



## L'orientation scolaire et professionnelle

37/4 | 2008  
Identités & orientations - 2

---

### Entre souhaitable et probable : projets de mobilité interne et *sensemaking*

*From desirable to probable: Internal mobility projects and sensemaking*

Jean Pralong

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1801>

DOI : 10.4000/osp.1801

ISSN : 2104-3795

#### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

#### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2008

Pagination : 545-568

ISSN : 0249-6739

#### Référence électronique

Jean Pralong, « Entre souhaitable et probable : projets de mobilité interne et *sensemaking* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4 | 2008, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1801> ; DOI : 10.4000/osp.1801

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Entre souhaitable et probable : projets de mobilité interne et sensemaking<sup>1</sup>

*From desirable to probable: Internal mobility projects and sensemaking*

Jean Pralong

---

- 1 Après être devenu une figure classique de l'orientation scolaire et de l'insertion professionnelle (Castrà, 1995 ; Pralong, 1999), le projet est maintenant aussi un incontournable de la Gestion des Ressources Humaines en matière de mobilité interne. Permettre à chaque salarié de développer son projet d'évolution dans l'entreprise est un objectif désormais banal (Citeau, 2002 ; Reale & Dufour, 2006). Les *job-boards* internes, chartes de mobilité et autres référentiels de compétences sont les « bonnes pratiques » associées à cet objectif (Bournois, Rojot & Scaringella, 2003) : à l'entreprise de fournir les informations et de construire les règles d'un marché interne libre ; à chaque salarié de se les approprier pour définir un projet professionnel étayé sur une connaissance objective de soi et des possibilités offertes par l'organisation. En conséquence, les individus deviennent les acteurs centraux et quasi uniques de leurs carrières.
- 2 Ce recours au projet individuel semble présenter plusieurs avantages pour les entreprises. En premier lieu, un marché interne libre rend inutile la construction d'une gestion prévisionnelle fine des compétences ou des effectifs. Ensuite, la fidélité des collaborateurs semble garantie puisque des fonctions à la hauteur de leurs ambitions leur sont promises en permanence. La performance semble aussi acquise si l'on accepte le présupposé selon lequel la motivation est garantie par l'exercice des fonctions proches des compétences détenues. Enfin, ces politiques promeuvent implicitement une diversité raisonnée en permettant des parcours nomades dont la cohérence est à chercher du côté du collaborateur plutôt que de l'organisation (Cadin, Bender & de Saint Giniez, 2003).
- 3 Mais ces pratiques gestionnaires demandent à être confrontées à l'état actuel des connaissances sur les processus de construction des projets professionnels. Car au

consensus observé chez les praticiens font écho plusieurs interrogations parmi les travaux académiques sur les carrières et l'orientation :

- Quels sont les processus impliqués dans la construction des projets (Pralong, 2007 ; 2008) ? Sont-ils étayés sur le traitement objectif des informations dont les individus disposent (Dumora, Gontier, Lannegrand, Pujol & Vonthron, 1997) ? S'affranchissent-ils de contingences normatives ou psycho-sociales (Mangard & Chanouf, 2007) ?
- À quoi servent les projets ? Quelle est la valeur prédictive du projet sur les conduites effectives (Pralong, 2007) ? Cette dernière question est plus stratégique qu'il n'y paraît pour les entreprises. Avant d'être une forme de reconnaissance et de développement individuel, la carrière traditionnelle était aussi un outil permettant de garantir les compétences collectives. C'est en encadrant et organisant les parcours que les firmes ont pu disposer de salariés en quantité et en qualité. Confier aux individus la gestion de leurs parcours, donc les laisser piloter le développement de leurs compétences, est-il aussi efficace pour garantir la pérennité de compétences collectives ?

- 4 Cet article se donne deux objectifs. Premièrement, nous proposerons un modèle théorique du projet de mobilité interne. Nos références se situent principalement dans le paradigme de la construction du sens développé par Weick et Berlinger (1989) et Weick (1995). Malgré sa richesse, ce modèle est encore peu connu dans la communauté francophone. Secondement, nous testerons ce modèle empiriquement. Les données présentées proviennent d'une étude longitudinale intra-organisationnelle. Les résultats supportent les propositions de Weick et la théorisation du projet comme un ajustement ininterrompu et incorporé dans la culture organisationnelle.

## Un modèle du projet de mobilité interne

### Les trois paradoxes à l'origine des projets

- 5 L'examen de la littérature met en évidence que les projets se construisent au confluent de trois paradoxes.
- 6 *L'ambiguïté de la vie sociale et la nécessité de l'action.* Les textes montrant la complexification des relations des individus à leur expérience sont désormais nombreux et classiques (Dubet, 1995 ; Beck, 2001). Les individus appartiennent à plusieurs groupes et font l'expérience de socialisations plurielles (travail, famille, activités diverses). Ces diverses insertions, parfois contradictoires, rendent impossible toute socialisation complète et donc tout répertoire de comportements unique. Il n'y a plus de continuité de rôle entre les différents registres de l'expérience.
- 7 En retour, les contextes et l'environnement dans lesquels l'action se déroule se complexifient. Le marché du travail ou les règles du jeu dans les organisations sont flous et ambigus. Les attentes des managers sont rarement explicites. Le futur se prête mal à prévision. L'absence de certitude concerne tous les paramètres du contexte : les protagonistes immédiats (collègues, manager...), les protagonistes distants (concurrents...) et même la nature physique ou biologique (un phénomène naturel exceptionnel est toujours possible, comme le montre Weick dans son analyse de l'accident de Mann Gulch-Weick, 1993).
- 8 Malgré leur ambiguïté, les contextes sociaux sont toujours orientés vers l'action. Les individus sont engagés dans des interactions qui les poussent à agir. On pense en premier

lieu au travailleur qui interagit avec ses collègues autour d'un problème commun – que cette interaction soit immédiate ou non (sur une chaîne de montage ou par mail interposé), hiérarchisée ou non (collègues ou manager/collaborateur). C'est aussi le cas dans une conversation amicale. Il n'y a pas de pause dans l'action et encore moins de position de repli permettant une réflexion purement tactique. Autrui est en permanence présent pour co-construire des finalités et réguler l'action.

