UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
INSTITUT D'ADMINISTRATION DES ENTREPRISES

UNIVERSITÉ DE TUNIS
INSTITUT SUPÉRIEUR DE GESTION

Thèse de Doctorat

Préparée en cotutelle au sein des laboratoires

Lille Économie et Management (LEM) & Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire sur les Mutations des Économies et des Entreprises (LARIME)

Pour l'obtention du titre de

Docteur en Sciences de Gestion

Présentée et soutenue publiquement à Lille par

Asma Ayari Gharbi

le 7 juillet 2014

L'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés

Jury

Directeurs de thèse	Dominique Besson Professeur des universités en Sciences de Gestion, IAE, Université de Lille 1
	Zeineb Ben Ammar Mamlouk Professeur des universités en Sciences de Gestion, ESSEC, Tunis
Rapporteurs	Lamia Hechiche Professeur agrégé en Sciences de Gestion, ISG, Tunis
	Alain Roger Professeur des universités, IAE de Lyon
Suffragants	Jean Yves Duyck Professeur Émérite de Sciences de Gestion, Université La Rochelle
	Yannick Schwamberger Maître de Conférences, IAE, Université de Lille 1

© 2014 Tous droits réservés.

L'université n'entend donner ni approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

© 2014 Tous droits réservés.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à mes directeurs de thèse, Madame Zeineb Ben Ammar Mamlouk et Monsieur Dominique Besson pour la confiance qu'ils m'ont accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral, pour leurs multiples conseils et pour toutes les heures qu'ils ont consacrées à diriger cette recherche.

Je tiens à remercier infiniment les membres du jury pour avoir l'amabilité d'évaluer ce travail.

Ma pensée va également à tous mes enseignants qui ont contribué à l'enrichissement de mes connaissances. Qu'ils trouvent dans cette recherche le témoignage de ma plus grande gratitude.

Mes remerciements s'adressent également aux enseignants universitaires expatriés qui n'ont épargné aucun effort pour me soutenir.

Je voudrais remercier aussi mon époux et Samia qui ont supporté, avec beaucoup de patience, mes états d'âme et qui m'ont soutenu par tous les moyens.

© 2014 Tous droits réservés.

Résumé

Il est question dans la présente recherche d'explorer la réalité de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires dans un contexte d'expatriation. Nous avons fait appel à une approche qualitative, au cours de laquelle des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 45 enseignants universitaires de différentes nationalités, expatriés dans plusieurs pays.

L'engagement organisationnel des enseignants expatriés se construit selon un processus dynamique qui change et évolue dans le temps et selon le contexte externe (marché international des académiques, motivations d'expatriation, adaptation et personnalité de l'expatrié) et le contexte interne (la bureaucratie, la participation à la prise de décision, les conditions de travail et de la recherche, l'inégalité entre les enseignants locaux et expatriés et le climat social de l'université). Ainsi, la plupart des enseignants universitaires expatriés interviewés intègrent l'université avec des attentes et des motivations qui régulent leurs attitudes vis-à-vis de l'organisation. Les motivations sont singulièrement rattachées à la carrière et la recherche académique, l'attraction salariale, la fuite du pays, le changement, l'amélioration de la qualité de vie et le désir d'aventure. Ces motivations développent chez eux certaines attitudes vis-à-vis de la nouvelle organisation.

Toutefois, ces attitudes sont le résultat des perceptions générales de l'engagement elles mêmes influencées par les valeurs, les attentes et les croyances personnelles. Elles seront développées selon un processus communicationnel avec les différents acteurs du nouveau contexte de travail et se transformeront avec le temps en un comportement d'engagement vis-à-vis de l'université. La recherche n'a pas omis de suggérer un certain nombre de mesures susceptibles de mobiliser les enseignants et favoriser chez eux la motivation et l'engagement.

Mots clés : Engagement organisationnel, Expatriation, Enseignant universitaire, Approche contextualiste, Approche communicationnelle de Palo-Alto.

Abstract

This research was undertaken to explore the reality of organizational commitment of expatriate academics. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with 45 expatriate university professors of different nationalities in many countries.

The results of the research have shown that organizational commitment of expatriate academics is built on a dynamic process that changes and evolves over time, depending on the external context (international academics' market, motivations of expatriation, adaptation, and expatriate's personality) and the internal context (bureaucracy, participation in decision making, working conditions and scientific research, inequality between local and expatriate teachers and the social environment of the university).

Most expatriate university teachers interviewed start their career at the host university with expectations and motivations that shape and affect their attitudes towards the organization. Motivations are particularly related to career attraction, academic research, the unfavorable circumstances in the country of origin, the life change, the quality of life, and the desire for adventure. These motivations are reflected in their attitudes towards the new organization.

However, these attitudes are the result of generic perceptions of engagement that have been influenced by values, expectations and personal beliefs. They will, therefore, be developed according to a communication process with the various stakeholders of the new work environment and will be transformed into a commitment to the university. Research has suggested a number of measures to develop the motivation and commitment of expatriate academics.

Keywords: Organizational commitment, Expatriation, University teacher, contextualist approach, Palo Alto communication approach.

© 2014 Tous droits réservés.

Sommaire

Introduction générale 7

Chapitre I
L'engagement organisationnel : évolution et fondements théoriques 15

Section 1. L'engagement organisationnel entre flou et diversité conceptuelle 17
Section 2. L'engagement organisationnel : un concept unidimensionnel ou multidimensionnel ? 29
Section 3. Outils de mesure positivistes : limites et horizons 50
Section 4. Les antécédents de l'engagement organisationnel 58
Section 5. L'engagement organisationnel : quelles manifestations sur l'organisation et l'individu ? 59

Chapitre II
L'expatriation des enseignants universitaires 65

Section 1 L'internationalisation du savoir et le nouveau rôle de l'université 68
Section 2 L'expatriation individuelle : un choix et/ou une exigence de carrière 81
Section 3 Pourquoi choisit-on de s'expatrier ? 104

Chapitre III
L'engagement des enseignants universitaires expatriés : une approche contextuelle-communicationnelle 114

Section 1 Le processus d'adaptation 117
Section 2 Constitution d'un cadre d'analyse : les théories mobilisées 134
Section 3 Propositions de recherche, le triptyque : contenu, contexte et processus de l'engagement des enseignants universitaires expatriés 155

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre IV
Méthodologie de recherche et dispositif d'enquête 172

Section 1 Le paradigme de la recherche : une posture épistémologique interprétativiste 174
Section 2 Une méthodologie qualitative 179
Section 3 Le recueil et l'analyse des données 183

Chapitre V
Les Résultats de la recherche empirique : la contextualisation de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés 197

Section 1 Contexte externe 199
Section 2 Contexte interne 234

Chapitre VI
Discussion et implications managériales 267

Section 1 Discussion des résultats de la recherche 269
Section 2 Implications théoriques et managériales 293

Conclusion générale 299
Bibliographie 312

© 2014 Tous droits réservés.

Introduction générale

Sous l'impulsion de l'économie du savoir et de la commercialisation internationale de la connaissance, l'université, lieu d'enseignement, de développement et de recherche, est devenue l'un des principaux critères du développement économique des pays. L'internationalisation de l'enseignement supérieur s'accentue sans cesse et le marché du savoir est désormais global, soumettant ainsi à rude concurrence les différents établissements d'enseignement et de recherche du monde entier. Affectés par cette internationalisation de l'enseignement, les étudiants et les enseignants se sont trouvés, bon gré mal gré, au centre de cette compétitivité entre les institutions. S'offrent à eux par conséquent des opportunités d'études et de travail à l'étranger.

Le recrutement et l'expatriation des enseignants universitaires deviennent une nécessité. Il s'agit d'un phénomène bien réel mais toujours mal perçu par les acteurs qui ont tendance à sous-estimer son ampleur. Il est vrai que nous ne disposons pas de statistiques détaillées et mises à jour sur le flux de la mobilité internationale. Toutefois, les recherches entreprises dans ce domaine montrent, immanquablement, qu'un grand nombre d'enseignants universitaires sont de plus en plus disposés à quitter leurs universités et saisir les occasions et les offres d'expatriation qui se présentent.

Pour les professeurs, la poursuite d'une carrière à l'international est principalement motivée par la gestion individuelle de la carrière. La décision de s'expatrier, pour une période déterminée ou même pour la vie, est justifiée par le désir d'élargir le capital social, d'étendre le réseau relationnel dans le monde universitaire et d'avoir accès à un environnement plus favorable aux activités d'enseignement et de recherche.

Pour les établissements universitaires, le recours au personnel enseignant étranger permet de combler les lacunes en termes de compétences, notamment dans des disciplines scientifiques pointues. C'est aussi, un moyen d'enrichir le réseau académique de l'établissement, d'améliorer la qualité d'enseignement et de recherche et de faire face à la concurrence devenue internationale.

© 2014 Tous droits réservés.

Ainsi, Choi et Tang (2009) avancent que l'internationalisation de l'enseignement supérieur nécessite une participation plus active et un fort engagement des enseignants. L'engagement des enseignants universitaires en général et celui des enseignants expatriés en particulier, agit directement sur la performance de l'université. D'où l'intérêt sans cesse croissant pour le concept de l'engagement organisationnel et les problématiques qui en découlent.

Il n'y a plus de doute à se faire de nos jours quant à l'impact du niveau d'éducation sur le marché de l'emploi. Désormais, on a souvent affaire à des salariés d'un niveau supérieur, de plus en plus spécialisés, professionnels et surtout flexibles. Les salariés préconisent de nouvelles formes d'engagement centrées plus sur le métier et le travail (Cohen, 2009). Or, l'instabilité et la récession rapide que connaît l'économie mondiale depuis l'année 2008, ont eu une incidence majeure sur l'engagement organisationnel des individus. L'attachement organisationnel des salariés ne cesse de vaciller et devient alors incertain, instable et s'avère insuffisant pour les organisations (Ghiulamila, 2008 ; Cohen, 2009).

Quoiqu'il en soit, l'engagement organisationnel est un concept mobilisé principalement pour appréhender la relation salarié / organisation. Il s'agit d'un prédicteur de choix dans l'évaluation de l'assiduité des individus et de leur loyauté envers l'organisation (Blau et Boal, 1989). Plus spécifiquement, l'engagement organisationnel est corrélé avec la stabilité du personnel, son assiduité, sa performance au travail, la qualité du service rendu à la clientèle et les comportements dits corporatifs (Meyer & Allen, 1997).

L'engagement organisationnel requiert une attention particulière dans les recherches entreprises en management des ressources humaines. Les études liées à ce thème ont longtemps porté sur l'analyse des attitudes et des comportements des employés comme la satisfaction au travail (Finegan, 2000), la congruence des valeurs (Abbott et al, 2005 ; Kraimer, 1997 ; McDonald, 1993 ; O'Reilly & al., 1991), la performance (Sims et Kroeck, 1994 ; Turner et Chelladurai, 2005), la citoyenneté organisationnelle (Feather et Rauter, 2004), l'assiduité et le turn-over (Meyer et Allen, 1997 ; Palmero, 2000). Ces recherches ont fait appel à plusieurs approches. Au début, l'approche de « *side-bets*[1] » de Becker (1960) a été mise à profit pour étudier les évaluations cognitives des coûts et les avantages que procure l'individu en restant dans l'entreprise. Plus tard, les nouvelles études sur l'engagement se sont intéressées au processus psychologique de l'identification de l'employé à son organisation. Cependant, l'approche psychologique accorde peu

[1] L'investissement dans l'organisation (Becker, 1960).

© 2014 Tous droits réservés.

d'importance à l'influence des relations et des interactions sociales sur les attitudes et les comportements de l'individu dans l'organisation. La sociologie et la psychosociologie des organisations relèvent cette limite et contribuent à la recherche sur l'engagement organisationnel en intégrant la personnalité, le système social et la culture organisationnelle. Parmi les populations étudiées, les chercheurs s'intéressent généralement à des catégories bien déterminées de l'entreprise dont par exemple les cadres administratifs et les commerciaux. Dans les recherches qui portent sur l'expatriation, l'accent est particulièrement mis sur les cadres envoyés à l'étranger par leurs employeurs (Inkson et al, 1997 ; Suutari et Brewster, 2000). Les expatriés opérant en dehors de l'entreprise n'ont malheureusement pas bénéficié de la même attention.

