

SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE ET ENGAGEMENT DANS DE NOUVEAUX RÔLES PROFESSIONNELS : L'EXEMPLE DE CADRES DE L'ACTION SOCIALE

Christine MARTIN-CANIZARES, Alain BAUBION-BROYE

L'article se propose d'étudier les modalités de l'engagement et de l'orientation de rôle managérial dans une situation de mobilité professionnelle ascendante. Les données ont été collectées auprès de dix cadres de l'Action Sociale par entretiens semi-directifs traités par le logiciel d'analyse de discours ALCESTE. Les principaux résultats soulignent la nécessité de situer les motivations et les orientations des activités professionnelles des sujets dans différentes temporalités de leur socialisation au travail et hors travail. Ils permettent aussi de marquer l'importance des processus subjectifs de délibération et de signification dans la construction de l'engagement et la prise de rôle des sujets dans leur nouvel environnement.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Comment les individus s'intègrent-ils dans de nouveaux milieux de travail et investissent-ils les rôles professionnels que leur propose l'organisation? Quelles significations donnent-ils à leur engagement et à leurs rôles dans ces milieux?

Ces questions sont à la fois sociales et théoriques. Sociales, elles ressortissent du champ du travail, des transformations comme des représentations individuelles et collectives dont il est l'objet dans nos sociétés. Théoriques, elles motivent ou sous-tendent depuis une vingtaine d'années de nombreux travaux consacrés notamment à l'étude des processus psychologiques et sociaux de la socialisation organisationnelle.

Notre contribution vise à examiner ces processus au travers de l'engagement professionnel et de l'orientation de rôle managérial chez des travailleurs sociaux qui, à un moment de leur parcours professionnel, ont opté pour une promotion hiérarchique (ici, l'accession à un poste de cadre), c'est-à-dire pour une modification de leur position et de leur rôle au sein de l'organisation de travail. Après avoir discuté des principaux apports des courants et des modèles théoriques saillants dans le domaine des recherches sur la socialisation organisationnelle, nous préciserons le cadre théorique de notre recherche.

A titre de rappel et en résumé, nous distinguerons trois modèles significatifs de ces recherches : celui du « sense-making » de Louis, celui de la « proactivité » de Morrison et le « modèle plurifactoriel » de Nicholson.

- Selon Van Maanen et Schein (1979), la socialisation organisationnelle renvoie au processus par lequel un individu acquiert les attitudes, les comportements et les connaissances nécessaires à sa participation et à sa reconnaissance comme membre de l'organisation. Il s'agit de comprendre comment les nouveaux entrants vivent cette période de transition. Les travaux de Louis (1980) notamment, associés au modèle du « sense-making », ont ainsi permis d'analyser les écarts - « le choc » - entre attentes et réalité lors de l'entrée des individus dans une nouvelle organisation. Ils ont montré l'impact que produisent les expériences professionnelles (antérieures et actuelles) de ces individus dans leur relation à autrui et au milieu, assimilés à des sources d'informations dont l'accès et la maîtrise (variables) vont commander les conduites d'intégration.
- Le modèle de la « proactivité » élaboré par Morrison (1993) s'attache également à étudier l'impact des comportements de recherche d'informations des nouveaux entrants sur leur socialisation professionnelle. Celle-ci y est conçue comme un processus interactif qui dépend aussi bien des initiatives de l'organisation que des capacités que les sujets sont amenés à déployer pour accomplir leurs tâches, clarifier leurs rôles, « s'acculturer » et s'intégrer dans leur milieu de travail.
- Le modèle plurifactoriel de Nicholson (1984) s'intéresse aussi aux modalités variables de l'interaction individu – environnement et aux mécanismes d'adaptation des individus à leurs nouveaux rôles et activités. Les travaux liés à ce modèle caractérisent deux types de stratégies d'adaptation sociale : une stratégie de développement personnel et une stratégie de développement de rôle. Non exclusives l'une de l'autre, la première mobilise des processus d'ajustement - « fit » - des individus aux besoins et attentes normées de l'organisation. La seconde consiste dans l'accomplissement d'activités par lesquelles les individus cherchent à transformer leur environnement, à modifier les exigences du rôle en fonction de leurs propres besoins, capacités et aspirations. L'approche conceptuelle proposée par Nicholson a trouvé une traduction empirique dans différents travaux (West 1987, West et Rushton 1989, Ashforth et Saks 1995).

Ces modèles de recherche présentent en commun l'intérêt de considérer que la socialisation organisationnelle n'est pas analysable comme une simple résultante des pressions et des offres du milieu de travail sur les conduites individuelles de l'acteur. Selon eux, celle-ci relèverait de déterminants organisationnels et de stratégies d'intégration (individuelles ou collectives) dans des rôles que les sujets élaborent à partir de leurs expériences professionnelles, de leurs relations aux autres acteurs (collègues ou supérieurs hiérarchiques), des informations qu'ils prélèvent dans leur « environnement pertinent ».

Mais ces modèles de la socialisation organisationnelle sont essentiellement centrés sur la sphère des activités professionnelles. Ils privilégient de la sorte les facteurs qui, dans cette sphère, contribuent aux ajustements et aux équilibres fonctionnels des sujets. Ils tendent à méconnaître que l'homme au travail n'est pas réductible à sa socialisation dans son milieu de travail ou, selon l'heureuse formule de Meyerson (1987, p 225), que « l'homme au travail n'est pas que la somme des mouvements et des temps partiels, que l'homme n'est pas que l'homme au travail ». De

même tendent-ils à « oublier », comme Depolo et al. (2000) le soulignent, les perspectives temporelles d'avenir.

Notre position théorique (Baubion-Broye et Hajjar 1998, Almudever, Croity-Belz et Hajjar 1999) se distingue sur plusieurs points des modèles de la socialisation organisationnelle.

