames). Quelques jours avant l'entretien, nous leur

avons envoyé un document d'information et un formulaire de consentement pour l'enregistrement audio afin qu'elles puissent en prendre connaissance à l'avance.

Avant les entretiens

Un guide d'entretien a été créé, puis a été légèrement modifié avant chaque rencontre pour s'ajuster au profil de la participante : il se base sur un tableau à double entrée que nous avons conçu pour organiser nos idées (annexe 8). Ce guide prend la forme d'une carte mentale, afin de structurer la prise de notes en temps réel, de favoriser les reformulations, d'éviter des répétitions ou la perte d'idées (annexe 9). Les grands thèmes abordés, liés à la revue de la littérature, sont l'expression des ressentis par rapport à l'intégration qui a été vécue, les apprentissages réalisés dans le cadre de cet accueil et les pistes d'amélioration issues de ces réflexions. Deux autres questions sont abordées : les bonnes pratiques venant d'autres expériences d'accueil et l'impact des mesures liées à la pandémie de Covid-19 sur le parcours d'intégration de la nouvelle arrivante. Dans la marge de la carte mentale, nous avons ajouté quelques points auxquels prêter attention lors du démarrage (remerciements, contexte et objectif de la recherche, définition de la forme de l'entretien, autorisation d'enregistrer, accord) et de la clôture de l'entretien (conclusion et remerciements). Nous aurions voulu tester notre guide d'entretien avant le démarrage effectif de la recherche : malheureusement, cette étape n'a pas pu avoir lieu, faute de temps.

En guise de préparation à la rencontre, nous avons aussi parcouru les premiers chapitres de l'ouvrage de Guittet (2013) pour nous imprégner de ses recommandations.

Enfin, nous avons imprimé une série de documents à présenter à la participante durant l'entretien le cas échéant :

- la *Checklist d'intégration*, déjà renseignée dans les données statiques ;

- le préambule de la fiche *Intégration d'un nouveau collègue*, que nous identifions comme l'objectif de l'intégration dans la structure professionnelle des Scouts (annexe 10) ;
- une liste de sentiments dans laquelle puiser pour soutenir l'identification du ressenti (annexe 11) ;
- quelques notions théoriques à consulter si nécessaire (annexe 12).

Quant aux entretiens

Personnage central de cette recherche, c'est la nouvelle arrivante qui a commencé la salve d'entretiens, en présentiel, dans un petit salon du "21". Nous voulions l'entendre en tout premier pour éviter que les échanges soient imprégnés, de notre part, par les apports des autres participantes. La rencontre avec la marraine, quant à elle, a eu lieu dans une salle qu'elle a choisie au Château de Courrière, le centre de formation des Scouts : pour nous, inviter la personne interviewée à choisir le lieu était une façon de veiller à son confort.

Bien que programmés en présentiel dans les agendas, les entretiens avec les deux collègues se sont déroulés sur la plate-forme collaborative utilisée par l'organisation lorsque le télétravail est redevenu obligatoire. Cette formule a sans doute modifié la dynamique de la rencontre : nous n'étions pas côte à côte et, même si les caméras étaient enclenchées, les signaux non-verbaux étaient en partie masqués. De plus, l'actualité Covid-19, qui a un fort impact sur la charge de travail du personnel du "21", a occasionné au moins une interruption au cours de chaque entretien virtuel. Néanmoins, ceux-ci ont été aussi longs, voire plus longs, que lors des deux premières séances : dès lors, nous pensons que les deux participantes ont pu délivrer leur message malgré ces conditions particulières. Malheureusement, le cinquième entretien, celui programmé avec le premier lien du cercle d'ancrage de la nouvelle arrivante, n'a pas pu avoir lieu car elle a eu un contretemps le jour du rendez-vous et nos agendas ne nous ont pas permis de reprogrammer une rencontre.

Nous avons donc mené quatre entretiens, chacun ayant duré entre 45 minutes et 1 heure et demie. Avant de commencer, chaque participante nous a remis le formulaire de consentement signé : nous avons donc pu procéder à l'enregistrement audio de toutes les rencontres. Celles-ci se sont tenues durant le mois d'octobre 2020, à raison d'un entretien par semaine : cette répartition dans le temps nous a permis d'effectuer les transcriptions des enregistrements au fur et à mesure, en nous concentrant sur une seule personne ressource à la fois et en prenant le temps de nous approprier les données qui nous étaient livrées pour faire évoluer le guide d'entretien le cas échéant.

Au début de chaque rencontre, nous avons annoncé et défini la forme que prendrait l'entrevue : un entretien semi-directif, soutenu par un guide d'entretien. Comme prévu, nous avons utilisé ce guide comme support de prise de notes (annexe 13) : grâce à cette pratique, nous avons catégorisé les idées au fur et à mesure qu'elles étaient amenées dans la conversation et gardé sous les yeux les sujets à creuser. Ce fonctionnement nous a rassurée car il a permis à la fois de nous détacher de l'outil pour engager un échange authentique et de nous y raccrocher pour aborder tous les sujets souhaités.

Nous avons utilisé la *Checklist d'intégration* et le préambule de la *Fiche d'intégration d'un nouveau collègue* lors de chaque entretien. Par contre, nous n'avons dû avoir recours ni à la liste des sentiments, les participantes n'ayant pas eu de difficulté pour qualifier leur ressenti, ni au rappel des notions théoriques : nous nous sommes centrée sur le discours de participantes, en faisant abstraction, à ce moment-là, des concepts relevant de la revue de littérature. Quant à la ligne du temps du parcours d'intégration que nous avons confiée à la nouvelle arrivante lors de son entretien, elle nous a été rendue complétée le 18 novembre, pour que nous puissions l'analyser.

Après chaque entretien, nous avons débriefé celui-ci en échangeant quelques mots avec la participante. Après l'avoir saluée, nous avons consigné nos

impressions dans le carnet de notes qui accueille nos idées depuis le début de la recherche.

Transcription des entretiens

Nous avons retranscrit mot à mot les entretiens (annexes confidentielles 1 à 4), pour rester le plus fidèle possible aux propos des participantes. Pour préserver leur anonymat, nous avons renommé chaque personne mentionnée lors de la rencontre. Pour nous faciliter la tâche, nous avons choisi, pour les participantes, un pseudonyme qui commence par les initiales de leur profil : nous avons baptisé la **Nouvelle Arrivante Nancy**, la **Marraine Mathilde**, la **Collègue Directe Candice** et la **Collègue Indirecte Chiara**.

Nous avons également utilisé un guide d'entretien vierge, en parallèle de chaque retranscription de l'enregistrement audio, pour y noter succinctement le contenu abordé ; ensuite, nous l'avons confronté au guide d'entretien annoté lors de l'entrevue pour vérifier que les éléments correspondaient. Nous disposons ainsi d'une version réduite des sujets traités dans chacune des rencontres.

Ensuite, nous avons croisé les contenus des quatre entretiens avec les thématiques du guide d'entretien, ce qui nous offre une vue d'ensemble sur les apports des participantes (annexe 14).

Les phénomènes qui intéressent les sciences humaines ne sont accessibles que par l'intermédiaire de témoignages ou d'observations. En les collectant, le chercheur entend obtenir des éléments de réponse aux questions qu'il se pose. La collecte est donc toujours orientée, ce qui n'est pas synonyme de biais, mais au contraire, d'adéquation entre le terrain et la question de recherche. (Lejeune, 2014, p.12).

3.4 Quant à l'analyse des traces et données récoltées

Après avoir récolté les données statiques et dynamiques, nous les avons analysées. Voici comment nous avons procédé...

3.4.1 Données statiques

Trois documents sont examinés dans le cadre de cette étude : la *Checklist d'intégration*, la fiche *Intégration d'un nouveau collègue* et la *Ligne du temps du parcours d'intégration* de la nouvelle arrivante. Ce sont les concepts théoriques développés par Gajda (2019) qui soutiennent l'analyse des deux premiers outils : grâce à cette référence, nous pourrions situer le type de dispositif proposé et les catégories de contenus abordés. En ce qui concerne la ligne du temps (annexe 15), c'est la comparaison entre les dates annoncées et celles où les actions ont été effectivement menées qui fait figure d'analyse.

3.4.2 Données dynamiques

À l'issue de la retranscription des entretiens audio, nous disposons d'un nombre important de pages de témoignage. Pour accéder plus facilement au contenu, nous optons pour une analyse textuelle à interprétation : l'analyse thématique. Il est intéressant de l'utiliser car notre démarche est exploratoire, l'implication du chercheur est forte et le corpus est peu homogène (Fallery & Rodhain, 2007). Pour réduire nos données, nous utilisons l'analyse thématique, telle qu'elle est décrite dans l'ouvrage de Paillé & Mucchielli (2012). Selon ces auteurs, elle repose sur le repérage systématique des thèmes de l'ensemble du corpus de retranscriptions, puis sur les possibilités de regroupement ou les divergences entre ces thèmes. Le chercheur peut ainsi construire un arbre thématique, schéma dans lequel les grandes tendances du recueil de textes se matérialisent.

Pour réaliser notre travail de thématisation, nous privilégions un support papier : les quatre entretiens et le tableau-synthèse sont imprimés. Nous

optons pour une « thématization en continue » (Paillé & Mucchielli, 2012, pp.241-242), où nous attribuons les thèmes et construisons l'arbre thématique simultanément : cette démarche nous convient car elle est particulièrement appropriée à un corpus plus humble et correspond à nos habitudes de travail. Avant de commencer l'analyse, nous nous rappelons les paramètres de l'étude pour décider au mieux si une donnée est significative ou non : tout au long de la thématization, nous gardons donc en tête que nous cherchons à améliorer le parcours d'intégration chez Les Scouts.