Ce n'est qu'à partir des années 1980 que les recherches sur l'engagement ont commencé à s'intéresser au domaine de l'éducation et aux enseignants (McPherson, Crowson, et Pitner, 1986). Les chercheurs ont admis progressivement la complexité du travail de l'enseignant et reconnu l'importance de l'engagement organisationnel des enseignants dans les écoles (Chase, 1985 ; Darling-Hammond, 1988 ; Culver, Wolfle & Cross, 1990 ; Choi & Tang, 1997), secondaires publiques et privées (Balay, 2000) ainsi que l'effet des principaux comportements sur l'engagement des enseignants (Ozden, 1997) et celui des directeurs des écoles (Hart et Willower, 1994). Les études ultérieures n'ont pas manqué d'intégrer le concept de l'engagement organisationnel. Les chercheurs se préoccupent de l'influence des étapes de la carrière sur la fluctuation des attitudes au travail et en particulier celui de l'engagement organisationnel des enseignants (Gosselin, Paquet & Marcoux, 2009 ; Kaur & Sandhu, 2010).

Cependant, les recherches portant sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires dans un contexte d'expatriation sont toujours rares. Welch (1997) n'a pas manqué d'attirer l'attention sur cette pénurie de recherches sur les universitaires expatriés. Toutefois, selon Richardson (2002), les universitaires commencent bien à susciter l'intérêt en matière de gestion d'expatriation et des expatriés (Aryee & Stone, 1996 ; Enderwick & Hodgson, 1993 ; Farrands, 1996 ; Forster, 1997 ; Harvey, 1997 ; Harzing, 1995 ; Selmer, 1995).

Pourtant, l'engagement des enseignants universitaires s'avère d'une importance capitale dans ce contexte de globalisation de l'économie de savoir. La performance de l'université et ses *outputs* (étudiants, recherche, développement…) en dépendent. Il en résulte une concurrence, sans cesse, rude entre les établissements de l'enseignement supérieur et de la

© 2014 Tous droits réservés.

recherche dans le but d'attirer et de mobiliser les meilleurs candidats à l'expatriation. De ce fait, notre étude s'intéresse au processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés.

Problématique et question de recherche

Le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est rapidement, et très intensément, internationalisé ces dernières années, et, avec lui, la carrière des enseignants universitaires. Enseigner à l'étranger devient dès lors une nécessité, voire même une obligation de carrière. La conséquence de cette double évolution constitue un nouveau défi pour les universités. Ces dernières vivent aujourd'hui un paradoxe : assurer la gestion de l'engagement des enseignants universitaires dans un contexte d'expatriation et créer une compatibilité entre ces mêmes enseignants universitaires et l'engagement. Lorsque l'établissement universitaire est dans l'incapacité d'offrir suffisamment d'avantages en échange de l'engagement, il s'expose éventuellement au désinvestissement des enseignants, notamment les expatriés. Ces derniers, face à ces nouvelles conditions de travail et à la concurrence entre les universités, n'hésitent pas à quitter leurs universités pour intégrer d'autres institutions étrangères. Ils ont la liberté de négocier leurs déplacements et de choisir l'université qui offre les meilleures conditions de travail et de recherche qui convergent le mieux avec leurs attentes et motivations personnelles et professionnelles.

Or, la majorité des recherches empiriques portant sur l'engagement organisationnel se limitent à une simple conceptualisation de la réalité de ce lien dynamique entre l'organisation et l'individu. Ces études puisent généralement dans un cadre conceptuel limité. Certains auteurs ne considèrent qu'une seule dimension de l'engagement organisationnel. Les résultats de ces études ne peuvent donc être généralisables (Blau, 1986 ; Randall, 1990 ; Randall & Cote, 1991 ; Bentein & al. 2004 ; Cohen, 2009).

Ainsi, dans le cadre de ce travail, il est question de traiter l'engagement organisationnel comme un processus multidimensionnel complexe en évolution et l'expatriation comme un contexte complémentaire pour appuyer la construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires. L'approche contextualiste de Pettigrew (1985-1987) et son équipe (Pettigrew et Whipp, 1991 ; Wilson, 1992) est donc mobilisée. Elle stipule que le processus de la construction de l'engagement organisationnel des académiques expatriés est

© 2014 Tous droits réservés.

un phénomène changeant qui requiert une explication plurielle. Ces explications peuvent être intégrées dans le modèle contextualiste.

De plus, Mucchielli (1998) résume le monde de l'organisation à un monde d'interactions où des communications entre les acteurs les poussent vers un comportement ou un autre. L'engagement organisationnel des enseignants expatriés ne fait pas l'exception. Porter et al. (1973), le définissent comme étant « une force relative à l'identification de l'individu et sa participation dans une organisation particulière» (p. 3). Cette force d'identification à l'organisation est une finalité communicationnelle qui n'est pas isolée mais en interrelation avec les différents contextes et acteurs de l'organisation. De ce fait, il est particulièrement utile d'introduire l'approche systémique de Palo-Alto, selon laquelle l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés se construit par, et dans, la communication, selon un processus communicationnel et interactionnel entre l'organisation - l'université - et les auteurs qui y œuvrent et y consacrent leurs expertises.

Ainsi, les insuffisances constatées dans l'explication du processus de construction de l'engagement organisationnel des academics expatriés constituent la trame de fond de notre problématique.

Induisant la prise en considération des différents contextes ainsi que les interactions entre les différents acteurs et leur influence sur le développement de l'engagement organisationnel, notre question de recherche est formulée comme suit :

Comment se construit, dans une dynamique relationnelle, l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés ?

De cette question découle deux parties. L'une est rattachée aux étapes de développement de l'engagement des enseignants universitaires dans un contexte d'expatriation. L'autre renvoie aux interactions avec les différents acteurs et leur influence sur le processus de construction de l'engagement.

L'examen de la littérature sur l'engagement organisationnel et son importance en tant que concept prédicteur de la relation employé / organisation, nous a permis de relever la nécessité de mobiliser des ressources complémentaires. Ce qui implique de surcroît d'autres questions sous-jacentes :

- Quelles sont les spécificités de l'engagement organisationnel dans le cadre d'un contexte d'expatriation ?

© 2014 Tous droits réservés.

- Quelles sont les différentes étapes de processus de construction de l'engagement organisationnel ?
- Quel est l'impact de l'expatriation individuelle des enseignants universitaires sur le processus de construction de l'engagement organisationnel ?
- Quel est l'impact des interactions avec les différents acteurs de l'université sur l'engagement organisationnel des enseignants expatriés ?
- Quelles sont les conséquences de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés sur la performance de l'université ?

Objectifs et intérêt de la recherche

L'objectif principal de cette étude est de décrire et explorer en profondeur le processus de construction de l'engagement organisationnel. Il est question d'étudier la population des enseignants universitaires expatriés au travers de l'observation, la description et la compréhension d'un phénomène en tenant compte du contexte dans lequel il se produit.

L'intérêt de cette recherche est à la fois théorique et pratique. *L'intérêt théorique* serait éventuellement de rapprocher différents concepts dont l'engagement et l'expatriation, les théories de motivation et la congruence des valeurs ainsi que le contextualisme et l'approche systémique de Palo-Alto. *L'intérêt pratique* puise sa légitimité dans les spécificités du contexte actuel. En effet, avec l'évolution de l'économie du savoir, l'abolition des frontières et la globalisation du marché du travail, les enseignants universitaires sont de plus en plus enclins à franchir les frontières et partir travailler à l'étranger. Étant le lieu de formation des compétences et de la production et la valorisation de la recherche, les universités se livrent à une rude concurrence en prenant des mesures pour attirer et mobiliser les meilleurs enseignants. L'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés est plus que jamais indispensable et nécessaire dans ces circonstances.

Mobilisant à la fois l'approche contextualiste et l'approche systémique de Palo-Alto, cette recherche tentera d'appréhender la complexité du processus de construction de l'engagement et partant, aidera les différents protagonistes à réussir cette intégration, l'université d'une part et l'expatrié d'autre part.

© 2014 Tous droits réservés.

Méthodologie

Pour approcher la réalité du terrain, nous nous inscrivons dans un paradigme constructiviste modéré, voire interprétativiste avec une logique adductive. Ce positionnement épistémologique a des implications sur nos choix méthodologiques. Dans la mesure où cette étude n'a pas pour objectif l'analyse quantitative de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés mais la mobilisation d'une approche qualitative contextualiste dans le but d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche.

C'est ainsi que l'étude qualitative a débuté par une exploration de terrain, au cours de laquelle des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des enseignants universitaires expatriés dans différents pays. Le choix d'une nationalité ou d'un pays ou d'une discipline particulière pourrait limiter notre échantillon et par conséquent entretenir un risque de non représentativité. Cette phase nous a permis d'affiner la problématique de la recherche ainsi que les propositions de recherche. D'autres entretiens avec des étudiants, des collègues locaux et des responsables de Ressources Humaines et de recrutement international, nous ont été nécessaires pour approcher de plus près les conditions de recrutement et de travail des enseignants universitaires expatriés. Ces entretiens complémentaires avec les différents acteurs de l'université offrent la possibilité de comprendre de près l'influence des relations ainsi que le contexte sur le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés.

Architecture générale de la thèse

Cette recherche est structurée autour de deux grandes parties. Théorique, la première partie a été consacrée à la littérature sur les différents concepts de notre recherche dont notamment le concept d'engagement et d'expatriation volontaire. Cette littérature est, certes, abondante mais peu/ou pas orientée vers nos objectifs. Cette partie nous a permis cependant de construire un modèle conceptuel qui met en relation les différentes dimensions théoriques pour formuler nos propositions de recherche.

Tout au long de cette partie, nous avons analysé les différents éléments et concepts de ce modèle. Cette analyse est composée de trois chapitres :

© 2014 Tous droits réservés.

Un premier chapitre portant sur l'engagement organisationnel ainsi que les différentes théories explicitant les ressources complémentaires qui s'y rattachent ;

Un deuxième chapitre traitant du concept d'expatriation et en particulier l'expatriation individuelle des enseignants universitaires expatriés. Il s'agit tout d'abord d'étaler la notion d'expatriation ainsi que les différents concepts inhérents. Ensuite, il est nécessaire de présenter les nouvelles responsabilités et misions des enseignants et des établissements universitaires dans le contexte de l'économie du savoir. Il est aussi indispensable d'identifier l'expatriation individuelle des enseignants universitaires comme une nouvelle forme de gestion individuelle de carrière. Il est question enfin d'exposer les différentes motivations d'expatriation individuelle chez les enseignants universitaires ;

Un troisième chapitre offrant une articulation entre les chapitres précédents : l'engagement et les enseignants universitaires expatriés. Tout au long de ce chapitre, le modèle conceptuel de la recherche est construit tout en présentant les différentes approches utilisées faisant émerger les propositions de recherche.

Empirique, la seconde partie a permis d'approcher la réalité du phénomène étudié et de mieux appréhender le contexte dans lequel opèrent les enseignants universitaires expatriés. Il s'agit aussi d'exposer le modèle mis à jour afin de confronter les propositions de l'étude à une validité empirique. Cette partie est composée également de trois chapitres :

Un premier chapitre traitant de la méthodologie et de l'épistémologie. Il s'agit de présenter l'épistémologie et la démarche méthodologique, le terrain et l'échantillon de la recherche suivis du mode de collecte de données.

Un deuxième chapitre est consacré à la collecte, l'analyse et le traitement des données. L'entretien semi-directif est la méthode de collecte de données utilisée. L'analyse de ces données est une analyse thématique, avec un recours au logiciel *Nvivo* 9.

Le troisième chapitre est voué à l'élaboration et la présentation des résultats obtenus ainsi que leur rapprochement avec la littérature. Il s'agit également de vérifier la validité des propositions de départ et d'apporter des éléments de réponse à la problématique de la recherche. L'utilisation de l'approche contextualiste de Pettigrew (1987) avec l'approche communicationnelle de Palo-Alto nous donnera la possibilité d'explorer les différentes interactions qui existent entre les différents contextes (interne et externe) et l'évolution de l'engagement des académiques dans un contexte d'expatriation.

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre I

L'engagement organisationnel :

Évolution et fondements théoriques

© 2014 Tous droits réservés.

Introduction

La flexibilité croissante du monde de travail modifie profondément les rapports au sein des organisations, entre employés, employeurs et lieu de travail. La relation individu-organisation est, à coup sûr, au centre de ces mutations. Ainsi, les organisations éprouvent, plus que jamais, le besoin d'avoir des salariés qui « acceptent de jouer le jeu d'un engagement très fort, d'un investissement sans compter dans l'entreprise » (Ghiulamila, 2008, p 48).