- 9 Face à la nécessité d'agir dans des contextes ambigus, mais faute de références de comportement, chaque individu est contraint de faire ses propres choix, de construire lui-même le sens de ses conduites et de se doter de ses propres principes d'action. « L'expérience sociale » (Dubet, 1995) est la nécessité pour l'individu de construire une définition de soi et des modalités d'engagement idiosyncrasiques au confluent des diverses appartenances sociales que les divers registres de sa vie lui imposent. La notion de projet exprime cet effort de l'individu pour gérer et organiser son action. Il simplifie le futur en présentant des actions vraisemblables (Boutinet, 2004).
- 10 Le premier paradoxe des projets est ainsi de rechercher à figer des représentations stables et structurantes dans une réalité sociale et un futur ambigu et fuyants. Ce paradoxe explique le scepticisme de certains auteurs quant à la capacité des projets à prédire les conduites effectives : Castra (1995) rappelle que les projets n'ont de valeur prédictive que dans les situations où les sujets jouissent d'une autonomie et de ressources personnelles fortes. Tel n'est pas le cas dans la majorité des événements de carrière : on reconnaîtra que les recrutements sont des situations où s'exerce une concurrence forte et où la décision finale échappe aux candidats.
- 11 *Projets des individus et hiérarchies des postes.* Le projet de mobilité semble être, par définition, idiosyncrasique : à chacun son projet selon son histoire, ses compétences et ses préférences. L'influence des préférences professionnelles individuelles sur les carrières a été largement étudiée (Fouad, 2007). Cependant, Young, Valach et Collin (2002) ont montré la construction culturelle des projets. Ces auteurs définissent la carrière comme une série d'actions, de projets et de buts articulés par les individus pour leur donner du sens. Cette construction de sens n'est pas exclusivement individuelle. Le projet est aussi un construit collectif. Il s'élabore dans des contextes sociaux. Les projets des adolescents, par exemple, se construisent au sein de la communauté familiale (Valach, Young & Lynam, 2002). Les groupes de pairs ou de collègues peuvent aussi être des lieux de construction de projets (Pralong, 1999). En retour, les projets utilisent et expriment des représentations collectives sur le travail, l'emploi et la réussite. Ils incorporent des normes, des valeurs et des hiérarchies. L'orientation et les carrières se déroulent dans un monde valué. Par exemple, toutes les filières scolaires ne se valent pas. Elles préparent des diplômes dont les rentabilités sociales sont inégales, en particulier sur les critères de rémunération et de facilité d'accès au premier emploi. En outre, l'institution scolaire française valorise les disciplines les plus abstraites et les savoirs les plus décontextualisés. Schématiquement, les études longues de l'enseignement supérieur s'opposent aux formations professionnelles courtes. Toute une hiérarchie subtile et complexe existe entre ces deux extrêmes, de sorte que toute filière scolaire est cotée dans ce classement informel. Les filières les plus attirantes sont aussi les plus sélectives ; tous les jeunes n'ont pas la même probabilité d'accès aux diplômes prestigieux. La construction des projets d'orientation scolaire doit donc être comprise comme un processus culturellement situé. L'école apporte des renforcements quotidiens (notes, appréciations des professeurs...) permettant une autoévaluation (Perrenoud, 1995). Chaque élève intériorise sa propre

valeur et déduit de sa position dans la hiérarchie de ses pairs une gamme de choix possibles. « Avoir un projet [...] consiste à considérer comme un choix personnel l'orientation dans l'une des voies qu'on [...] propose » (Guichard, 1997). C'est la « causalité du probable » (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992), c'est-à-dire le choix de la filière à laquelle on peut réellement prétendre en fonction de sa valeur scolaire.

- 12 De la même façon, les salariés ne mènent pas leurs carrières dans un environnement de libre choix (Lagabrielle & Saubion, 2005). La construction des projets est à comprendre en fonction des cultures organisationnelles dans lesquelles elle se déroule. Ces cultures valorisent inégalement les postes. Les systèmes de classification et les grilles de salaires expriment la hiérarchie par laquelle les entreprises distinguent les emplois. Les organisations valorisent aussi inégalement les compétences et les profils des individus.
- 13 La construction des projets mêle donc une délibération liée aux goûts personnels et des ajustements aux possibilités qui s'offrent aux individus dans des contextes porteurs de normes et de hiérarchies. C'est le deuxième paradoxe.
- 14 *Causalité du probable et valorisation du probable.* La construction des projets scolaires peut ainsi prendre la forme d'un appariement entre des hiérarchies d'élèves et de filières. Les meilleurs n'ont pas à choisir : il leur suffit de prolonger leur parcours dans la trajectoire d'excellence fixée par la culture organisationnelle. Seuls les élèves de niveaux moyens ou faibles sont sollicités pour développer un projet argumenté. Demander de construire un projet à ceux qui disposent le moins de ressources n'est pas un petit paradoxe (Perrenoud, 2001). Mais la causalité du probable, ou la définition du projet par la probabilité d'accès, n'exclut pas le souci de valoriser positivement la voie retenue : Dumora *et al.* (1997) montre que les élèves construisent des discours positifs pour justifier leurs choix. Cette adaptation des discours peut s'avérer particulièrement complexe quand les individus sont contraints par l'institution de rejoindre des voies radicalement différentes de celle qu'ils avaient souhaitée antérieurement. C'est le cas des lycéens souhaitant une scolarité longue dans la voie générale et contraints de se réorienter dans des études professionnelles courtes. Dans un premier temps, le sujet anticipe les orientations probables en fonction de sa valeur scolaire. Cette valeur est construite par les diverses informations que l'institution lui fournit (notes, appréciations formelles, renforcements...) et par la comparaison avec les pairs. Il s'engage ensuite dans la décision qui semble la plus probable. Cet engagement marque une adhésion forte qui se formalise dans les représentations (le projet professionnel) mais aussi dans les actes (prise d'inscriptions en particulier). Le troisième paradoxe des projets apparaît ici : bien qu'ils puissent être construits à partir de situations de choix contraints, ils sont engageants pour les individus. La « causalité du probable » précède la « valorisation du probable ».
- 15 Quel modèle théorique peut-on proposer pour modéliser la construction des projets à partir des trois paradoxes énoncés ci-dessus ?

### Projets et paradigme de la création de sens (sensemaking)

- 16 Le modèle de la création de sens (*sensemaking*) fondé par Karl Weick (1989, 1993, 1995) permet de comprendre comment les individus tentent de s'ajuster pour faire face aux divers événements qui émaillent la vie organisationnelle.
- 17 *Les fondements du paradigme : ambiguïté des contextes et enactions.* La position de Weick est résolument constructiviste : le monde n'existe qu'au travers des constructions cognitives

projetées sur lui. Cette construction est rendue nécessaire par l'ambiguïté et l'incohérence des contextes de l'action. Le monde est ainsi « enacté » par les individus. L'unité molaire de la psychologie de Weick est l'« enaction » plutôt que la représentation. Quelles sont les différences entre ces deux notions ?