Elle considère en effet :

- que les investissements que les individus consentent dans leur vie de travail, dans les transformations de fonctions et de rôles qui scandent leur carrière professionnelle entretiennent des rapports d'interdépendance avec leurs activités dans la pluralité de leurs milieux de socialisation (au travail et en dehors de lui).
- que ces activités et les choix qu'elles nécessitent peuvent être sources de tensions, de dilemmes, sinon de conflits.
- que les problèmes qu'ils posent aux individus les conduisent à évaluer les compatibilités et les disjonctions entre leurs diverses activités (spécifiquement de travail et aussi hors travail)
- que les significations qu'attribuent les individus à leurs engagements et à leurs rôles professionnels relèvent d'expériences multiples (personnelles et interpersonnelles) qui se rapportent à des temporalités différentes. Ainsi, ces engagements dépendent-ils d'expériences passées dont les sujets mobilisent les acquis, corrigent les insuffisances en fonction des exigences présentes de leur socialisation. De précieuses indications sur de tels processus (on l'a vu précédemment) sont données par les travaux sur la socialisation organisationnelle. Mais ces engagements sont également signifiés par les sujets en fonction des perspectives de leur socialisation et des rôles qu'ils désirent assumer dans leurs différents domaines d'existence. Ce qui implique conjointement la définition des fins que les sujets assignent à ces engagements dans leur « horizon temporel » et une objectivation des moyens qu'ils détiennent (ou qu'ils cherchent à acquérir) pour les atteindre, à partir de leur système de valeurs.

Sous l'égide de ce modèle de la socialisation dont nous venons de résumer les principales propositions, notre contribution vise à étudier :

- 1/ les processus et les modalités des engagements professionnels à travers leur genèse dans la carrière de vie de nos sujets et dans les domaines (professionnels et non professionnels) qu'ils concernent.
- 2/ les orientations et conceptions des rôles qu'ils exercent « en situation ».
- 3/ les liens éventuels entre ces deux niveaux : de l'engagement et des conduites que ces rôles mobilisent.

Le terme d'engagement correspond ici au processus du choix et de la décision de mobilité, non à une conception normative d'obligation morale du cadre à l'égard d'une organisation, ni à la relation affective établie entre individu et organisation (Guérin, Saba et Wills, 1999). La notion de rôle (dont les sources et les usages vaudraient à eux seuls un travail de réflexion critique approfondi) peut être défini comme « un modèle organisé de conduites relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel » (Rocheblave-Spenlé, 1966, p172). Par « orientation », nous entendons la mise en œuvre de conduites qui ne se limitent pas aux rôles prescrits.

DISPOSITIF ET MÉTHODE D'ÉTUDE

- Population

Dix cadres de l'Action Sociale (6 femmes et 4 hommes, éducateurs spécialisés, assistants de service social, animateurs socioculturels) ont été interviewés. Agés de 35 à 48 ans, ils exercent dans le champ de l'Action sociale territorialisée, de l'Enfance inadaptée, de l'insertion et de l'accompagnement d'adultes handicapés en Midi Pyrénées et Languedoc. Ils occupent des fonctions managériales pour la première fois dans leur parcours professionnel et sont chargés d'animation, d'organisation, de communication, de gestion et d'accompagnement technique. Ces professionnels encadrent des équipes de dimension variable (de 8 à quelques dizaines de travailleurs sociaux). Ils ont été rencontrés en dehors de leur lieu de travail, au cours du second semestre suivant leur prise de poste.

- Instruments et procédures d'analyse

L'enquête, qui s'inscrit délibérément dans une perspective d'étude qualitative, a été réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs. Ces derniers, d'une durée de 2 heures trente à 3 heures ont été enregistrés avec l'accord des personnes. Les thèmes inducteurs de ces entretiens ont porté sur :

- la genèse de l'engagement, appréhendée au travers des motivations professionnelles et non professionnelles et de la décision de mobilité (approche rétrospective).
- la mise en œuvre des conduites d'orientation de rôle, par la valorisation des fonctions professionnelles, l'auto-assignation d'objectifs dans la tâche, les opérations de réalisation (ou de non réalisation) et de gestion temporelle des activités.
- Le corpus de 270 pages de ces entretiens retranscrits intégralement a été soumis à une analyse de discours informatisée assistée du logiciel ALCESTE (Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés simples d'un Texte). Rappelons que la méthodologie informatique élaborée par Reinert (1983, 1990) consiste principalement à définir les lois de distribution du vocabulaire d'un corpus ; un tableau à double entrée permet le croisement des unités de contexte (uc : segments de texte de petite dimension) et le vocabulaire retenu. Il est ainsi possible de dégager des classes d'énoncés, des « mondes lexicaux », caractérisés par la spécificité des formes lexicales regroupées. C'est dire (nous le soulignons) que la démarche comme les objectifs n'obéissent pas à la même logique qu'une analyse thématique.

Une classification hiérarchique descendante (C.H.D.) permet d'obtenir une différenciation des classes et pour chacune la liste des vocables significativement présents (au sens du chi 2).

Les lois d'association entre les mots impliquent donc « que le locuteur privilégie l'accès à certains mondes sémantiques plus qu'à d'autres qui traduisent le choix de cadres référentiels particuliers » (Dupuy, Bordes et Reinert, 1990, p5). C'est là la tâche du chercheur que de donner sens aux vocables regroupés dans une classe sur la base de leur co-occurrence.

Notons que les classes définies par ALCESTE catégorisent, outre la liste des vocables, les segments répétés et les unités de contexte les plus caractéristiques. A ce « profil de classe », le programme permet d'opposer un « anti-profil » (vocables significativement absents de la classe). Il indique de plus les sujets associés au champ contextuel considéré ainsi que la force du lien.

