

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences : cas d'une entreprise publique en mutation

Franck Brillet, Jean-François Garcia, Nathalie Montargot

DANS **MANAGEMENT & AVENIR 2016/6 N° 88**, PAGES 105 À 130
ÉDITIONS **MANAGEMENT PROSPECTIVE ÉDITIONS**

ISSN 1768-5958

DOI 10.3917/mav.088.0105

Date de mise en ligne : 16/12/2016

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2016-6-page-105?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Management Prospective Éditions.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences : cas d'une entreprise publique en mutation¹

Franck BRILLET²

Jean-François GARCIA³

Nathalie MONTARGOT⁴

Résumé

En lien avec le développement des compétences, l'objectif de cet article est d'identifier les conditions de réussite d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés. Sur la base d'un échantillon de 48 entretiens semi-directifs menés auprès d'opérateurs de production appartenant à l'Infrapôle Centre de SNCF Réseau, les résultats montrent que le développement des compétences individuelles et collectives est caractérisé par un certain nombre de facteurs (conditions de travail, apport de sens aux actions, suivi de l'intégration, interactions) qui influencent positivement la réussite d'un tel dispositif de gestion.

1 Cet article est issu de trois communications : l'une présentée au congrès de l'AGRH à Chester (Royaume-Uni) en 2014, la deuxième lors de la 17^{ème} Université de Printemps de l'IAS à Tours en 2015 et la troisième au congrès de l'AGRH à Montpellier en 2015.

2 **Franck BRILLET** : Professeur des Universités, Université Paris 2 Panthéon-Assas - franck@brillet.org

3 **Jean-François GARCIA** : Chercheur associé, Université Orléans – Tours - jf.garcia79@yahoo.fr

4 **Nathalie MONTARGOT** : Professeure associée, Groupe Sup de Co La Rochelle, CEREGE Poitiers, Chaire ESSEC du changement - montargotn@esc-larochelle.fr

Abstract

In connection with the development of skills, the main purpose of this article is to identify the conditions for success of an integration policy hired. Based on a sample of 48 semi-structured interviews conducted with production operators belonging to the SNCF Réseau Infrapôle Centre, the results of our study show that the development individual and collective skills is characterized by a certain number of factors (working conditions, sense-making to actions, monitoring of integration, interactions) that positively influence the success of such a management system.

La question du recrutement de nouveaux embauchés est régulièrement associée à des problématiques opérationnelles concrètes pour les entreprises : en amont, se pose la question de l'attractivité de la firme (comment inciter les candidats à postuler ? comment attirer de nouvelles compétences ?) et en aval, celle des moyens à mobiliser afin de fidéliser les salariés (Brillet et al., 2009). Cette double problématique peut apparaître assez paradoxale alors que la France n'a jamais connu un contexte avec un aussi fort taux de chômage. C'est donc bien une question d'adéquation entre des besoins en compétences et des ressources disponibles qui se pose. D'où la nécessité pour certaines organisations de se pencher sur cette question, en élaborant des dispositifs de gestion des ressources humaines (GRH) afin de les attirer et de les fidéliser. Parmi ceux-ci, on note l'importance de ceux axés sur la gestion des effectifs, des emplois et des compétences.

C'est dans un tel contexte et avec un tel positionnement, que le recrutement de nouveaux embauchés devient un enjeu majeur pour les organisations. Ce point est d'autant plus actuel, que dernièrement on observe une plus forte précarisation de l'emploi, une instabilité du tissu économique et des changements de plus en plus rapides, qui accroissent les risques de rupture dans les parcours professionnels. Il devient donc nécessaire d'identifier, d'analyser et de comprendre les facteurs d'adaptation à ces nouveaux environnements. Si ces facteurs sont nombreux, notre recherche s'intéresse plus particulièrement au rôle que peut jouer l'intégration dans cette adaptation. Certes nous ne négligeons pas d'autres facteurs qui pourraient également aider les organisations à répondre aux problématiques d'adéquation besoins et ressources en compétences mais nous pensons que le rôle de l'intégration a souvent été minimisé. Effectivement, certaines recherches actuelles (Garcia, 2015) révèlent, entre autres, l'enjeu des politiques d'intégration dans le développement des compétences individuelles et collectives. L'intégration serait perçue, par les nouvelles recrues, comme un dispositif de GRH aux multiples signaux : bénéfice de formations, développement de l'écoute, partage intergénérationnel des connaissances, transfert de compétences, facilité d'apprentissage, meilleure socialisation, etc. Ce dispositif leur permettrait d'appréhender dans les meilleures conditions les premiers mois dans leur nouvel environnement de travail. Pour cela, de nombreux acteurs sont

mobilisés (responsable hiérarchique, tuteur, formateur, etc.) et ces derniers devront faire preuve de pédagogie, d'ouverture d'esprit et de coopération, de manière à instaurer un climat de confiance et de sérénité, dans un contexte qui peut générer de la tension pour le nouvel arrivant. Ces signaux, porteurs de sens, sont aussi appelés à faciliter l'apprentissage du nouvel embauché, tout comme son implication.

L'objectif de cet article est donc de montrer qu'une politique RH orientée autour du développement des compétences peut contribuer au succès d'une politique d'intégration des nouveaux embauchés et ce, au même titre que la socialisation organisationnelle. D'ailleurs les travaux d'El Akremi et al. (2014) identifient toute une série d'antécédents (relationnels, individuels et organisationnels) de la socialisation des nouvelles recrues. Toutefois, si le lien entre intégration et socialisation fait déjà l'objet de nombreux travaux dans la littérature scientifique, la question du lien entre intégration et compétences reste, quant à elle, peu explorée ; ce qui peut constituer le caractère utile et original de cette recherche. En d'autres termes, le développement des compétences n'est pas appréhendé comme étant la conséquence d'une socialisation organisationnelle réussie. On le considère davantage comme un moyen, caractéristique d'un certain nombre de facteurs, qui favorise la réussite d'une politique d'intégration.

Plus spécifiquement, cette problématique sera abordée dans le cadre d'une entreprise publique (SNCF Réseau, Direction Maintenance et Travaux Atlantique), qui doit se préparer à l'arrivée prochaine de la concurrence sur son marché domestique de voyageurs. Nous montrerons ainsi, dans ce cadre particulier, l'enjeu que représente un dispositif d'intégration et quels sont les effets d'une politique de développement des compétences sur un tel dispositif.

1. Cadre théorique : les dimensions de l'intégration

Le cadre théorique de cette recherche vise, dans un premier temps, à présenter le dispositif RH propre à l'intégration, objet central de notre recherche (1.1.). Dans un second temps, nous identifions les possibles rapprochements entre intégration et compétences (1.2.).

1.1. L'intégration : un dispositif RH mobilisant le concept de la socialisation organisationnelle

L'intégration des nouveaux embauchés constitue un processus RH de premier plan. Ce postulat n'est pas nouveau puisque, dès 1994, Peretti assimilait l'intégration à une étape majeure des politiques d'emploi et de formation. D'autres auteurs comme Lacaze et Perrot (2010, p.33) confirment cette prééminence, en considérant que « *la réussite d'un recrutement se joue à 50 % en amont et à 50 % en aval* ». La période d'intégration peut donc être qualifiée d'« *étape clé étant donné qu'elle a pour finalité la réalisation du travail par le nouveau salarié, l'intégration de la culture de l'organisation et l'évolution de l'identité profession-*

nelle des individus concernés» (Hulin, 2007, p.9). Malgré cette reconnaissance de l'importance de ce dispositif RH par la littérature spécialisée (voir entre autres les travaux de Besseyre des Horts, 2011 ; Peretti, 2015 ; Louis, 1980), nous pouvons constater que, bien souvent, les praticiens de la fonction RH ne lui accordent pas autant d'importance et de légitimité, même s'ils admettent assez largement son utilité. Et pourtant, cette question de l'intégration est d'autant plus contemporaine, que l'instabilité du tissu économique associée à des changements de plus en plus rapides, contribue à accroître les risques de rupture et à justifier la prépondérance des transitions dans les parcours professionnels. En outre, avec l'émergence de la GPECT (Gestion Prévisionnelle des Emplois, des Compétences et des Territoires) qui vise notamment à faciliter les mobilités interentreprises, la question des nouveaux recrutés est appelée à se renforcer davantage, puisque la mutualisation des ressources doit conduire, à terme, à améliorer la performance économique des entreprises.