Dans leur quête de favoriser l'attachement et la performance des employés envers l'entreprise, les organisations ne peuvent omettre la portée et l'étendue de la notion d'engagement. Depuis les années soixante, notamment avec les travaux de Becker (1960), et jusqu'à nos jours, la recherche sur le concept d'engagement ne cesse de trouver un écho favorable dans la littérature managériale. La majorité des définitions de l'engagement font référence à une force stabilisatrice ou obligatrice qui donne un sens au comportement lié à une certaine cible (Meyer & Herscovitch, 2001). Pourtant, ce concept a été défini et mesuré de plusieurs façons à travers les années. Plusieurs approches ont été élaborées à la lumière des perspectives conceptuelles et opérationnelles des disciplines qui ont tenté de cerner ce construit.

Ce chapitre dresse le bilan des théories, approches et connaissances rattachées à ce concept. Il passe en revue donc les tentatives de définition de l'engagement organisationnel ainsi que l'évolution de ses principales approches.

La première section est consacrée aux différentes définitions et fondements théoriques de l'engagement organisationnel. Cela nous permettra de délimiter ses contours et de proposer une définition qui constitue un préalable indispensable à notre étude empirique.

L'objectif spécifique de la seconde section est de passer en revue l'évolution de la conceptualisation de l'engagement organisationnel, d'un concept unidimensionnel vers un modèle tridimensionnel.

En troisième section nous nous intéressons aux différents antécédents de l'engagement sur l'organisation et sur l'individu. Les manifestations de l'engagement organisationnel feront l'objet de la quatrième section.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 1.

L'engagement organisationnel entre flou et diversité conceptuelle

L'engagement suscite depuis longtemps un grand intérêt principalement en psychologie organisationnelle et dans le domaine du comportement organisationnel. La littérature sur ce concept et les concepts assimilables se caractérisent par des contributions relativement hétérogènes. Bien qu'ils soient redondants, chacun de ces concepts apporte sa particularité (Morrow, 1993). Il est donc question dans ce qui suit de passer en revue toute la littérature rattachée à ce concept dans le but de délimiter sa terminologie, ses différentes approches et ses nuances. Ceci nous permettra de répondre à une question de toute première importance dans cette recherche, à savoir ; qu'est-ce que l'engagement organisationnel ?

1. L'engagement : une terminologie source de malentendus

Etant défini de plusieurs façons à travers les années, l'engagement « échappe encore et toujours à toute définition exhaustive et unanime » (Morin & Audebrand, 2003, p 1). Pourtant, il existe un consensus entre les auteurs sur le fait que l'engagement organisationnel est l'attachement ou le lien de l'individu à l'organisation.

Il faut noter aussi que chaque définition porte sa propre spécificité, en raison, d'une part, de la nature multiple de l'engagement organisationnel (Morrow, 1983 ; Randall & Cote, 1991 ; Cohen, 2009) et, d'autre part, de nombreuses approches et disciplines ayant tenté de cerner ce concept (Meyer & al. 1990). Reeve et Smith (2001) recensent plus de 1200 articles dédiés à son étude, sur la période allant de 1968 à 1998.

Ainsi, selon Becker (1960) l'engagement est un concept mobilisé pour exprimer différentes idées. De ce fait, « il est futile de spéculer sa vraie nature » (Morin & Audebrand, 2003, p 1). Dix ans après, Kiesler (1971) a constaté lui aussi la diversité des définitions de l'engagement et insiste sur les difficultés éprouvées par les chercheurs lorsqu'il s'agit de s'accorder sur ce sujet. « Ces recherches aussi diverses qu'abondantes engendrent *un chaos conceptuel* qui caractérise l'engagement, dû non seulement à des problèmes de fond tels que la question des enjeux de l'organisation, mais en partie au résultat de confusion et de malentendu sur les termes utilisés » (Valéau, 1997, p 42).

© 2014 Tous droits réservés.

Dans ce qui suit, il est question de montrer que ces malentendus sont dus, d'une part, à la diversité de terminologie du concept lui-même et à sa traduction dans les recherches francophones (Morrow, 1993 ; Randall & Cote, 1991 ; Cohen, 2009) et, d'autre part, à la divergence des approches et disciplines qui ont tenté de cerner et définir ce concept (Meyer & al. 1990).

1.1. La diversité de la terminologie

La première source de confusion est liée à la diversité et l'hétérogénéité des termes utilisés pour désigner l'engagement (*commitment*) dans les recherches anglo-saxonnes. Cette littérature se caractérise par la multiplicité, l'abondance et la pluralité des acceptations. Morrow (1993) a recensé trente termes qui se rapprochent du concept de « *commitment* ». Ainsi, on trouve plusieurs termes qui désignent l'engagement, il est *involvement* chez les uns (Mc Gregor, 1944; Allport, 1947; Dubin, 1956; Hall & al., 1970; Saal, 1977; Kanungo, 1982; Cotton & Tuttle, 1986), *commitment* chez les autres (Becker, 1960; Kiesler,1971; Allen & Meyer, 1991), ou encore *attachment* (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Toutefois, « ces termes pris à part sont généralement équivalents en anglais » (Taktak-kallel, 2006, p 4) et désignent l'attachement de l'individu à une cible bien déterminée.

De plus, un autre malentendu est susceptible d'émerger des différents vocables et notions associés à ce concept plurivoque. En général, toutes ces notions se composent d'un premier terme qui désigne l'attachement et un second qui correspond à l'objet de l'attachement ou de focalisation (Morrow, 1983 ; Charles-Pauvers & Commeiras, 2002) tels que le travail, l'organisation, l'emploi, le subordonné, le syndical, etc.

Selon Becker et Billing (1993) la première composante est la « Base » ou la « Motive ». La seconde composante est mentionnée par Morrow (1993) sous le terme de « Foci » qui correspond au « référentiel » ou au « point d'ancrage », selon Valéau (1997, p 6). Ainsi, selon la base, on peut avoir des définitions relativement proches si ces concepts sont au même référentiel (Valéau, 1997), titre d'exemple, « *work commitment* » et « *work involvment* ». Sinon les définitions seront relativement hétérogènes si ces concepts sont associés à des référentiels différents. Leur association avec d'autres termes (*Organization, Job*) modifie leur sens.

Généralement, dans la majorité des cas, les chercheurs anglo-saxons associent *commitment / organization* et *involvement/job*. Ainsi, « *organizational commitment* » désigne

© 2014 Tous droits réservés.

l'attachement à l'organisation, alors que « *job involvement* » est attribué selon Neveu (1996) aux « rapports d'ordre cognitif ou affectif liant l'employé à son univers de travail » (p 63).

1.2. Les traductions possibles : engagement ou implication ?

Un autre grand malentendu sur la notion de l'engagement organisationnel est lié à la traduction de la terminologie anglo-saxonne vers une terminologie française. Ce concept était fortement mobilisé par les chercheurs depuis les années 1970, ensuite par les chercheurs français depuis le début des années 1980. La majorité des recherches françaises utilisent de manière distincte les deux termes : engagement et implication pour parler de la relation entre l'individu et son organisation ou avec son travail. Toutefois, c'est le terme implication qui est souvent retenu (Ripon, 1987; Michel, 1991; Thévenet, 1992), dans un sens plus large recouvrant les deux notions.

En 1951, Foote était le premier à traduire « *commitment* » par « implication ». Il l'utilisa pour « examiner la manière dont les actifs initient et maintiennent les lignes d'activités » (Vahe-Hennequin, 2003, p 5). Ensuite, plusieurs chercheurs (Ripon, 1987; Thévenet, 1990; Neveu, 1991; Michel, 1991) ont eux aussi introduit le terme « implication ».

Neveu (1991) fait appel à la psychologie et aux travaux sur le comportement humain, comme étant une discipline précurseur à la gestion, pour résoudre ce problème d'équivalence entre l'implication et l'engagement. Il commence par rappeler que pour les psycho-sociologues, le travail est considéré comme un acte d'engagement. Alors qu'appréhendé au travers de la conduite (Joulé & Beauvois, 1987, 1988), l'engagement ainsi caractérisé paraît semblable au concept d'implication tel qu'il est défini par Ripon (1987) soit « le lien entre l'homme et le travail ainsi que les dispositions profondes qui guident ses conduites vis à vis de de son travail » (pp 423-424).

Thévenet (1992) et Neveu (1996) ont alors choisi d'associer « *involvement* » aux relations touchant au travail (job) et « *commitment* » aux relations avec l'organisation. Ce choix est sans doute, motivé par la fréquence d'association de ces termes dans les recherches anglo-saxonnes. Le terme « engagement » illustre ainsi, une relation et un investissement physique entre l'individu et l'emploi ou l'organisation, alors qu' « implication » désigne plutôt les rapports, les attitudes ainsi que les convictions de caractère affectif et cognitif entre les individus et l'organisation (Valéau, 1997).

© 2014 Tous droits réservés.

Néanmoins, cette distinction entre engagement et implication, établie par Thévenet (1992) et Neveu (1996), semble être « utile lorsqu'on cherche à mettre en évidence les différences existant entre différentes formes d'identification en fonction des objets auxquels elles s'appliquent. Elle devient plus problématique lorsqu'on souhaite mettre en avant une commune mesure entre les deux phénomènes » (Valéau, 1997, p 46).

Contrairement à Thévenet et Neveu, Etzioni (1961) regroupe les deux termes et pose « *involvement* » comme un concept générique et « *commitment* » (ou « *Moral-involvement* ») comme une forme spécifique.

Certes, Thévenet et Neveu (2002) soulignent que « le concept est intéressant, quelle que soit sa définition. Il met l'accent sur ce que la personne investit dans son travail ou son organisation » (p 1). Mais, nous pensons, tout comme Neveu (1991) dans son article « Méthodologie de l'implication », que les deux termes -implication et engagement- ne peuvent être considérés comme équivalents.

Quoiqu'il en soit, il est absolument nécessaire de privilégier, à ce stade de la recherche, une terminologie que nous jugeons utile et adéquate pour la présente étude. Nous admettons, tout comme Dennis Guseman (2003) dans son article « *The difference between involved and committed* », que « la plupart des employés sont impliqués dans leur travail. Autrement dit, ils ont le désir de faire du bon travail. Des employés impliqués est une bonne chose, mais insuffisante dans l'environnement compétitif d'aujourd'hui. Les entreprises ont besoin d'employés engagés, des personnes qui sont prêts d'aller au-delà pour que le travail soit terminé »[1]. Ainsi, nous optons, tout au long de notre exploration, pour le terme « engagement » qui définit pertinemment la relation entre l'académique expatrié et l'université. Il s'agit là également d'une thèse défendue par Lemoine (1994) qui différencie l'implication de l'engagement : « il est sans doute préférable de parler d'implication par rapport au travail et d'engagement par rapport à l'organisation » (p 404).

2. L'engagement entre attitude et comportement

Si l'engagement a suscité de nombreux travaux de recherche, son élucidation se heurte à la coexistence de plusieurs approches. Parmi ces approches, deux grands courants de pensée antagoniques ont tenté d'étudier la notion d'engagement : l'approche attitudinale et

[1] « Most employees are involved in their jobs. That is, they care and have a desire to do a good job. Involved employees are a good thing, but not sufficient in today's competitive environment. Companies need employees who are committed, people who are willing to go above and beyond to get the job done » Guseman.

© 2014 Tous droits réservés.

l'approche comportementale. Ainsi selon ces deux courants, l'engagement peut être attitudinal (Mowday, Steers, & Porter, 1979 ; Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974) ou comportemental (Buchanan, 1974; Steers, 1977; O'Reilly & Caldwell, 1981; Pfeffer & Lawler, 1980).

2.1. L'engagement : une approche attitudinale

Il est question tout d'abord de définir la notion d'attitude avant de mettre en évidence la manière dont elle est mobilisée dans l'étude de l'engagement. Ainsi, dans un langage ordinaire, la notion d'attitude correspond « au sens propre, à une position de corps, à une manière de se tenir, et au sens figuré, à une conduite tenue dans certaines circonstances » (Michelik, 2008, p 2). En psychologie sociale, l'attitude est un état mental déterminé par l'expérience et qui exerce une influence dynamique sur l'individu qui lui permet d'agir d'une certaine manière à l'égard d'un objet donné (Allport, 1935).