Alceste permet ainsi la mise en œuvre d'une méthode inductive d'analyse linguistique. Les résultats, objets du prochain paragraphe, sont issus de cette analyse lexicale et morpho-syntaxique.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le logiciel a opéré une partition en 4 classes sur la variable « modalité d'engagement » (ME1 : classe 1 et classe 4 ; ME2 : classe 2 et classe 3) et une partition en 2 classes sur la dimension de « l'orientation de rôle » (OR1 : classe 1 ; OR2 : classe 2).

Les caractéristiques des classes seront illustrées par des fragments de discours. Tous les mots figurant en italiques dans le texte correspondent à des vocables statistiquement significatifs de la classe. Les catégories de chaque profil et l'ensemble des formes qui leur sont rapportées sont consignés dans un tableau.

Note : Les formes répertoriées dans les tableaux de résultats sont représentatives des classes définies par la méthode de la C.H.D. Entre parenthèses, nous indiquons pour chaque vocable le Chi2 correspondant (le seuil de signification est fixé à $p \leq 05$). Le logiciel fournit aussi la liste des segments répétés les plus fréquents pour chaque classe ; certains sont repris dans les tableaux lorsqu'ils peuvent être associés à des catégories ; ils sont identifiables par l'indication « SR ».

Les modalités d'engagement

- I. Modalité 1 (ME1)

- l'engagement « conjoncturel » (classe 1)

Dans cette classe, l'engagement présente un caractère conjoncturel. Il est référé aux circonstances de la candidature et de la projection sur la prise de fonction. Dans ce temps, l'action semble se précipiter (*rapide, auparavant, tout de suite*). La période est située (*mois, heure, septembre*) et met en scène des acteurs sociaux de l'organisation (*chefs de service, collègues, direction*).

Des communications sont directement liées à la *candidature*, soit qu'elle ait été décidée personnellement, soit qu'elle réponde à une sollicitation extérieure pour occuper les fonctions d'encadrement. De nouvelles questions affluent qui traduisent les incertitudes ; par exemple :

« Comment je vais m'habiller dans cette fonction là et comment je vais être chef de service ? c'est vrai qu'au départ on se demande, c'est l'aspect complètement nouveau, la mise en place de projet ; on est encore dans l'éducatif, on agit encore en tant qu'éducateur, on a des repères ».

La décision est associée à une dynamique de changement personnel et organisationnel, ainsi qu'à une forte implication. Ainsi : *« ce qui m'a poussé à occuper ces fonctions d'encadrement, c'est le fait que j'étais très, très impliquée dans l'établissement où j'étais, que depuis la création du service de soins à domicile dont je fais partie depuis quelques années, s'est dégagé rapidement le fait que j'ai beaucoup travaillé à l'organisation du travail... ».*

Tableau I : Modalités d'engagement
Catégories et vocables significatifs de la classe 1

Catégories	Vocables
Aspect conjoncturel	- heure (5.97), septembre (9.60), mois (9.94) - rapide (19.48), nouveau (11.77) - auparavant (2.35), tout de suite (2.35), dès que (2.35) - ai (3.59), avait (15.59), avaient (3.68), été (16.93)
Acteurs sociaux de l'organisation	- chef de service (21.66), collègue (5.84), personne (5.49), adjoint (12.20), direction (12.73), éducateur (21.07)
Candidature	- lettre (7.06), entretien (32.81), candidature (24.43), poste (23.59) - postuler (9.94), demander (11.27), proposer (6.47), démarrer (16.16), embaucher (14.85), occuper (4.29)
Changement	- création (7.06), projet (6.57), changer (9.37), construire (7.06), créer (4.73)
Investissement dans la fonction	- implication (8.02)

- l'engagement tourné vers les publics (classe 4)

Dans cette classe, les *publics*, c'est-à-dire les usagers de l'Action Sociale, sont placés au centre du discours : publics à qui l'on doit *permettre* de *choisir*, que l'on doit *suivre*, et qui *participe* aux décisions. C'est une conception de l'accompagnement social qui prône l'autonomie des personnes aidées: « *Il faut mettre en place des outils qui permettent de bien différencier le travail, et qui leur donne et qui leur montre bien que de toutes façons, la décision de suivi leur appartient, aux publics ; elle ne nous appartient pas, le jour où les personnes ne veulent plus, elles ferment leur porte, donc ça nous oblige à ...* ».

L'engagement de mobilité se soutient par la volonté de ces professionnels, *impliqués* dans leurs fonctions (comme dans la classe 1), *d'élaborer des outils* qui permettent la mise en œuvre du *lien* avec les différents acteurs du champ ; le « *on* » (apparenté à un « *nous* ») témoigne d'une affaire qui ne se limite pas au registre personnel mais qui est celle de tout un collectif de travail dans un contexte organisationnel et institutionnel. Il s'agit notamment de « *renforcer des liens partenariaux pour animer les dispositifs existants autour de l'usager, donc son lieu de travail, le centre...* ».

Lié à ces conceptions, l'engagement est situé dans un temps qui valorise l'*origine*, le point de *départ*.

**Tableau II : Modalités d'engagement
Catégories et vocables significatifs de la classe 4**

Catégories	Vocables
Publics	- publics (69.58), personne (5.14), individu (21.07), adulte (15.95)
Accompagnement	- suivre (25.99), permettre (18.72), choisir (8.00), participer (12.36), appartenir (4.33), exister (7.82), - décision (11.91), élaborer (16.82), confronter (3.66)
Collectif de travail	- équipe (13.20), référent (16.81), partenariat (21.07) - on (2.41), lien (36.63)
Investissement dans la fonction	- impliqué (12.58), intéressant (54.08)
Contexte Organisationnel:/ institutionnel	- fonctionnement (17.83), service (8.31), foyer (29.02), département financier (4.33) - système (12.58), administration (8.72)
Temps	- origine (8.72), départ (5.40)

- II - Modalité 2 (ME2)

- l'engagement en référence à « l'ailleurs » et « l'autrefois » (Classe 2).