Pour repérer les thèmes, nous choisissons le « mode d'inscription en inséré » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.240), c'est-à-dire que nous surlignons des passages pertinents du texte selon un code de couleur. Nous repérons, dans chacun des entretiens (annexe confidentielle 5), puis dans le tableau-synthèse, « l'essence du propos (ce dont on parle) » (Lejeune, 2018, p.28) :

- ce qui a trait à l'accueil (en vert) ;
- ce qui illustre les interactions relatives aux apprentissages (en mauve) ;
- ce qui concerne la checklist d'intégration (en rose) ;
- ce qui qualifie les interactions liées à l'accompagnement (en orange) ;
- ce qui se rapporte aux contenus d'apprentissage (en bleu) ;
- ce à quoi nous avons aussi pensé (en italique) ;
- ce qui nous a vraiment surpris (en gras).

Cette étape débouche sur le « relevé linéaire » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.278) d'une série de thèmes de faible inférence, c'est-à-dire que leur formulation est proche de celle des participantes (annexe 16). Nous entamons alors le travail de construction de l'arbre thématique en regroupant les thèmes accumulés, en mettant en lien ceux qui se répondent et en pointant, le cas échéant, les thèmes dissonants. Cette pratique nous permet de nous éloigner des témoignages pour arriver à des énonciations plus conceptuelles. Au cours du travail, nous observons ce que les auteurs de référence avaient mentionné : « (...) la

thématisation se transforme en cours d'analyse, certains thèmes apparaissant, d'autres disparaissant, des fusions ou des divisions ayant lieu. » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.263).

L'arbre, tel un être vivant, évolue tout le long de notre analyse jusqu'à sa forme finale. Celle-ci préside à la présentation et à l'interprétation du vécu des participantes à cette recherche.

3.5 Quant aux bénéfices attendus

Au-delà de ce que nous allons découvrir globalement, nous espérons que les entretiens que nous allons partager constitueront, pour les différents intervenants, un espace de métacognition.

Lorsque la recherche sera terminée, nous souhaitons partager notre compréhension du phénomène étudié auprès du cercle RH. Le cas échéant, grâce aux mécanismes de la dynamique participative, nous pourrions également y déposer une proposition d'amélioration des pratiques actuelles afin participer à la réflexion sur le bien-être au travail dans la structure professionnelle des Scouts.

Enfin, nous espérons que les différentes recherches, entretiens et lectures menés dans le cadre de cette étude augmenteront notre compréhension globale des processus d'accueil, de formation et de transfert des apprentissages chez les adultes.

3.6 Quant à la posture du chercheur

La recherche que nous menons a été présentée et validée par le Comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation. Nous avons veillé à respecter ces recommandations lors de la prise de contact avec les participantes, comme pendant les entretiens. Les données confidentielles, anonymisées, seront intégralement supprimées dès la réussite du mémoire.

« Toute méthode de recueil de données (...) comporte des biais, les limites. » (Chabal, 2014, p.1) ; cette étude ne fait pas exception. Pour investiguer cet aspect de la recherche, nous nous référons à la liste proposée par Chabal (2014) et détaillons ce qui nous semble le plus pertinent.

- Biais méthodologique : certaines questions de l'entretien étaient mal formulées, ce qui les rendait trop complexes et appelait plusieurs réponses.
- Biais affectif : nous avons adressé notre demande d'entretien à des collègues et le fait d'interroger des personnes avec qui nous allons rester en relation influence sans doute le contenu des entretiens.
- Biais de désirabilité sociale : nous avons annoncé notre intention de communiquer les résultats de la recherche au cercle RH aux participantes ; cela a pu les inciter à se montrer satisfaite du parcours d'intégration pour en contenter les membres.
- Biais de confirmation : nous connaissons bien la structure professionnelle des Scouts et des pistes d'amélioration du parcours d'intégration nous étaient déjà apparues avant de mener la recherche ; pour éviter d'influencer les échanges, nous avons veillé à maintenir une posture de chercheur tout au long des entretiens, en reformulant les idées des participantes tout en évitant de partager les nôtres ; lors de l'analyse, dans le tableau-synthèse des entretiens, nous avons commencé par identifier les réponses auxquelles nous nous attendions, ainsi que celles qui nous surprenaient le plus pour poser un regard plus objectif sur ce que nous découvrions.
- Effet de récence : pour éviter de se focaliser uniquement sur les semaines qui précèdent l'entretien, nous avons demandé à la nouvelle arrivante, par l'intermédiaire de sa marraine, de consigner quelques impressions dès le début de son entrée en fonction (annexe 17).

« Tout analyste détient une posture et celle-ci ne va pas manquer de jouer dans la sélection des données du corpus qui s'avéreront pertinentes. » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.243). Nous souhaitons élargir cette citation, au-delà de la sélection des données, pour considérer notre situation dans son ensemble. À la fois chercheuse et collègue indirecte des personnes interviewées, nous connaissons personnellement les participantes, l'organisation Les Scouts et le mode de gouvernance qui y est vécu : même si nous avons veillé à dissocier autant que faire se peut nos deux rôles, cela se traduit dans la construction du guide d'entretien, dans les échanges avec les intervenantes qui s'appuient sur ces connaissances préalables dans leurs réponses et, plus tard, dans l'interprétation des résultats.

3.7 Adaptation à la situation sanitaire

Comme nous l'avons dit plus haut, la pandémie de Covid-19 nous a tenue éloignée de notre lieu de travail pendant plusieurs mois. Mais elle a d'autres répercussions sur l'étude présentée ici. En effet, la méthodologie originale prévoyait qu'un appel soit lancé en interne, par mail, aux membres du personnel concernés par l'étude, c'est-à-dire tous les employés dernièrement arrivés, leur parrain ou marraine, et quelques collègues. Ensuite, ceux qui étaient intéressés nous contactaient pour participer à la recherche. L'objectif de cette invitation était de recruter une dizaine de personnes, ce nombre devant nous permettre de nous concentrer principalement sur la variabilité des besoins des nouveaux arrivants.

Au niveau de la récolte des données dynamiques, l'étude aurait dû se composer :

- d'une séance de questions/réponses, sur base d'un guide d'entretien, durant une heure environ avec chaque nouvel arrivant ;

- d'un questionnaire avec une échelle de positionnement subjectif (de type Likert) et questions ouvertes, à remplir par les parrain/marraine et collègues, dont le temps de réponse estimé est de 15 à 30 minutes.

La réalité du terrain, avec une seule embauche sur les neuf mois précédant l'organisation des entretiens, nous a obligée à revoir certains points de notre méthodologie : nous avons remplacé les questionnaires prévus par des entretiens semi-directifs pour toutes les participantes. Un guide d'entretien a donc présidé la récolte de données pour tous les profils. Dès lors, plutôt que la variabilité des besoins des nouveaux collaborateurs, nous avons exploré la variabilité des points de vue quant à l'intégration de la nouvelle arrivante. Le chapitre suivant vous présente les résultats de notre étude.

Chapitre 3 : Résultats

Pour présenter l'aboutissement de cette recherche, « Comment améliorer le parcours d'intégration au sein de la structure professionnelle de la fédération Les Scouts Baden-Powell de Belgique ? », nous distinguons les résultats reposant sur des données statiques de ceux reposant sur des données dynamiques. Alors que ces dernières sont largement illustrées par des verbatim issus des entretiens, la section consacrée aux données statiques présente les résultats de l'analyse des documents que nous avons collectés.

Comme annoncé dans le chapitre consacré à la méthodologie, les personnes rencontrées étant toutes des dames, le terme « participante(s) » est utilisé dans ce chapitre. Rappelons enfin que, dans cette recherche, nous cumulons deux rôles (et donc deux subjectivités) : celui du scientifique qui veille à la neutralité des analyses et celui du praticien qui s'y implique professionnellement. Ces deux postures se croisent et s'entremêlent parfois, notamment lors des échanges en entretien ; dans cette partie relative aux résultats, nous tentons de les séparer pour tracer les contours de leur complémentarité.

1. Ce que nous découvrons dans les données statiques

La conception d'un dispositif d'intégration est un exercice qui ne nous est pas familier. Par conséquent, pour que notre analyse gagne en qualité, nous utilisons les concepts abordés dans la revue de la littérature comme cadre de référence.

1.1 Des outils pour décrire les comportements attendus

Dans la structure professionnelle des Scouts, deux documents soutiennent l'intégration des nouveaux arrivants :

- la *Checklist d'intégration*, tableau qui détaille, point par point, le parcours d'intégration à la structure (action prévue, rôle ressource, durée estimée...) ;

- la fiche *Intégration d'un nouveau collègue*, qui rappelle la ligne de conduite du processus, les responsabilités des différents intervenants et la forme de l'évaluation.

Ces outils soutiennent la construction d'un socle de connaissances de base commun à tous les nouveaux collaborateurs et permettent de situer l'état d'avancement du processus. Tous les membres de la structure peuvent s'y référer. Le préambule de la fiche *Intégration d'un nouveau collègue*, que nous avons présenté aux participantes comme l'objectif du parcours (voir annexe 5, en bleu), permet de situer les comportements attendus : ces derniers contribuent à une adaptation rapide et efficace. Il en va de même pour certaines lignes de la *Checklist d'intégration*, comme le montre l'exemple ci-dessous.

Tableau 3 : Extrait de la checklist d'intégration (annexe 4)

Niveau 1	Niveau 2	Échéance	Rôle ressource	Durée estimée
Participatif	Participer à une formation à la Communication Non Violente	3 mois	Rôle RH	3 jours

Cet aspect de l'intégration des nouveaux arrivants renvoie aux recommandations de Huselid, Beatty, Kerr, et Becker (as cited in Gajda, 2019).