Le processus d'intégration, qui ne doit pas être confondu avec la période d'essai (qui consiste à vérifier les compétences détenues par le nouvel arrivant dans un laps de temps prédéfini), caractérise la partie aval du recrutement. Concrètement, l'intégration renvoie au temps nécessaire à la maîtrise technique du poste (Dufour et Lacaze, 2010). Elle implique la mise en place d'un processus d'accompagnement, qui se justifie par le décalage potentiel entre les attentes des responsables opérationnels et celles des nouveaux embauchés (Fourmy, 2012). Pour prévenir ce type de situation à risque (désengagement, situations conflictuelles, rupture anticipée du contrat de travail, etc.), l'organisation est amenée à concilier des intérêts parfois divergents autour d'objectifs à la fois organisationnels (performance, productivité, conformité aux valeurs, etc.) et individuels (transmission du savoir, désir d'apprentissage, quête de développement personnel, équilibre vie privée/vie professionnelle, etc.). Si ce processus est donc porteur d'enjeux importants, certains auteurs (Dufour et Lacaze, 2010) soulignent que son efficacité peut être affectée par la qualité des relations intergénérationnelles qui se développent et notamment entre juniors (génération Y) et seniors (baby-boomers). Il faut toutefois savoir qu'aujourd'hui 4 générations peuvent être amenées à se côtoyer dans les organisations et ce paramètre doit être dans l'esprit des DRH et des managers surtout lorsqu'ils recrutent et qu'ils intègrent de nouveaux collaborateurs. Le législateur est d'ailleurs intervenu pour inciter les entreprises à embaucher des personnes de plus de 50 ans (ex : la loi du 1^{er} janvier 2010 relative à l'accord senior).

D'autres auteurs (Kammeyer-Mueller et al., 2013) préfèrent insister sur le rôle des interactions interpersonnelles, et plus particulièrement sur l'importance du soutien des managers (certains comme Smith et al. en 2012 mettent en perspective l'importance du « team-leader » et du management sur ce processus d'intégration) et des collègues de travail envers les nouveaux arrivants. Dans ce cadre, un accompagnement continu (avec une période d'ajustement initial de 90 jours) associé à un comportement proactif desdits acteurs est de nature à faciliter l'intégration. À ce titre, on peut en effet se référer à de

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences

nombreux travaux internationaux qui identifient l'importance des comportements proactifs des nouveaux arrivants sur le processus de socialisation qui s'opère lors de l'intégration (voir entre autres les recherches de Saks, Gruman et Cooper-Thomas, 2011 ; Ashforth, Sluss, Saks, 2007 ; Cooper-Thomas H.D., Anderson, 2005). Il semble donc qu'un accompagnement personnalisé soit sensé faciliter l'assimilation des pratiques propres à chaque organisation et secteur d'activité. Les situations qui sont à l'origine des interactions avec les *insiders* (collègues de travail, responsables hiérarchiques, etc.) contribuent ainsi à favoriser l'intégration des nouveaux salariés (Louis, Posner et Powell, 1983 ; Ashford et Cummings, 1985) en réduisant les sources d'incertitudes (Reichers, 1987). Toutefois, les nouveaux arrivants ont parfois le sentiment de ne pas disposer de l'ensemble des informations nécessaires (Saks et Ashforth, 1997). Au regard de ces éléments, leur socialisation constitue un enjeu essentiel : un échec de l'intégration peut notamment générer du stress, voire même une perte de confiance chez le nouvel embauché. De plus, il peut avoir des répercussions économiques importantes pour l'entreprise, aussi bien directes (ex : sur le coût du recrutement) qu'indirectes (ex : sur la réputation de l'entreprise, sa notoriété, sa marque employeur) (El Akremi et al., 2014). Du point de vue de la socialisation, l'intégration renvoie à l'« *apprentissage des ficelles* » d'un emploi et d'une manière plus générale, d'un environnement organisationnel (Schein, 1968) ; il s'agit aussi d'un processus qui permet au salarié d'être un « *membre participatif et efficace* » (Feldman, 1976) et ce, en lui octroyant la faculté d'« *apprécier les valeurs, les capacités, les attentes comportementales, et le savoir social* » (Louis, 1980). D'un point de vue RH, les processus mis en place ne sont pas uniformes mais dépendent d'une multitude de facteurs, tels que la taille de l'entreprise, sa culture ou encore, le style de management. Sans prétendre à l'exhaustivité, il est possible de dresser un état des lieux des différentes étapes relatives à l'intégration (des plus fréquentes aux moins fréquentes) :

Accueil formel par le responsable hiérarchique, information orale sur l'entreprise, visite du site, remise du livret d'accueil, information sécurité, présentation aux cadres de l'établissement, informations sociales, écho dans le journal d'entreprise, rencontre avec la direction générale, formation spécifique, entretien régulier et suivi, séminaire d'accueil, information audiovisuelle, désignation d'un responsable d'intégration, parrainage par un plus ancien, etc. (Almudever et Le Blanc in Levy-Leboyer et al., 2003, p. 419).

Ces dispositifs traduisent la stratégie organisationnelle. Or, leur réussite dépend aussi du niveau d'adéquation obtenu avec les stratégies des nouveaux arrivants (Lacaze et Perrot, 2010) :

- les nouveaux recrutés peuvent mettre en œuvre deux types de compétences : des compétences techniques (recherche d'informations techniques, recherche de soutien social, formation, projets, etc.) et organisationnelles

(réseau professionnel, comportements politiques, négociation de changements, etc.) ;

- l'organisation, quant à elle, peut être amenée à formaliser plus (livret, parrainage, suivi, planification de la carrière, mise en pratique encadrée, etc.) ou moins (intégration par les collègues, apprentissage sur le tas, etc.) sa politique d'intégration.

1.2. L'intégration : un dispositif RH en lien avec les compétences individuelles et collectives

La littérature récente tend à montrer qu'il existe une attente, tant pour les chercheurs que pour les praticiens, à décloisonner la compétence individuelle en lui trouvant des liens avec d'autres concepts. Cela contribuerait notamment à dépasser les traditionnels liens entre les différents niveaux de compétence. Par exemple, certains travaux (Loufrani-Fedida et al., 2014) cherchent à préciser les axes de convergence existants entre compétence individuelle et employabilité. Notre étude s'inscrit donc dans cette tendance actuelle et vise plus particulièrement à établir un lien entre compétences (individuelles et collectives) et intégration des nouveaux entrants.

Pour analyser ce lien, il nous semble intéressant de mobiliser la théorie de l'activité. Engeström considère ainsi que « *les systèmes d'activités ne sont pas juste des actions individuelles, mais ils constituent aussi des formations systémiques. En ce sens, ils doivent être appréhendés comme des systèmes complexes de médiations socio-culturelles, qui sont par nature collectives. L'activité implique par conséquent des actions individuelles, mais elle n'est en aucune façon réductible à la somme des actions individuelles* » (2011, p.171). Selon l'auteur, c'est la dialectique internalisation/externalisation qui permet d'associer l'individuel au collectif ; l'internationalisation fait référence au social tandis que l'externalisation caractérise le sujet vers le social (Engeström, 2011). Il en résulte que la relation tripartite sujet-instrument-objet met à l'épreuve d'autres interactions d'ordre à la fois collectives (*community*), institutionnelles (*rules*) et structurelles (*division of labor*). Ce processus est donc collectif puisque « *les apprenants construisent un nouvel objet/concept pour leur activité collective, et le mettent en œuvre dans la pratique* » (Engeström et Sannino, 2010). En d'autres termes, le partage des expériences et des compétences individuelles qui résulte des interactions génère une compétence collective, en permettant de « *transcender et d'apporter un élément supplémentaire à la seule addition de compétences individuelles* » (Retour, 2005, p.192). Si le concept de compétence collective « *reste à ce jour une notion non stabilisée* » (Dupuich, 2011) voire même « *insaisissable* » (Cavestro et al., 2007), il semble néanmoins possible de l'associer à « *l'ensemble des savoirs et savoir-faire d'un collectif de travail issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation donnée* » (Michaud, 2003) ; d'où l'importance des interactions dans la caractérisation de la compétence collective. De plus, si la participation de tous les membres

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences

du collectif de travail aux différentes actions engagées révèle une dimension multilatérale des échanges (Alter, 2001), ce facteur tend à renforcer le caractère collectif de la compétence produite (Colin et Grasser, 2014). L'émergence de la compétence collective s'exprime « *à travers des processus d'apprentissage, de recherche de solutions, de partage de points de vue et de modèles d'action, de conversion de savoirs tacites et explicites, ou encore de transmission de routines* » (Collin et Grasser, 2009, p.74). Des connaissances clés sont communiquées par des récits, des discussions ou par observation mutuelle (Pfeffer et Sutton, 1999). En conséquence, il ne semble pas pertinent de distinguer les sources des récepteurs d'apprentissage (Leonard, 2007). Il convient même plutôt de reconnaître que ces deux rôles sont indifféremment incarnés par les acteurs en présence et qu'« *au-delà des capacités individuelles d'apprentissage, c'est bien la qualité de l'ensemble des relations interindividuelles qui va déterminer et orienter le potentiel d'apprentissage* » (Colin et Grasser, 2014, p.81) ; en ce sens, la place des rapports intergénérationnels sur la construction des savoirs (Lefebvre, 2000) et sur le développement des compétences collectives n'est pas neutre. Dans ce cadre, la solidarité intergénérationnelle peut par exemple être stimulée en instituant des formes de jumelage entre expérimentés et apprentis (Lefebvre, 1997). Ce type d'échanges contribue d'une part, à développer de nouveaux réseaux de communication, et d'autre part, à améliorer la qualité de la culture organisationnelle, ce qui favorise l'intégration des nouveaux embauchés (Seguin et Pommaville, 1988). La littérature en sciences de gestion distingue la culture en deux courants : l'un appréhende ce concept comme étant quelque chose de tacite qui suscite naturellement des évolutions (d'Iribarne, 1998 ; Dupuis, 2002 ; Hofstede, 1980), l'autre considère qu'il s'agit plutôt de quelque chose d'explicite qui a tendance à s'affirmer davantage au gré des diverses interactions sociales (Schein, 1990). Il semble toutefois que c'est la définition de Trompenaars (1994, p.30) qui correspond le mieux au cadre de cette recherche et de sa volonté d'étudier les liens intégration / développement des compétences. Selon l'auteur, « *la culture, c'est la manière dont un groupe de personnes résout des problèmes* ». En apportant leur expertise à leur entreprise d'accueil, les nouvelles recrues sont naturellement appelées à participer activement aux démarches de résolution de problèmes.