Toutefois, la question d'attitude est l'objet de points de vue divergents. Pour les uns (Osgood, Succi & Tannenbaum, 1957; Petty & Cacioppo, 1981), « l'attitude est un concept unidimensionnel, elle ne s'exprimerait que par des réponses affectives positives ou négatives » (Michelik, 2008, p 2). Ainsi, selon Allport (1943), l'engagement est une attitude caractérisée par une participation active au travail. Pour les autres, l'attitude est un concept tridimensionnel (Hovland & Rosenberg, 1960). Cette attitude est interne au sujet, elle a un objet et comporte trois dimensions (Montmollin, 1984). Correspondant à « des tendances à évaluer une entité avec un certain degré de faveur ou de défaveur, habituellement exprimés dans des réponses cognitives, affectives et comportementales » (Eagly & Chaiken, 1993, p1).

Le concept de l'attitude comporte ainsi trois dimensions, cognitive (connaissance et croyance au sujet d'un objet d'attitude), conative (les intentions) et affective. De ce fait, envisager l'engagement comme une attitude nous amène, comme l'avancent Brasseur et Mzabi (2003), à associer les trois composantes de l'attitude à l'engagement. L'engagement peut être défini comme étant une attitude cognitive, affective et/ou conative.

Quand il est perçu comme une attitude cognitive, l'engagement est considéré comme résultant d'une évaluation cognitive, c'est-à-dire d'un calcul plus au moins conscient. Cette attitude influence alors l'estime que la personne a d'elle-même, à travers le travail qu'elle effectue (Baba, 1989). Kanungo (1982) définit, lui aussi, l'engagement comme étant un

© 2014 Tous droits réservés.

construit unidimensionnel de nature cognitive. Cette définition reste valide jusqu'à nos jours, elle a été reprise par plusieurs chercheurs (Perrot, 2005 ; Muller & Djuato, 2011).

Cependant, des limites s'imposent à la définition cognitive de l'engagement. À titre d'exemple, l'association de l' « engagement–motivation intrinsèque » et « engagement-performance » (Hosek, 1976 ; Fabre, 1997). Carbonnel (2006) déclare qu'elle trouve « discutable le fait que l'effort manifesté entraine l'identification au travail. Les raisons qui pousseraient une personne à faire des efforts peuvent être différentes, comme l'obtention d'une rémunération ou/et une évolution de carrière » (p 4).

Dans sa perception comme attitude conative, il est question pour l'engagement de se focaliser sur les manifestations à travers le comportement et les actes que la personne adopte dans son travail. Ainsi, différentes variables pourraient influencer la construction de l'engagement comme l'autonomie et la participation à la prise de décision. Allport (1943) et Bass (1955) démontrent que « les individus trouvent dans la participation au travail une satisfaction des besoins de l'estime de soi et de prestige. Donc on pourra avancer que le degré d'engagement varie selon le besoin d'estime de soi à travers le travail » (Carbonnel, 2006, p 5).

L'engagement comme attitude affective, semble être l'approche la plus adoptée dans la littérature managériale. Ainsi, selon certaines recherches (Kanungo, 1982 ; Morrow, 1993; Igram, Keum & Lucas, 1991; Igbaria & Siegel, 1992) « l'engagement est une attitude d'identification psychologique au travail effectué ». Pour Lawler et Hall (1970) (cité par Carbonnel, 2006), l'engagement est « la mesure selon laquelle la situation au travail est centrale pour la personne et son identité » (p 5). Quant à Porter et ses collègues (Mowday, Steers, & Porter, 1979 ; Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974), ils perçoivent l'engagement comme étant "la force relative de l'identification d'un individu à une organisation et de son implication au sein de cette organisation" (Mowday & al. 1979, p. 226).

On constate pourtant que très peu de recherches sur l'engagement citent les trois composantes de l'attitude, affective, cognitive et conative pour définir l'engagement à l'exception de Blau (1985) et Bijeire (1996). Il existe certes des approches tridimensionnelles de l'engagement (Meyer & Allen, 1991 ; O'Reilly & Chatman, 1986 ; Penley & Gould, 1988 ; Jaros & al. 1993) qui seront détaillées plus loin dans ce travail, mais « aucune d'entre elles n'est explicitement fondée sur la combinaison affectif / cognitif / conatif » (Valéau, 2010, p 24).

© 2014 Tous droits réservés.

Tafani et Souchet (2001) pensent que « l'attitude qu'elle soit définie comme un « mécanisme psychologique », comme un « état mental » (Allport, 1935) ou comme une « tendance psychologique » (Eagly & Chaiken, 1993) reste un processus impossible à observer directement, puisqu'interne au sujet » (p 59). Ceci constitue une limite essentielle à l'approche attitudinale. Ainsi, l'engagement comme attitude n'est jamais acquis et surtout il ne peut être identifié facilement par les managers qu'à « travers son extériorisation par les intéressés, et peut être même que par leur expression volontaire » (Brasseur & Mzabi, 2003, p 4).

2.2. L'engagement : une approche comportementale

L'engagement comportemental semble être « une sorte de réaction face à l'engagement attitudinal, perçu comme relativement vague et peu spécifique » (Valéau, 2010, p 4). L'engagement comportemental peut être défini comme ce qui conduit l'individu à préserver une ligne d'action donnée et à continuer d'investir dans son organisation. Cet attachement suscite, selon les chercheurs, différentes explications possibles dont particulièrement les investissements effectués par l'individu dans le passé (la théorie de « *side bets* » de Becker).

Selon l'approche de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) l'individu se trouve « bloqué » dans son organisation par ces investissements antérieurs. De manière générale, plus ces coûts sont irrécupérables, plus les coûts d'abandon sont importants. L'individu se trouve dans une situation de dissonance cognitive, il juge qu'il est dans son intérêt de continuer à s'engager à son organisation. La poursuite de ce type de comportement constitue un moyen de récupérer ainsi les coûts engagés et de réduire cette « dissonance cognitive » et sensation d'être "enfermé" dans son organisation (Lacroux, 2008).

En effet, les défenseurs de l'approche comportementale (O'Reilly & Caldwell, 1981; Peffer & Lawler, 1980) se penchaient plutôt sur « les conditions favorisant la répétition d'un certain comportement ainsi que sur les effets de ce comportement sur les attitudes » (Meyer & Allen, 1991, p. 28). L'approche comportementale est ainsi caractérisée par l'acte, le geste et l'action. L'engagement comportemental est donc envisagé comme un processus par lequel les expériences et les comportements antérieurs d'un individu orientent ses attitudes dans l'organisation. L'individu adopte alors une attitude positive envers l'organisation. Il se trouve « bloqué » dans son engagement à cause de ses investissements

© 2014 Tous droits réservés.

passés. L'engagement lui offrira, ainsi, la possibilité de réduire cette dissonance cognitive (Kiesler, 1971 ; Joule & Beauvois, 1987 ; Joule & Beauvois, 1998).

Cependant, rappelons que l'engagement, tel que l'envisagent Joule et Beauvois (1998, p 59), est avant tout « un engagement de type externe, engagement motivé par les circonstances et non pas par les caractéristiques internes du sujet ». Comparé à l'engagement comme attitude affectif, il apparait comme une obligation. Se trouvant dans une situation problématique, l'individu se sent obligé de s'engager vers l'organisation et non pas parce qu'il le désire (Lacroux, 2008).

2.3. L'engagement : attitude et/ou comportement ?

La distinction entre l'approche attitudinale et l'approche comportementale de l'engagement a été défendue par Mowday, Porter et Steers (1982). En effet, les auteurs soutiennent que l'engagement est un processus par lequel l'individu envisage une relation avec son organisation. Cette relation repose sur la divergence des intérêts, des valeurs et des objectifs de l'individu avec ceux de l'organisation. Contre un moindre effort, l'individu espère un maximum d'acquis de la part de son organisation, de même l'organisation ne cache pas son souhait d'avoir le maximum de ses employés, à moindre coût. Ceci engendre un système d'interaction dynamique des intérêts.

Ce processus ne peut être stable mais dynamique et cyclique. L'individu est d'ores et déjà en quête continue d'un équilibre de ses attentes avec celles de son organisation. Les travaux de synthèse de Mowday et al. (1982) et de Meyer et Allen (1997) sur l'engagement dégagent un processus ***cyclique***; les comportements apparaissent comme antécédents de l'attitude d'engagement.

Néanmoins, les deux approches présentées ci-dessus ne sont pas exclusives. Les tenants de l'approche attitudinale soutiennent que l'intériorisation des buts et des valeurs véhiculés à travers l'organisation amène l'individu à adopter certains comportements. De la même façon, les tenants de l'approche comportementale affirment que les comportements passés de l'individu le conduisent à développer un attachement à l'organisation (Mayer, 1992). Mowday et al. (1992) ont jugé ces deux approches également valables et considèrent, par conséquent, ces deux processus comme étant réciproques.

© 2014 Tous droits réservés.

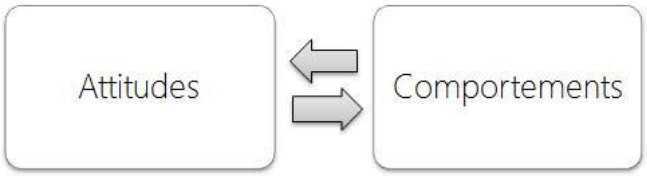


Figure 1 : L'engagement attitudinal-comportemental (Mowday, Steers & Poter, 1992)

Notons que dans la littérature anglophone, la nature de l'engagement, ou plus précisément des phénomènes qu'elle décrit, demeure un sujet rarement approfondi, contrairement aux recherches francophones, qui sont plus précises sur le concept de l'engagement et les notions qui s'y attachent (Valéau, 1997)

Dans la présente recherche, nous optons pour une vision globale et dynamique. Ainsi, nous considérons, qu'il existe un cycle attitude-comportement dans le processus de construction de l'engagement (Staw & Salancik, 1977). À titre d'exemple, un salarié engagé dans son organisation va avoir un comportement qui lui permet d'y rester. Ceci lui permettra d'accumuler des expériences de travail positives qui consolideront son attitude de départ vis-à-vis de l'organisation (Lacroux, 2008).

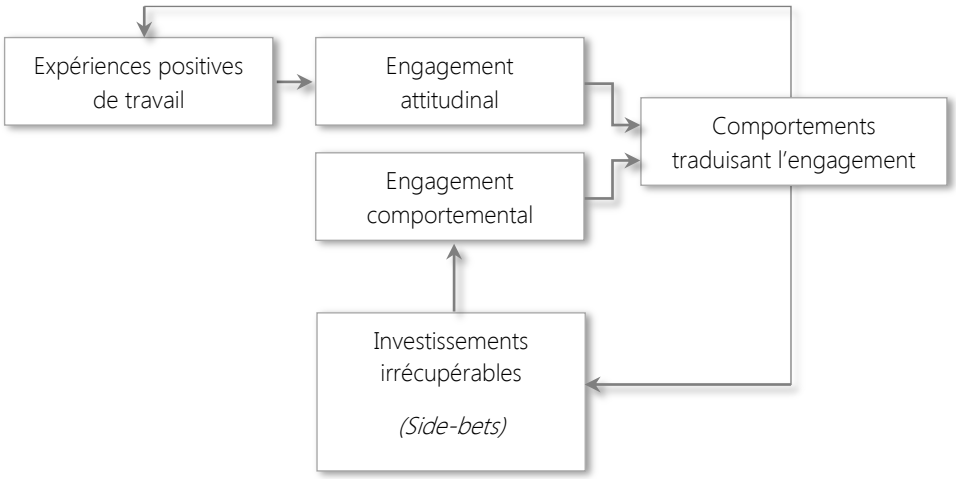


Figure 2 : L'engagement attitudinal et comportemental (Staw & Salancik, 1977)

© 2014 Tous droits réservés.

3. L'engagement : une tentative de définition

La complexité et l'interdisciplinarité de la notion de l'engagement démontrée plus haut entravent sérieusement toute tentative de définition, au point que l'un des ouvrages majeurs dans le domaine, celui de Paula Morrow (1993) préfère tout simplement ne pas la définir. Morrow (1993) préfère approcher l'engagement de manière indirecte. Elle expose les différents problèmes organisationnels à savoir, absentéisme, turn-over, démotivation…, qui peuvent subvenir en cas d'absence de l'engagement (Lacroux, 2008). Dans le même esprit, Meyer et Allen (1997) débutent par une description de ce qu'est un salarié engagé, avant de proposer une définition, qui sera étudiée plus loin dans la présente recherche.