Enfin, notons également que l'évaluation telle qu'elle est décrite dans la fiche *Intégration d'un nouveau collègue* renvoie au premier niveau du modèle de Kirkpatrick (in Devos & Dumay, 2006) : l'étape Réactions. En effet, elle se cantonne aux réponses affectives des participants par rapport à la formation.

1.2 Une gestion consciente du dispositif d'intégration

La *Checklist d'intégration*, par son niveau de détail, démontre le soin porté à la préparation de l'accueil d'un nouvel arrivant : le niveau 1 mentionne la thématique globale de l'étape, tandis que le niveau 2 précise le contenu à aborder. Au niveau de la temporalité, le tableau renseigne l'échéance pour laquelle l'étape doit être terminée, ainsi que sa durée estimée : ces indications

favorisent la planification des rencontres. Enfin, la checklist renseigne deux types de ressources : des personnes et des documents.

Sur base de cette analyse, nous estimons que la gestion du processus d'adaptation par l'organisation est consciente puisqu'un programme organisé existe (Gajda, 2019). Cette approche est également de nature institutionnelle car « le processus de mise en œuvre est *top-down* et est réalisé sur base de schémas et règles connus » [traduction libre] (Gajda, 2019, p.931). Notons que la prise en charge de différents points de cette liste étant attribuée à divers rôles ressources, les rencontres avec des membres du personnel, en plus de ceux qui composent l'équipe directe du nouvel arrivant, sont favorisées : cela offre une prise de contact additionnelle avec l'équipe des Scouts, au sens large.

Nous avons ensuite approfondi l'analyse du tableau (annexe 18) en repérant les items qui relèvent de :

- la connaissance de l'organisation (en mauve) ;
- l'étendue des tâches et attentes liées au travail (en bleu) ;
- la présentation à l'équipe (en orange) ;
- la familiarisation aux méthodes de travail (en vert).

41	21					
42	Outils 21	Publications: revues et cahier	3 mois	Com Mouvement	1h	Expliquer quelles sont nos principales publications scouts, nos revues, etc.
43	Participatif	Participer à une formation à la Communication Non Violente	3 mois	Rôle RH	3 jours	
44	Mouvement	Participer à une formation Bon To Go	3 mois	ANF équipes d'unité	1 jours	
45	Projets	Méthodologie projets	3 mois	Administrateur délégué	1h30	L:\15000 Projets\15000-01 Suivi de projets_pmo\Projet PMO
46	Accueil	Organiser un petit dej/pause café	1 mois	Marraine/Parrain		

Figure 7 : Extrait de l'analyse de la checklist d'intégration (annexe 18)

Cette classification est menée sur base des quatre éléments de l'adaptation professionnelle selon Gajda (2019). De plus, nous observons qu'au-delà de l'adaptation à son nouveau rôle, à ses nouvelles tâches et à sa nouvelle équipe, le parcours d'intégration tel qu'il est conçu permet au nouvel arrivant de rencontrer la direction de l'organisation (en rouge), c'est-à-dire les membres du Comité de gestion (Gajda, 2019). Le parcours d'intégration, dans la variété

des sujets qu'il traite et dans la diversité des rencontres qu'il occasionne, favorise une découverte multidimensionnelle de la structure professionnelle de la fédération par le nouveau collaborateur.

1.3 Une flexibilité dans la temporalité du dispositif

Le processus d'intégration chez Les Scouts a une durée estimée de trois mois, comme en atteste la colonne « Échéance » de la *Checklist d'intégration*. Pour analyser cette temporalité, nous utilisons la ligne du temps du parcours d'intégration complétée par la nouvelle arrivante le 18 novembre 2020 sur base de son agenda professionnel à partir de son arrivée le 10 août 2020. Nous observons que :

- les délais ont majoritairement été respectés (en jaune) ;
- certaines rencontres se sont tenues un peu en avance (en vert) ;
- certains items ont été abordés sans être finalisés, ont pris du retard (parfois à cause de la Covid-19) ou n'ont pas été traités (en rose).

Jour J	10 août	<ul style="list-style-type: none"> • Badge d'accès Jour J • Visite des bureaux et présentation Jour J • Kelio J + 30j
J + 7	17 août	<ul style="list-style-type: none"> • Serveur + Politique d'archivage et GDPR J + 3j • Office 365 + Outlook + Séc. Informatique Jour J • Caméra de surveillance Jour J

Figure 8 : Extrait de l'analyse de la ligne du temps d'intégration (annexe 15)

Nous remarquons que le processus bénéficie d'une certaine flexibilité au niveau de l'organisation temporelle des rencontres. Néanmoins, plus de trois mois après son début, le programme annoncé reste inachevé. Nous postulons que les estimations initiales de durée ont pu être sous-estimées ; nous mettons cette hypothèse en lien avec une recommandation de Rodet (2000), qui préconise un temps d'encadrement de l'apprenant par son tuteur de six mois.

Nous clôturons ici l'analyse de données statiques et, dans la suite de ce chapitre, nous nous intéressons à ce que nous ont partagé les participantes.

2. Ce que nous découvrons dans les données dynamiques

Avant toute chose, nous faisons part ici de quelques surprises ou étonnements qui ont influencé notre traitement des données dynamiques. Tout d'abord, lors de la construction de la méthodologie de cette recherche, nous projetions de cibler la réflexion sur la *Checklist d'intégration*. Les entretiens en ont décidé autrement : dès le départ, la nouvelle arrivante a rapidement centré son discours sur l'adaptation à son métier. Par ailleurs, ce sujet est également apparu dans les entretiens des autres participantes, ce qui témoigne de l'importance de la question. Dès lors, c'est sur une double focale que notre attention de chercheur s'est portée.

La spécificité des points de vue des protagonistes constitue, pour nous, un autre élément de surprise. En effet, des termes, employés fréquemment par les participantes, ont coloré différemment les entretiens, comme si chacune avait sa préférence personnelle pour exprimer le sens de son vécu dans son parcours. Cette singularité apparaît à la première ligne du tableau-synthèse des entretiens, où nous avons associé l'une ou l'autre de ses préoccupations à chacune des participantes. Cette diversité nous réjouit car elle nous permet de poser des regards multiples sur ce parcours d'intégration. Elle aurait pu nous conduire à des résultats centrés sur les profils des participantes ; néanmoins, nous avons préféré conserver la variabilité comme point de mire, cela excluant la catégorisation par personne/profil dans le cas de notre étude (limitée à très peu d'individus).

Dans la suite de ce chapitre, nous nous intéressons au vécu des participantes et, en écho à ces vécus subjectifs, nous présentons des pistes d'amélioration du parcours d'intégration chez Les Scouts.

2.1 Présentation et interprétation du vécu des participantes

Après avoir réalisé le tableau-synthèse des entretiens sur base des guides d'entretien annotés et des retranscriptions, nous y avons repéré et catégorisé les items les plus pertinents, à notre sens, pour répondre à la question de l'amélioration du parcours d'intégration des nouveaux arrivants. Ces différentes idées ont ensuite été organisées et parfois connectées dans un arbre thématique (annexe 19) dont voici les branches principales.



Figure 9 : Arborescence principale de notre arbre thématique (annexe 19)

C'est sur base de cette arborescence que nous structurons les résultats de notre analyse des entretiens en développant le détail de nos interprétations dans les points suivants. Nous décrivons nos découvertes et les illustrons de verbatim des participantes, encadrés dans le corps du texte et dont le numéro de page correspond à la numérotation des annexes confidentielles. Dans certains cas, nous éclairons ces résultats empiriques en les reliant à un concept théorique : ces liens sont issus de nos interprétations, mais nous tenons à vous les présenter car ils rendent compte de la qualité de certaines pratiques mises en place chez Les Scouts, qualité mentionnée par les participantes lors des entretiens. Cette valorisation est donc avant tout celle des acteurs et nous ne faisons que l'appuyer par la littérature.

2.1.1 Ce que les participantes trouvent de positif

(...) je trouve que chez Les Scouts, on ne sait pas dire au revoir, mais on sait dire bonjour par contre. (Entretien de Mathilde, p. XIII)

Nous commençons par aborder rapidement les points positifs relevés au cœur des entretiens. Nous nous centrons sur le ressenti de Nancy, la nouvelle arrivée, que nous rencontrons près de deux mois après son entrée en fonction, et qui nous semble rassurée après ces premières semaines. L'interprétation de ce qu'elle nous a confié est relié, le cas échéant, à un élément du discours de ses accompagnantes.