Au regard de ces éléments de compréhension, le concept de compétence collective apparaît inextricablement lié à la notion d'apprentissage organisationnel (Argyris, 1977 ; Nonaka, 1994) puisque « *l'apprentissage développé dans le cours même de l'activité est bien sûr fondamental* » (Koenig, 1994). Pour certains auteurs, l'apprentissage en continu est donc essentiel (Senge, 1990). L'entreprise est apprenante lorsqu'elle initie « *une logique de fonctionnement favorisant l'apprentissage individuel et collectif dans une vision globale de développement continu* » (Hannachi, 2015, p.111). Selon l'auteur, ce contexte, qui tend à favoriser la créativité et donc l'efficacité des individus, expliquerait la survenance de deux phénomènes : les individus développent conjointement leurs connaissances et leurs compétences et, l'entreprise accroît sa capacité à « *se remettre en cause et à se transformer de façon permanente* » (Hannachi,

2015, p.111). L'apprentissage des individus implique la mise en œuvre de pratiques de transmission du savoir aussi bien à un niveau individuel que collectif. Comme le soulignent Gilles et Loasil (2005, p.68), « *la question de la transmission ne peut pas se poser sans référence aux collectifs et à l'organisation du travail* ». Plus précisément, l'apprentissage suppose des modes de transmission en situation concrète de travail, avec l'observation des salariés expérimentés et des plus anciens (Hulin, 2007). Toutefois, le travail inhérent à la transmission du savoir ne peut se limiter à des formations d'ordre technique (Osty, 2003). Il renvoie le plus souvent à un processus d'apprentissage de longue durée, compte tenu notamment de la prépondérance des savoirs tacites (Scouarnec, 2002 ; Acquier, Eyherabide, 2005). Par opposition aux connaissances explicites qui peuvent être aisément partagées (Nonaka et Takeuchi, 1995), les connaissances sont tacites lorsqu'elles ne peuvent être exprimées (Polanyi, 1967) ; en d'autres termes, elles sont difficiles à formaliser (Nonaka et Takeuchi, 1995). À titre d'exemple, le tutorat est une pratique qui est reconnue pour favoriser le transfert de ce type de savoirs (Lejeune et Vas, 2012). Cependant, on peut noter des divergences sur ce point dans la littérature puisque certains auteurs n'hésitent pas à réfuter cette possibilité (Polanyi, 1967).

2. Méthodologie

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche de type exploratoire. Plus précisément, cette recherche se situe dans une perspective interprétativiste, car elle a pour vocation de participer à la compréhension d'une réalité, en l'occurrence celle de l'intégration et celle du développement des compétences au sein d'une entreprise publique, la SNCF. C'est donc un processus d'« *immersion dans le phénomène étudié* » (Thietart et al., 2007, p.41) qui a été privilégié et rendu possible par la recherche-action menée au sein de SNCF. Elle a nécessité des allers et retours réguliers entre théorie et observations terrain qui a permis d'inférer à partir d'observations de terrain, des conceptualisations, des analyses et explications en rapport avec notre volonté de raisonnement abductif. D'une part, nous avons comme objectif de participer à la construction de l'objet de recherche (conceptuellement et empiriquement) mais nous avons, d'autre part, la volonté d'aboutir à des observations empiriques sur le dispositif d'intégration au sein de SNCF Réseau.

Ainsi, dans le cadre de notre étude qualitative, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 48 opérateurs issus de l'Infrapôle Centre, Direction Maintenance et Travaux Atlantique, appartenant à l'Epic SNCF Réseau. Les caractéristiques de ce terrain permettent d'en mesurer la pertinence pour cette étude. En effet, depuis quelques années maintenant, l'entreprise doit faire face à de nombreux départs en retraite et répondre dans le même temps à un fort accroissement de son plan de charge. Au regard de ce contexte, la politique d'intégration des nouveaux embauchés revêt une importance singulière et constitue un axe RH majeur pour l'organisation. C'est ainsi que nous

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences

examinerons les caractéristiques de notre échantillon avant de présenter la procédure suivie.

2.1. Présentation et structure de l'échantillon

Le collège exécution concerne quatre métiers : opérateur caténaire, opérateur Signalisation Electrique (SE), opérateur Signalisation Mécanique (SM) et opérateur voie. Sur ces cinq dernières années, 78 personnes ont été embauchées, soit 34 % d'opérateurs voie, 32 % d'opérateurs SE, 21 % d'opérateurs caténaire et 13 % d'opérateurs SM. Cette proportion a été respectée pour les 48 entretiens semi-directifs qui ont été nécessaires pour parvenir à la saturation théorique (Glaser et Strauss, 1967) et accroître ainsi la validité interne de notre recherche. Ceux-ci ont été conduits de façon intensive sur une période de 3 mois, c'est-à-dire, de fin mars à fin juin 2014. L'ancienneté des agents devait être comprise entre 6 mois et 5 ans. Cette échelle s'explique principalement par le fait que les métiers en question nécessitent un apprentissage de longue durée (interventions variées, distinctes selon le secteur d'affectation, allongement des cycles de maintenance, etc.).

La composition précise de l'échantillon est détaillée dans le Tableau 1. Il s'avère que l'échantillon, composé exclusivement d'opérateurs masculins, est représentatif du genre des néo-embauchés. La distinction opérée entre cadres permanents et contractuels, quant à elle, correspond dans le premier cas aux opérateurs couverts par le régime spécial de retraite, et dans le second cas à ceux relevant d'un statut de droit privé (affiliation à la Sécurité sociale).

Tableau 1 - Composition de l'échantillon des nouveaux embauchés et codification

Emploi	Age	Ancienneté	Maintenance Travaux	Cadre permanent / Contractuel	Codification
Op production voie	29 ans	2 ans et 7 mois	M	CP	NE*I_VO*M1
Op prod caténaire	23 ans	2 ans et 1 mois	M	CP	NE*I_CA*M2
Op prod caténaire	21 ans	6 mois	M	CP	NE*I_CA*M3
Op prod caténaire	24 ans	2 ans et 4 mois	M	CP	NE*I_CA*M4
Op prod caténaire	26 ans	2 ans et 1 mois	M	CP	NE*I_CA*M5
Op production SEG	28 ans	2 ans et 4 mois	M	CP	NE*I_SE*M6
Op production SEG	25 ans	2 ans et 11 mois	M	CP	NE*I_SE*M7
Op production voie	28 ans	2 ans et 2 mois	M	CP	NE*I_VO*M8
Op production SEG	52 ans	2 ans et 7 mois	M	Contractuel	NE*IV_SE*M9
Op production SEG	29 ans	2 ans et 7 mois	M	CP	NE*I_SE*M10
Op production voie	25 ans	2 ans	M	CP	NE*I_VO*M11
Op production voie	45 ans	2 ans et 6 mois	M	Contractuel	NE*III_VO*M12
Op production voie	31 ans	2 ans et 2 mois	M	CP	NE*II_VO*M13
Op production SEG	31 ans	2 ans et 7 mois	Travaux	CP	NE*II_SE*T14