- 18 La notion de représentation décrit le correspondant psychologique d'un monde réel considéré comme pré-existant. En d'autres termes, l'activité cognitive serait orientée vers la construction d'une connaissance tendant vers la plus grande conformité avec la réalité. Le lien entre les représentations et le monde tendrait vers la vérité. Le courant enactionniste, au contraire, postule que ce lien est plus motivé par la recherche d'efficacité que de vérité. Le fonctionnement cognitif cherche à satisfaire aux exigences de l'action par l'enactment de principes d'action efficaces. Il n'existe donc pas de lien objectif entre le fonctionnement cognitif et le monde. Les individus tiennent pour vrai ce qui s'est révélé efficace. Le paradigme enactionniste repose ainsi sur deux postulats :
- Ce qui est vu n'est pas reçu mais construit. L'activité cognitive construit le monde.
  - Cette construction est inséparablement liée à la production immédiate de réponses efficaces aux questions que l'action fait émerger. C'est un engagement dans le réel qui constitue ce réel, l'incorpore à l'action et le promulgue comme une connaissance.
- 19 *La construction sociale de la réalité.* Les individus construisent leurs expériences à l'aide de schémas interprétatifs : des cadres de références (ou *frames*). La notion de *frame* a été développée en détail par les membres du groupe de Palo-Alto (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1979 ; Watzlawick, Weakland & Fisch, 1981 ; Watzlawick & Weakland, 1981). Elle prend aussi racine dans la théorie des construits personnels (*Theory of personal constructs*, Kelly, 1955). Les cadres de référence constituent un répertoire de situations mémorisées auxquelles les individus font appel pour interpréter les événements qu'ils vivent. Le processus de construction cognitive de la réalité sociale est un cadrage (*framing*) : les individus sélectionnent des indices (*cues*) dans l'environnement (« des fractions du flux d'expérience », Vandangeon-Derumez & Autissier, 2006) qui permettent de choisir le cadre le plus vraisemblable. La réalité est donc préconstruite (grâce aux cadres) puis interprétée (grâce au cadrage – la sélection d'un cadre et des indices qui le valident). Le processus interprétatif de cadrage est analogique : le cadre mobilisé ressemble à la situation vécue.
- 20 Le répertoire des cadres définit les frontières en deçà desquelles il est possible de construire du sens. Mais ces limites sont en mouvement. Les cadres ne sortent pas intacts de la confrontation avec l'action. Toute action est aussi un recadrage (*reframing*) : un enrichissement, une complexification du répertoire des cadres par le jeu des interactions.
- 21 Les *frames* caractérisent aussi l'insertion et l'appartenance culturelle de leurs porteurs. Car les *frames* constituent des cadres de pensée communs aux membres d'une même culture. Elles montrent que la réalité est une construction idiosyncrasique et expérientielle mais aussi contextuelle et culturelle. Les *frames* incorporent les normes, valeurs et hiérarchies propres à la culture de leurs possesseurs. Kelly (1955) développe aussi l'idée que les individus construisent leur réalité grâce à des ressources cognitives fournies par leurs groupes d'appartenance. Les propositions de Weick rejoignent ici celles de Valach, Young et Lynam (2002) : la relation des individus à leurs buts, projets et actions est médiatisée par leur culture d'appartenance.
- 22 *Le processus de « sensemaking ».* Comme on l'a vu, le fonctionnement cognitif est tiré par l'exigence d'une action qui, par ailleurs, se déploie dans des contextes collectifs et

ambigus. Les individus sont conduits à produire les enactions qui s'avèrent nécessaires pour interpréter, guider et prolonger l'action. La construction d'une compréhension de la réalité et l'action dans le monde ainsi enacté forment une boucle ininterrompue : c'est le processus de création de sens qui, ainsi, fait le lien entre action et enaction. La création de sens se déroule selon les quatre étapes suivantes :

- *Cadrage* : la réalité est cadrée intuitivement et sommairement par un va-et-vient analogique entre un répertoire de cadres et une sélection d'indices extraits de l'environnement. Les questions « que se passe-t-il ? », « que dois-je faire ? », « qu'attend-on de moi ? » trouvent des solutions de type « ça ressemble à la situation vécue X où l'action Y avait été efficace ».
- *Engagement* d'une action suggérée par le cadrage.
- Les résultats et les comportements des protagonistes de l'action se révèlent plus ou moins conformes aux prédictions. Les individus *interprètent et justifient* l'action qui s'est déroulée.
- Une nouvelle compréhension de la réalité est *énectée*. De nouvelles enactions apparaissent (recadrage ou « reframing »). Cette activité est en partie collective. L'action collective est un lieu de partage, de construction et de négociation d'enactions. L'enactment est une négociation doublement ancrée. Elle doit rendre compte de l'action et de son résultat tout en évitant de s'éloigner des règles sociales en vigueur (mœurs, principes moraux, règles locales entre pairs...). Cette pluralité de contraintes et l'exigence du prolongement de l'action conduisent à l'enactment d'idées imparfaites selon des critères rationnels mais qui satisfont au critère d'efficacité. L'enactment est un bricolage cognitif.
- *Cadrage* : le prolongement de l'action est cadré à l'aide des nouvelles *frames* produites. La boucle se reproduit.

Figure 1. Représentation du processus de création de sens

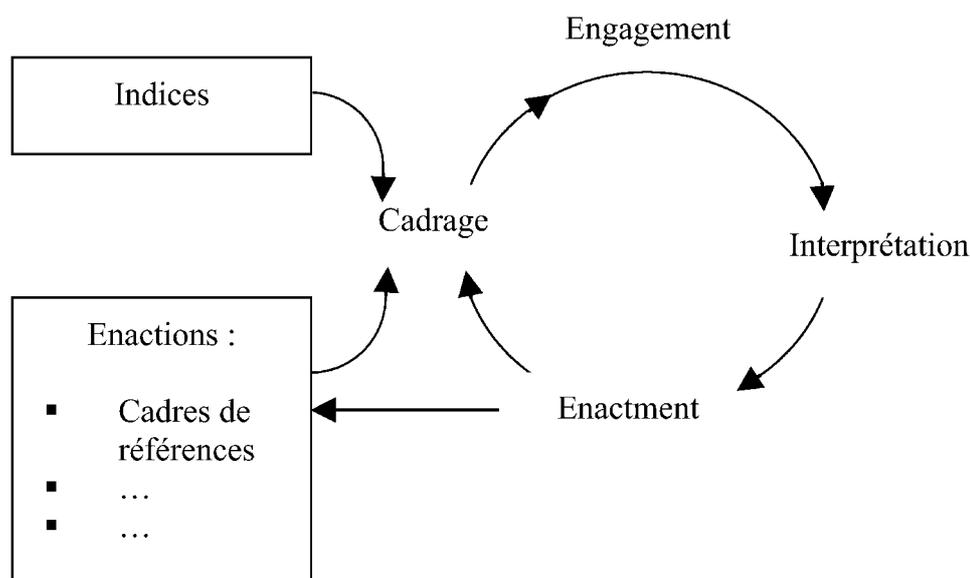


Figure 1. The sensemaking process

- 23 Précisons, enfin, que le modèle de Weick n'est pas un modèle de la crise et du dépassement. Il ne présuppose pas que le fonctionnement cognitif alterne périodes de stabilité et de crises, selon que l'environnement dans lequel l'individu agit est compréhensible ou inattendu. Weick (1995) écrit qu'il n'y a ni début, ni fin à la création de sens. Les situations sont toujours complexes et ambiguës, les comportements des

protagonistes résistent à la prévision : chaque action contient sa part de nouveauté, d'inattendu et d'imprévu.