Dans ce qui suit nous allons essayer, néanmoins, d'énumérer les différentes définitions que renferme la littérature au sujet de l'engagement organisationnel.

Les deux approches les plus célèbres sur l'engagement sont proposées par Porter et ses collègues d'un côté (Steers, Mowday & Boulian, 1974 ; Mowday & al. 1982), et Becker (1960) de l'autre.

Ainsi, Porter et al. (1973) définissent l'engagement organisationnel comme étant « une force relative à l'identification de l'individu et sa participation dans une organisation particulière[1] » (p 3). Quant à Becker (1960), il décrit l'engagement comme étant un choix rationnel lié souvent à des intérêts externes. Ces deux définitions avancent que l'engagement organisationnel se manifeste par une relation particulière entre l'individu et l'organisation. Elles rejoignent, aussi, l'ensemble des travaux et recherches qui considèrent l'engagement organisationnel comme un concept unidimensionnel[2].

L'unidimensionnalité de l'engagement organisationnel a été reprise par plusieurs chercheurs (Mowday & al. 1979, 1982 ; Wiener, 1982). Selon, Wiener (1982) l'engagement est « un ensemble de contraintes/pressions normatives subies de manière à réaliser les objectifs et les intérêts organisationnels. »[3] (p 421). Mowday et al. (1982) rattrapent Wiener (1982) sur l'idée de convergence des objectifs et intérêts individuels avec ceux de l'organisation tout en restant dans la vision unidimensionnelle de l'engagement, et affirment que l'engagement organisationnel est « un état dans lequel un

[1] Traduction libre: « Organizational commitment is defined here in terms of the strength of individual's identification with involvement in a particular organization ».
[2] Il s'agit de la vision unidimensionnelle / multidimensionnelle qui seront détaillées plus loin dans cette recherche.
[3] Traduction libre : « The totality of normative pressures to act in a way which meets organizational goals and interests » (Wiener).

© 2014 Tous droits réservés.

individu s'identifie à une organisation particulière et à ses objectifs et souhaite maintenir une relation durable avec cette organisation dans le but de réaliser ses objectifs »[1] (p 225).

D'autres (O'Reilly & Chatman, 1986 ; Allen & Meyer, 1990) ont pris en considération, dans la définition de l'engagement organisationnel, son caractère multidimensionnel[2]. Selon O'Reilly et Chatman (1986) « l'engagement est l'attachement psychologique ressenti par l'individu envers son organisation. Il reflète le degré d'intériorisation ou d'adoption des particularités/spécificités ou des perspectives de l'organisation par l'individu »[3] (p 493). Quant à Allen & Meyer (1990), « l'engagement est un état psychologique qui caractérise la relation entre un employé et l'entreprise qui l'emploie »[4] (p 14).

D'autres définitions[5] présentent l'engagement comme une force stabilisante ou obligeante/contraignante qui dirige le comportement de l'individu soit vers son travail, son objectif ou son organisation. Cependant, chaque définition fait en sorte qu'elle donne plus de détails sur la nature ou l'origine de cette force stabilisatrice ou contraignante qui guide le comportement.

Certaines recherches définissent l'engagement comme un état d'esprit. Ainsi, selon Salancik (1977) « C'est un état dans lequel l'individu serait tenu par ses actions et, à travers ses actions, lié à des croyances qui soutiennent son propre engagement »[6] (p 62).

---

[1] Traduction libre : « A state in which an individual identifies with a particular organization and its goal and wishes to maintain membership in order to facilitate these goals ».

[2] L'approche multidimensionnelle de l'engagement sera détaillée plus loin dans ce chapitre.

[3] Traduction libre : « Commitment is the psychological attachment felt by the person for the organization; it will reflect the degree to which the individual internalizes or adopts characteristics or perspectives of the organization ».

[4] Traduction libre : « Commitment is a psychological state that binds the individual to the organization (i.e., makes turnover less likely) ».

[5] Citons à titre d'exemple :

- « Une force stabilisante qui agit pour maintenir la direction comportementale quand les conditions d'attentes/équité ne sont pas remplies et ne fonctionnent pas » (Scholl, 1981, p 593).
  Traduction libre : « A stabilizing force that acts to maintain behavioral direction when expectancy/equity conditions are not met and do not function ».
- « Une force contraignante qui requiert que la personne respecte son engagement, même face à l'instabilité des attitudes et des caprices » (Brown, 1996, p 241).
  Traduction libre : « An obliging force which requires that the person honor the commitment, even in the face of fluctuating attitudes and whims ».
- « Une force qui stabilise le comportement individuel dans des circonstances où l'individu serait tenté de changer ce même comportement » (Brickman, 1987, p 2).
  Traduction libre : « A force that stabilizes individual behavior under circumstances where the individual would otherwise be tempted to change that behavior ».

[6] Traduction libre : « A state of being in which an individual becomes bound by his actions and through these actions to beliefs that sustain the activities of his own involvement ».

© 2014 Tous droits réservés.

Alors que d'autres avancent que l'engagement est « une attitude positive de l'individu à l'égard de sa profession ou de sa vocation »[1] (Blau, 1985, p 278).

Si le concept d'engagement échappe encore à une définition unanime, c'est entre autres, parce que le phénomène d'engagement est difficile à cerner. Il ne peut pas être déduit de manière directe, mais seulement par inférence de comportements comme la plupart des états ou attitudes psychologiques. Aussi, l'engagement est ancré profondément dans la relation entre l'individu et l'entreprise. Cette dernière est considérée comme étant une relation dynamique en mouvement et interaction continue. Elle ne peut être alors cloisonnée dans une définition statique. De même, chaque recherche effectuée sur le phénomène de l'engagement développe l'une de ses multiples dimensions. Il s'ensuit donc que la définition retenue est forcément incomplète et ne prend en considération que les éléments nécessaires à la recherche entreprise.

Dans la section qui suit nous allons présenter l'évolution de l'engagement organisationnel d'un concept unidimensionnel vers un concept multidimensionnel.

[1] Traduction libre: « One's attitude toward one's profession or vocation ».

© 2014 Tous droits réservés.

Section 2

L'engagement organisationnel : un concept unidimensionnel ou multidimensionnel ?

À la lecture de la littérature sur la notion d'engagement, on constate qu'elle est traitée comme un concept unidimensionnel dans certaines recherches, multidimensionnel dans d'autres. La présente section détaillera les principales approches unidimensionnelles de l'engagement organisationnel, à savoir l'approche d'échange (Becker,(1960), l'approche affective (Mowday et al. 1974) et l'approche de la valeur morale (Kirdon, 1978 ; Dubin & al, 1975) ainsi que les approches multidimensionnelles et en particulier celle d'Allen et Meyer (1991).

Trois grands courants de pensée ont dominé la littérature sur l'engagement organisationnel entre les années 1960 et 1990. Citons dans un premier temps, le courant de l'échange de Becker (1960) qui se réfère à l'engagement calculé et le courant affectif qui se réfère à l'engagement affectif (Porter & al, 1974). Ce dernier est introduit par les travaux de Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974) et le développement du célèbre questionnaire l'« *Organizational Commitment Questionnaire* » (OCQ) comme instrument de mesure de l'engagement organisationnel.

L'approche morale est ensuite apparue en 1978 avec Kidron suite aux travaux de l'approche affective. Jusque-là, l'engagement organisationnel fut considéré comme un concept unidimensionnel. Puis, en 1984, Allen et Mayer ont introduit un modèle bidimensionnel de l'engagement, substitué à son tour par un modèle tridimensionnel en 1990. Ces différents courants feront l'objet d'une analyse approfondie.

1. Approches unidimensionnelles de l'engagement

Les approches unidimensionnelles qui introduisent le concept d'engagement organisationnel sont l'approche d'échange (Becker, 1960), l'approche affective (Mowday, Porter & Steers ; 1979) et l'approche morale (Winer, 1982).

© 2014 Tous droits réservés.

1.1. La théorie de l'échange : l'engagement est le besoin de rester dans l'entreprise (*Side-Bets Theory*, Becker, 1960)

La théorie d'échange appelée aussi « S*ide-Bets Theory* » élaborée par Howard Becker dans les années 1960 constitue l'une des approches pionnières de l'engagement organisationnel. Dans son article « *Notes on the concept of commitment* », Becker (1960) pense que l'engagement organisationnel existe quand « un individu adopte une certaine ligne de conduite suite à un raisonnement logique[1]» (p 32). Ce choix rationnel est souvent lié à des intérêts externes (Meyer & al. 1990). Il part du fait que l'individu est un être rationnel qui effectue des paris (« *Side-Bets* ») avec le système de valeurs dans lequel il vit et évalue les avantages et les coûts de ruptures des décisions prises.

Ces coûts de rupture sont liés selon Becker (1960) à cinq facteurs. Le premier est lié aux attentes culturelles généralisées « *Generalized Cultural Expectations* » prévoyant des sanctions contre ceux qui les transgressent. Becker (1960) mentionne que « les gens considèrent qu'un homme ne devrait pas changer de travail trop souvent. Quel que soit l'attrait du nouvel emploi, il sera sévèrement sanctionné par une réputation d'homme fantasque et instable » (p 36). Ensuite, Becker déclare que l'individu peut se trouver dans certaines situations où les paris subsidiaires « S*ide-Bets* » ont été faits à sa place, par la mise en œuvre d'arrangements administratifs impersonnels « *Impersonal Bureaucratic Arrangements* ». Il donne l'exemple d'un homme qui souhaite quitter son travail pour un autre mais il se heurte aux règles régissant le fond de retraite de l'entreprise. Ce dernier ne pourra partir sans perdre la somme considérable qu'il détient dans ce fond. Un autre facteur est lié au processus d'ajustement individuel aux positions sociales « *Individual Adjustment to Social Positions* », c'est à dire quand la personne est jugée inappropriée à un nouvel emploi ou une nouvelle organisation. Dans le facteur « *Self Presentation Concerns* », Becker se base sur l'analyse de « face à face » de Goffman (1995) et mentionne que l'individu présente à ses proches une image de lui-même qu'il parvient ou non à maintenir. Enfin, Becker évoque le facteur « *Non-Work Concerns* », préoccupations hors travail.

Donc, comme le note Becker (1960, p 39), « une décision est rarement isolée et s'accompagne d'autres décisions qui lui sont liées. Ceci peut favoriser le statu quo ». Il mentionne que pour comprendre l'engagement dans sa totalité il faut découvrir le système de valeurs, dans lequel évolue l'individu ainsi que les mécanismes de prise de décision.

[1]Traduction libre: « Commitment comes into being when a person, by making a side bet, links extraneous with a consistent line of activity ».

© 2014 Tous droits réservés.

L'engagement organisationnel est alors une décision logique qui se produit selon une transaction positive entre l'individu et son système de valeurs et entre l'employé et son organisation (Valéau, 1997). Par conséquent, face au manque d'alternatives sur le marché de travail, ainsi qu'à l'investissement cumulé du salarié dans son entreprise avec l'ancienneté (sécurité de l'emploi, salaire, compétences et connaissances acquises) qui vont augmenter le coût de ruptures, le salarié décide de rester dans son entreprise (Becker, 1960; Hrebiniak & Alluto, 1973; Meyer & al., 1991; Meyer & al., 2001).

Comme Becker, d'autres chercheurs ont adopté l'approche d'échange pour expliquer l'engagement organisationnel. Hrebiniak & Alluto (1973) considèrent que l'engagement est un échange et phénomène structural entre l'individu et l'organisation, qui dépend des bénéfices perçus et des coûts investis. Mottaz (1988) partage ce même avis et affirme que l'engagement est basé sur les échanges de bénéfices entre l'individu et l'organisation.

À leur tour, Allen et Meyer (1984,1991) ont adopté l'approche d'échange dans le cadre de leur approche tridimensionnelle de l'engagement. L'approche d'échange continue ainsi jusqu'à nos jours de faire partie de la majorité des études empiriques qui portent sur l'engagement dans l'organisation (WeiBo, Kaur & Jun, 2010). Cependant, elle sera insuffisante pour explorer la nature de l'engagement des universitaires dans leur nouveau milieu de travail.