Emploi	Age	Ancienneté	Maintenance Travaux	Cadre permanent / Contractuel	Codification
Op production SEG	27 ans	5 ans et 9 mois	Travaux	CP	NE*I_SE*T15
Op production SEG	25 ans	2 ans et 4 mois	Travaux	CP	NE*I_SE*T16
Op production SEG	26 ans	2 ans et 11 mois	M	CP	NE*I_SE*M17
Op production SEG	23 ans	3 ans et 3 mois	Travaux	CP	NE*I_SE*T18
Op production SM	35 ans	2 ans et 9 mois	M	Contractuel	NE*II_SM*M19
Op production SM	48 ans	2 ans et 7 mois	M	Contractuel	NE*III_SM*M20
Op production SM	41 ans	2 ans et 6 mois	M	Contractuel	NE*III_SM*M21
Op prod caténaire	22 ans	5 ans et 8 mois	M	CP	NE*I_CA*M22
Op prod caténaire	24 ans	3 ans	M	CP	NE*I_CA*M23
Op prod caténaire	21 ans	1 an et 5 mois	M	CP	NE*I_CA*M24
Op production voie	39 ans	1 an	M	Contractuel	NE*II_VO*M25
Op production SM	21 ans	6 mois	M	CP	NE*I_SM*M26
Op production SM	32 ans	3 ans et 1 mois	M	CP	NE*II_SM*M27
Op production SEG	24 ans	2 ans et 9 mois	M	CP	NE*I_SE*M28
Op production SEG	31 ans	9 mois	M	Contractuel	NE*II_SE*M29
Op production SEG	32 ans	9 mois	M	Contractuel	NE*II_SE*M30
Op production SEG	32 ans	2 ans et 6 mois	M	CP	NE*II_SE*M31
Op production SEG	38 ans	9 mois	M	Contractuel	NE*II_SE*M32
Op production voie	40 ans	6 mois	M	CP	NE*III_VO*M33
Op production voie	27 ans	5 ans et 6 mois	Travaux	CP	NE*I_VO*T34
Op production voie	30 ans	9 mois	M	CP	NE*II_VO*M35
Op production voie	28 ans	3 mois	M	CP	NE*I_VO*M36
Op prod caténaire	32 ans	3 ans et 4 mois	M	CP	NE*II_CA*M37
Op production voie	27 ans	5 mois	M	CP	NE*I_VO*M38
Op production voie	29 ans	2 ans et 5 mois	M	CP	NE*I_VO*M39
Op production voie	27 ans	9 mois	M	CP	NE*I_VO*M40
Op production voie	55 ans	2 ans et 9 mois	M	Contractuel	NE*IV_VO*M41
Op production voie	30 ans	2 ans et 5 mois	Travaux	CP	NE*II_VO*T42
Op production voie	39 ans	2 ans	M	Contractuel	NE*II_VO*M43
Op prod caténaire	24 ans	2 ans et 3 mois	M	CP	NE*I_CA*M44
Op prod caténaire	22 ans	2 ans et 9 mois	M	CP	NE*I_CA*M45
Op production SM	28 ans	2 ans et 6 mois	M	CP	NE*I_SM*M46
Op production SEG	33 ans	9 mois	M	CP	NE*II_SE*M47
Op production voie	51 ans	2 ans et 2 mois	M	Contractuel	NE*IV_VO*M48

2.2. Mode d'administration des entretiens

Les entretiens ont été réalisés en face à face sur le lieu de travail. Leur durée a varié de 35 minutes à 2 heures 20, avec une moyenne de 1 heure. Ceux-ci ont été enregistrés, puis retranscrits intégralement et ce, avec l'accord des salariés. Les principaux thèmes abordés (voir la grille d'entretien exploratoire dans le

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences

Tableau 2) ont porté sur différents aspects de l'intégration : ses caractéristiques (ex : selon vous, que recouvre la notion d'intégration ?), son déroulement (ex : comment s'est déroulé le processus d'intégration ? Quelles ont été les différentes étapes ?), le contenu de l'apprentissage (ex : comment les formations sont-elles organisées ? Comment la théorie, issue des formations dans les centres SNCF, s'articule-t-elle avec la pratique dans les brigades ?), le suivi opéré par la hiérarchie (ex : est-ce que le processus d'intégration fait l'objet d'un suivi et si oui, lequel ?), le comportement des différents acteurs (ex : pourriez-vous préciser le rôle de chacun des acteurs ?), la perception globale des agents sur le processus d'intégration et de ses effets (ex : quel regard portez-vous sur ce processus ? Avez-vous connu des difficultés et si oui, lesquelles ? Auriez-vous des suggestions d'amélioration et si oui, lesquelles ? Est-ce que la façon dont vous avez été recruté a été importante pour expliquer votre volonté de rester dans cette entreprise ?).

Tableau 2 - Grille d'entretien exploratoire pour les nouveaux embauchés

THEMES	SOUS THEMES	RELANCES
1. Présentation du participant	1.1. Position avant d'intégrer SNCF Réseau.	- Parcours scolaire et/ou professionnel.
	1.2. Choix de l'entreprise.	- Motivations pour postuler à SNCF Réseau.
2. Le contexte interne et externe	2.1. L'entreprise.	- Les caractéristiques de l'Infrapôle Centre. - Image générale/Identité perçue.
	2.2. Le métier.	- Motivations pour le métier choisi. - Les caractéristiques du métier.
	2.3. Organisation avec les collectifs de travail.	- Interactions avec les salariés (selon l'âge, le niveau d'expertise...).
	2.4. L'environnement externe.	- Libéralisation des marchés domestiques de voyageurs, et ses conséquences.

THEMES	SOUS THEMES	RELANCES
3. La politique d'intégration	3.1. Définition de l'intégration.	- Objectifs et caractéristiques de l'intégration (durée, etc.). - Les avantages d'une intégration. - Conséquences d'une absence d'intégration.
	3.2. Déroulement du processus d'intégration.	- Les différentes phases. - Organisation et durée des formations. - Facteurs de satisfaction et/ou d'insatisfaction.
	3.3. Suivi de l'intégration.	- Les acteurs et leurs rôles. - Mesure de l'importance des actions menées par ces personnes.
	3.4. Enjeux d'une intégration réussie.	- Déterminants d'une intégration réussie. Les facteurs qui impactent négativement l'intégration. Les risques d'une mauvaise intégration.
4. Les effets de l'intégration	4.1. Apports de l'intégration.	- En termes d'attitudes, d'interactions. - En termes d'apprentissage de nouveaux savoirs (<i>via</i> le tutorat et le tutorat inversé). - En termes de gestion des risques (ex : déperdition des savoirs).
	4.2. Conséquences de l'intégration.	- En termes de montée en compétences (des individus et des collectifs de travail). - En termes d'évolution culturelle. - En termes d'attractivité et de fidélisation.

Concernant le traitement des données, les entretiens retranscrits ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique manuelle et ce, dans le but de décrire et de comprendre la perception des nouveaux arrivants au regard de la politique d'intégration et de ses caractéristiques. En effet, selon Huberman et Miles (2003), le codage thématique présente l'intérêt de réduire « *de grandes quantités de données en un petit nombre d'unités analytiques* » de manière à conduire « *le chercheur à l'analyse pendant le recueil de données, de sorte que les recueils ultérieurs peuvent être plus centrés* ». Conformément aux préconisations de ces auteurs, nous nous sommes donc attachés à constituer une liste préliminaire de codes (ex : sur le processus d'intégration, sur les facteurs caractérisant le développement des compétences individuelles et collectives) en sachant que ceux-ci seraient amenés à « *changer et évoluer tout au long de l'expérience de terrain* ».

3. Présentation des résultats

Les résultats obtenus à l'issue de notre étude qualitative peuvent être regroupés en quatre grandes contributions : l'importance d'un environnement facilitateur (3.1.), la transmission du savoir (3.2.), le suivi de l'intégration (3.3.) et enfin, les formes d'interaction (3.4.).

3.1. L'importance d'un environnement facilitateur : le triptyque qualité des relations humaines, sécurité de l'emploi et perspectives d'évolution professionnelle

Notre étude démontre qu'il existe un consensus pour considérer l'intégration comme la faculté de participer activement à la vie de l'équipe et de se faire accepter par les membres du groupe. En ce sens, les relations humaines, l'ambiance de travail, l'écoute, la disponibilité, apparaissent comme des caractéristiques inhérentes d'une bonne intégration. À défaut, les opérateurs reconnaissent que l'intégration serait bien plus compliquée, notamment si « *un ancien ne répond pas à une demande d'information* » (Opérateur caténaire). En d'autres termes, s'intégrer, c'est avant tout « *s'intégrer socialement* » (Opérateur caténaire) puisque « *comme on va passer une bonne partie du temps ensemble, autant que cela se passe bien* » (Opérateur SE). Au-delà du relationnel, certains opérateurs admettent que l'intégration, c'est aussi « *apprendre le métier* » (Opérateur voie) et « *être sérieux dans le travail* » (Opérateur caténaire).

Certains nouveaux embauchés n'hésitent pas à parler d'« *esprit SNCF* » dans le sens où « *c'est une façon de penser, c'est un groupe, c'est une famille. C'est plus une relation de compagnons de travail* » (Opérateur voie). D'où un sentiment d'appartenance à l'entreprise largement répandu parmi les nouveaux arrivants. Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il touche à la culture d'entreprise comme élément important du processus d'intégration et de socialisation. Ce point est très certainement une des voies de recherches que nous pourrions privilégier au travers de l'importance des valeurs, des propriétés et des fonctions de la culture. Nous pourrions d'ailleurs considérer la culture comme participant au processus d'apprentissage multidimensionnel des opérateurs SNCF nouveaux arrivants et, mobilisant ici des facteurs plus informels (ceux de la culture) ayant des effets sur l'apprentissage, l'intégration et la socialisation entre générations.