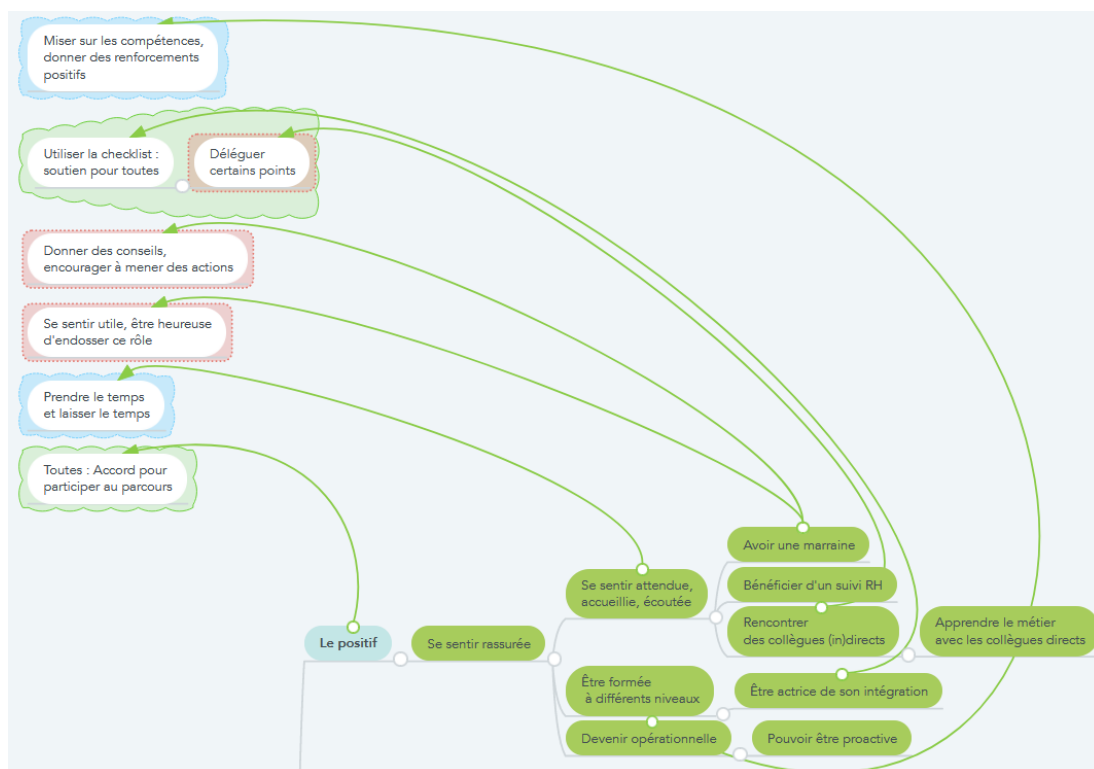


Figure 10 : Branche « Le positif » de notre arbre thématique (annexe 19)

Légende : Interprétation du vécu de la **nouvelle arrivante**, de la **marraine**, des **collègues de travail** ou de **toutes les participantes**

Se sentir attendue, accueillie, écoutée

Nancy s'est sentie attendue, accueillie, écoutée : elle détaille les contacts pris avant son arrivée et le matériel mis à disposition dès le premier jour ; elle raconte l'accueil par ses collègues directs lors de sa première journée de travail, le temps passé à faire connaissance et à découvrir l'environnement, et leur

présence en chair et en os pendant les deux premières semaines de travail. Elle sent qu'on lui laisse le temps de prendre ses marques et elle mentionne, à plusieurs reprises, l'écoute dont elle a bénéficié, y compris lorsqu'elle se trouvait en difficulté.

Mes collègues directs étaient disponibles ; mais alors tous les autres, j'ai l'impression que tout le monde a la tête dans le guidon et c'est difficile de les alpaguer. Mais une fois qu'on les a, les gens sont super à l'écoute et super humains, c'est pas ça le souci. (Entretien de Nancy, p. III)

En parallèle, Nancy apprécie être accompagnée par le responsable des ressources humaines et par sa marraine, Mathilde.

Donc vraiment, eux entreprennent des actions pour moi et me poussent moi à l'action ; ils me donnent des conseils très concrets. (Entretien de Nancy, p. V)

Mathilde se dit flattée qu'on lui ait proposé d'endosser le rôle de marraine ; par contre, elle délègue volontiers à d'autres collègues les items de la *checklist d'intégration* qui lui sont moins familiers.

Donc je me suis tournée vers Daisy et ça, j'ai trouvé ça vraiment agréable parce que je me suis dit : « En fait, Daisy va le faire beaucoup mieux que moi, ça va être une occasion pour elles deux de se rencontrer et de se parler, et comme Nancy est en recherche d'interactions, ben ça, ça peut être une bonne solution. » ; donc ça c'était cool. (Entretien de Mathilde, p. III)

Le soutien reçu par Nancy de la part de ses collègues, qu'ils soient directs ou pas, correspond à l'une des actions à poser selon Lacaze (2007) pour déployer la socialisation organisationnelle : mettre en place des pratiques multipliant les opportunités d'interactions.

Être formée à différents niveaux

La participation de Nancy à des formations lui permet d'allier développement professionnel et contribution aux performances de l'organisation.

(...) l'on me prévoit déjà des formations de type dynamique participative, du type Communication NonViolente : c'est que tu sens que dès le départ on veut investir en toi en fait, on veut investir dans ton développement et te laisser la possibilité de développer de nouvelles compétences pas forcément propres à ta fonction mais des compétences humaines et... (Entretien de Nancy, p. XIII)

Être formée sur les plans pratique et théorique est également l'une des recommandations de Lacaze (2007) pour déployer la socialisation organisationnelle.

La *checklist d'intégration* est déjà analysée comme donnée statique dans la première section de ce chapitre. Les participantes qui forment la nouvelle recrue déclarent à son sujet que pouvoir se référer à cette liste est rassurant, en raison de sa fonction d'aide-mémoire. La nouvelle engagée, quant à elle, estime qu'y avoir accès lui permet de s'investir dans son parcours.

Je suis actrice de ma propre arrivée, de mon accueil parce que, autant je checke la liste avec ma marraine, mais y'a des actions que je dois prendre... (Entretien de Nancy, p. VI)

Ces vécus peuvent être mis en lien avec deux concepts majeurs pour un transfert des apprentissages :

- l'utilité perçue (Devos & Dumay, 2006) ;
- les variables individuelles (Roussel, 2015).

Devenir opérationnelle

Les apprentissages de Nancy se rapportant à son métier se font avec les membres de son cercle d'ancrage : ceux-ci se réjouissent des compétences avec lesquelles leur nouvelle collègue les rejoint.

(...) si la personne a été embauchée, c'est qu'on présume qu'elle est compétente pour faire ce qu'on va lui demander de faire. (Entretien de Chiara, p. XII)

De fréquentes interactions avec ses collègues favorisent le développement des compétences sociales de Nancy au sein de l'équipe.

(...) pour tout ce qui est explication concrète, j'ai mes collègues directs : Candice, qui est un peu une seconde marraine au niveau du cercle. (Entretien de Nancy, p. IV)

Ces aspects de l'intégration de Nancy se retrouvent notamment dès la première étape du processus de socialisation organisationnelle de Lacaze (2007) : la construction des valeurs professionnelles de l'individu.

Pour clôturer ce point sur des aspects positifs émergeant des entretiens, nous nous réjouissons que toutes les participantes aient marqué leur accord pour s'impliquer dans ce processus d'intégration, que ce soit Nancy ou les personnes qui l'ont accompagnée.

2.1.2 Ce qu'elles ont appris, comment elles l'ont appris



Figure 11 : Branche « Les apprentissages » de notre arbre thématique (annexe 19)

Légende : Interprétation du vécu de la nouvelle arrivante, de la marraine, des collègues de travail ou de toutes les participantes

Ok, je prends plus de temps maintenant pour en gagner demain.
(Entretien de Candice, p. XVII)

De nombreux apprentissages ont été réalisés au cours de l'intégration de Nancy. Voici une synthèse des savoirs, savoir-faire et attitudes identifiés.

Tableau 4 : Synthèse des types d'apprentissage réalisés par Nancy

	Issus de la <i>checklist</i> d'intégration	Abordés par le cercle d'ancrage
Savoirs	Structure de la fédération	Volet institutionnel du métier Volet rédactionnel du métier
Savoir-faire	Outils spécifiques des Scouts	Secrétariat de réunion Procédure Presse + mailing de masse Adaptation au public, au support de communication
Attitudes	Dynamique participative Communication NonViolente	Dynamique participative

Pour faciliter ce processus d'apprentissage, la disponibilité est citée explicitement par Candice pour aider Nancy à faire des liens entre ses différentes acquisitions :

Alors pour moi, il faut une disponibilité parce que, comme je dis, il faut accepter le fait que, là où habituellement dans une réunion - t'as les objectifs de la réunion, t'as un timing - tu vas te dire : « Ok, faut faire avancer le truc, on s'éloigne pas, on essaie d'éviter les débats annexes, etc. » alors que justement nous, dans le cadre de la présence d'un nouvel arrivant, je pense que c'est intéressant que les personnes avec lesquelles tu as réunion, les personnes avec lesquelles tu discutes, soient justement disponibles pour aller plus loin, pour sortir du cadre de la réunion, histoire de permettre justement de commencer à tisser un peu ta toile et d'avoir des vues sur les questions qui gravitent autour du sujet de la réunion, ou voire même pour sortir du sujet. (Entretien de Candice, p. XVII)

Nous retrouvons d'ailleurs l'importance du temps donné à l'intégration de Nancy si nous faisons une relecture transversale des quatre entretiens : laisser le temps de prendre ses marques au niveau professionnel (entretien de Nancy, p. I), mettre du temps à rencontrer les collègues sur le plan informel (entretien

de Mathilde, p. XIII), prendre vraiment le temps de poser des questions par rapport à ses besoins (entretien de Candice, p. IX), se permettre de ralentir quand quelque chose va trop vite (entretien de Chiara, p. VII).

Les éléments développés dans ce point font référence à l'apprentissage du fonctionnement du groupe de travail (Lacaze, 2007). Attardons-nous à présent sur la manière d'apprendre.

C'est en faisant qu'on apprend.