Les vocables de cette classe rendent compte d'une activité réflexive par laquelle les sujets tentent de ressaisir et d'énoncer (par les « *je veux dire* », « *comment dire* ») les facteurs de leur engagement. Est centrale la perspective d'un *changement*, opéré dans la durée (*traîner*, *attendre*), appuyé par des *désirs*, des *envies*.

Durant leur parcours plutôt *flou* il a fallu faire des choix. Le processus décisionnel intègre des *raisons*, des *motivations* et la considération de possibles imaginés. L'occurrence des « *peut être* », « *sans doute* », « *à la fois* », traduit une activité de mise en perspective de l'engagement et une évaluation raisonnée d'alternatives. On relève le statut du vocable « *finalement* » qui signe les conclusions des différents temps de délibération.

L'engagement est empreint d'hésitation voire d'appréhension et de peur : « Voilà, c'est pourquoi je disais « traîner » d'une certaine façon ; oui, bien sûr, on retrouve des hésitations par rapport à ce que je vous ai dit tout à l'heure concernant cette appréhension par rapport à cette position hiérarchique, par rapport à ces représentations et par rapport au fait aussi, comment dire ... ».

Le parcours explicité est influencé par le passé : les sujets puisent loin dans leur histoire personnelle et sociale. Ils convoquent des « autrui » hors travail - comme proches « influenceurs », modèles, sources d'information – qui sont resitués dans la carrière et les lieux de vie, reliés aussi à des souvenirs d'enfance : « Et donc l'espace vert de la cité, l'espace de jeu, on va dire hein, bon évidemment bien mieux contenu que les espaces, les espaces des cités aujourd'hui..., nos pères travaillaient, tous nos pères étaient insérés, et nos mères par conséquent d'une certaine manière aussi... ».

Dans ce profil est marquée la présence des verbes *aider* et *aimer* : ils traduisent une disponibilité à autrui associée à une volonté d'agir.

Tableau III : Modalités d'engagement
Catégories et vocables significatifs de la classe 2

Catégories	Vocables
Parcours	- changement (36.67) traîner (15.40), attendre (4.33), opérer (4.33), virage (4.33)
Hésitation / Délibération	- tri (7.65), côté (4.30), hésitation (10.22), appréhension (18.01), peur (4.69) - à la fois (3.36), savoir (4.33), sans doute (SR), peut-être (30.23), sinon (2.50), par rapport à (22.02), en tout cas (2.86), finalement (24.42)
Forces de changement	- désir (14.07), envie (15.92), besoin (18.02) - motivation (10.22), raison (11.08)
Énonciation / Interlocution	- parler (18.42), dire (23.31) - vous (23.89) - comment dire (SR), si vous voulez (SR)
Autrui hors travail	- parent (10.22), père (10.22), mère (12.80), famille (6.51), familial (7.65), ami (10.22), aîné (12.80), enfant (7.69)
Le « flou »	- flou (7.65), inconnu (4.33), global (4.33),
Disponibilité à autrui	- aider (4.33), aimer (4.33)
Orientation vers l'action	- agir (13.48)

- l'engagement par étapes (classe 3)

Dans ce profil, l'engagement du sujet s'inscrit dans un parcours progressif d'étapes. Les verbes en « re » (*reprendre, revenir, retrouver*) évoquent le mouvement des cycles (cycle d'études, cycle professionnel, cycle de vie personnelle) témoignant ainsi de l'investissement alterné de rôles. Par exemple : « *Je savais ce qui m'attendait après au niveau disponibilité, ça allait vraiment s'aggraver ; donc je pense que oui, cette étape personnelle là a donné un cycle dans le temps des choses qui se sont imbriquées les unes dans les autres, parce que j'avais l'impression que je pourrai pas avoir une autre maternité en même temps...* ».

**Tableau IV : Modalités d'engagement
Catégories et vocables significatifs de la classe 3**

Catégories	Vocables
Parcours	- temps (4.02), âgé (24.74), chemin (4.45), mûrir (24.11) - étape (50.23), moment (43.44) - reprendre (4.45), revenir (4.45), aller (3.39), retrouver (3.25) - à un moment donné (SR), donc du coup (SR), remettre (4.45), cause (12.72)
Du présent à l'avenir	- envisager (18.87), voir (20.77), devenir (9.41), arriver (11.02), réussir (18.87) - possible (22.88) - en cours (11.24), devant (9.08), vers (6.71) - as (5.91), aurai (5.05), auras (2.92), suis (7.98), serai (7.10), seras (4.45)
Référence au « soi »	- je (16.52), pour moi (SR), j'ai (SR), que j'ai (SR), j'avais (SR), j'ai eu (SR), je suis (SR), je me suis (SR)
Position	- statut (18.99), place (4.58)
Enjeux et conséquences	- perdre (18.97), gagner (19.29), représenter (6.16), gérer (9.29)
Compétences	- aptitude (40.01), limite (6.16), école (4.26), orientation (7.10), formation (6.88), niveau (6.71), étude (9.80), base (18.64) - savoir (41.28), apprendre (32.23), connaître (7.27), maîtriser (9.29)

Les nouvelles étapes apparaissent comme une *remise en cause* des projets initiaux ou des *possibles envisagés*. Les segments lexicaux répétés « *donc du coup* », « *à un moment donné* » circonscrivent des réactions où s'oralisent des dialogues intérieurs ponctués par le pronom personnel « *tu* » (le sujet se parle à lui-même et se prend à témoin) : « *Tu pourras jamais tenir le coup alors sur 6, 7 ans comme ça, sans redoubler, c'est pas possible financièrement, j'y arriverai pas, donc je m'étais dit dans un premier temps, fais une étape intermédiaire professionnelle ...* ».

Les données discursives évoquent un engagement arrimé au présent (ou à un passé proche) et orienté vers l'avenir par des fins et des moyens que les sujets s'efforcent de coordonner. C'est en terme de *réussite* personnelle que les visées s'expriment.