1.2. L'approche affective : l'engagement est l'acceptation des valeurs de l'entreprise et le désir d'y rester membre

Au cours de la même période du développement de l'approche d'échange, une autre théorie a tenté d'approcher et de définir le concept de l'engagement, soit l'approche affective ou psychologique. Cette dernière a débuté avec les travaux de Kanter (1968), qui considère l'engagement organisationnel comme étant « l'attachement d'un individu à un groupe via un capital d'affection et d'émotion[1] » (p 507). Cette orientation positive correspond au désir et à la volonté de continuer de faire partie de l'organisation et de rester loyal envers elle. À ce propos, Lee (1971) avance que l'engagement organisationnel s'apparente avec le sentiment de loyauté et d'appartenance que va ressentir un employé envers son organisation. Ainsi, l'engagement organisationnel est « l'attachement psychologique ressenti par un individu à l'égard de son organisation. Il reflète le degré

[1] Traduction libre: « The attachment of an individual's fund of affectivity and emotion to the group ».

© 2014 Tous droits réservés.

d'intériorisation ou d'adoption des particularités/spécificités ou des perspectives de l'organisation[1] » (O'Reilly & Chatman, 1986, p 493).

Mowday, Steers et Porter (1974) développent et testent avec une grande rigueur une nouvelle échelle de mesure de l'engagement organisationnel : « *Organizational Commitment Questionnaire* » (OCQ) (Mowday et al. 1979). Il s'agit d'une échelle unidimensionnelle, composée de quinze items. Elle sera présentée par la suite au cours de ce chapitre. L'échelle sert à évaluer trois dimensions de l'engagement à savoir: l'identification, l'attachement et l'adhésion des salariés aux valeurs, objectifs et politiques de l'organisation. De ce fait, est–il possible de la considérer comme une échelle unidimensionnelle ?

1.3. L'approche morale : l'engagement est le devoir de rester et de s'identifier aux buts et valeurs de l'organisation

L'une des études pionnières sur l'engagement moral est celle de Kirdon (1978). Inspiré des recherches effectuées dans le cadre de l'approche affective, Kirdon (1978) définit l'engagement comme étant une identification aux buts et valeurs de l'organisation. Selon Winer (1982), il est « la totalité des pressions normatives qui permettent d'agir d'une manière à réaliser les objectifs et les intérêts de l'organisation »[2] (p 471). Il ajoute que les individus choisissent ce type d'engagement parce qu'ils « pensent que c'est un choix juste et moral »[3] (Winer, 1982, p 421). Ces définitions diffèrent de celles de l'approche affective dans le sens où elle met l'accent sur la loyauté sous-jacente d'un sentiment d'obligation morale et qui reflète le devoir ou la responsabilité du salarié vis-à-vis de son organisation. Le salarié ressent ainsi une obligation de rester dans son organisation et trouve qu'il n'est pas « correct » moralement de la quitter (Meyer & Allen, 1990).

[1]Traduction libre: « The psychological attachment felt by the person for the organization; it will reflect the degree to which the individual internalizes or adopts characteristics or perspectives of the organization » .
[2] Traduction libre: « The totality of normative pressures to act in a way which meets organizational goals and interests ».
[3] Traduction libre: « They believe it is the "right" and moral thing to do ».

© 2014 Tous droits réservés.

2. Définitions multidimensionnelles de l'engagement : l'engagement est un construit tridimensionnel

Ces définitions viennent pallier le manque de consensus sur la définition de l'engagement organisationnel.

2.1. L'engagement est un construit tridimensionnel, Allen & Meyer (1991)

« Conçu comme unidimensionnel jusqu'au milieu des années 1980 » (Bentein, 2004, p 643), le concept de l'engagement organisationnel a été largement redéfini, notamment dans les travaux de Meyer et Allen (1990 ; 1991 ; 1996 ; 1997). Au début, Allen et Meyer (1984) définissaient l'engagement organisationnel comme un concept bidimensionnel : affectif et de continuité. Ceci vient à la suite de l'adoption des deux célèbres approches de l'engagement à savoir ; la théorie d'échange de Becker (1960) et l'approche affective de Porter et ses collègues (1979). Ainsi, l'engagement passe d'un construit unidimensionnel à un construit bidimensionnel (Allen & Mayer, 1984) : la dimension affective et la dimension de continuité (calculée).

Ensuite, Allen et Meyer (1990), ajoutent une troisième dimension normative inspirée de l'approche morale de Winner (1982). C'est ainsi, qu'ils ont défini les trois formes de l'engagement : **l'engagement affectif** (qui présente une identification et un attachement émotionnel à l'organisation), **l'engagement de continuité ou calculé (**basé sur les coûts perçus engendrés par la rupture du lien contractuel avec l'entreprise) et **l'engagement normatif ou moral** (qui représente une attitude de loyauté envers l'organisation provenant d'un sentiment d'obligation morale) (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991, 1997). Notons que ces trois dimensions de l'engagement ne sont pas nécessairement indépendantes, elles peuvent également coexister chez le même salarié mais à des degrés différents. Ce qui pose un problème dans l'approche positiviste, notamment avec l'utilisation du questionnaire et de traitement par analyse factorielle des correspondances (AFC).

Ainsi, selon Allen et Meyer (1991) l'engagement correspond à « un état psychologique qui caractérise la relation entre un employé et l'entreprise qui l'emploie » [1] (p 67).

[1] Traduction libre: "A psychological state that binds the individual to the organization (i.e., makes turnover less likely)".

© 2014 Tous droits réservés.

Ce modèle tridimensionnel vient combler le manque de consensus au niveau de la définition de l'engagement organisationnel. Il intègre alors les différentes approches concernant l'engagement puisqu'il englobe les approches unidimensionnelles mentionnées précédemment. L'approche tridimensionnelle d'Allen et Meyer (1991) est perçue comme l'une des approches les plus complètes utilisée à ce jour. Elle permettra ainsi une meilleure compréhension de la relation qui existe entre l'employé et l'organisation (Allen et Meyer, 1991). Le modèle tridimensionnel a permis par la suite au concept d'engagement de franchir une nouvelle étape de son évolution, celle de l'extension à d'autres cibles d'engagement différentes de l'organisation (Paillé, 2004). À titre d'exemple, on peut citer les premiers essais de Meyer et al. (1993) pour l'engagement au métier exercé (occupation), les travaux de Herscovitch et Meyer (2002) pour l'engagement envers le supérieur et ceux de Paillé et Ertul (2003) pour l'engagement en formation.

L'échelle tripartite de Meyer et ses collègues (1991) a fait l'objet de multiples travaux de validation (Dunham, Grube, & Castenada, 1994; Moorman, Niehoff, & Organ, 1993; Reilly & Orsak, 1991; Shore & Tetrick, 1991; Irving & al.,1997; Snape, 2003) et de reprises dans un contexte francophone (Stinglhamber & al., 2002; Vandenberghe & Peiro, 1999; Vandenberghe & al., 2001). Elle a aussi offert une compréhension plus complète de la relation qui lie un individu à son organisation, ainsi que la prise en compte des différentes dimensions de l'engagement organisationnel (WeiBo, Kaur & Jun; 2010).

Toutefois, selon certains chercheurs (Blau, 2001; Demery-Lebrun, 2006), l'approche tridimensionnelle de Meyer et al. (1991) reste incomplète. Blau (2001) et Demery-Lebrun (2006) avancent que la nature de l'engagement personnel dans l'organisation peut être totalement différente selon la dimension de l'engagement dominante. Le développement de chaque dimension de l'engagement résulte de plusieurs expériences et a de multiples conséquences sur le comportement dans l'organisation (Demery-Lebrun, 2006). En outre, selon Blau (2001), la mesure de la dimension de continuité n'est pas convaincante, ainsi que certains items qui ne capturent pas correctement les construits (Lacroux, 2008). Blau (2003) se base sur les travaux antérieurs qui plaident en faveur de la multi dimensionnalité de l'engagement de continuité (Becker, 1960; Carson & al. 1995 ; Culpepper, 2000).

© 2014 Tous droits réservés.

2.2. L'engagement comme une composante de la motivation : des nouvelles pistes de recherche

Jusqu'à présent l'engagement organisationnel a été défini avec pour trame de fond différents fondements théoriques. Par exemple, Becker (1960) envisage l'engagement comme une conséquence d'investissement ou d'une "mise en jeu". Sheldon (1971), Mowday (1982) et Shaub (1993) considèrent l'engagement en relation avec le concept d'identification. D'autres comme un attachement psychologique (Meyer & al., 1993). Cette dernière définition de l'engagement comme un lien psychologique a fortement contribué à la construction des échelles de mesures de l'engagement majoritairement utilisé dans les recherches contemporaines (Demery-Lebrun, 2006).

« En raison du caractère jugé insatisfaisant des échelles disponibles, certains auteurs (Hall, 1971; Scholl, 1981; Carson & Carson, 1995; Blau, 2001; Meyer & al. 2004) ont établis un lien entre l'engagement et la motivation » (Hal, 2006, p2). Pour Carson & Carson (1995) l'engagement dans le métier ou la carrière constitue la motivation à travailler dans un domaine donné. Récemment, c'est Meyer et al., (2004) qui proposent d'appréhender l'engagement comme une composante de la motivation. De ce fait, il est utile de rappeler avant d'aller plus loin le concept de motivation.

2.2.1. La théorie de la motivation

De nombreuses recherches ont mis l'accent sur le concept de motivation, « décisif pour la survie des entreprises » (Lévy-Leboyer, 1998, p 14). À ce sujet, Louche (2005) signale que « le tiers des publications aux États-Unis entre 1980 et 1984 traite de la motivation au travail » (p 81).

Dans un premier temps, ces théories ont été regroupées en deux familles distinctes : les théories du processus et les théories de contenu. Les théories du processus décrivent le processus motivationnel, c'est-à-dire comment on est motivé ? Elles ont pour origine les théories générales du comportement (Hull 1952). « Elles cherchent à préciser comment les variables interagissent pour mobiliser le comportement des travailleurs, soit dans leurs démarches au cours de leur vie de travail (changer d'emploi ou pour y demeurer, pour suivre une formation, etc.) » (Francès, 1987, p 355). La théorie VIE de Vroom (1964), la plus utilisée dans le domaine managérial, fait partie de ces théories du processus de la motivation. Quant aux théories de contenus de la motivation, « elles tentent d'expliquer par

© 2014 Tous droits réservés.

quoi on est motivé? » (Raby, 2009, p 6) Ce sont les théories de la motivation les plus anciennes qui remontent à la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow (1954).

Ensuite, une troisième famille rejoint les deux anciennes est celle des théories de motivation qui prennent en compte les buts. Récemment, ce découpage des théories de la motivation très utilisée a été critiquée par Louche (2005). Il avance que ce découpage « ne permet pas d'intégrer les recherches les plus récentes » (p66-67). Pour cela, il adopte la classification de Kanfer (1990) en mettant les différentes familles de la motivation en trois groupes à savoir, les théories qui portent sur les besoins, mobiles et valeurs. Une deuxième famille qui regroupe les théories qui portent sur les choix cognitifs. Une troisième et dernière famille celle qui rassemble les théories qui portent sur l'autorégulation.

2.2.1.1. Les théories des besoins, mobiles et valeurs

Ce sont les théories les plus anciennes de la motivation. Elles remontent à la théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow (1954). Elles se basent sur des besoins, c'est-à-dire « des manques ressentis d'ordre physiologique, psychologique ou sociologique » (Twishine Maniraguha, 2011)[1]. Ces besoins vont pousser l'individu à l'action, car ils créent un déséquilibre et des tensions que l'individu cherche à réduire ou même à éliminer (Louart, 2006). Maslow et Herzberg font partie des auteurs les plus connus en matière de théorisation des besoins.

- *La pyramide de la hiérarchie des besoins (Maslow, 1954)*

Selon Maslow, il existe une hiérarchie stricte qui va des besoins inférieurs aux besoins supérieurs. Elle repose sur des besoins et donc sur des manques aussi.

[1] http://www.memoireonline.com/01/13/6716/m_Etude-des-facteurs-motivationnels-du-personnel-dans-une-institution-etatique-Cas-de-la-mairie-de-G.html

© 2014 Tous droits réservés.