## Modèle de la création de sens et projets de mobilité interne : synthèse théorique et hypothèses

- 24 Les environnements dans lesquels prennent place les carrières sont typiques des situations ambiguës décrites par Weick. Les paramètres organisationnels sont faiblement prévisibles depuis que l'environnement économique est turbulent. C'est dans ces environnements faits de signaux faibles que les individus doivent fabriquer du sens (*sensemaking*) concernant les événements rencontrés (licenciements, transitions), les décisions à prendre (choisir un emploi ou en quitter un) et les opportunités à construire. Ils doivent interpréter leurs parcours et leurs compétences afin de produire du sens. Les projets sont les produits de cette création de sens.
- 25 Cette interprétation utilise des *frames* qui véhiculent les normes et les valeurs de l'organisation. Elle est incorporée dans la culture organisationnelle qui hiérarchise les emplois et les compétences. Les individus estiment leur place dans cette double hiérarchie en fonction des indices dont leurs environnements sont porteurs. Construire un projet serait donc estimer sa place dans la hiérarchie des emplois possibles en fonction de l'estimation de la valeur de ses compétences.
- 26 Cette estimation pourrait provenir de nombreux événements (nouvelle organisation, plan de licenciements...) mais il en est un qui semble particulièrement favorable : c'est l'appréciation annuelle des performances et des compétences menée par le manager. L'appréciation du manager fournit des indices significatifs pour alimenter l'interprétation que mène chacun sur la valeur de ses compétences. Elle joue un rôle comparable à celui des notes des professeurs pour les élèves et impose l'enactment de nouveaux projets.
- 27 Nous avons vu aussi que le *sensemaking* permettait aux individus de se doter d'énactions qui constituent des repères structurants. Ils définissent des tactiques de carrière auxquelles les sujets adhèrent. Ils devraient donc les conduire à développer les moyens – les compétences – nécessaires à leur réalisation.
- 28 Nos hypothèses concernent les processus de construction des projets puis le rôle des projets dans la construction des compétences :
  - *Hypothèse 1.* Les projets de mobilité interne sont la traduction, dans la hiérarchie organisationnelle des postes, des niveaux de compétence et de performance recueillis lors de l'appréciation (H1a : Les projets sont hiérarchisés en fonction des compétences, H1b : Les projets sont hiérarchisés en fonction des performances).
  - *Hypothèse 2.* Le projet a une influence sur le développement des compétences. Les individus cherchent à acquérir les compétences spécifiquement nécessaires à la réalisation de leur projet.

## Étude empirique

- 29 L'étude empirique menée ici prend appui sur le recueil de données quantitatives issues d'un grand échantillon. Elle est circonscrite au cas d'une seule organisation : tous les sujets appartiennent à la même entreprise et au même service. Cette approche permet de

prendre en compte et de contrôler l'influence de la culture organisationnelle. Malgré la taille de l'échantillon et le recueil de données quantitatives, ce travail est une étude de cas dont les résultats seront exploités dans les limites qu'impose ce type d'approche.

## Participants

- 30 L'étude a été menée sur une population de 83 attachés commerciaux qui constituent la force de vente d'une entreprise de travail temporaire. Ces attachés commerciaux ont pour fonction unique la conquête de prospects qui n'ont jamais été des clients. C'est une mission ardue qui demande en moyenne vingt rendez-vous nouveaux par semaine. Les affaires détectées et vendues sont ensuite produites dans un réseau d'agences dont les collaborateurs ont les fonctions typiques des entreprises de travail temporaire :
- Des chargés d'affaires (ils gèrent les contrats commerciaux et évaluent les candidats pour les déléguer chez les clients).
  - Des managers (responsables des agences).
- 31 L'entreprise dispose d'une classification des emplois et a mis en place une gestion des ressources humaines par les compétences en 2003. Tous les collaborateurs ont accès à un référentiel des emplois, à un répertoire des carrières types ainsi qu'à la liste de tous les postes à pourvoir.
- 32 L'accord de classification est ancien (1999) ; le dispositif de gestion par les compétences mis en place en 2003 est aligné sur la classification. Ces deux outils sont aussi cohérents avec les grilles de rémunération. Ils expriment la hiérarchie classique des postes dans les grandes entreprises bureaucratiques : les emplois de managers (dont les responsables d'agences) sont les plus valorisés. Ce sont les mieux rémunérés et les plus reconnus par la classification. Viennent ensuite, par ordre décroissant, les emplois commerciaux (dont les attachés commerciaux), les emplois technico-commerciaux (dont les chargés d'affaires : ils gèrent des clients acquis mais ne prospectent pas) puis les emplois administratifs (assistants, secrétaires...). Des entretiens semi-directifs menés sur un échantillon de 12 attachés commerciaux confirment que cette hiérarchie est connue et assimilée.

## Les données recueillies

- 33 Les données utilisées ont été recueillies à l'occasion des entretiens annuels. L'entreprise met à la disposition des managers un support informatique qui permet de standardiser les thèmes à traiter lors des entretiens. Cet outil a permis de collecter les données concernant l'ensemble des 83 sujets et d'opérer les traitements statistiques de l'étude.
- 34 Nous avons exploité des données issues de deux campagnes d'entretiens annuels : celle de la fin 2003 et celle de la fin 2004. Dans ces deux cas, les données recueillies peuvent concerner l'année passée (compétences mises en œuvre, performance atteinte) ou l'année à venir (projets professionnels).
- 35 Les données recueillies étaient :
- Les projets fin 2003 (pour 2004) et fin 2004 (pour 2005). L'outil informatique recueille des projets professionnels à court terme par le biais d'un champ de texte libre, renseigné par le collaborateur. Le manager n'a pas accès à cette information.
  - Les compétences en 2004 : les six compétences associées à la fonction d'attaché commercial évaluées sont la *volonté*, l'*orientation client*, la *force de persuasion*, la *négociation*, l'*intelligence*

*économique* et le *droit social*. Elles sont évaluées par les managers sur une échelle de 1 (très insuffisant) à 4 (très satisfaisant). Les managers ont reçu une formation spécifique pour leur permettre d'utiliser ce référentiel et d'éviter les biais. Des comparaisons de moyennes et des ANOVA réalisées dans le cadre de l'étude ont permis d'analyser les évaluations des managers et de contrôler un éventuel effet évaluateur. Pour chaque compétence, l'application informatique impose au manager de choisir une des quatre évaluations possibles. Un seul choix n'est possible par compétence (principe des boutons radio).

- Les résultats de l'année 2004. La performance individuelle de chaque attaché commercial est évaluée par le pourcentage d'atteinte de son objectif de chiffre d'affaires.
- 36 Nous avons aussi recueilli quatre variables socio-biographiques dont les influences sur les parcours sont classiques (Dumora *et al.*, 1997 ; Gautié, 2003 ; Chapoulie, 2000 ; Le Minez, 2002 ; Mansuy & Minni, 2004 ; Le Miniez & Roux, 2002) :
- L'âge.
  - Le sexe.
  - Le type de formation classé en cinq catégories (commercial, technique, généraliste, industriel ou artisanal).
  - Le niveau de formation classé selon la nomenclature habituellement utilisée (de niveau 6 à niveau 1).