A la différence de la classe 4, les énoncés sont décentrés par rapport aux publics de l'Action Sociale. Ils se tournent résolument vers soi. Le segment répété « *pour moi* », et l'insistance du « *je* » (*je suis, j'avais, j'ai eu...*) attestent d'un engagement référé à la personne même du locuteur. Changer de *place* et de *statut* est au cœur d'un questionnement anxieux sur l'engagement lui-même : « *Au début, ça a été tellement dur, moi, pendant un mois, quand j'ai commencé à imaginer que je pouvais prendre cette place là ; d'abord, j'ai perdu le sommeil, c'était terrible pour moi, ça a été vraiment douloureux* ».

Du déplacement sur ces nouvelles fonctions, sont évalués les enjeux et les conséquences ; aussi prend-on le *temps* de *mûrir* la décision.

Ici, l'engagement procède de la compétence personnelle perçue des sujets et de ses *limites*. Mais il s'articule aussi aux *efforts* consacrés à développer leurs connaissances, sur la base d'expériences antérieures : « *Oui, au niveau des compétences, j'ai beaucoup de mal à me rassurer à ce niveau là parce que j'ai évolué pendant longtemps ; j'ai commencé toute jeune comme éducatrice spécialisée directement, je devais avoir 21 ans, donc j'ai appris beaucoup sur le terrain et j'arrive pas encore à voir ce que j'ai appris et au niveau théorie de savoir vraiment, de pouvoir énoncer...* ».

Ainsi, la première partition proposée par le logiciel (ME1 et ME2) permet-elle d'identifier, au vu des classes ainsi caractérisées, trois dimensions différenciatrices des engagements socioprofessionnels et personnels des sujets :

- **la temporalité** : une temporalité longue qui traduit un parcours dont les étapes, plus ou moins identifiées, sont perméables au doute et à l'hésitation s'oppose à une temporalité courte, plutôt asservie à des situations contemporaines et polarisée sur les exigences professionnelles que la prise de fonction et l'exercice de nouveaux rôles doivent satisfaire.

- **le type de centration** : se différencient les discours tournés vers des « *autrui* » liés à la sphère professionnelle (usagers et autres acteurs de l'organisation) de ceux qui n'y font pas référence ; soit qu'ils évoquent des « *autrui* » qui appartiennent aux milieux du « *hors travail* » (classe 2), soit qu'ils se centrent sur les sujets eux-mêmes (classe 3).

- **l'implication** : se démarquent des discours qui expriment la présence d'une attitude d'implication au travail et des discours dans lesquels celle-ci est absente.

Tableau V : Dimensions différenciatrices
des modalités d'engagement

DIMENSIONS	ME1	ME2
Temporalité	courte	longue
Type de centration	professionnel	personnel
Implication	présence	absence

Les orientations de rôles

- L'innovation au service des publics de l'Action Sociale (classe 1)

Cette classe se caractérise par une référence explicite aux *publics* de l'Action sociale. Le discours se qualifie par une opposition tranchée au « je » (selon l'anti-profil). Il met en scène les « autres » (ces *publics* et aussi les acteurs divers de l'organisation, en interne et en externe).

Ce qui fait l'*intérêt* du poste pour les sujets, c'est de pouvoir *construire, créer, inventer*, notamment dans le cadre de la conduite de *projet* : « *Y avait tout à créer dans ses modalités et dans son identité ; donc ça dès le départ, c'est quelque chose que je me suis assigné comme tâche, créer, créer quelque chose, où on se repère comme un service spécifique avec une façon d'être...* ».

Dans ce contexte, les innovations qu'ils veulent instaurer dans leur travail s'opérationnalisent par la prise de *décision*, par la recherche d'*outils* et de pratiques de travail adaptés, y compris au-delà de leurs attributions de rôles : « *Donc je ne dénigre pas cette fonction là mais c'est pas celle dans laquelle j'ai été mise ; le fait d'y avoir ma place est à mon initiative parce que l'organigramme le prévoyait pas. Disons que moi j'ai senti qu'on pouvait pas seulement regarder, gratter uniquement du côté de l'éducatif, qu'il y avait un vrai problème sur l'outil pédagogique...* ».

Tableau VI : Orientation de rôle
Catégories et vocables significatifs de la classe 1

Catégories	Vocables
Autrui	- Public (49.79), usager (6.20), adulte (4.96) - Assistant social (9.63), psychologue (8.36), référent (5.96), partenariat (8.46) - sa (2.36), leurs (2.07), celles (3.71), lesquelles (6.20), celui-là (2.52), elles (3.71)
Innovation	- Construire (4.00), créer (7.15), inventer (4.96), pouvoir (2.45), mener (7.31), aboutir (4.96), projet (8.36)
Opérationnalisation	- Action (11.37), décision (29.83), outil (20.07), objectif (5.21) - Mettre (13.09) place (4.81), intervenir (12.05), formaliser (7.96)
Position	- Poste (6.01), place (4.81), rôle (4.00), management (6.20), responsable (7.55)
Fonctions	- Fonctions (8.66), animation (4.96), organisation (9.16), délégation (4.96), gestion (5.51)
Organisation	- Institution (7.15), fonctionnement (9.95), structure (18.23), service (4.71), unité (6.20)
Communication	- Information (8.70), communication (8.36), lien (16.96), - Dire (8.40), exprimer (3.63), échanger (3.71)
Analyse	- Élément (8.36), aspect (9.95), dimension (5.96), donnée (4.96), espèce (5.96), notion (4.96), objet (6.20), côté (8.68) - Vigilance (11.21)

La déclinaison des fonctions du cadre (*animation, organisation, gestion*) indique que c'est bien à partir de ce rôle que doivent aussi être affirmées et légitimées les valeurs de *respect* des personnes, l'*éthique* professionnelle : « *Pour moi, la priorité c'est plutôt comment arriver à mettre en place le cadre de travail qui fait que les gens vont se sentir assez autorisés, assez libres de travailler selon leurs façons, en correspondance avec l'éthique du service...* ».