Ce bien-être n'empêche pas l'acceptation de certaines « contraintes » liées aux exigences de sécurité. En effet, il importe de « *tout noter* » (Opérateur caténaire) de manière à assurer la traçabilité des opérations. C'est le corollaire de la sécurité, « *le mot principal de la SNCF ; sécurité, que ce soit pour les usagers ou pour les agents qui travaillent sur les voies* » (Opérateur SM). Par ailleurs, la coopération et l'entraide au sein des collectifs de travail constituent également des caractéristiques organisationnelles : « *ici, ce n'est pas comme dans le privé, c'est plus collectif, c'est-à-dire que quand vous avez un problème, les gens vont*

vous aider » (Opérateur SE). L'apprentissage nécessite du temps et *a fortiori* de l'expérience, car « *il y a beaucoup de matériels, beaucoup de technologies différentes* » (Opérateur SE) d'autant qu'« *il ne suffit pas de suivre les procédures* » (Opérateur SM), lesquelles peuvent parfois être difficiles à appréhender. En conséquence, l'importance de la connaissance tacite tend à renforcer les exigences autour de la coopération.

En outre et d'une manière consensuelle, les nouveaux agents reconnaissent qu'en période de crise économique et financière, la perspective d'intégrer un groupe comme SNCF est de nature à les rassurer et à leur apporter la sérénité qu'ils attendaient et qu'ils n'avaient pas forcément dans leurs entreprises privées précédentes. En effet, « *je suis rentré à la SNCF pour faire carrière, parce que je sais très bien que pour l'instant, on a encore un certain statut qui nous permet d'avoir une certaine sécurité de l'emploi* » (Opérateur voie). La sécurité de l'emploi semble donc un facteur corrélé positivement à la réussite de l'intégration.

Enfin, les perspectives d'évolution professionnelle correspondent à une attente très prégnante de la part des nouveaux arrivants. Au sein de l'Infrapôle Centre, l'évolution professionnelle est encouragée : « *Tout est fait pour que l'on évolue. Quelqu'un qui veut passer des examens, on va le pousser. On n'empêchera personne d'évoluer. Par exemple, il peut arriver qu'après certaines formations, on ne puisse pas mettre en pratique sur notre parcours, alors, les directeurs de proximité essayent de s'arranger et de nous envoyer le temps d'une journée sur un autre secteur ; on n'essaye jamais de plomber l'agent, on fait toujours en sorte de nous apporter le maximum de connaissances* » (opérateur SE). De plus, les responsables ont le souci de donner le bon conseil au bon moment : « *comme dit mon directeur de proximité, il faut bouffer des dérangements, c'est comme ça qu'on apprend* » (opérateur SE). En effet « *il ne suffit pas de suivre la formation pour être un bon agent car en maintenance, on ne voit pas tout, avec les dérangements, on fait des recherches et c'est intéressant ; ça nous force à chercher et si on a un souci, on a nos chefs* » (opérateur SE). Les nouveaux agents considèrent également qu'avec l'âge et la pénibilité de certaines tâches, la perspective de pouvoir, à terme, changer d'emploi constitue un élément propice à une fin de carrière non contrainte.

3.2. La transmission du savoir : pluralité de contributeurs et recherche de sens

Une fois recrutés au sein de l'Infrapôle Centre, une journée d'accueil attend les nouveaux arrivants. Dès le premier jour, ils sont réunis au siège de l'établissement pour assister à une présentation de l'entreprise et du métier. Par la suite, ils sont amenés à suivre des formations internes (qui sont consignées dans un livret d'apprentissage) pour une durée moyenne d'environ 15 mois. Chaque formation est sanctionnée par une évaluation. Celle-ci s'effectue sur la base de la grille SAMI (S pour Satisfaisant, A pour Acceptable, M pour Moyen et I pour Insuffisant). La validation d'un module est conditionnée à l'obtention

d'un « S » ou d'un « A ». Si le salarié obtient un « M », il doit alors se soumettre à un nouveau contrôle de connaissance exercé sur son lieu de travail par son directeur de proximité. Un « I » oblige le salarié à retourner en formation. En cas de réussite à ces examens, une carte d'habilitation est alors remise au salarié. À noter que certains modules ne donnent pas lieu à une habilitation, en l'occurrence ceux qui ne délivrent pas d'informations spécifiquement sécuritaires.

La transmission du savoir n'est pas exclusive des formateurs des centres de formation SNCF, mais implique d'autres acteurs, à commencer par le référent (ou tuteur) et les collègues de travail. En effet, chaque nouvel entrant se voit attribuer un référent, qui a notamment pour mission « *de vous expliquer comment ils font le travail* » (Opérateur SE). Or, dans certaines brigades, le référent « *c'est toute l'équipe* » (Opérateur caténaire). En d'autres termes, les collègues de travail participent activement et régulièrement au transfert de connaissance. Ce rôle peut parfois prêter à confusion dans le sens où « *il peut y avoir des différences entre la théorie et la pratique sur le terrain (...), par exemple, les chefs d'équipe ont d'autres méthodes parce que ça va plus vite par exemple* » (Opérateur caténaire). Il en résulte qu'« *en formation, ils nous reprennent sur les mauvaises habitudes prises sur le terrain* » (Opérateur caténaire). Si la pluralité d'acteurs dans le processus d'apprentissage peut poser question, les nouveaux recrutés considèrent que les différentes sources de transmission du savoir sont complémentaires. Il apparaît ainsi que les formations contribuent à donner du sens au travail. C'est d'autant plus important, que les « anciens » sont parfois partis à la retraite, sans avoir eu le temps nécessaire pour transmettre l'ensemble de leur savoir-faire. En conséquence, « *toutes les petites particularités ou les dérangements, on va mettre 2 heures à chercher alors qu'avec les anciens, cela aurait été plus rapide, peut-être 15 minutes. Celui qui a 10 ans de boîte ne connaît pas tout. C'est tellement vaste* » (Opérateur SE) ; et « *comme dans les guides il n'y a pas tout* » (Opérateur SE), ils estiment que la perte de savoir-faire est bien réelle et qu'ils devront s'adapter à cette situation.

3.3. Le suivi de l'intégration : un cycle d'amélioration continue

Le guide du référent, document interne à l'organisation, renseigne sur les missions qui relèvent de cette fonction : permettre la bonne intégration du nouvel embauché dans l'entreprise et plus particulièrement dans son équipe de travail, l'aider à comprendre l'organisation de l'entreprise et sa culture, l'accompagner dans son parcours de formation et enfin, le familiariser aux réflexes de sécurité. Sur cette question, nous avons souligné précédemment l'importance des facteurs informels dans le processus d'apprentissage des opérateurs et il semble ici que les facteurs formels (tel que ce guide référent) soient également de nature à y contribuer. Ce guide semble d'ailleurs avoir des effets d'apprentissage réciproques entre nouveaux arrivants et anciens opérateurs.

En pratique, le suivi de l'intégration est assuré par deux principaux acteurs : le référent, mais aussi le directeur de proximité (DPX). Concrètement, pendant la durée de la période d'essai (1 an pour ceux qui ont le statut de cadres permanents, 3 mois pour les contractuels), des entretiens trimestriels sont organisés par le DPX. Lors de ces entretiens, « *notre chef nous demande comment ça se passe au niveau du travail, il nous donne aussi des objectifs pour que l'on cherche un peu de notre côté et puis, on fait le point sur les formations qu'on a faites, les résultats et comment ça s'est passé* » (Opérateur SE). Selon les brigades, le référent peut être amené à assister à ces réunions périodiques qui impliquent de remplir un document dédié. Il est demandé au responsable hiérarchique d'analyser les éventuels écarts avec les objectifs initiaux et d'évaluer le nouvel arrivant, en fonction d'*items* prédéfinis (connaissances théoriques, savoir-faire pratique, relation avec les collègues, etc.) et d'une échelle de mesure (non concerné par l'*item*, ne répond pas aux exigences, répond aux exigences, répond au-delà des exigences). Le suivi de l'intégration peut donc conduire le DPX et le référent à mettre en place des actions correctives dans le but de palier aux insuffisances et d'inscrire ainsi le nouvel agent dans une démarche de progrès. En fin de circuit, la fiche d'évaluation doit être signée par le dirigeant d'unité opérationnelle (DUO). Précisons qu'au terme des neuf premiers mois, l'entretien est couplé à une visite médicale. C'est au cours de cet entretien que le DPX « *nous valide ou ne nous valide pas le commissionnement* » (Opérateur SE). En effet, lorsque les exigences de la période d'essai sont satisfaites, l'agent est alors « *commissionné* ».

3.4. Les formes d'interaction

Quotidiennement, le nouvel embauché est en prise avec diverses formes d'interaction. Celles-ci reposent sur deux principaux objectifs :

– **la recherche d'information** : s'ils reconnaissent qu'il est nécessaire d'être « *curieux* » pour inciter les collègues de travail à transmettre leur savoir-faire, ils soulignent également que « *lorsque l'on demande un renseignement, il n'y a jamais de hasard, on sait à qui on le demande. Certains collègues sont polyvalents, d'autres ont leurs spécificités, tout dépend où ils ont bossé* » (Opérateur voie). Néanmoins, la détention du savoir-faire ne constitue pas un critère rédhibitoire. En effet, certains ne sont pas « *pédagogues du tout, alors je préfère aller poser ma question à mes deux autres collègues* » (Opérateur voie).