## Résultats

### Statistiques descriptives

- 37 *Données sociobiographiques.* L'échantillon est majoritairement féminin (65 % de femmes) et plutôt jeune (âge moyen : 32 ans, écart-type : 6,21). Les types de formations sont hétérogènes (tableau 1). Les généralistes, commerciaux et techniciens sont également représentés, mais le type artisanal est marginal.

Tableau 1

Distribution des types de formation

Types de formation	Commercial	Technique	Généraliste	Industriel	Artisanal
Exemples	Bac commerce BTS forces de ventes DUT Techniques de commercialisation	Bac Technique tertiaire BTS assistant de direction	Brevet Bac général Licence de Sociologie ESC	Bac Technique industriel BTS assistant d'ingénieur	BEP arts graphiques
%	35	27	28	8	2

Table 1

Types of education

- 38 Les niveaux de formation sont, au contraire, assez homogènes (tableau 2). 75 % de l'échantillon a un diplôme de niveau bac + 2 (niveau 3).

Tableau 2

Distribution des niveaux de formation

Niveaux de formation	5	4	3	2	1
Exemples	BEP CAP Brevet	Bac Général Bac technique	BTS DUT	Licence Maîtrise Master 1	Master 2 DEA DESS
%	8	2	75	11	4

Table 2

Levels of education

- 39 L'âge et la formation sont liés. Les diplômés de type artisanal (ANOVA âge et type de formation :  $F = 3,37$ ,  $p < 0,01$ ) et de niveau 1 (ANOVA âge et niveau de formation :  $F = 4,05$ ,  $p < 0,01$ ) sont significativement plus âgés (46 ans en moyenne) que tous les autres. Notre échantillon est composé typiquement de femmes jeunes et de niveau bac + 2. Ces données témoignent de l'influence d'une campagne de recrutement destinées aux jeunes diplômés menée par l'entreprise en 2000. Mais la dispersion des âges et des formations témoigne aussi de la présence, certes plus marginale, d'attachés commerciaux masculins, plus âgés (9 % de l'échantillon a plus de 45 ans) et détenteurs de formations plus diverses et de moindre niveau.
- 40 *Les projets des attachés commerciaux.* Entre 2003 et 2004, 34 % des attachés commerciaux ont changé de projet. La majorité des collaborateurs (63 % en 2003, 53 % en 2004) souhaite conserver ses fonctions actuelles et ne présente pas de projet précis (tableau 3). Les autres rapportent deux types de projets. Un projet « manager » est détenu par 30 % des collaborateurs en 2003, mais 24 % un an plus tard. C'est le projet typique de la carrière traditionnelle : accéder aux fonctions de  $n + 1$ . Le projet « chargé d'affaires » est porté par 5 % des collaborateurs en 2003 ; il connaît une évolution forte puisqu'il est porté par 18 % des salariés un an plus tard. C'est un projet plus atypique puisqu'il ne correspond à aucun parcours professionnel traditionnel.

Tableau 3

Distribution des projets pour 2004 et pour 2005

Projets	Manager commercial (M)	Chargé d'affaires (CA)	Attaché commercial (AC)	Ensemble
Projets pour 2004 (%)	32	5	63	100
Projets pour 2005 (%)	29	18	53	100

**Table 3**

Projects for 2004 and 2005

- 41 *Les compétences et les performances en 2004.* Les compétences de ces salariés sont majoritairement appréciées autour du niveau 3 ou « satisfaisant » (tableau 4). Les notes sont assez faiblement dispersées (écart-type moyen : 0,5).

**Tableau 4**

Compétences en 2004

	Moyenne	Médiane	Écart-type
Volonté	2,45	3	0,65
Orientation client	2,71	3	0,77
Force de persuasion	2,15	2	0,7
Négociation	2,75	3	0,57
Intelligence économique	2,72	3	0,5
Droit social	2,79	3	0,46

**Table 4**

Competencies in 2004

- 42 L'évaluation des performances confirme le bon niveau de la population (tableau 5). La dispersion est cependant plus forte, ce qui signe l'existence de collaborateurs en situation de réussite ou d'échec très forts.
- 43 Aucune différence significative entre les moyennes des six compétences et la fréquence des projets chez les différents évaluateurs n'est relevée. Il n'y a pas d'effet de l'évaluateur.

44 **Tableau 5**

Performances en 2004

	Moyenne	Médiane	Écart-type
<i>Taux d'atteinte 2004 (% de l'objectif)</i>	119,04	117,27	58,56

**Table 5**

Performances in 2004

## Influence des variables socio-biographiques

- 45 *Influence des variables socio-biographiques sur les compétences et les performances.* Les variables socio-biographiques n'ont d'influence sur les mesures des compétences et des performances que dans deux cas particuliers (tableau 6) :
- 46 D'une part, le niveau de formation initiale apparaît lié à la mesure des performances. Les sujets détenteurs de parcours de formation longs ont de meilleurs résultats commerciaux que les autres. Notons qu'il peut paraître étonnant que ce soit la durée de la formation et non son type qui prédise la performance économique. Or les diplômés de formations commerciales ne sont pas plus performants que les autres. D'autre part, l'âge apparaît lié à l'appréciation de la compétence « intelligence économique ». Les individus les plus âgés reçoivent de meilleures évaluations.

**Tableau 6**

Influence des variables de contrôle sur les compétences et les performances

	Compétences en 2004		Performance en 2004
Âge	Volonté	r = 0,02 (NS)	r = 0,1 (NS)
	Orientation client	r = 0,02 (NS)	
	Force de persuasion	r = 0,04 (NS)	
	Négociation	r = 0,01 (NS)	
	Intelligence économique	r = 0,25 ;	
	Droit social	significatif à p < 0,05 r = 0,14 (NS)	
Sexe	Volonté	T = 1,9 (NS)	T = 0,55 (NS)
	Orientation client	T = 0,48 (NS)	
	Force de persuasion	T = 0,18 (NS)	
	Négociation	T = 0,59 (NS)	
	Intelligence économique	T = 1,4 (NS)	
	Droit social	T = 1,47 (NS)	
Type de formation Initiale	Volonté	F = 0,67 (NS)	F = 1,61 (NS)
	Orientation client	F = 0,12 (NS)	
	Force de persuasion	F = 0,39 (NS)	
	Négociation	F = 0,69 (NS)	
	Intelligence économique	F = 0,98 (NS)	
	Droit social	F = 1,34 (NS)	

Niveau de formation Initiale	Volonté	F = 0,67 (NS)	F = 2,14 ; Significatif à p < 0,05
	Orientation client	F = 0,67 (NS)	
	Force de persuasion	F = 0,3 (NS)	
	Négociation	F = 0,89 (NS)	
	Intelligence économique	F = 1,38 (NS)	
	Droit social	F = 0,68 (NS)	