L'accent est mis sur l'ancrage organisationnel ainsi que sur la *communication* interne/externe à l'organisation : « *C'est être le lien avec l'extérieur de la structure, donc être suffisamment à l'extérieur pour qu'il y ait de l'interaction, c'est vraiment un rôle transversal, c'est-à-dire permettre, mais ça, c'est ce qu'on entend partout, c'est permettre au public d'être au centre des dispositifs et de pouvoir utiliser les dispositifs à leur guise...* ».

Dans cette classe, l'orientation de rôle prend en compte différents *plans* d'analyse et exprime une forme de *vigilance* ; elle correspond à un exercice managérial réfléchi, ouvert à l'interaction avec les autres, sous « *contrôle* ».

- une hyperactivité dans un temps accéléré (classe 2)

Contrairement au profil précédent, et comme l'indique le « *je* », domine dans cette classe un discours attaché à la personne même. L'organisation, les publics, les acteurs (autres que les collègues) « *s'effacent* » tandis que se révèle un monde indéfini, avec des *gens* et des *choses*.

La fréquence de circonstanciels de temps et de lieu se lie à une orientation faite de séquences d'activités, d'évènements qui se succèdent en fonction de temps ordonnés aux rythmes organisationnels et aux lieux de travail. Les découpages de l'action, de *minutes* en heures, de *journées* en *semaines*, ainsi que les incessantes allées et venues renvoient à d'intenses occupations qui peuvent déborder le sujet et évoquer une difficulté à la prise de distance. Ainsi ce fragment de témoignage : « *Moi, quand je rentre à midi en réunion, que je mange à midi en même temps qu'une réunion, que je continue jusqu'à 5 heures de l'après-midi, que j'enchaîne une de 5 heures trente jusqu'à 7 heures du soir, bon quand il faut le faire, je le fais...* ».

Tableau VII : Orientation de rôle
Catégories et vocables de la classe 2

Catégories	Vocables
Temporalité	<ul style="list-style-type: none"> - heure (34.54), minute (3.27), jour (7.28), journée (19.21), matin (4.07), après-midi (4.89), soir (18.09), nuit (4.07) - semaine (25.08), week-end (3.26), mois (7.01), année (9.76) - lundi (5.71), vendredi (4.07), samedi (4.89), mars (3.26) - fois (5.24), date (4.89), période (7.38), temps (7.04) - après (7.65), avant (3.36), demain (3.26), derrière (4.89), lendemain (3.26), puis (8.22), toujours (3.02), vite (2.67), suivant (3.26), continu (3.40)
Lieux	<ul style="list-style-type: none"> - Montpellier (3.26), Toulouse (4.89), Paris (5.75), département (5.71) - bureau (10.36), boulot (9.85), maison (11.93), voiture (3.28) - chez (4.45), ici (7.86), partout (2.65)
Monde indéfini	<ul style="list-style-type: none"> - gens (10.39), choses (5.79)
Allées et venues	<ul style="list-style-type: none"> - sortie (3.28), venue (4.89), arrivée (7.36), tour (7.36) - partir (3.77), passer (10.07), aller (15.83), commencer (15.89), arriver (8.33), continuer (6.52), emmener (4.07)
Enchaînement d'activités	<ul style="list-style-type: none"> - faire (25.92), rédiger (6.54), répondre (5.15), téléphoner (12.35), parler (13.10), discuter (6.52), manger (4.45)
Contrainte	<ul style="list-style-type: none"> - falloir (2.93), nécessaire (7.32), comme ça (SR)
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - capacité (4.16), formation (11.04) - progresser (4.89), expertiser (4.89), connaître (3.57), apprendre (5.71), comprendre (7.45), maîtriser (5.71), réussir (4.07)
Affects	<ul style="list-style-type: none"> - coup (7.05), peine (4.09), plaisir (4.89) - dur (4.07), douloureux (4.07), satisfait (4.07) - aimer (5.15), angoisser (4.07)

Le rôle professionnel n'est pas nettement finalisé. Il se limite au « faire » conjugué à l'ordre de la nécessité, à ce qu'il faut, à ce qui est *comme ça*. L'exécution semble l'emporter sur la conception et la résignation sur la détermination : « *C'était comme ça, que j'allais être testée, que mon tour viendrait, mais qu'il fallait au moins que je me rassure d'une chose, après ça s'arrêtait et que même ma foi, c'était un peu dur mais qu'après on était pénard quoi...* ».

Ce « faire » est rapporté aux compétences des sujets, en consonance avec l'exigence de *connaître, d'apprendre pour progresser*. Des états affectifs connotent les propos sur des pôles antagonistes, du *plaisir* à la *peine*, de la *satisfaction* au « *douloureux* ».

La différence entre les deux classes d'orientation de rôle se situe sur quatre dimensions :

Les « objets » de la centration du rôle : qui se définit en référence à soi ou s'oriente vers les publics ou acteurs de l'organisation.

L'impulsion de l'action de rôle : qui se caractérise par une volonté d'innovation et de construction ; elle s'oppose à la nécessité du « faire ». D'un côté, l'action dépend de l'initiative du sujet. De l'autre, elle relève plutôt de ce qui s'impose à lui et qui le contraint.

Le contrôle : caractérise la mise en œuvre des fonctions d'encadrement soit sur un mode « réfléchi » et vigilant, soit sur un mode plus aléatoire, exposé à la perturbation, à la précipitation, à l'émotion.

Le lieu d'ancrage : distingue un rôle (à la fois positionnel et fonctionnel), franchement ancré dans l'univers de l'organisation, d'un rôle qui s'exerce dans un monde indéfini, plus opaque et dans lequel « on va et on vient ».