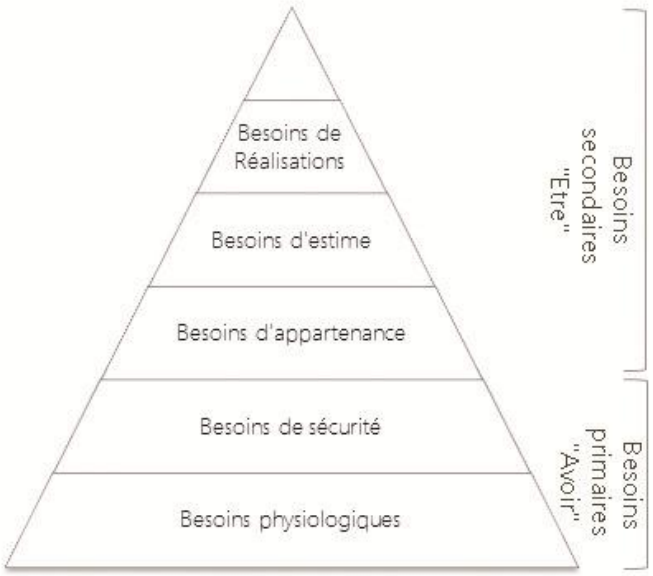


Figure 3: La pyramide des besoins selon Abraham Maslow

Les besoins physiologiques élémentaires (se nourrir et se reproduire) forment le niveau le plus bas de la pyramide. Une fois satisfaits, ces besoins seraient corroborés par la nécessité d'évoluer dans un environnement sûr et structuré. À ces besoins s'ajoutent ceux de l'appartenance et de l'affiliation. L'individu a besoin d'avoir une famille, des amis et de construire des relations qui vont au-delà des nécessités professionnelles. Les besoins d'estime, de reconnaissance et de valorisation sociale sont aussi importants ; l'individu désire être accepté et reconnu pour ce qu'il est, pour ses qualités et ses compétences. Au sommet de la pyramide, se situent les besoins de réalisation de soi, d'épanouissement au travail et dans la vie. Ce besoin peut être satisfait par la prise de décisions stratégiques et de première importance ainsi que la participation à des missions complexes. Ainsi, lorsqu'un besoin est satisfait, il n'est plus source de motivation. Un autre s'impose, l'individu s'efforce donc de le satisfaire.

Cette théorie fait partie depuis toujours de la recherche en gestion des ressources humaines. Elle est toujours la référence pour les études des besoins de la motivation humaine. Toutefois, elle a suscité de nombreuses critiques. En effet, « la logique de progression n'est pas toujours vraie, de nouveaux besoins physiologiques peuvent apparaître et d'autres réapparaître » (Denjean, 2006, p 9). De plus, selon Vallerand et al. (1993) « Cette théorie s'inscrit dans une logique non déterministe, le comportement des individus ayant atteint le niveau supérieur serait difficilement prévisible, conclusion qui s'oppose aux conclusions de la plupart des théoriciens » (p 21). Quant à Aubert et al. (1987, p179), ils contestent que

© 2014 Tous droits réservés.

« Maslow n'a pas cherché à produire un modèle applicable aux situations professionnelles, au monde du travail. Son étude était positionnée sur le champ psychologique en général ». Cette théorie n'a pas été développée pour le monde du travail, à cause de certaines limites qui ne permettent pas d'expliquer comment la motivation se développe au travail (Lévy-Leboyer, 1998). Enfin, il ne faut pas oublier de mentionner que toutes les théories des besoins, et celle de Maslow en premier, sont fréquemment critiquées car elles omettent le facteur multiculture. Les critiques de Geert Hofstede (1980-2001) concernant les besoins spécifiés de la pyramide de Maslow sont très WASP (White, Anglo-Saxon, & Protestant) et sans oublier le critère masculinité-féminité qui varie d'un pays à un autre et d'une organisation à une autre.

- *La théorie bi-factorielle d'Herzberg (1959)*

Dans son modèle, Herzberg privilégie deux facteurs qui interviennent dans la psychologie au travail à savoir les facteurs extrinsèques et les facteurs intrinsèques.

Les facteurs extrinsèques, appelés aussi d'hygiène de vie ou d'ambiance, couvrent tout ce qui a une relation avec la qualité de l'environnement. Dans le milieu professionnel, ils font référence aux politiques et administration de l'organisation, la rémunération, les conditions de travail, les rapports hiérarchiques et les relations professionnelles. Toutefois, « leur présence apaise sans vraiment stimuler » (Louart, 2002, p 8).

Les facteurs intrinsèques, appelés aussi les motivateurs, sont les facteurs d'auto-motivation. Ils renferment les caractéristiques du poste de travail, à savoir ; les responsabilités accordées, le degré de l'autonomie et les possibilités d'avancement. « Selon Herzberg leur présence conduit à des états de satisfaction et leur absence à des états neutres » (Denjean, 2006, p 10).

Cette théorie est facilement applicable dans les entreprises ce qui a conduit à de nombreuses recherches sur les facteurs de motivation au travail. Pourtant, cette théorie a été fréquemment critiquée car elle « confond » la motivation au travail avec la satisfaction au travail (Locke, 1976). De plus, elle « n'a jamais pu être validée par des vérifications expérimentales réalisées par d'autre chercheurs » (Denjean, 2006, p 11). À tel point que, dès 1980, « le modèle de Herzberg est jugé par les chercheurs comme devant être définitivement abandonné, et ne justifiant pas de nouvelles recherches » (Lévy-Leboyer, 1998, p 46-47). D'autre part, cette théorie présente un biais culturel. La distinction entre facteur intrinsèque et facteur extrinsèque, comme catégories générales mais culturellement

© 2014 Tous droits réservés.

dépendantes, donc impossibles à spécifier de manière générale, mais variables selon les cultures, et même selon les individus, reste une notion intéressante.

2.2.1.2. Les théories du choix cognitif

Ces théories partent du principe que « le comportement d'un individu est déterminé par la valeur qu'il attribue à ses buts et par la probabilité d'en obtenir des résultats à la mesure de l'effort consenti » (Denjean, 2006, p 17).

- *La motivation selon les attentes, Victor Vroom (1964)*

Elle présente la motivation comme « une force résultante de trois variables: l'Expectation, l'Instrumentalisation et la Valence » (Bakiti & Binyet, 2010, p 5).

L'expectation (E) représente les attentes et l'espérance de gain. « C'est la croyance qu'a l'individu que des efforts accrus lui permettront d'augmenter sa performance au travail »[1.] Plus on espère des gains plus on est motivé. L'expectation (E) est ainsi « la relation perçue entre l'intensité de l'effort déployé et la performance accomplie » (Francès, 1995, p 31). L'instrumentalisation (I) est la relation perçue entre la grandeur de la performance et le résultat attendu comme la reconnaissance, l'octroi d'une prime ou simplement la fierté ressentie d'une réussite. Quant à la valence (V), c'est une valeur positive ou négative attribuée par l'individu aux divers résultats attendus de son emploi, aussi bien externes (primes, reconnaissance, promotion) qu'internes (fierté d'une réussite, valorisation tirée d'une responsabilité assumée).

Le processus motivationnel (M) sera alors produit de ces trois termes : M = E x I x V. La motivation varie constamment en fonction de ces trois critères VIE, ainsi que le comportement motivationnel qui en résulte à un instant. Ainsi, pour avoir une motivation élevée, il est nécessaire de maximiser ces trois termes.

« L'intérêt majeur de cette approche consiste à montrer que la motivation résulte de choix individuellement rationnels et que les choix sont contingents à un ensemble de critères internes et externes à la personne » (Denjean, 2006, 18).

Plusieurs chercheurs en psychologie ont adopté l'approche VIE de Vroom, notamment Porter et Lawler (1968) puis Nadler et Lawler (1977). Toutefois, des critiques ont été formulées à l'égard de la validité et l'objectivité de cette mesure de la motivation. À titre d'exemple, Ruth Kanfer (1990) qualifie la théorie VIE « d'intermittente ou d'épisodique »

[1] Les fiches outils du master management des ressources humaines de l'IAE de Toulouse. http://aaiae.iae-toulouse.fr/files/MRH/fiches_outils/Les-theories-de-la-motivation-au-travail.pdf.

© 2014 Tous droits réservés.

dans la mesure où elle est « centrée sur des attentes et des valences de l'individu par rapport à des comportements particuliers, dans des situations particulières » (p 113).

On peut dire que cette approche présente une théorie générale du fonctionnement de l'individu dans son travail. Dans la même famille des théories du choix cognitif de la motivation on trouve les théories de la justice organisationnelle.

- *La théorie de justice organisationnelle ou/et la théorie de l'équité, Adams (1963-1965)*

Elle fait partie des théories du choix cognitif car « la motivation se construit sur les évaluations, les comparaisons et les représentations mentales » (Denjean, 2006, p 19). Selon Adams (1963-1965), l'individu observe et analyse son environnement professionnel pour déterminer si la situation est juste. Il évalue ses contributions dans l'organisation en termes de temps, d'énergie et d'investissement. Ensuite, il évalue les rétributions, c'est-à-dire, tout ce que l'individu reçoit en retour de l'organisation comme la rémunération et la promotion. À partir de cette évaluation, l'individu dégage un score contribution par rapport aux rétributions. Ce score sera ensuite comparé à celui d'autres collègues pour déterminer s'il y a une justice ou pas (Denjean, 2006).

Cette théorie repose sur la relation d'échange entre l'acteur et son organisation ainsi que la justice d'une situation de travail par rapport à un référant. Ceci constitue le point faible de cette théorie étant donné qu'elle repose sur la subjectivité du salarié ainsi que les difficultés de collecter les informations nécessaires pour calculer le score contributions/attributions.

2.2.1.3. Les théories de l'autorégulation Deci et Ryan (1985): la théorie de motivation comme un projet d'action

Les théories de l'autorégulation « expliquent le passage à l'action par la motivation que procure la poursuite d'un but précis » (Denjean, 2006, p 23). La motivation dans ce cas ne peut pas être stable ; c'est un processus qui conduit le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif (Roussel, 2000). Nous choisissons de ne présenter ici, qu'une seule théorie de ce paradigme, sachant que les premières sont très « béhavioristes » et donc très limitées et discutables. La théorie qui a le plus d'importance pour notre recherche est celle de l'autodétermination de Deci et Ryan.

La théorie de Deci et Ryan (1985) s'articule entre des buts et des besoins. Les auteurs distinguent trois principaux besoins. Le premier est **le besoin d'autodétermination ou d'autonomie**. Il correspond au degré avec lequel l'individu croit avoir le contrôle sur ses

© 2014 Tous droits réservés.

comportements et ses actes (Deci, 1975). Se sentir « responsable de ses choix en absence de tout sentiment de pression » (Leroy, 2009, p 60). Le deuxième besoin est celui de **compétences**. Il est motivé par le besoin d'atteindre les résultats attendus. Avoir des compétences permet d'avoir un contrôle sur son environnement par des comportements adaptés. Le troisième besoin, est celui **d'appartenance à un groupe** à travers l'intériorisation des normes et des règlements. À partir de ces besoins, Deci et Ryan (1985) proposent trois natures de motivation qu'ils hiérarchisent sur un continuum d'autodétermination (Denjean, 2006).

Ainsi, on trouve l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

- ***L'amotivation ou l'absence de motivation*** : L'individu réalise mécaniquement ses activités, il n'a pas de contrôle sur ses comportements et ne s'interroge pas sur ce qui le pousse à agir. Nuttin (1980) compare ce cas à une sorte d'aliénation mentale ;
- ***La motivation intrinsèque*** *:* Celle-ci dépend de l'individu lui-même qui s'autorégule, en se fixant ses propres objectifs et construisant ses attentes. Elle entraîne une forme de satisfaction et de plaisir à réaliser des activités (Denjean, 2006) ;
- ***La motivation extrinsèque*** : Celle-ci dépend d'une force extérieure à l'individu. Ce dernier effectue une activité afin d'obtenir une récompense ou éviter une sanction de son environnement. Trois sous-dimensions peuvent être dégagées de cette motivation :

  *La motivation extrinsèque par régulation externe***:** Elle se fonde sur des éléments externes comme la sanction et la récompense. Elle consolide la dépendance de l'individu avec autrui. Ceci peut ainsi, engendrer des conflits interpersonnels (Zeraibi, 2010).

  La motivation extrinsèque par régulation introjectée: L'individu ressent de la culpabilité s'il ne fait pas certaines activités.

La motivation extrinsèque par régulation identifiée: L'individu prend conscience de l'intérêt qu'il a à faire certaines activités. Il décide alors de faire son travail de manière délibérée et sans aucune pression personnelle (régulation introjectée) ou d'autrui (régulation externe) (Zeraibi, 2010)[1].