(Entretien de Chiara, p. III)

Lorsque nous posons la question du transfert des apprentissages, nous entendons que l'équipe accompagne, guide et soutient la co-construction des apprentissages. Pour qualifier le climat de transfert, le mot "confiance" revient plusieurs fois dans le discours de Nancy, comme dans l'extrait suivant :

(...) y'a cette idée de : "On te pousse à l'autonomie, on te fait confiance, mais on est toujours là pour le feedback." J'apprends via les feedbacks des autres. (...) Très constructif, toujours, mais c'est plutôt par... on me laisse faire et puis on guide et on m'donne des conseils plutôt que de m'..., on me donne pas vraiment beaucoup d'instruction dès le départ, quoi, c'est plutôt quelques balises, on te laisse faire et puis alors on revient vers toi. Donc, l'apprentissage, c'est comme ça que je le ressens avec quasiment tous les collègues en fait. (Entretien de Nancy, pp. XIV-XV)

Les feedbacks reçus font régulièrement suite à des productions et prennent la forme d'allers-retours entre Nancy et le commanditaire du travail. Ces rétroactions se déclinent, selon Rodet (2000), sur les plans :

- cognitif, en mentionnant des ressources comme la charte typographique (entretien de Chiara, p. VIII) ;
- méthodologique, en co-construisant des productions (entretien de Candice, pp. XIV-XV) ;
- personnel et affectif, en suggérant des bonifications qui laissent la place à la discussion (entretien de Nancy, pp. XIV-XV).

Au quotidien, ses accompagnantes remarquent le caractère proactif de Nancy : elle se met en projet pour acquérir de nouvelles connaissances, elle propose ses services à ses collègues et prend des responsabilités. Elle fait également preuve d'autonomie : sur base des informations qu'elle reçoit, elle fait des recherches complémentaires et s'approprie des contenus.

(...) on m'a appris chaque fois les bases que ce soit pour Capsule ou pour DESK et, de nouveau, j'ai les bases, j'essaie et, face à une difficulté, alors je fais appel aux formateurs si tu veux. (Entretien de Nancy, p. XV)

Grâce aux processus décrits ci-dessus, Nancy apprend de manière progressive, sans devoir absorber une grande masse d'informations en seul coup : elle compare le développement de ses acquis à un cercle vertueux dans lequel ses connaissances s'élargissent grâce aux conseils reçus et aux expériences vécues.

Mais ce qui apparaît dans chacun des entretiens menés, ce qui fait l'unanimité chez les participantes de notre étude, c'est l'intérêt de l'apprentissage par l'action. Les participantes constatent que c'est après avoir testé un acquis récent qu'on peut le mieux identifier ses difficultés et poser des questions pour s'améliorer ; elles préfèrent utiliser les outils en situation réelle plutôt que de les découvrir lors d'un moment transmissif ; elles préconisent de vivre des expériences pour s'approprier les connaissances de l'intérieur.

Savoir-faire et attitudes, j'ai l'impression que, outre les savoir-faire qui sont très forts liés au fonctionnement des Scouts - donc tu vois justement tout ce qui est un peu Capsule et autres - les savoir-faire, elle en a déjà beaucoup et j'ai l'impression, de nouveau, que ça se développe en fonction des situations qu'elle rencontre, des besoins qu'elle rencontre, qu'on va peut-être plus essayer véritablement d'apprendre par l'action que d'essayer de balancer une espèce de bible de savoir-faire, finalement très désincarnée, et qui vont peut-être pas être aussi efficaces parce qu'on dit : « Ah voilà, c'est comme ça qu'il faut faire. » ; sauf que tu ne l'utilises pas, et puis le jour où t'en as besoin, faute de l'avoir pratiqué, de toute façon tu devras réapprendre. (Entretien de Candice, p. XIII)

Apprendre par l'action permet de joindre théorie et pratique, par exemple lors de projets combinant informations liées au contexte et moments de production, ce qui nous rappelle la définition du transfert de Baldwin et Ford (1988) évoquée par Devos et Dumay (2006).

La réalisation de tous ces apprentissages participe à l'installation de Nancy dans son nouveau métier (Lacaze, 2007). Celui-ci comporte encore des zones de flou, ce qui génère de l'incertitude. En effet, parce que le cercle qu'elle intègre ne déploie pas encore son plein potentiel, parce que ses tâches ne sont pas encore clairement définies, parce qu'elle entre dans un poste qui vient en partie d'être créé, Nancy peine à construire son identité professionnelle.

Sans compter que Nancy, je pense qu'elle a été engagée avec différentes intentions selon les personnes ; et ça, pour elle, ça doit être vraiment inconfortable. (Entretien de Mathilde, p. VII)

Le cercle d'ancrage de Nancy est en chantier quant à sa raison d'être : l'équipe apprend et s'améliore en réfléchissant à son objectif ultime et en perfectionnant son fonctionnement. Une mise au vert, sans doute virtuelle, est prévue pour continuer à construire l'équipe dans un contexte convivial, ce qui contribue à l'imprégnation de la culture organisationnelle pour le nouvel arrivant (Coulombe, 2012).

(...) donc tous ces aspects-là, ils pourront être uniquement... comment dire... finalisés, construits, vécus... 'fin, les membres du cercle pourront se les approprier uniquement quand on aura fait cette réunion, 'fin ce truc de team building, mise au vert, tous ensemble. (Entretien de Chiara, p. XIV)

Investiguer comment la Covid-19 impacte le parcours d'intégration de Nancy : tel est l'objet du point suivant de ce travail.

2.1.3 Comment la Covid-19 a influencé l'intégration selon elles



Figure 12 : Branche « L'impact Covid-19 » de notre arbre thématique (annexe 19)

Légende : Interprétation du vécu de la **nouvelle arrivante**, de la **marraine**, des **collègues de travail** ou de **toutes les participantes**

Lors de l'entrée en fonction de Nancy en août, la pandémie de Covid-19 était contenue. Alors que le Comité de gestion des Scouts recommandait au personnel de privilégier le télétravail, les membres de la structure professionnelle étaient néanmoins autorisés à travailler au "21" à condition d'appliquer les gestes barrières et de respecter scrupuleusement le taux d'occupation prescrit par local. Les vacances d'été et les précautions sanitaires ont conduit à un accueil, pour Nancy, qui sortait de l'ordinaire.

Des avantages

Les participantes à l'étude voient des avantages à cette situation.

- Nancy a apprécié cet accueil en petit comité qui a permis des rencontres plus personnelles au sein d'une structure où les présences physiques étaient réduites.
- Chiara mentionne un gain d'autonomie, en termes d'organisation par exemple.
- Candice relève la bienveillance avec laquelle la crise est abordée par le sommet hiérarchique de la structure.

(...) mais là je pense qu'elle doit sentir en tout cas qu'y'a vraiment cet espace qui est laissé à l'humain, à l'individu et à cette volonté de nous permettre de travailler dans des bonnes conditions. Donc ça doit poser des bases assez rassurantes pour un job dans lequel tu t'engages pour les x prochaines années, quoi. (Entretien de Candice, p. XXII)

Des inconvénients

Le côté négatif des conditions d'accueil et de travail a été largement commenté par les participantes à l'étude. Il est entre autres question de temps, à nouveau, mais du temps qui s'arrête cette fois ; ou du temps qui manque pour se coordonner ou pour s'approprier ce nouveau fonctionnement ; ou du temps grignoté pour répondre à l'actualité dans une structure qui tourne à la fois à toute vitesse et au ralenti...

Et du coup, j'ai l'impression que son parcours d'intégration n'est toujours pas achevé alors qu'elle est là depuis un bout de temps, et ça c'est inconfortable ; et ça, par contre, je pense que c'est dû à la période Covid : tout prend plus de temps, on est tous un peu en surcharge de travail, voilà c'est plus compliqué. (Entretien de Mathilde, p. III)

La Covid-19 influence également la construction du sentiment d'appartenance à l'entreprise et à ses valeurs. L'intégration de Nancy se teinte par moment de solitude : alors que d'ordinaire les différents membres d'une équipe dînent au même moment, Nancy s'est parfois sentie oubliée par les autres membres du personnel, isolée dans son bureau. Un manque de convivialité se fait aussi sentir, le secteur de la restauration ayant fermé ses portes : la *Checklist d'intégration* prévoit pourtant qu'un petit déjeuner ou une pause-café soit organisé par la marraine. Dans le cas qui nous occupe, les temps d'accueil informel ont dû être reportés et le lunch qui avait été programmé dans les agendas a été annulé. Enfin, les conditions dans lesquelles les activités scoutées sont autorisées ont empêché toute participation de Nancy aux actions de la sphère bénévole de la fédération.

Par rapport au Covid, ben peut-être un autre élément que je vois aussi, c'est que Nancy aurait dû pouvoir participer à des événements, type la rentrée du mouvement, qui sont des opportunités, au-delà de tes collègues directs, de rencontrer des cadres, de voir un peu leur réalité, de voir à quoi ça ressemble un événement scout..., ce qui sont des éléments évidemment très importants parce que c'est l'occasion de prendre un peu la température du mouvement, de voir comment ça fonctionne. Et au-delà de cet aspect un peu utile sur le plan professionnel, chez Les Scouts, je trouve que ce qui est chouette aussi, c'est de se dire : « Voilà, moi, je travaille pour une cause, je travaille pour des gens, je suis là pour soutenir des bénévoles et ça donne du sens à mon boulot. ». (Entretien de Candice, p. XXI)

En conséquence, à nos yeux, la Covid-19 constitue bel et bien un frein à l'identification à l'organisation (Gajda, 2019).

Avant de passer aux pistes d'amélioration proposées par les participantes à l'étude, nous clôturons ce point par le ressenti de Mathilde quant au stress que peut occasionner les mesures sanitaires pour quelqu'un qui intègre un nouveau poste. Selon elle, l'entrée en fonction dans un nouvel emploi comporte une part d'incertitude et génère des tensions, et le contexte actuel augmente l'inconfort provoqué par cette situation. Pour nous, évoquer cette difficulté nous rappelle l'importance de soigner l'accueil et la relation entre collègues.