– **le partage d'information** : il n'est pas rare que les formateurs issus des centres de formation SNCF leur recommandent de « *faire une piqure de rappel* » au sein de leur brigade respective. En effet, « *les plus anciens ont appris d'une manière mais nous, en allant à l'école, on va peut-être apprendre une autre manière qui est plus au goût du jour, donc, en arrivant sur le terrain, on va lui expliquer comment nous on fait. Lui, ça va lui apprendre d'autres choses* » (Opérateur SM). La demande peut aussi émaner des collègues eux-mêmes. Par exemple, « *parfois, ils nous disent « ah, tu as fait cette formation-là, tu te souviens de la côte ? », ça*

évite de regarder dans les bouquins » (Opérateur voie). Enfin, certains nouveaux embauchés ont la volonté de transmettre leurs connaissances dès qu'ils en ont l'opportunité. Par conséquent, à tout moment, les interactions peuvent générer un transfert de savoir-faire : « *Encore hier, j'ai appris des choses que je ne savais pas. C'était un réglage sur un aiguillage et je ne savais pas du tout comment on faisait. Donc, j'ai un collègue qui m'a montré et il m'a dit « essaie de faire de l'autre côté », tout en restant avec moi pour voir comment je faisais. Il pouvait me reprendre si je faisais une erreur* » (Opérateur SM). D'un point de vue plus général, ce partage s'inscrit dans le cadre du changement entrepris par l'entreprise, lequel implique « *plus de productivité, plus de rentabilité* » (divers opérateurs). Toutefois, les impacts positifs des interactions nécessitent parfois d'être relativisés dans le sens où « *les anciens ont des acquis et ils ont du mal à modifier certaines choses, ils ne réfléchissent même plus à la façon de faire* » (Opérateur SE). Il en résulte que les habitudes associées à une certaine résistance au changement, notamment de la part des plus « anciens », ont tendance à peser négativement sur l'efficacité des interactions en termes de développement des compétences.

4. Discussion des résultats

La discussion des résultats est orientée autour d'un double lien : entre transmission du savoir et culture d'entreprise (4.1.) et, entre compétence collective et stratégies d'intégration (4.2.).

4.1. La transmission du savoir et ses impacts sur la culture d'entreprise

Au regard de l'analyse thématique de contenu, il ressort que la politique d'intégration instaurée par l'Infrapôle Centre contribue à renforcer l'influence du travail d'équipe. Si cette influence peut potentiellement provenir de différents acteurs de l'organisation (le responsable hiérarchique, le référent ou encore les collègues de travail), le rôle de certains d'entre eux semble moins déterminant. C'est ainsi que le rôle du « chef » comme du référent, n'est pas considéré par les nouveaux embauchés comme un élément incontournable de leur intégration. En effet, dans nombre de brigades, ce sont essentiellement les collègues de travail, et notamment les « anciens », qui assurent l'apprentissage des nouveaux arrivants, alors qu'un document interne à l'entreprise spécifie qu'il appartient au référent « *d'expliquer et de montrer le travail* ». Ce point renforce l'importance pour une organisation d'identifier précisément les contributeurs de la connaissance et ce, en fonction de critères bien précis : disposer des compétences techniques requises, posséder les capacités pédagogiques nécessaires, s'assurer que cette démarche repose sur un acte volontaire qui est reconnu (notamment en termes de gestion de carrière et de gains financiers). Nous considérons toutefois qu'il serait judicieux que les deux premiers critères soient validés par un formateur, c'est-à-dire, un expert

appartenant à un centre de formation SNCF ; d'où l'importance de clarifier les rôles et de le faire savoir *via* une communication institutionnelle. En outre, la formation des individus concernés et l'organisation à échéances régulières de retours d'expérience semblent indispensables. Ces actions doivent permettre d'établir un lien étroit entre processus d'intégration et politique de gestion des compétences. Elles sont essentielles puisque, au final, seules les bonnes pratiques doivent et nécessitent d'être transmises. Ce point de discussion de nos résultats peut être rapproché des travaux de Korte et Li (2015) qui insistent sur l'importance de la structure relationnelle dans le processus de socialisation. Ces résultats doivent cependant être pris avec précaution dans les rapprochements que nous pouvons effectuer avec cette présente recherche puisqu'ils se sont déroulés dans un contexte très précis, celui de la Chine et ont porté sur une population particulière, celle des ingénieurs. Nous pensons cependant qu'il s'agit là d'une perspective de recherche intéressante puisque la notion de réseau semble également être importante dans une entreprise publique telle que SNCF et, la place de la formation est également posée dans ce processus de socialisation au moment de l'intégration.

Si la question autour des contributeurs de la connaissance laisse présager des axes d'amélioration, la qualité des relations humaines au sein des collectifs de travail est admise comme un élément fédérateur qui pèse positivement sur la réussite de l'intégration. Par conséquent, si la hiérarchie n'est pas plébiscitée comme un acteur majeur, le rôle de l'équipe et par extension, la cohésion entre ses membres, est perçue favorablement. Celle-ci se manifeste à la fois par le sentiment d'appartenance à l'entreprise et par l'esprit de solidarité unissant les individus (notamment à travers l'entraide). À ce sujet, Lacaze et Perrot (2010) rappellent que les théories de la construction de l'identité sociale sont fondées sur l'idée que la nature humaine a tendance à favoriser la cohésion entre les membres d'un groupe. Il est fait référence ici à la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1979) et à celle de l'auto-catégorisation (Turner et al., 1987). La première soutient que l'appartenance à un collectif suffit à instaurer une identité collective et la seconde défend l'idée que les individus s'orientent naturellement vers un groupe. Il en résulte que « *pour maintenir la cohésion de ce groupe, les comportements convergent vers un modèle commun* » car si « *les nouveaux arrivants veulent changer les choses avant de s'être assurés qu'ils sont bien intégrés dans les équipes, ils prennent un grand risque* » (Lacaze et Perrot, 2010, p. 112). Or, cette recherche laisse apparaître que le moment de l'intégration peut constituer un cadre d'initiation au changement et même de vecteur d'évolution de la culture de l'entreprise, notamment lorsque l'organisation encourage les nouvelles recrues à partager avec les autres salariés les compétences acquises en formation. À titre d'exemple, les exigences de sécurité qui prévalent dans le secteur ferroviaire imposent, en toutes circonstances, le maintien des compétences et des « *piqures de rappel* » (opérateur voie) peuvent parfois s'avérer indispensables (ex : en cas d'oublis). Celles-ci sont d'autant plus opportunes que les « anciens » ont parfois des difficultés (conscientes ou inconscientes) à renouveler leurs pratiques de travail avec en

filigrane, le risque d'induire en erreur les nouveaux salariés lors de démarches de transmission du savoir. Ceci confirme bien qu'entre nouveaux arrivants et « anciens » il existe des effets croisés et bénéfiques de cet apprentissage réciproque lors de la phase d'intégration. On constate également un point de convergence avec les travaux de Saks et al. (2011) qui attestent le rôle proactif des nouveaux arrivants dans le processus de socialisation. Ces résultats vont également dans le sens des travaux d'Hatmaker et al. (2011) qui mettent en perspective le rôle plus ou moins fort des communautés de pratique avec l'intégration des nouveaux arrivants.

Par ailleurs, cette évolution de la culture d'entreprise est à la fois implicite (absence de règles écrites en la matière) et indirecte (le rôle du Directeur de Proximité et du référent ne paraît pas décisif). Elle s'inscrit dans une logique de performance qui se matérialise par la recherche d'une meilleure productivité et d'un accroissement de la rentabilité et ce, à l'heure où l'entreprise se prépare à l'arrivée prochaine de la concurrence sur son marché domestique de voyageurs. À ce titre, nous pouvons soutenir que le processus d'intégration est susceptible de constituer un levier d'action, pour toute organisation qui entend déployer de nouveaux axes de développement des compétences.

4.2. La compétence collective et ses impacts sur les stratégies d'intégration

Avec la présence des nouveaux arrivants qui ont acquis au fil du temps un savoir, un savoir-faire et un savoir-être dans les centres de formation SNCF (pour certains d'entre eux, l'expérience professionnelle antérieure à SNCF complète leur portefeuille de compétences), l'équipe va être amenée à « *combinaison des ressources en situation afin de « fabriquer » du collectif* » (Defélix et al., 2014, p.39). Ce style de gestion que l'on peut qualifier de participatif vise à « *stimuler la capacité d'un groupe à mieux fonctionner au travail qu'on pourrait nommer « compétence collective »* » (Defélix et al., 2014, p.39). Concrètement, cet environnement professionnel, propice au travail en groupe, aux interactions et à la solidarité, concourt à susciter tout à la fois un langage commun, un référentiel partagé, une mémoire collective et un engagement subjectif (Retour et Krohmer, 2006). Les deux derniers attributs apparaissent comme la conséquence directe des retours de savoir qui se sont en quelque sorte institutionnalisés dans les brigades notamment lorsque les nouveaux recrutés reviennent de formation. Dans le cadre ainsi décrit, la compétence collective se rapproche plus des notions de « *concertive teams* » et de « *self-managing-teams* » (Barker, 1993 ; Bitencourt et Bonotto, 2010) qui permettent l'autorégulation des collectifs de travail.