Table 6

Influence of the control variables on the competencies and the performances

- 47 *Influence des données socio-biographiques sur les projets.* L'analyse de régression montre aussi l'absence d'influence de l'âge, du sexe et de la formation sur les projets pour 2004 ou pour 2005 (tableau 7). Ce constat neutralise les deux observations inattendues relevées ci-dessus. L'influence de l'âge sur la compétence « intelligence économique » et celle du niveau de formation sur la performance sont des artefacts de mesure. On ne peut évidemment pas conclure que l'âge en lui-même a une influence, mais plutôt supposer que la maîtrise de la compétence « intelligence économique » implique une longue expérience d'un même territoire. L'âge exprime ici plutôt l'ancienneté dans un même secteur géographique et la connaissance des acteurs, de la culture et des réseaux économiques locaux. Quant à l'influence du niveau de formation sur la performance, elle nous paraît liée à la faible dispersion de la variable « niveau de formation ». Rappelons que 75 % de l'échantillon possède une formation de type bac + 2.
- 48 Les projets, les compétences et les performances ne dépendent pas des quatre variables socio-biographiques analysées ; leurs sources de variation sont à rechercher dans d'autres variables. Nous pouvons donc examiner les résultats liés à nos hypothèses.

Tableau 7

Influence de l'âge sur les projets

	Projets pour 2004	Projets pour 2005
Âge	F = 2,79 (NS)	F = 3,03 (NS)

Table 7

Influence of age on projects

## Des performances et des compétences au projet (hypothèses 1a et 1b)

- 49 *Influence des compétences 2004 sur les projets pour 2005 (hypothèse 1a).* Le lien entre compétences et nouveaux projets est hétérogène (tableau 8). Pour quatre des compétences évaluées, il est significatif. Dans ce cas, ce sont les salariés porteurs du projet « management » dont les compétences sont les mieux évaluées. Les compétences

des collaborateurs porteurs d'un projet « chargé d'affaires » sont les moins bien évalués. Nous observons l'existence d'une hiérarchie qui oppose des excellents, porteurs d'un projet managérial, à des collaborateurs de niveau moyen (projet « attaché commercial ») puis de niveau faible (projet « chargé d'affaires »). L'hypothèse 1a est confirmée : les projets sont hiérarchisés en fonction des compétences, même si deux compétences parmi les six n'ont pas d'influence.

Tableau 8

Influence des compétences en 2004 sur les projets pour 2005

	Valeur de F	p	Moyennes par projet		
			Manager commercial	Chargé d'affaires	Attaché commercial
Volonté	6,69	<0,01	2,76	2,14	2,39
Orientation client	7,14	<0,01	3,16	2,43	2,55
Force de persuasion	4,06	<0,01	2,44	1,86	2,09
Négociation	9,66	<0,01	3,08	2,43	2,7
Intelligence économique	0,14	NS	2,76	2,79	2,68
Droit social	0,3	NS	2,96	2,64	2,75

Table 8

Influence of the competencies in 2004 on the projects for 2005

- 50 *Influence de la performance 2004 sur les projets pour 2005 (hypothèse 1b).* Examinons maintenant l'influence des performances sur les projets. L'analyse de variance montre un lien significatif ( $F = 0,21$  et  $p < 0,05$ ). Les collaborateurs ayant obtenu les meilleures performances ont le projet de devenir managers. À l'inverse, le projet « chargé d'affaires » est porté par les salariés dont les résultats sont les moins bons. Une hiérarchie des projets liée à une hiérarchie des performances apparaît : aux meilleurs, le projet de devenir manager ; aux moyens, le projet de prolonger leurs activités actuelles ; aux moins bons, le projet de devenir Chargé d'affaires. Seuls les plus performants semblent pouvoir prétendre à une carrière bureaucratique. L'hypothèse 1b est confirmée : les projets sont hiérarchisés en fonction des performances.

- 51 En conclusion de ces résultats, retenons que les hypothèses 1a et 1b sont validées par les données. Les projets sont hiérarchisés en fonction de l'appréciation des résultats et des compétences.

### Du projet aux compétences (hypothèse 2)

- 52 On constate un lien significatif entre les projets pour 2004 et trois des six compétences évaluées un an après (tableau 9). Ces compétences sont celles qui sont communes aux fonctions de chargé d'affaires et d'attaché commercial. Les collaborateurs qui souhaitaient rejoindre la fonction de chargé d'affaires sont significativement mieux évalués que les autres pour les trois compétences liées à cette fonction. *A contrario*, les compétences en 2004 des collaborateurs porteurs du projet « attaché commercial » pour 2004 ne présentent pas de différences significatives. Il en est de même pour les collaborateurs porteurs du projet « manager. » Seuls les sujets porteurs d'un projet « chargé d'affaires » ont développé des compétences liées à ce projet. L'hypothèse 2 est partiellement confirmée. Un type de projet sur les trois a une influence sur le développement des compétences. L'analyse devra expliquer pourquoi seul ce projet, plutôt que les autres, a une influence.

Tableau 9

Influence du projet pour 2004 sur les compétences fin 2004

	Valeur de F	p	Compétences communes avec la fonction de Chargé d'affaires	Compétences communes avec la fonction de Manager commercial
Volonté	2,54	NS		2,14
Orientation client	6,07	<0,01	x	2,43
Force de persuasion	0,88	NS		1,86
Négociation	3,1	<0,05	x	2,43
Intelligence économique	0,54	NS		2,79
Droit social	5,03	0,01	x	2,64