2.1.4 Ce qu'elles proposent d'améliorer



Figure 13 : Branche « Les pistes proposées » de notre arbre thématique (annexe 19)

Légende : Interprétation du vécu de la **nouvelle arrivante**, de la **marraine**, des **collègues de travail** ou de **toutes les participantes**

Nous présentons tout d'abord des pistes qui concernent l'ensemble du parcours d'intégration ; nous abordons ensuite celles qui se rapportent à la *Checklist d'intégration* et aux tâches du nouvel arrivant.

Globalement

Élire le parrain ou la marraine en dehors du cercle d'ancrage du nouvel arrivant est une idée amenée par Nancy et par sa marraine. Elles y voient l'opportunité d'exprimer les difficultés liées au métier sans craindre de froisser les collègues de travail. Nous y voyons un autre intérêt : tirer parti du regard extérieur d'une personne moins impliquée affectivement dans l'équipe pour améliorer le processus d'intégration. Un second bénéfice est évoqué par Mathilde.

Tu aurais vraiment quelqu'un, idéalement extérieur au cercle N2, qui mène à bien le point 1 et qui permettrait de tout de suite créer du lien avec le reste de la structure ; et une intégration spécifique au sein du cercle qui soit prise en charge par une personne définie. (Entretien de Mathilde, pp. XI-XII)

Cette proposition permet de varier les pratiques d'accompagnement (Wittorski, 2009).

Un deuxième point d'attention concerne un besoin double en termes de communication pour faciliter une arrivée : dire à la structure quel sera le rôle du nouvel arrivant et informer ce dernier de l'organigramme de l'entreprise. Cet échange d'information est, à nos yeux, une condition nécessaire pour parfaire les collaborations. Nous relient ce point d'attention par la dimension de complémentarité dans l'adaptation au travail (Gajda, 2019).

Alors que Nancy bénéficie régulièrement de rencontres avec le responsable RH, les accompagnantes ont plutôt relevé un manque de rendez-vous formels avec celui-ci. Nous pensons pourtant que ces réunions pourraient améliorer la coordination entre les différents aspects de l'intégration.

On pourrait faire un premier point avec le responsable RH à la fin théorique du parcours, 'fin de la checklist, ou en tout cas au bout d'un mois ; et de faire le point sur la checklist, dire : « Ok, est-ce que tout ça, c'est en route ? Est-ce que ça soulève des questions ? Est-ce que ça soulève des incompréhensions ? Est-ce qu'y'a des besoins qui se dégagent de tout ça ? » et aussi aborder ce volet, vraiment, intégration au rôle, outils spécifiques, processus métier. (Entretien de Candice, pp. XIX-XX)

Enfin, déjà mis en lumière dans le point qui traite de la Covid-19, tout le volet informel de l'intégration est à garder au premier plan des préoccupations lors de l'accueil.

(...) pour moi c'était vraiment important quand on arrive et quand on intègre, c'est le ratio entre formel et informel : on lui balance mille trucs à lire, elle a mille trucs à apprendre en une fois, 'fin pas en une fois, mais je veux dire une grosse masse d'infos qui arrivent tout à coup. (...) Et par contre, ce qui est intéressant, c'est de contrebalancer cet aspect-là qui peut être parfois un peu rébarbatif (...) par tout l'aspect humain, relationnel et bienveillant, et rigolo des collègues qu'on met ensemble, qu'on met en place ensemble, dans l'informel. Et donc pour moi, le plus important, c'est cette articulation entre les deux. (Entretien de Chiara, pp. XV-XVI)

Nous retrouvons ici une dimension de la dynamique de travail favorable aux apprentissages informels documentés par Fournier et al. (2017) : un contexte d'entreprise qui valorise la création de liens interpersonnels.

Intégration à la structure

Les pistes d'amélioration pour l'intégration à la structure concernent les différents niveaux de la *Checklist d'intégration*. Sur la forme, le tableau nécessite d'être revu pour gagner en clarté et en efficacité : organiser les actions à prendre par ordre chronologique, par exemple, peut faciliter les prises de rendez-vous dans les agendas en anticipant les rencontres. Voici les idées des participantes :

- ajouter un texte d'introduction ;
- revoir la formulation des items et détailler les descriptions ;
- vérifier la validité des liens hypertextes ;
- présenter les actions à prendre chronologiquement et mettre en regard une procédure, ainsi que le nom du rôle ou du cercle qui en est responsable.

(...) ce qui, je pense, pourrait améliorer l'efficacité, c'est que les personnes, les acteurs de ce plan d'intégration, soient un petit peu plus mis au courant de ce qu'ils sont censés expliquer à la nouvelle personne, du rôle qu'ils doivent tenir parce que j'ai ressenti, par exemple, que l'administrateur-délégué semblait un peu découvrir en live ce qu'il était censé m'expliquer, donc il y a un manque de préparation – maintenant, il a fait ça très bien - mais lui, il avait l'air d'être embêté de ne pas avoir mieux préparé ; (...) (Entretien de Nancy, p. X)

L'idée d'une mise à jour systématique de la liste est d'ailleurs mentionnée par Chiara.

Sur le fond, Mathilde pointe un manque de réalisme quant au temps prévu pour certains rendez-vous et remet en question la pertinence de quelques items, au regard de son expérience au "21". Nous comprenons qu'elle privilégie la qualité à la quantité et, bien qu'au départ de son parrainage elle ait cherché à suivre la liste scrupuleusement, nous savons qu'elle s'est permise d'être flexible par rapport à son contenu pour augmenter le confort de Nancy.

C'est pas réaliste ; donc ça m'ennuie un petit peu parce que, quand on crée un document qui n'est pas réaliste, ben inévitablement, il sera pas suivi... (Entretien de Mathilde, p.VI)

Adaptation au métier

Créer une checklist de cercle pour améliorer l'adaptation au métier est une idée qui est apparue dans les entretiens de Mathilde et de Candice. La *Checklist d'intégration* serait maintenue, comme base commune à tout employé, tandis qu'une procédure plus spécifique serait prévue par chaque cercle d'ancrage.

Nous l'avons vu plus haut : l'équipe qui accueille le nouvel arrivant joue un rôle primordial dans son adaptation. Mathilde attire notre attention sur la dynamique positive que les collègues directs peuvent insuffler. Comme elle le propose lors de son entretien, ces recommandations pourraient trouver place

en introduction aux outils qui soutiennent l'accueil et devenir le leitmotiv de chaque cercle lors des temps d'intégration.

Si y'a une chose que je verrais améliorer, mais je ne sais pas comment inclure ça dans les pratiques, c'est peut-être de rappeler aux gens qui accueillent, parce que c'est peut-être pas donné à tout le monde, de dire : « Ben, quand vous accueillez quelqu'un, n'oubliez pas que vous, vos tâches, vous les faites depuis des années ; et que c'est pas parce que les personnes ne sont pas opérationnelles et efficaces dans leurs tâches dès la première semaine, qu'elles sont pas capables de les mener à bien. C'est sans doute une histoire d'expérience... Et vous, votre job, c'est d'être confiants dans la qualité du travail que vous faites vous-mêmes et, comme vous êtes à l'aise, d'aider le jeune arrivant à l'emmener aussi loin que vous. ». (Entretien de Mathilde, p. XIV)

Nous relierons ce point d'attention à trois concepts liés à l'accompagnement du nouvel arrivant :

- le développement de la capacité à transmettre et à expliquer sa compétence (Fournier et al., 2017) ;
- les apprentissages en situation de travail (Coulombe, 2012) ;
- l'articulation entre travail et formation qui permet de se forger une identité professionnelle (Wittorski, 2009).

2.2 Ce que ces résultats nous inspirent

L'écoute attentive des participantes et la relecture des entretiens nous ont menée à quelques pistes qui vont un peu au-delà de ce qui a été dit. Nous les présentons ci-dessous, extraites de l'arbre thématique : sur la figure 14, les flèches orange indiquent quelle est l'origine de chaque nouvelle idée. Seule la proposition « Rédiger des objectifs clairs et les communiquer à toutes les parties » est isolée car, étant liée à l'analyse des données statiques, elle n'est pas issue des entretiens.