Tableau VIII

Dimensions différenciatrices des orientations de rôle

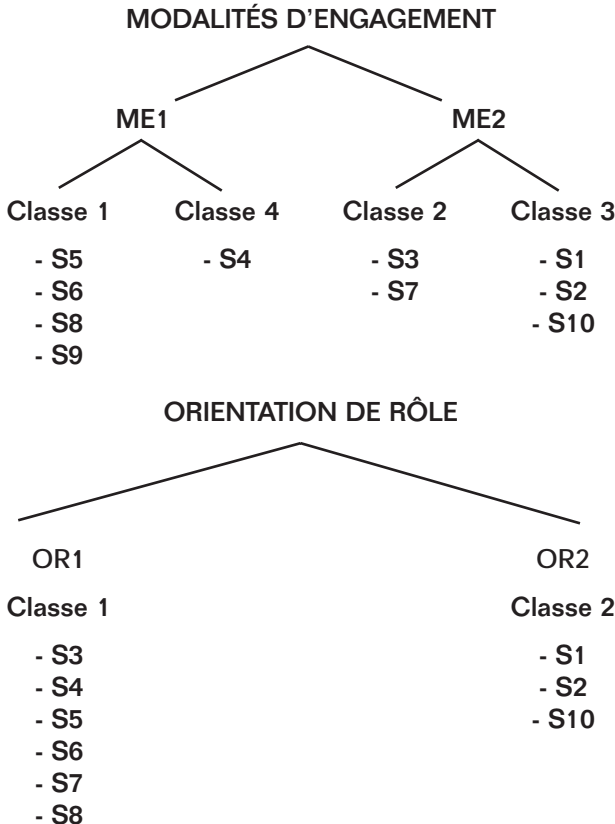
DIMENSIONS	OR 1	OR 2
Objets de la centration	Publics, acteurs de l'organisation	Soi
Impulsion de l'action	S'origine chez le sujet	S'impose au sujet
Mode de contrôle	Plutôt « réfléchi »	Plutôt aléatoire
Lieu d'ancrage	Univers organisationnel	Monde indéfini

Le lien entre les « modalités d'engagement » et les « orientations de rôle »

A titre exploratoire, nous nous intéressons aux liens possibles entre engagement et orientation de rôle dans les nouvelles fonctions.

Le tableau qui suit présente le mode de répartition des sujets (Sn) dans les classes, tel qu'établi par le logiciel ALCESTE. Seul l'examen de cette répartition permet de mettre en perspective les dimensions différenciatrices de l'engagement et de l'orientation de rôle, et d'en « raisonner » les liens.

Tableau IX
Répartition des sujets dans les classes



Légende du tableau IX

- ME1 : *Engagement à temporalité courte et centration professionnelle.*
Classe 1 : engagement conjoncturel
Classe 4 : engagement tourné vers les publics
- ME2 : *Engagement à temporalité longue et centration personnelle.*
Classe 2 : engagement en référence à « l'ailleurs » et « l'autrefois »
Classe 3 : engagement par étapes
- OR1 : *Orientaion de rôle hétérocentrée, marquée par l'innovation et l'ancrage organisationnel*
- OR2 : *Orientaion de rôle auto-centrée, caractérisée par un contrôle plus aléatoire et un territoire d'action indéfini.*

Qu'indique la structure de répartition des sujets ?

Observons d'abord que tous les sujets de ME1 (à l'exception de S9) sont situés en OR1. De même, tous les sujets OR2 sont issus de ME2. Toutefois deux sujets de ME2 (classe 2, S3 et S7) relèvent de OR1.

La partition montre qu'un engagement élaboré dans une temporalité longue, selon une « maturation » progressive, traversée d'hésitations (ME2) se conjugue à des orientations de rôle qu'affectent une difficulté à prendre des distances vis-à-vis du « faire », des contraintes et prescriptions de l'organisation (OR2). Les doutes et incertitudes apparus au cours des périodes de vie et des expériences antérieures à l'entrée dans la fonction semblent avoir « laissé des traces ». Ils continuent d'influer dans un présent qui les réactualise avec leurs colorations émotionnelles.

A l'inverse, un engagement qui s'ordonne résolument aux exigences des fonctions d'encadrement au sein de l'organisation (ME1) s'accorderait à un exercice du rôle managérial plus assuré et déclaré plus innovant (OR1).

Échappent toutefois à ces constats les sujets 3 et 7 (classe 2). Ces sujets, comme ceux auxquels ils sont associés en ME2, rapportent leurs engagements à des parcours personnels et professionnels de durée longue. Néanmoins, par différence avec les sujets de la classe 3, ils privilégient leurs rapports à autrui (disponibilité, ouverture, soutien). Les conduites de rôle sont étroitement finalisées par l'action et subordonnées à ces valeurs. A titre d'hypothèse interprétative on pourrait estimer que ces valeurs attachées à leur conception du travail social servent ainsi de cadres et d'étayages à des pratiques destinées à les réaliser.

Les résultats de notre étude fournissent, nous semble-t-il, argument à des conceptions de la socialisation organisationnelle soucieuses d'identifier les systèmes d'interactions sujets-organisations et leurs transformations réciproques.

Assurément la quête et la maîtrise de l'information tout au long du parcours professionnel des sujets jusqu'à leur prise de rôle et de nouvelles responsabilités hiérarchiques concourent à ces interactions. Mais comme nos résultats le suggèrent, si l'intégration est active, c'est aussi parce qu'à partir d'insatisfactions et de potentialités que leur ont révélé leurs multiples expériences, nos cadres d'Action Sociale sont amenés à signifier leurs engagements professionnels comme des mises à l'épreuve de soi au travail et hors travail. De ces engagements, ils attendent qu'ils leur permettent de dépasser ces insatisfactions et de réaliser leurs potentialités. Différemment selon les sujets, l'engagement et l'intégration dans les rôles professionnels. transforment ce qu'ils prolongent en fonction des questionnements qu'ils suscitent. Ceux-ci se produisent non seulement dans les temps et les domaines du travail mais également en d'autres temps et domaines de leur socialisation. Ce sont de tels questionnements qui interviennent lors des transitions psycho-sociales (Parkes, 1971), « aux grands tournants de la vie...lorsqu'il faut se prendre en mains, lorsque des responsabilités nouvelles apparaissent dès lors que le sujet les recherche » (Malrieu, 1994, p 47).