Ce style de gestion se traduit par la mise en place de stratégie(s) d'intégration. À cet égard, l'Infrapôle Centre a fait le choix d'une stratégie duale entre sélection naturelle (intégration par les collègues, etc.) et formatage culturel (programmes d'intégration élaborés, etc.) (Lacaze et Perrot, 2010). En d'autres termes, une politique d'intégration peut concilier faible et fort niveau de formalisation. Cette

position paraît d'autant plus opportune lorsque l'exercice des compétences met en exergue des savoirs et savoir-faire tacites, caractéristiques de la compétence collective (Michaux, 2003). En conséquence, nous pouvons soutenir que notre recherche contribue à faire évoluer les travaux de Lacaze et Perrot (2010) portant sur les stratégies d'intégration adoptées tant par les nouveaux recrutés que par les organisations. En effet, il nous semble pertinent de prendre en compte l'importance de la compétence collective en la considérant comme une ressource dominante à part entière. Nous proposons ainsi de prendre en compte deux types de stratégie et ce, selon l'horizon temporel : la stratégie de la communication (pour le court terme) et le soutien à la performance (pour le long terme) (Garcia, 2015).

La stratégie de la communication consiste pour le nouvel entrant, à mettre à son profit les interactions générées entre les membres de l'équipe afin de susciter une bonne ambiance de travail. Au cours des premiers mois et à défaut de maîtriser l'ensemble des compétences inhérentes à l'emploi et à l'environnement de travail, le nouveau salarié s'attache à s'appropriier les codes de l'équipe, en se montrant curieux, à l'écoute et attentif aux remarques ; ce qui nécessite de participer activement à la vie du groupe. Le soutien à la performance consiste pour la nouvelle recrue à contribuer au développement des compétences de l'entreprise, en s'évertuant à transmettre ses propres compétences aux salariés déjà en poste. Dans un objectif concomitant d'épanouissement personnel et de recherche de la performance (individuelle, collective et organisationnelle), le nouvel arrivant entend ainsi se prévaloir d'une nouvelle méta-compétence, le savoir coopérer.

L'exercice de ces stratégies suppose de la part des différents acteurs de l'organisation de s'approprier les actions mises en œuvre le plus souvent par la fonction RH (*via* un management qui suscite la coopération, le partage ou encore l'entraide), afin de créer les conditions d'une intégration réussie. À ce titre, il est attendu de la part des managers de proximité, comme des référents (entendu au sens plus commun de tuteur), qu'ils incitent les salariés déjà en poste à développer et donc, à renouveler leurs compétences, tout en explicitant les intérêts et avantages pour eux d'un tel apprentissage (ex : en termes d'employabilité). Compte tenu de l'existence de certains comportements de résistance aux changements, cette exigence de sens serait ainsi susceptible de constituer un déterminant important pour initier l'adhésion aux stratégies d'intégration mises en œuvre. Dès lors que la nouvelle recrue est considérée comme un acteur à part entière de la production de la connaissance, il convient d'identifier, de la même façon que pour les salariés en poste, celles qui sont en mesure de transférer leurs compétences, et ce, sur la base des mêmes critères de sélection.

Conclusion

Compte tenu des coûts souvent importants engendrés par le processus de recrutement et le *turnover*, il devient essentiel pour les organisations de s'assurer de la loyauté et de la fidélité de ses collaborateurs. À ce titre, plusieurs études en gestion des ressources humaines (par exemple, Perrot, 2008) démontrent notamment les effets positifs de la socialisation organisationnelle sur l'engagement. Notre recherche s'est, quant à elle, intéressée à l'étape aval du processus de recrutement, à savoir, celle de l'intégration. Nous avons ainsi montré l'influence de la gestion des compétences, et plus spécifiquement des compétences collectives, sur la réussite d'un tel dispositif RH.

C'est dans ce cadre que notre étude permet de mettre en exergue l'impact positif de quatre principaux facteurs :

- des conditions de travail optimum : qualité des relations humaines, ambiance de travail conviviale, bénéfique de la sécurité de l'emploi, possibilités d'évolution de carrière ;
- un transfert du savoir qui génère du sens aux actions effectuées ;
- un processus d'intégration qui est encadré et piloté à échéances régulières (ex : entretiens trimestriels au cours de la première année) ;
- un processus d'intégration qui suscite des interactions, ce qui conduit les nouveaux arrivants à participer eux-mêmes au développement des compétences des autres membres de l'équipe.

En filigrane de ces facteurs, l'adéquation entre les attentes des différents acteurs n'est pas neutre et renvoie souvent aux stratégies d'intégration. Celle-ci suppose pour l'entreprise, de s'assurer de la capacité des salariés (nouveaux et en poste) à initier et à bénéficier de démarches de transmission du savoir. D'où l'importance du savoir coopérer qui fait figure ici de méta-compétence (Garcia, 2015). Cette dernière tend d'une part, à mettre en exergue l'importance du savoir-être et d'autre part, à inculquer des réflexes proactifs, en rupture avec les comportements cultivant la rétention d'information. À ce titre et d'une manière plus générale, le rôle du manager de proximité ne doit pas être sous-estimé, dans le sens où il lui appartient de promouvoir des valeurs telles que la solidarité, la coopération, l'entraide ou encore l'esprit d'équipe. D'où la prédominance des savoirs tacites. En outre, l'acceptation par les salariés en poste et notamment des plus anciens, d'un transfert intergénérationnel des compétences traduit une évolution de la culture d'entreprise. En effet, l'adaptation aux évolutions de l'entreprise et de son environnement impose une montée en compétences des salariés, qui implique d'identifier de manière non statique les différents contributeurs, lesquels peuvent être de différents âges, de différentes fonctions. Au final, l'intégration favorise directement cette montée en compétences, dès lors que les conditions de réussite sont réunies.

Toutefois, cette étude présente certaines limites qui laissent entrevoir des perspectives de recherche. Par exemple, il pourrait être intéressant d'analyser plus en détail le lien entre intégration et gestion des talents. De plus, et alors que cette recherche s'est centrée sur une population particulière (les non cadres), il pourrait être pertinent d'analyser l'attrait du processus d'intégration en confrontant les collègues cadre et non cadre ; cela permettrait de répondre à certains questionnements : un tel dispositif RH procure-t-il les mêmes effets, quel que soit le collègue concerné ? La fonction RH doit-elle privilégier un dispositif propre à chaque collègue, afin de tenir compte des éventuelles spécificités ? Ou serait-il opportun d'envisager la mise en place d'un dispositif unique d'intégration ? Enfin, il serait sans doute judicieux d'approfondir la question de l'intégration autour de ses liens potentiels avec d'autres dispositifs RH. À titre d'exemple, il pourrait être intéressant d'analyser la complémentarité pouvant exister entre le processus d'intégration des nouveaux arrivants et l'instauration d'un réseau social d'entreprise. En effet, la mise en place d'un tel outil permettrait peut-être à l'entreprise d'accroître la légitimité de sa démarche collaborative.

Bibliographie

ACQUIER A., EYHERABIDE M. (2005), « Le métier de concepteur peut-il se gérer ? Deux expériences menées dans le secteur de l'automobile ». In : BOYER L., SCOUARNEC A., *L'observatoire des métiers : Concepts et pratiques*, Éditions EMS, Colombelles, p. 189-208.

ALMUDEVER B., LE BLANC A. (2003), « Comment faciliter l'insertion des nouveaux recrutés dans les organisations de travail ? La mise en place de dispositifs de formation de formation et d'accueil ». In : Levy-Leboyer C., Huteau M., Louche C., Rolland J.-P., *La psychologie du travail*, Editions d'Organisation, Paris.

ALTER N. (2001), *L'innovation ordinaire*, PUF, Paris.

ARGYRIS C. (1977), "Double loop learning in organizations", *Harvard Business Review*, September-October, p. 115-125.

ASHFORD S.-J., CUMMINGS L.-L. (1985), "Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment", *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 58, No. 1, p. 67-79.

ASHFORTH B.-E., SLUSS D.-M., SAKS A.-M. (2007), "Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models", *Journal of Vocational Behavior*, Vol.70, No.3, p. 447-462.

BARKER J.-R. (1993), "Tightening the Iron Cage: Concertive Control in Self-Managing Teams", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38, No. 3, p. 408-437.

BESSERE DES HORTS C.-H. (2011), *RH au quotidien : 100 fiches*, Dunod, Paris.

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences

BITENCOURT C., BONOTTO F. (2010), "The Emergence of Collective Competence in a Brazilian Petrochemical Company", *Management Revue*, Vol. 21, No. 2, p. 174-192.

BRILLET F., COUTELLE P., HULIN A. (2009), « Nouvelle génération, nouvelle GRH ? », *12^{ème} Université de Printemps de l'Institut de l'Audit Social*.

CAVESTRO W., COLIN T., GRASSER B. (2007), « La gestion des compétences à l'épreuve de la compétence collective ». In : CAVESTRO W., DURIEUX C., MONCHATRE S. (Eds.), *Travail et reconnaissance des compétences*, Economica, Paris, p. 15-30.