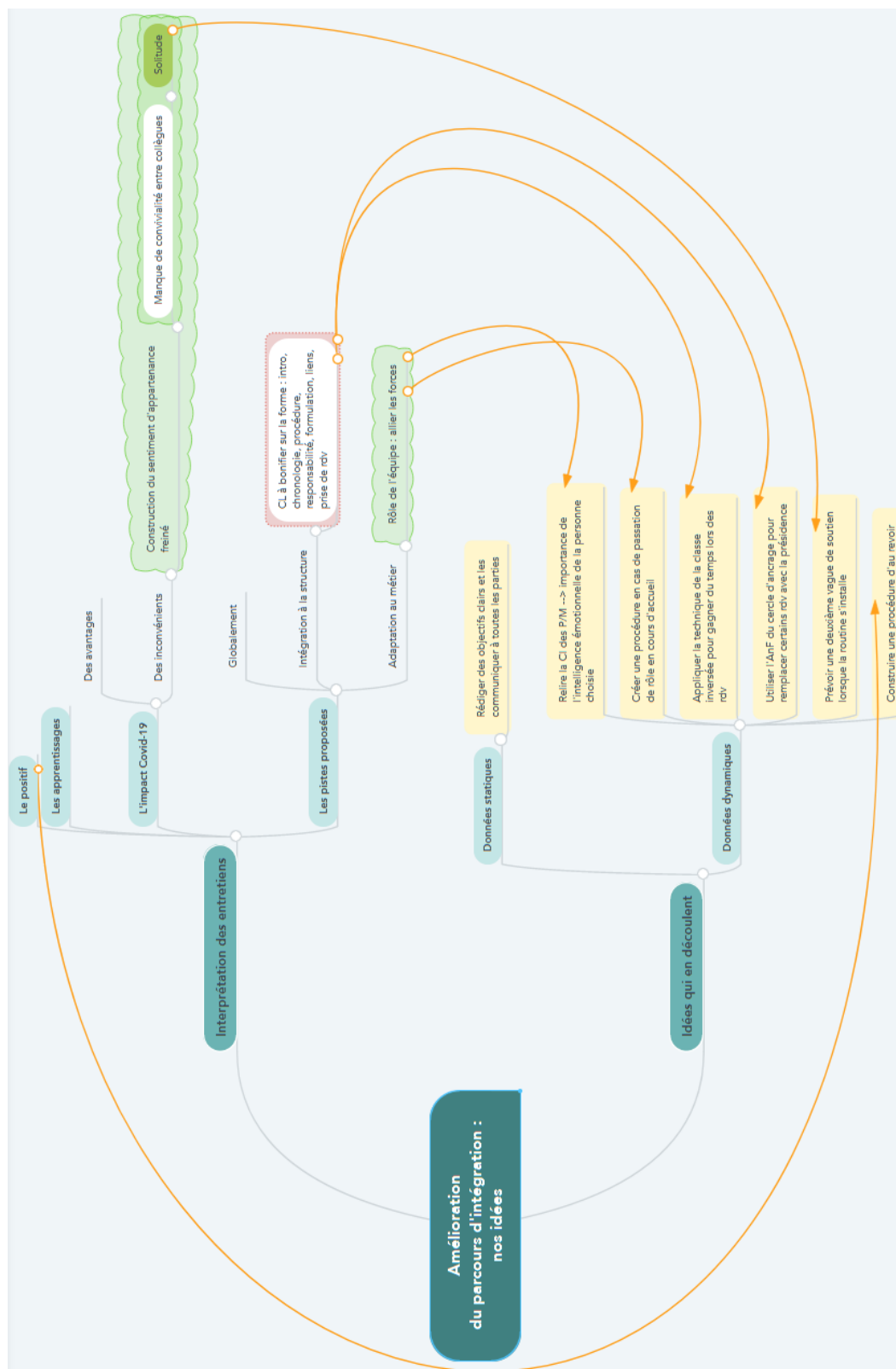


Figure 14 : Connexion entre les entretiens et nos idées (annexe 19)

Légende : Interprétation du vécu de la **nouvelle arrivante**, de la **marraine** ou de **toutes les participantes** et pistes inspirées à la **chercheuse**



Figure 15 : Pistes d'amélioration que les entretiens nous inspirent (annexe 19)

Pour conclure ce chapitre sur les résultats de notre étude, nous ne pouvons que nous réjouir de la richesse des pistes d'amélioration émanant des données récoltées. Comme nous l'avons annoncé dans les bénéfices attendus, nous projetons, dans les prochaines semaines, de rédiger une proposition d'amélioration du parcours d'intégration et de la soumettre au cercle RH afin de contribuer à la réflexion sur le bien-être au travail dans la structure professionnelle des Scouts.

Chapitre 4 : Discussion des résultats

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressée à l'intégration d'une nouvelle arrivée au sein de la structure professionnelle des Scouts. Nous avons mené des entretiens semi-directifs pour recueillir des pistes d'amélioration de la part de cette nouvelle collaboratrice et de certaines de ses collègues. Dans cette partie du travail, nous montrons que l'objectif de la recherche est atteint, mais nous discutons également deux points d'attention que l'analyse des résultats révèle : l'intérêt de l'apprentissage par l'action et l'orientation globalement positive des réponses.

Au regard des résultats obtenus, nous estimons que l'objectif est atteint. En effet, en croisant l'analyse des données statiques et l'interprétation du vécu des participantes, nous collectons des propositions concrètes à partager avec le reste de la structure professionnelle par l'intermédiaire du cercle RH. De plus, en étudiant un parcours d'intégration au sein d'une structure qui fonctionne en gouvernance participative, nous apportons des connaissances nouvelles aux sciences de l'éducation.

Les pistes recueillies concernent le dispositif d'accueil dans sa globalité, les apprentissages à réaliser et les modalités d'accompagnement du nouvel arrivant. Ces trois angles de vue correspondent aux sujets abordés dans la revue de la littérature et les idées proposées par les participantes trouvent écho dans cette dernière. Reprenons-les successivement en discutant nos résultats à la lumière de cadres théoriques éclairant les concepts-clés.

À propos de l'accompagnement tout d'abord, si Rodet (2000) nous parle de tutorat, nous retrouvons les caractéristiques du mentorat, décrit par Lambert, Huneault et Daele (as cited in Daele & Sylvestre, 2016), dans le vécu de nos participantes. En effet, les auteurs mentionnent une relation privilégiée entre deux personnes, ici entre pairs : l'un fait figure d'expert tandis que le novice,

dans le cas qui nous occupe, est un nouveau venu ; tous deux sont actifs dans les échanges. Le programme est initié à l'échelle de l'organisation, mais nous proposons qu'il le soit aussi à l'échelle du cercle.

Ensuite, en ce qui concerne les apprentissages et la philosophie du dispositif, nous soupçonnons Baden-Powell d'avoir laissé son empreinte jusque dans la structure professionnelle de la fédération. Dans son article, Smith (2020) dit de lui :

Il accordait une valeur particulière à l'aventure ; au travail en commun et à la prise de responsabilités des enfants et des jeunes (sa "patrouille" s'appuyant sur l'idée de groupes d'amitié "naturels" et de "gangs") ; au développement de l'autonomie ; à "l'apprentissage par la pratique".
[traduction libre] (Smith, 2020, para. Conclusion: Robert Baden-Powell as an educator innovator)

Aujourd'hui, la méthode scout compte huit éléments qui, dans la lignée de ce que Baden-Powell a imaginé, s'articulent pour former un système éducatif original.



Figure 16 : Les huit éléments de la méthode scout

L'apprentissage par l'action est toujours bien présent aujourd'hui dans le scoutisme, plus d'un siècle après sa création, au sein des sections scoutées comme dans les propos des participantes à l'étude. Cette approche du "*Learning by doing*" correspond aussi la vision du pédagogue John Dewey ; selon Thievenaz (2019), sa théorie de l'enquête fait actuellement l'objet d'un regain d'intérêt dans le champ de la formation. En effet, le savoir n'y est pas dissocié de l'action :

Pour Dewey, il y a un (...) avantage à insérer le développement cognitif dans les actes de la vie courante : la construction des compétences et des connaissances est contextualisée, ce qui devrait faciliter leur utilisation future (leur transfert), chaque fois qu'en dehors de l'école l'individu est confronté à un problème. (Crahay, 1999, p.58)

Bien que l'approche "*Learning by doing*" leur soit commune, aucun des documents que nous avons consultés ne rend compte d'un lien entre Dewey et Baden-Powell, qui étaient pourtant contemporains. Par contre, ce dernier s'est documenté avant de rédiger des ouvrages traitant du scoutisme et, vers 1913-1914, il fait référence aux travaux de Maria Montessori dans des notes manuscrites (Jeal, 1989). Quelle fut l'influence des pédagogues du courant Éducation nouvelle sur le système éducatif scout développé par Baden-Powell ? Quelles convergences ou divergences trouverait-on dans les fondements des approches pédagogiques de cette époque ? Et qu'en retrouve-t-on aujourd'hui dans les organismes fonctionnant en dynamiques collaborative ou participative ? Cela pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

Par ailleurs, en nous détachant un instant du contenu des pistes concrètes et en changeant de point de vue, un autre constat peut être fait : c'est l'orientation globalement positive des résultats. Nous pouvons émettre diverses hypothèses pour l'expliquer. Tout d'abord, l'objectif de l'étude se

centre sur la recherche d'améliorations, ce qui est une perspective que nous assumons. Ensuite, les pratiques d'amélioration continue font partie intégrante du mode de gouvernance des Scouts : la dynamique participative. Mais qu'est-ce que participer ?

(...) participer, c'est « prendre part » (à un groupe orienté vers une activité commune), c'est aussi « apporter une part » (contribuer) et « recevoir une part » (bénéficier). La participation se conçoit et se déploie dès lors dans l'articulation plus ou moins harmonieuse de ces trois expériences. (Zask, as cited in Borzeix, Charles & Zimmerman, 2015, p.2)

La gouvernance en dynamique participative de la structure professionnelle des Scouts permet ces trois types d'expériences ; il en va de même pour l'étude présentée ici : les « participantes » contribuent à la bonification du parcours d'intégration et, espérons-le, tirent des bénéfices de cet apport. De plus, nous comptons sur les bienfaits de l'intelligence collective pour enrichir encore les pistes déjà évoquées.

L'intelligence collective peut constituer un facteur important d'efficacité des équipes dans les entreprises. En effet, partant du principe que l'intelligence collective est un système, on peut dire que c'est la somme des intelligences individuelles des membres d'une équipe plus leur relation. (Olfa Zaïbet, 2007, pp.42-43)

Enfin, s'appuyer sur les points forts déjà présents est aussi l'un des fonctionnements de la structure professionnelle des Scouts. La première phase du processus d'embauche d'un nouveau collaborateur, par exemple, prend la forme d'un recrutement participatif, inspiré de la démarche appréciative. Créée à l'université de Cleveland en 1983 par David Cooperrider et Ron Fry,

l'Appreciative Inquiry (enquête appréciative) se focalise sur des éléments positifs pour construire des succès (Cristol, 2020). C'est ainsi que, lors des entretiens de recrutement, les candidats racontent une expérience professionnelle réussie, en duo, puis répètent le récit de leur binôme au sein d'une équipe ; ensuite, les membres de celle-ci dégagent les forces et ressources qu'ils estiment importantes pour le poste, puis réalisent un travail de co-crédation pour présenter le résultat de leur réflexion. Ces étapes correspondent en partie à celles listées par Stetson et Miller (as cited in Macpherson, 2015, p.8). Cet environnement constructif contribue sans doute également à la perspective positive des résultats de cette étude.