Sollicités et aidés au cours de l'entretien avec le chercheur, ils se situent sur plusieurs plans :

Ils concernent l'histoire des sujets, c'est-à-dire un ordre temporel plus ou moins complexe de trajectoires, d'expériences, d'évènements, de rencontres, de buts à atteindre, qui, à leurs yeux (rétrospectivement) sont des incitateurs de leurs motivations professionnelles et qui légitiment leurs choix de promotion.

Ces questionnements peuvent être également prospectifs dans la mesure où ils anticipent les conséquences (attendues ou craintes) des choix de carrière et de promotion que les sujets ont faits : sur leurs activités et rôles au travail, sur les images qu'ils ont d'eux-mêmes, sur leurs relations aux autres (membres de l'entourage proche, partenaires, bénéficiaires de l'Action Sociale).

De manière plus ou moins explicite dans les propos analysés, ils témoignent des tentatives des sujets pour conférer un sens à la pluralité de leurs engagements.

En définitive, l'engagement dans de nouvelles fonctions, la prise et l'orientation de rôles, au travers des délibérations et des significations qu'ils mobilisent, expriment un « travail psychique » des sujets. Ce « travail » n'est pas seulement une intériorisation des attentes et des normes prescrites par les milieux et groupes (professionnels et non professionnels) où se déploie l'activité des cadres. Il consiste dans l'auto-organisation par les sujets de réponses à celles-ci. Il opère une mise en perspective de leur développement dans leur carrière professionnelle et leur vie personnelle.

Christine Martin-Canizarès : Diplômée en Psychologie du Travail et Psychologie Sociale. Attachée temporaire pour l'Enseignement et la Recherche. Courriel : cmartin@univ-tlse2.fr

Alain Baubion-Broye : Professeur de Psychologie. Directeur de la Formation doctorale « Psychologie de la Personnalisation et des Changements Sociaux et du DESS de Psychologie du Travail et Psychologie Sociale. Courriel : baubion@univ-tlse2.fr

Tous les deux sont membres du Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux. Université de Toulouse Le Mirail, 5, allées Antonio Machado. 31058 Toulouse- cedex 9.

This paper examines modes of commitment (decision for change) and managerial role orientation in a transitional situation.

Data were collected through semi-structured interviews with ten Social Work managers and then submitted analysis (ALCESTE).

The main results underline the necessity to connect motivation and orientation in professional activities to different temporalities of occupational and outside work socialization. The study emphasizes the importance of deliberation and meaning processes in the construction of commitment and role taking in a new environment.

RÉFÉRENCES

- ALMUDEVER, B., CROITY-BELZ, S., HAJJAR, V. (1999). Sujet proactif et sujet actif : deux conceptions de la socialisation organisationnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28 (3), p. 421-446.
- ASHFORTH, B.E., SAKS, A.M. (1995). Work role transitions: a longitudinal examination of the Nicholson model. *Journal of occupational and organizational psychology*, Jun, 68 (2), p. 157-175.
- BAUBION-BROYE, A., HAJJAR, V. (1998) Transitions psycho-sociales et activités de personnalisation. Dans Baubion-Broye, A. (éd), *Evènements de vie, transitions, construction de la personne*. Ramonville Saint-Agne : Erès, p.17-43.
- DEPOLO, M., FRACCAROLI, F., SARCHIELLI, G. (2000). Socialisation organisationnelle et activités préparatoires à la carrière : une étude sur les chercheurs scientifiques en Italie, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol 6, 1-2, p. 227-240.
- DUPUY, R., BORDES, O., REINERT, M. (1990). Analyse de discours en formation d'adultes. Application du logiciel Alceste, VIème *Congrès International de l'Association de Psychologie du Travail de Langue Française*, Université Libre de Bruxelles, Nivelles, 14-16 mai 1990.
- GUERIN, G., SABA, T., WILLS, T. (1999). Peut-on expliquer l'engagement affectif des professionnels en fin de carrière à partir du modèle des attentes satisfaites ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol 5, 1-2, p.80- 115.
- LOUIS, M.R. (1980). Surprise and sense making : what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings, *Administrative Science Quarterly*, 25, p 226-251.
- MALRIEU, P. (1994). Pour une étude psychologique des actes de personne, *International Journal of Sociology of Language*, 109, p.47-55.
- MEYERSON, I. (1987). Écrits. 1920-1983. *Pour une psychologie historique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- MORRISON, E. W. (1993) Newcomer information seeking : exploring types, modes, sources and outcomes, *Academy of Management Journal*, June, 36(3), p.557-589.
- NICHOLSON, N. (1984). A theory of work role transitions, *Administrative Science Quarterly*, June, 29(2), p.172-191.

- PARKES, C.M. (1971). Psycho-social transitions : A field for study. *Social science and Medicine*, 5, p. 101-105.
- REINERT, M. (1983) Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte, *Les cahiers de l'analyse des données*, VIII, 2, p.187-198.
- REINERT, M. (1990) Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : 'Aurélia' de G. de Nerval, *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, p. 24-54.
- ROCHEBLAVE-SPENLE, A.M. (1966). *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France
- VAN MAANEN, J. et SCHEIN, E. H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed), *Research in Organizational Behavior*, Greenwich, Conn : JAI press., p. 209- 264.
- WEST, M.A. (1987) Role innovation in world of work, *British Journal of social psychology*, 26, p. 305-315.
- WEST, M.A, RUSHTON, R. (1989). Mismatches in the work-role transitions, *Journal of occupational psychology*, dec., 62(4), p 271-286.