COLIN T., GRASSER B. (2014), « Les instruments de gestion, médiateurs de la compétence collective ? Le cas du Lean dans une entreprise de l'automobile », *@GRH*, No. 12, p. 75-102.

COLIN T., GRASSER B. (2009), « Des compétences individuelles à la compétence collective : les apports d'une grille de lecture en termes d'apprentissage dans un service d'urgence hospitalier ». In : RETOUR, D., PICK, T., DEFELIX, C. (Coord), *Gestion des compétences : Nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Vuibert, Paris, p. 59-78.

COOPER-THOMAS H.-D., ANDERSON N. (2005), "Organizational socialization : A field study into socialization success and rate", *International Journal of Selection and Assessment*, Volume 13, n° 2, pp. 116-128.

DEFELIX C., LE BOULAIRE M., MONTIES V., PICQ T. (2014), « La compétence collective dans le contexte global : retrouver le lien avec la performance », *@GRH*, No. 11, p. 31-50.

D'IRIBARNE P. (1998), *Culture et Mondialisation*, Seuil, Paris.

DUPUICH F. (2011), « L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable », *Gestion 2000*, Vol. 28, p. 107-125.

DUPUIS J.-P. (2002), « Problèmes de cohérence théorique chez Philippe D'Iribarne. Une voie de sortie », *Management international*, Vol. 8, No. 3, p. 21-30.

EL AKREMI A., IKRAM NASR M., RICHEBE N. (2014), « Les antécédents relationnels, organisationnels et individuels de la socialisation des nouvelles recrues », *M@n@gement*, Vol. 17, p. 317-345.

ENGESTROM Y. (2011), « Théorie de l'Activité et Management », *Management & Avenir*, No. 42, p. 170-182.

ENGESTROM Y., SANNINO A. (2010), "Studies of expansive learning : Foundations, findings and future challenges", *Educational Research Review*, Vol. 5, No. 1, p. 1-24.

FELDMAN D.-C. (1976), "A Contingency Theory of Socialization", *Administrative Science Quarterly*, No. 21, p. 433-452.

FOURMY M. (2012), *Ressources humaines, stratégie et création de valeur : vers une économie du capital humain*, Maxima, Paris.

GARCIA J.-F. (2015), *Politique d'intégration des nouveaux embauchés et effets sur la question de la compétence collective : le cas de SNCF Infrastructure Territoire de Production Atlantique*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion.

GILLES M., LOISIL F. (2005), *La gestion des âges : pouvoir vieillir en travaillant*, Réseau éditions Anact, Lyon.

GLASER B., STRAUSS A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, Chicago.

HANNACHI Y. (2015), « Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits : le cas des entreprises de biotechnologie en France », *Management & Avenir*, No. 75, p. 109-128.

HATMAKER D.-M., PARK H.-H., RETHMEYER R.-K. (2011), "Learning the Ropes : Communities of Practice and Social Networks in the Public Sector", *International Public Management Journal*, Vol. 14, No. 4, p. 395-419.

HOFSTEDE G. (1980), *Culture's consequences*, Beverly Hills, Calif., sage.

HUBERMAN A.-M., MILES M.-B. (2003), *Analyse des données qualitatives*, De Boeck Université, Bruxelles.

HULIN A. (2007), « Le tutorat : un outil d'accueil et d'intégration des nouveaux salariés en entreprise », *Cahier de recherche du CERMAT*, Vol. 20, No. 140.

KAMMEYER-MUELLER J., RUBENSTEIN A., SONG Z. (2013), "Support, undermining, and newcomer socialization : fitting in during the first 90 days", *Academy of Management Journal*, Vol. 56, No. 4, p. 1104-1124.

KEDIA B.-L., BHAGAT R.-S. (1988), "Cultural constraints on transfer of technology across nations : Implications for research in international and comparative management", *Academy of Management Review*, Vol.13, No.4, p. 559-571.

KOENIG G. (1994), « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue française de gestion*, No. 97, p. 76-83.

KORTE R., LI J. (2015), "Exploring the organizational socialization of engineers in Taiwan", *Journal of Chinese Human Resource Management*, Vol. 6, No. 1, p. 33-51.

LACAZE D., PERROT S. (2010), *L'intégration des nouveaux collaborateurs*, Dunod, Paris.

LEFEBVRE S. (2000), « Après les retraites massives dans deux hôpitaux québécois : enjeux des rapports entre générations différentes de travailleurs », *Pistes*, Vol. 2, No. 1, Mai, 12 p.

LEFEBVRE S. (1997), *Rapports de générations : une conjoncture socio-économique et culturelle, les cahiers internationaux de la sociologie*, vol. CII, p. 219-233.

Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences

LEJEUNE C., VAS A. (2012), « La capacité de dissémination des connaissances au sein des multinationals : une approche par les pratiques managériales », *Gestion 2000*, Vol. 29, No. 2, p. 15-35.

LEONARD D. (2007), "Knowledge transfer within organizations". In : ICHIJO, K., NONAKA, I. (Eds.), *Knowledge Creation And Management : New Challenges for Managers*. Oxford University Press, p. 57-68.

LOUFRANI-FEDIDA S., OIRY E., SAINT-GERMES E. (2014), « Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : proposition d'une grille de lecture et illustrations empiriques », *25^{ème} Congrès de l'AGRH*, Chester, 6 et 7 novembre.

LOUIS M.-R. (1980), "Career transitions : varieties and commonalities", *Academy of management review*, Vol. 5, No. 3, p. 329-340.

LOUIS M.-R. (1980), "Surprise and sense making : what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings", *Administrative Science Quarterly*, No. 25, p. 226-251.

LOUIS M.-R., POSNER B.-Z., POWELL G.-N. (1983), "The availability and helpfulness of socialization practices", *Personnel Psychology*, Vol. 36, No. 4, p. 857-866.

MICHAUX V. (2003), *Compétence collective et systèmes d'information : cinq cas de coordination dans les centres de contacts*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion.

NONAKA I. (1994), "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", *Organization Science*, Vol. 5, No. 1, p. 4-37.

NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995), *The knowledge-creating company : How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York.

OSTY F. (2003), *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

PERETTI J.-M. (2015), *Ressources humains*, Vuibert, Paris.

PERETTI J.-M. (1994), *Ressources humaines*, Vuibert, Paris.

PERROT S. (2008), « Evolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : une analyse des premiers mois dans l'entreprise », *M@nagement*, Vol.11, No.3, p.231-258.

PFEFFER J. (1994), "Competitive Advantage through People", *California Management Review*, p.9-28.

PFEFFER J., SUTTON R.-I. (1999), *Le piège des beaux discours, Le management du savoir en pratique*, Editions d'Organisation, Ballay J.-F. (eds), 2003, Paris, p. 59-89.

POLANYI M. (1967), *The tacit dimension*, Routledge and Kegan Paul, London.

REICHERS A.-E. (1987), "An interactionist perspective on newcomer socialization rates", *Academy of management review*, Vol. 12, No. 2, p. 278-287.

RETOUR D. (2005), « Le DRH de demain face au dossier Compétence », *Management et Avenir*, No. 4, p. 187-200.

RETOUR D., KROHMER C. (2006), « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences ». In : DEFELIX, C., KLARSFELD, A., OIRY, E (Coord.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Vuibert, Paris, p. 149-183.

SAKS A.-M., ASHFORTH B. (1997), "Organizational socialization : Making sense of the past and present as a prologue for the future", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51, No. 2, p. 234-279.

SAKS A.-M., GRUMAN J.-A., COOPER-THOMAS H. (2011), "The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization", *Journal of Vocational Behavior*, Vol.79, No.1, p. 36-46.

SCHEIN E.-H. (1990), *Career Anchors : Discovering Your Real Values*, Pfeiffer & Company, San Diego, California.

SCHEIN E.-H. (1968), "Organizational socialization and the profession of management", *Industrial management review*, hiver, Vol. 9, p. 1-16.

SCOUARNEC A. (2002), « Vers la création d'un observatoire des métiers du marketing », *Revue française de gestion*, Vol. 28, No. 140, p. 169-186.

SEGUIN F., POMMAVILLE R. (1988), « La démographie organisationnelle : l'émergence de nouveaux défis », *Gestion*, Vol.13, No.1, p. 30-35.

SENGE P. (1990), "Building Learning Organizations". In : *Organization Theory : Selected Readings*, Edition Dereks S. Pugh, p. 7-23.

SMITH L.-G.-E., AMIOT C.-E., CALLAN V.-J., TERRY D.-J., SMITH J.-R. (2012), "Getting new staff to stay : The mediating role of organizational identification", *British Journal of Management*, Vol. 23, No. 1, p. 45-64.

TAJFEL H., TURNER J.-C. (1979), "An integrative theory of intergroup conflict". In : Austin W., Worchel S. (Eds), *The Social psychology of intergroup relation*, CA, Brooks/Cole, Monterey, p.33-47.

THIETART R.-A. (2007), collectif, *Méthodes de recherche en management*, Dunod.

TURNER J.-C., HOGG M.-A., OAKES P.-J., REICHERS S., WETHERELL M.-S. (1987), *Re-discovering the social group : A self-categorization theory*, Basil Blackwell, Oxford.