Table 9

Influence of the project for 2004 on the competencies in 2004

## Discussion et conclusion

### Qu'est-ce qu'un projet de mobilité interne ?

- 53 Nos résultats étayent l'incorporation des projets dans un processus ininterrompu de création de sens qui fait d'eux un produit et un préalable de l'action. Elles remettent en cause les modèles qui conditionnent linéairement l'action à la motivation et la motivation au projet, comme la théorie de la valeur attendue (*expectancy-value theory*, Feather & O'Brien, 1987 ; Vansteenkiste, Lens, De Witte & Feather, 2005) ou les modèles différentialistes (Fouad, 2007).
- 54 *Entre souhaitable et probable : le projet comme produit de l'action.* Construire un projet, c'est interpréter ses ressources pour estimer leur valeur et les situer dans la hiérarchie des postes inhérente à la culture organisationnelle. Cette interprétation mobilise des ressources socio-cognitives – des frames – culturellement situées. La culture organisationnelle valorise et hiérarchise les emplois : c'est la hiérarchie des « souhaitables ». Dans l'organisation étudiée, les emplois de manager cumulent les avantages : ils sont les mieux rémunérés et jouissent d'un prestige particulier associé à la responsabilité et au pouvoir de décision. La classification des emplois négociée entre la direction et les partenaires sociaux témoigne de cette hiérarchie.
- 55 L'estimation de la valeur des compétences permet d'identifier des « probables », c'est-à-dire les postes auxquels un individu peut prétendre. Les probabilités d'accès aux emplois dépendent des positions de chacun dans la hiérarchie des performances et des compétences. L'appréciation, tout comme une grande diversité d'événements quotidiens, apporte des informations qui renseignent l'individu sur sa place dans la hiérarchie des salariés. Le projet de manager est celui que choisissent les meilleurs salariés, ceux qui ont la plus grande liberté de choix. Les autres types de carrières apparaissent comme des choix de repli, contraints par des niveaux de compétences ou de performances insuffisants. Le projet apparaît ainsi comme le plus haut poste probable dans la hiérarchie des postes souhaitables. Il semble s'imposer de lui-même en fonction du niveau de chacun. Les meilleurs salariés sont guidés vers la fonction la plus valorisée par la culture organisationnelle ; dans l'organisation étudiée, devenir manager et respecter un schéma de carrière hiérarchique apparaît comme la destinée des meilleurs.
- 56 *Le projet comme préalable hétérogène à l'action.* Nos résultats montrent que seul un type de projet engendre des tactiques dédiés à sa réalisation : c'est le projet que portent les moins bien évalués des salariés. Ce résultat mérite d'être commenté. Comment expliquer que seuls ces projets aient la capacité à orienter les conduites des individus et à favoriser le développement des compétences ?
- 57 Vansteenkiste, Lens, De Witte et Feather (2005) ont montré que la motivation à la recherche d'emploi n'était pas une notion homogène. Elle peut être diverse par son intensité mais aussi par sa nature. La recherche d'autonomie ou la recherche de développement personnel, par exemple, sont des types de motivation différents qui n'engendrent pas les mêmes types de comportement chez les demandeurs d'emploi. Il se pourrait donc, de la même façon, que la notion de projet ne soit pas homogène. La construction des projets des individus dont les résultats les excluent du scénario d'évolution normatif présente la spécificité de mobiliser plusieurs informations. Le niveau de l'individu dans la hiérarchie des salariés définit un périmètre de postes

probables mais il ne suffit pas. Car dans l'organisation étudiée, ces postes sont nombreux et divers. Il revient donc aux individus d'opérer un choix. Il s'agit d'un choix faible, puisque les solutions sont de valeurs comparables. Mais ce choix en est d'autant plus complexe : il n'existe pas de référence normative permettant de hiérarchiser les possibilités. La nécessité de choisir parmi des opportunités équivalentes impose aux sujets de construire leurs règles de choix. Que le processus de création de sens doive construire ces principes de choix personnels engendre un traitement cognitif profond qui, à son tour, provoque l'engagement des individus dans ce type de projet. *A contrario*, les individus dont les résultats les conduisent linéairement vers les emplois les plus valorisés font un choix moins élaboré et donc moins engageant. Il est prévisible que ces projets soient moins mobilisateurs pour les individus. Que la notion de projet soit hétérogène est un résultat inattendu. Mais il ouvre des pistes de recherche nouvelles. Il conduit surtout à relativiser l'efficacité des pratiques gestionnaires citées en introduction et qui font du projet un levier pour la motivation et la construction des compétences.

Figure 2. Projet et processus de création de sens

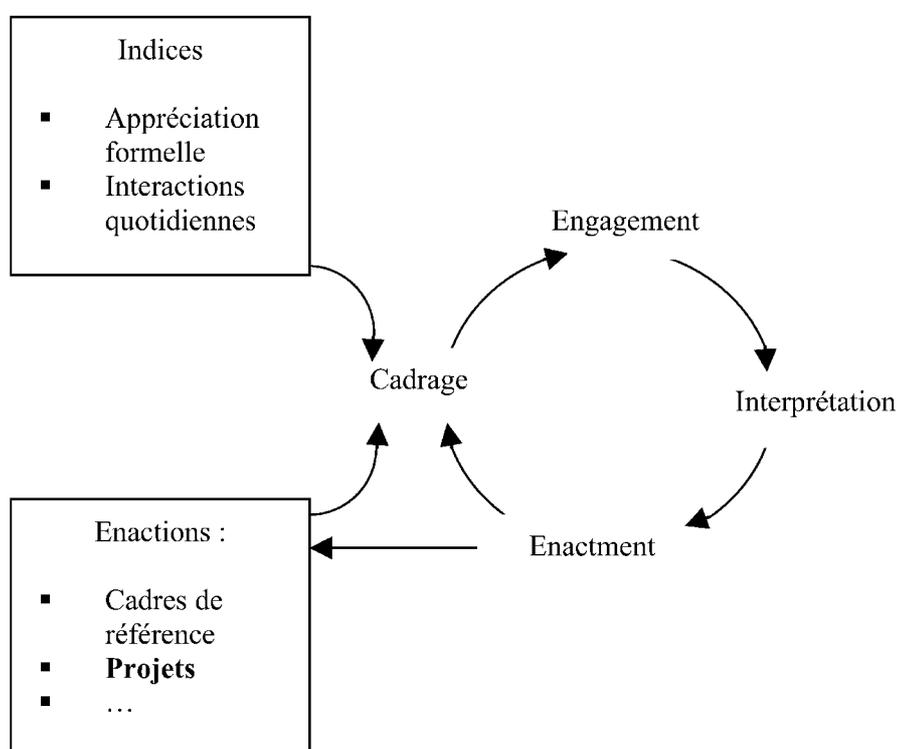


Figure 2. The project process as a sensemaking process

58 En conclusion, cinq caractéristiques nous semblent être à retenir pour caractériser un projet de mobilité interne :

- Il est contraint par la position de l'individu dans la hiérarchie des salariés.
- Il est énoncé pour justifier et donner un sens subjectif à cette position.
- Les informations concernant cette position se construisent grâce aux interactions avec des membres significatifs de l'organisation comme le manager.
- Il engage le sujet : il contribue à définir et à valoriser sa place dans l'organisation.
- Dans certaines conditions, il est à l'origine des actions que le sujet va mettre en œuvre pour gérer sa carrière.