Nous clôturons ce chapitre par les limites et prolongements possibles que suscite cette recherche. Tout d'abord, nous réalisons qu'elle s'est déroulée dans le microcosme de la structure professionnelle des Scouts, ce qui ne permet pas de transférer facilement ces résultats à tout autre dispositif d'accueil. Ensuite, si c'était à refaire, nous aménagerions le guide d'entretien pour que les questions posées soient plus accessibles aux participants, qu'ils aient des connaissances en pédagogie ou pas : en effet, nous avons remarqué que la notion de transfert, par exemple, n'était pas familière à tous les profils rencontrés. Enfin, nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre les rencontres avec les nouveaux arrivants au-delà de cette recherche pour amener d'autres points de vue sur le parcours d'intégration et répondre ainsi davantage aux besoins des nouveaux collaborateurs. Car comme dit Baden-Powell, « Ask the boy ».

« Ask the boy. »

« Demande-le au garçon. »

« Quand vous avez des doutes quant à la meilleure approche dans l'éducation du garçon, vous économiserez du temps, vous vous éviterez des préoccupations et des réflexions et vous épargnerez vos yeux si, au lieu d'étudier des volumes de psychologie, vous consultez la meilleure autorité en la matière : le garçon lui-même. »

Baden-Powell, Headquarters Gazette, 1922

Balises pour l'animation scout, 2015, p.56

Conclusion

À nos yeux, l'intégration est une phase essentielle dans la vie professionnelle d'un travailleur. Idéalement, elle fait se rencontrer les deux acteurs concernés : le nouvel arrivant et l'organisation qu'il intègre/qui l'intègre. Par conséquent, nous postulons que le parcours d'intégration prévu par l'entreprise se conformerait davantage aux besoins du salarié si celui-ci bénéficiait d'un espace pour les exprimer.

Dans cette recherche qualitative, grâce à des entretiens semi-directifs, nous avons exploré le vécu d'une collaboratrice nouvellement arrivée et celui de trois de ses accompagnantes. Notre objectif était d'entendre les pistes qu'elles proposaient pour améliorer le parcours d'intégration existant.

Les résultats que nous avons obtenus vont au-delà de nos espérances. Les témoignages des participantes nous ont permis de récolter une série de pistes concrètes, en soulignant les éléments positifs à entretenir (comme l'accueil profondément humain reçu de la part des membres du personnel), en signalant des problématiques dont nous n'avions pas conscience (comme le manque de pertinence de certains sujets à aborder lors du parcours d'intégration) et en proposant de nouvelles idées (comme la checklist relative à l'adaptation au métier). De plus, les propositions des participantes nous en ont inspiré d'autres, qu'il nous faudra explorer.

En mettant un point final à ce travail, nous retirons notre casquette de chercheuse pour recoiffer celle de permanente pédagogique chez Les Scouts. Forte de tous ces apports, dans les semaines qui viennent, nous déposerons une proposition d'amendement du parcours existant au cercle RH. Elle sera bonifiée jusqu'à ce qu'elle obtienne le consentement des membres plaçant, une fois de plus, l'intelligence collective au cœur de la dynamique participative.

Bibliographie

- Borzeix, A., Charles, J., & Zimmermann, B. (2015). Réinventer le travail par la participation. Actualité nouvelle d'un vieux débat. Introduction. *Sociologie du travail*, 57(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.4000/sdt.1770>
- Chabal, S. (2014). *Les principaux biais à connaître en matière de recueil de l'information*. Retrieved from Centre Ministériel de Valorisation des Ressources Humaines Web site : http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_62_cle581f59.pdf
- Coulombe, S. (2012). Une modélisation des processus et des stratégies d'apprentissage en situation de travail. *Savoirs*, 29(2), 45-58. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-45.htm#>
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France. [« Quadrige » : 2015, janvier]
- Cristol, D. (2020). *L'approche appréciative, un plus pour la pédagogie. Faire grandir ce qui marche plutôt que placer son énergie à rectifier ce qui ne marche pas*. Retrieved December 2, from Thot Cursus Web site : <https://cursus.edu/articles/42652/lapproche-appreciative-un-plus-pour-la-pedagogie>
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X10000217>
- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert: une revue de la littérature. *Savoirs*, 12(3), 9-46. doi:10.3917/savo.012.0009. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-9.htm>

- Fallery, R., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVI^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)* (pp 1-16). Montréal: AIMS. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>
- Faulx, D. (2017). *Apprentissage et développement de l'adulte en formation. Présentation générale*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Faulx, D., & Peters, S. (2011). Évaluer les compétences sociales: une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16. Retrieved from <https://orbi.uliege.be/handle/2268/117798>
- Fournier, C., Lambert, M., & Marion-Vernoux, I. (2017). Le travail au cœur des apprentissages en entreprise. *Bref 353*. Marseille: Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), Retrieved from <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/d162733c594d51f687ea708f99e8c8b1.pdf>
- Gajda, J. (2019). Professional adaptation of new employees to the organization. *System Safety: Human-Technical Facility-Environment*, 1(1), 929-938. doi: [10.2478/czoto-2019-0118](https://doi.org/10.2478/czoto-2019-0118)
- Godfroid, T. (2012). *Préparer et conduire un entretien semi-directif (séminaire du 10 mai 2012)*. Unpublished document, Université de Lorraine, Nancy. Retrieved from <http://crulh.univ-lorraine.fr/sites/crulh.univ-lorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf>
- Guittet, A. (2013). *L'entretien. Techniques et pratiques* (8^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Jeal, T. (1989) *Baden-Powell*, London: Hutchinson.

Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service: l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management & Avenir*, 14(4), 9-24. doi: [10.3917/mav.014.0009](https://doi.org/10.3917/mav.014.0009)

Lambert, M., Huneault, C. & Daele, A. (2016). Au-delà des ateliers : différentes initiatives pour soutenir la formation des enseignants. In A. Daele & E. Sylvestre. (Dir.) *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 151–168). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Lejeune, C. (2018). *Cours de méthodes de recherche qualitative*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.

Les caractéristiques essentielles du scoutisme (2019). Unpublished document, World Scout Bureau Global Support Center, Kuala Lumpur. Retrieved from https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/The%20Essential%20Characteristics%20of%20Scouting_FR_0.pdf

Les Scouts ASBL. (2015). *Balises pour l'animation scout*e. Retrieved from https://lesscouts.be/no_cache/telecharger/grenier1/-/edition/-/1040.html?L=0

Les Scouts ASBL. (n.d.). *Une organisation mondiale. Un mouvement éducatif en Belgique*. Retrieved November 8, from <https://lesscouts.be/le-scoutisme/un-mouvement-mondial.html?L=0>

Macpherson, A. (2015). *Introduction to appreciative inquiry. "Change at the speed of imagination"*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/276093904_Introduction_to_Appreciative_Inquiry

- Olfa Zaïbet, G. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 14(4), 41-59. doi: <https://doi.org/10.3917/mav.014.0041>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *DistanceS*. Télé-Université / Université du Québec À Montréal (TÉLUQ/UQAM). Retrieved from <https://hal.inria.fr/edutice-00000482/document>
- Roussel, J. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs* 37(1), 35-52. doi: [10.3917/savo.037.0035](https://doi.org/10.3917/savo.037.0035)
- Smith, M. K. (2020). *Robert Baden-Powell as an educational innovator*. Retrieved December 1, from infed.org Web site <https://infed.org/mobi/robert-baden-powell-as-an-educational-innovator/>
- Thievenaz, J. (2019). John Dewey et la théorie de l'enquête. In P. Carré & P. Mayen (Eds.), *Psychologies pour la formation* (pp. 19-33). Malakoff, France : Dunod.
- Wittorski, R. (2009). Accompagnement et professionnalisation. *Esquisse*, 52/53, 5-21. Éducation Formation Cognition Société - Institut universitaire de formation des maîtres d'Aquitaine (EFCS-IUFM). Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798748/document>
- World Organization of the Scout Movement. (n.d.). *The story of scouting*. Retrieved November, 8 from <https://www.scout.org/fr/node/81>

Résumé de la recherche

L'intégration est une phase essentielle dans la vie professionnelle d'un travailleur. Idéalement, elle fait se rencontrer les deux acteurs concernés : le nouvel arrivant et l'organisation qu'il intègre/qui l'intègre.

Un parcours d'intégration pour les nouveaux collaborateurs est régulièrement programmé et réalisé au sein des entreprises. Une question se pose néanmoins : s'il répond aux besoins de l'organisation, ce parcours correspond-il à ceux de la personne qui vient d'être engagée ?

Dès lors, dans cette recherche qualitative, grâce à des entretiens semi-directifs, nous explorons le vécu d'une collaboratrice nouvellement arrivée et celui de trois de ses accompagnantes pour entendre les pistes qu'elles proposent afin d'améliorer le parcours d'intégration existant.

Le présent mémoire est structuré en quatre chapitres. Le premier, plus théorique, consiste en une revue de la littérature dans laquelle nous nous intéressons aux caractéristiques de l'intégration d'un nouvel arrivant, au transfert de ses apprentissages et à l'accompagnement dont il bénéficie dans le cadre d'une formation d'adultes. Ensuite, nous décrivons notre méthodologie. La troisième partie présente l'interprétation des résultats que nous avons obtenus à la lumière de notre question de recherche. Le dernier chapitre, quant à lui, discute deux points d'attention que l'analyse des résultats révèle.