## Limites de la recherche

- 59 Bien que la pertinence du modèle de la création de sens pour expliquer la genèse des projets nous semble étayée par nos résultats, plusieurs limites sont à prendre en compte.
- 60 Rappelons que cette recherche est une étude de cas concernant des projets de mobilité interne dans une organisation. Elle est donc limitée en généralité. Les projets étudiés ici sont choisis exclusivement parmi les possibilités offertes dans l'entreprise. On peut imaginer que les individus envisagent aussi de poursuivre leurs carrières au-dehors ou cherchent à investir d'autres sphères de vie (Dupuy & Le Blanc, 2001). Notre travail ne dit rien de ces projets-là ou des liens entre ces projets et d'autres appartenant à d'autres sphères de vie.
- 61 En outre, la méthode longitudinale rend les données sensibles à de nombreuses variables parasites. De nombreux événements peuvent faire évoluer la culture organisationnelle entre deux mesures. Bien qu'aucun événement de cette nature n'ait cependant été constaté et rapporté dans nos entretiens, nous prenons en compte les limites de ce genre d'étude.
- 62 Enfin, l'appréciation a été étudiée comme proxy de faits particulièrement saillants, au risque de laisser penser que c'est l'appréciation comme pratique de gestion (et elle seule) qui influence les projets. On pourrait croire aussi que seuls des événements d'une certaine intensité agissent. La proposition de Weick, au contraire, plaide résolument pour un ajustement permanent plutôt que pour des situations de crise alternées avec des périodes de stabilité. Ce caractère ininterrompu est mal capturé par notre dispositif.
- 63 Nous pensons cependant que les résultats recueillis pourraient être identiques dans toute organisation porteuse d'une culture qui hiérarchise fortement les emplois. C'est évidemment le cas dans les entreprises bureaucratiques traditionnelles : la hiérarchie y est très formelle. C'est sans doute aussi le cas dans des entreprises mobilisant d'autres formes organisationnelles. Les mêmes hypothèses restent donc à tester dans des organisations d'autres types et en mobilisant un dispositif plus capable d'enregistrer des ajustements réagissant à d'autres types d'informations que l'appréciation annuelle.
- 

## BIBLIOGRAPHIE

- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Anthropologie du projet*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Bournois, F., Rojot, J., & Scaringella, J.-L. (2003). *RH : les meilleures pratiques des entreprises du CAC 40*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Cadin, L., Bender, A-F., & de Saint-Giniez, V. (2003). *Carrières nomades : les enseignements d'une comparaison internationale*. Paris : Vuibert.
- Castra, D. (1995). Théorie de l'engagement et insertion professionnelle. *Connexions*, 65, 159-176.
-

- Chapoulie, S. (2000). Une nouvelle carte de la mobilité professionnelle. *Économie et statistique*, 331, 25-45.
- Citeau, J.-P. (2002). *Gestion des Ressources Humaines : principes généraux et cas pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1995). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C., & Vonthron, A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de Psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 389-414.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76, 61-79.
- Feather, N. T., & O'Brien, G. E. (1987). Looking for employment: An expectancy-valence analyses of job seeking behaviour among young people. *British Journal of Psychology*, 78, 251-272.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research and applications. *Annual review of psychology*, 58, 543-564.
- Gautié, J. (2003). Transitions et trajectoires sur le marché du travail. Quatre pages, septembre, CEREQ.
- Guichard, J. (1997). Quelles sont les finalités des méthodes du projet d'avenir ? *Carrièreologie*, 6, 7-23.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Lagabrielle, Ch., & Saubion, F. (2005). Les adultes confrontés au choix de formation : une question d'intérêt ou une question de conjecture ? *Carrièreologie*, 10, 195-207.
- Le Miniez, S., & Roux, S. (2002). Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi. *Économie et statistique*, 351, 31-63.
- Le Miniez, S. (2002). Topographie des secteurs d'activité à partir des flux de mobilité intersectorielle des salariés. *Économie et statistique*, 354, 49-83.
- Mangard, C., & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 223-250.
- Mansuy, M., & Minni, C. (2004). Le secteur de premier emploi oriente-t-il le début de parcours professionnel ? *Économie et statistique*, 378/379, 129-146.
- Perrenoud, Ph. (2001). Le projet personnel de l'élève, une fiction ? Working paper, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pralong, J. (1999). Bilans de compétences et analyse de l'activité : quelles compétences ? quels projets ? *Carrièreologie*, 7, 115-128.
- Pralong, J. (2007). Pourquoi avoir un projet professionnel ? Propositions théoriques et résultats d'une étude longitudinale. Communication présentée au XVIII<sup>e</sup> congrès de l'AGRH. Fribourg, Suisse.
- Pralong, J. (2008). Accompagnamento professionale e progetto di mobilità interna. In A. Di Fabio, C. Lemoine, & J.-L. Bernaud (Éds.), *Accompagnamento professionale e counseling degli adulti*. Milano : Hoepli.

- Reale, Y., & Dufour, B. (2006). *Le DRH stratège*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Vandangeon-Derumez, I., & Autissier, D. (2006). Construire du sens pour réussir les projets de changement. In D. Autissier & F. Bendebaa (Éds.), *Les défis du sensemaking en entreprise*. Paris : Economica.
- Vansteekiste, M., Lens W., De Witte, H., & Feather, N.-T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44, 269-287.
- Valach L., Young, R.-A., & Lynam, M.-J. (2002). *Action theory: A primer for research in the social sciences*. Westport: Praeger.
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H., & Jackson, D.-D. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J.-H., & Fidich, R. (1981). *Changements*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., & Weakland, J.-H. (1981). *Sur l'interaction*. Paris : Seuil.
- Weick, K.-E., & Berlinger, L.-R. (1989). Career improvisation in self-designing organisations. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster, *Administrative Science Quarterly*, 38, 628-652.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organisations*. Thousand Oaks: Sage.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A conceptual explanation of career. In D. Brown, & associates, *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco: Jossey Bass.

## NOTES

\* Groupe ESC Rouen, 1, rue du Maréchal Juin, 76130 Mont-Saint-Aignan. Thèmes de recherche : carrières, compétence à s'orienter, *sensemaking*, théorie de l'activité. Courriel : jean.pralong@gmail.com.

1. L'auteur tient à remercier les experts dont les retours ont utilement fait progresser sa réflexion.

---

## RÉSUMÉS

Le projet fait désormais partie des « bonnes pratiques » en Gestion des Ressources Humaines. Malgré ce consensus parmi les praticiens, on peut s'interroger sur les processus de production des projets et sur leur influence réelle sur les conduites des individus. Cet article se donne donc deux objectifs. D'une part, on propose un modèle du projet à partir du paradigme de la construction du sens (*sensemaking*) dû à Weick. La construction des projets est modélisée comme un ajustement permanent cadré par la culture organisationnelle. D'autre part, on teste ce modèle

grâce à une étude longitudinale menée pendant deux ans sur une population d'attachés commerciaux. L'évolution des projets est analysée en fonction de celle des performances et de l'appréciation des compétences par les managers. Les résultats montrent l'influence de l'appréciation et des performances sur les projets.

The notion of project is now one of the “best practices” in Human Resource Management. Despite the consensus among practitioners, one may wonder about the production process of projects and their actual influence on the individuals' conducts. This article uses the paradigm of sensemaking to propose a model of project. This model is empirically tested. A longitudinal study was conducted during two years on a population of salesmen. The results show the impact of performance and appreciation on the projects.

## INDEX

**Mots-clés** : Carrière, Compétence, Performance, Projet, Sensemaking

**Keywords** : Career, Project, Skill

## AUTEUR

### JEAN PRALONG

Professeur assistant de Gestion des Ressources Humaines – Groupe ESC Rouen (1, rue du Maréchal Juin, 76130 Mont-Saint-Aignan). Thèmes de recherche : carrières, compétence à s'orienter, *sensemaking*, théorie de l'activité. Courriel : jean.pralong@gmail.com.