[1]http://motivation.scolaire.free.fr/la_motivation_des_cadres_dans_leur_vie_professionnelle__lautorgulation_de_deci_et_ryan.html**.**

© 2014 Tous droits réservés.

2.2.1.4. La théorie de motivation humaine de Nuttin (1980)

Dans son livre *La théorie de motivation humaine : du besoin au projet d'action*, le grand psychologue de la motivation Joseph Nuttin considère la motivation comme « l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. Elle devient une structure cognitivo-dynamique qui dirige l'action vers des buts concrets (…) C'est sous cette forme consciente que la motivation se concrétise et dirige la plupart de nos actions » (Nuttin, 1980, pp 13-14). En effet, cette théorie « représente une critique des théories classiques de la motivation inspirée de modèles biologiques ou physiques, réduits à l'étude du comportement. Sa principale caractéristique étant la recherche intentionnelle du progrès» (Hassi & Storti, 2008, p12).

La théorie de la motivation humaine de Nuttin s'articule autour de deux postulats majeurs : le dynamisme de l'auto-développement et la directionnalité. Ainsi, l'individu n'a pas nécessairement besoin de stimulation pour entrer en action, étant donné qu'il y a une tendance inhérente au fonctionnement humain (dynamisme d'auto-développement) qui le guide à progresser vers des buts personnels. De plus, selon le second postulat de directionnalité, le sujet a la capacité de se donner des orientations et des objectifs pour amorcer, changer ou réguler ses actions (Hassi & Storti, 2008).

De plus, Nuttin (1980) place le point de départ de la motivation dans le caractère dynamique de la relation entre l'individu et son environnement. Ceci est expliqué par la nature humaine de l'individu qui n'est pas indifférente aux objets et situations avec lesquels ils entrent en relation. Nous développons cette théorie, plus en détail, à l'issu de cette partie.

Ainsi, selon cette approche, l'engagement correspond « à la façon dont l'individu intègre ses enjeux dans le cadre des interactions satisfactrices qu'il cherche à réaliser » (Valéau, 1997, p 26).

2.2.2. L'engagement et la motivation

Perçu comme une conséquence d'un investissement (Becker, 1956), dans sa relation avec le concept d'identification (Mowday & al. 1982), ou encore comme une relation psychologique (Meyer & al. 1993), l'engagement n'a cessé de susciter l'intérêt des chercheurs. Les nouvelles recherches établissent un lien entre l'engagement et la théorie de motivation (Meyer & Allen, 2004).

© 2014 Tous droits réservés.

Rappelons dans ce contexte que bien avant Meyer, Hall (1971) définit l'engagement dans la carrière ou le métier comme la force de la motivation d'un individu à travailler dans un métier ou dans un rôle de carrière choisi. D'autres, comme Scholl (1981), Carson & Bedeian (1994), et Carson & Carson (1995) perçoivent, eux aussi, l'engagement comme une force motivationnelle.

Ainsi, selon Scholl (1981) l'engagement serait « la force qui maintient la direction du comportement quand les attentes ou l'équité ne sont pas satisfaites ou inopérantes » (p 593). Meyer et al. (2004) proposent à leur tour d'appréhender l'engagement comme une composante de la motivation. Pour cela, ils s'appuient, sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985). Rappelons que Deci et Ryan (1985) considèrent que la motivation ou l'intention d'agir devrait être perçue comme autodéterminée ou dans des cas contraires contrôlée, en fonction de la nature et l'origine de la motivation. De ce point de vue, les individus seront motivés parce qu'ils estiment qu'ils sont compétents et capables de se contrôler et de rester autonomes. La théorie d'auto-détermination se rapproche selon Meyer et al. (2004) des formes de l'engagement et offre la possibilité de faire la liaison entre les différentes formes de motivation et les perceptions de l'auto-détermination. Ainsi, l'engagement peut être considéré comme une force qui rattache l'individu à l'évolution d'une action envers une ou plusieurs cibles (Meyer & Herscovitch, 2001).

« Définir l'engagement comme une composante de la motivation nécessite un grand travail en termes d'instruments de mesure et d'opérationnalisation. Cependant, les échelles de mesure actuelles reflètent toujours la conception psychologique de l'engagement de l'individu envers une cible. Ces derniers se sont développées, pour l'essentiel, indépendamment des travaux sur la motivation. Elles ne sont pas susceptibles d'opérationnaliser, totalement ou partiellement, l'engagement comme force motivationnelle » (Demery-Le Brun, 2006, p 9).

Quant aux travaux de Carson et Bedeian (1994), ils considèrent l'engagement comme une force motivationnelle à trois composantes. Ils proposent ainsi, une échelle de mesure à trois dimensions de l'engagement comme une composante de la motivation. Cette approche (Carson & Bedeian, 1995) prend en considération le caractère multidimensionnel de l'engagement. Une première composante est associée aux formes et dimensions d'engagement au métier, à savoir ; la dimension affective, la dimension normative et la dimension calculée. Quant à la deuxième, elle est liée à l'engagement dans le métier. La troisième composante est relative à la résilience envers le métier (Hal, 2006)

© 2014 Tous droits réservés.

Dans le cadre de notre recherche, ce sont les buts suivis par les enseignants expatriés, qui donneront un sens à la situation et qui déterminent le comportement et surtout, l'engagement qu'il y consacre. Ainsi, afin de comprendre le pourquoi de l'engagement des enseignants universitaires expatriés, nous avons jugé utile de se baser sur l'étude des raisons qui déclenchent ce comportement. Pour cela nous voyons un grand intérêt à considérer l'engagement comme une force motivationnelle, puisque l'enseignant peut avoir plusieurs raisons (motivations) pour décider de s'expatrier. De là, nous choisissons un positionnement multidimensionnelle sur la motivation ; ce qui convient à notre étude qui cherche à cerner les motivations de l'enseignant expatrié lorsqu'il décide de s'engager.

2.3. L'engagement organisationnel : une congruence de valeurs

La congruence entre les valeurs de l'individu et les valeurs organisationnelles semble être déterminante pour étudier la relation entre l'individu et l'organisation. La plupart des auteurs reconnaissent aujourd'hui que les valeurs de l'organisation ont une incidence profonde sur les attitudes du personnel (Schein, 1986; Chatman, 1989 ; O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991; Stinglhamber & al. 2004).

Deux modèles ont particulièrement contribué à la recherche dans le domaine de la congruence individu-organisation ; le modèle de French (1963, 1974) et celui de O'Reilly, Chatman & Caldwell (1991).

2.3.1. Le modèle de French

Plusieurs modèles ont été construits pour étudier le degré de congruence entre les individus et leur environnement. French (1963) propose un modèle « pragmatique » qui comprend les caractéristiques de l'individu et de son environnement. Le modèle de French établit une distinction « besoin versus offre » et « demandes versus habiletés ». La congruence entre les besoins et l'offre correspond à la coïncidence entre les besoins de la personne et les opportunités offertes par son environnement. Quant à la congruence entre les demandes et les habilités désigne la correspondance entre les demandes de l'environnement et l'habilité de la personne à considérer ces demandes (Tabech, 2007). Il y a donc congruence si les capacités de l'employé lui permettent de satisfaire les demandes du travail (Caplan, 1987 ; French & al, 1974). Ceci rend la dynamique de la relation entre l'individu et son

© 2014 Tous droits réservés.

environnement trop « instrumentale » contrairement à ce qu'avance Nuttin (1980). Nuttin sera plus subtile, plus dialectique quand il considère que l'individu peut aussi (chercher à) changer son environnement de travail pour l'adapter à ses capacités et à ses buts. Ce qui est bien plus pertinent pour quiconque dans une expérience de travail.

Le modèle de French est un modèle vaste qui ne s'adresse pas spécifiquement au comportement organisationnel (Caplan, 1987) mais il se contente de la congruence individu-organisation. Selon, Tabech (2007), l'apport du modèle est « axé sur la promotion de la santé mentale et physique plutôt que sur les conséquences organisationnelles traditionnelles telles que l'efficacité organisationnelle et les attitudes personnelles, la satisfaction et l'engagement organisationnel » (p 30). Par conséquent, le modèle ne traite pas de la compatibilité entre les valeurs et la culture de l'organisation avec celles des individus. Ce qui constitue une très forte limite à ce modèle.

2.3.2. Le modèle d'O'Reilly, Chatman et Caldwell

Dans ce modèle, la congruence entre individu et son organisation est considérée comme l'adéquation entre les « *patterns* » de valeurs organisationnelles (culture) et les « *patterns* » de ce que les employés valorisent (O'Reilly & al, 1991). Ainsi, ces derniers construisent un instrument de mesure l'*Organizational Culture Profile* (OCP). Composé d'un ensemble de 54 valeurs (dont la stabilité, l'innovation, la sécurité, l'esprit d'équipe, l'autonomie, la compétitivité, etc.) Cette échelle a pour but la mesure du degré de congruence entre les valeurs de la culture organisationnelle et les valeurs individuelles (O'Reilly et al., 1991).

« Les résultats obtenus semblent offrir un bon appui pour la validité de l'évaluation de la congruence entre la personne et l'organisation à partir de la congruence des valeurs telle que déterminée par le OCP » (Tabech, 2007, p 43).

De nouvelles recherches ont été menées, portant sur le lien entre la congruence valeurs individuelles-culture organisationnelle et engagement organisationnel (Stinglhamber, Bentein & Vandenberghe, 2004), satisfaction (Meglino, Ravlin & Adkins, 1989) et intention de quitter l'organisation (Vandenberghe, 1999; Stinglhamber & al. 2002). Ces recherches ont prévu la présence d'un lien entre la congruence valeurs individuelles–culture organisationnelle sur l'engagement organisationnel affectif. En effet, le niveau d'engagement organisationnel affectif est mesuré en fonction de la congruence entre valeurs individuels et culture organisationnelle. Plus l'un est élevé, plus l'autre est fort. Ce

© 2014 Tous droits réservés.

résultat est très intéressant pour notre recherche. Il confirme que les individus et les organisations ont des valeurs et des attentes différentes. La congruence de ses valeurs et attentes aura une incidence directe sur l'attitude et le comportement des individus dans l'organisation. Sans oublier que les individus ne sont pas passifs, ni dépourvus de moyens d'agir sur leur environnement, et donc l'organisation.

2.3.3. La congruence des valeurs et l'engagement organisationnel

Plusieurs auteurs (O'Reilly & Chatman, 1996; Stinglhamber & al. 2004; Tabech, 2007) reconnaissent aujourd'hui l'incidence de la congruence de valeurs organisationnelles sur les attitudes du personnel. Certains travaux se sont contentés d'examiner l'impact direct des valeurs organisationnelles sur les attitudes du personnel (Rokeach, 1973). Alors que d'autres se sont concentrés sur les valeurs individuelles et leur incidence sur les attitudes des employés. Par ailleurs, « un nombre important d'études se sont inspirées d'une perspective interactionniste présupposant que c'est la congruence entre les valeurs organisationnelles et personnelles qui détermine les attitudes et comportements des employés » (Tabech, 2007, p 26). Parmi ces recherches, on peut citer l'étude longitudinale d'O'Reilly & al. (1991). Ainsi, ces derniers montrent que la congruence des valeurs est prédictive de l'engagement normatif envers l'organisation, de la satisfaction au travail et l'intention de rester dans l'organisation (Ruiller, 2008).

D'autres travaux (Meglino & al., 1989) montrent que les individus qui partagent les mêmes valeurs et croyances avec l'organisation sont plus efficaces et s'y intègrent facilement. « Cela a pour conséquence de réduire l'incertitude et le conflit, d'augmenter la satisfaction et l'engagement organisationnel de l'employé » (Tabech, 2007, p 34).

En effet, ces résultats confirment ceux de Meyer & al. (1991). Ainsi, quand il est engagé affectivement, l'employé éprouve le désir d'entretenir la relation avec son organisation puisqu'il s'y sent bien. La valeur affective de l'engagement s'explique par son attachement aux buts et aux valeurs de l'organisation, par leur acceptation et leur intégration (Allen et Meyer, 1996). Les dimensions normative et calculée de l'engagement se justifient par l'existence de pratiques de socialisation qui sont plus dynamiques qu'une simple congruence et qui contribuent à accroître l'adhésion des employés aux valeurs organisationnelles, (Stinglhamber & Coll, 2004; Chatman, 1991).

© 2014 Tous droits réservés.

Nous présentons, dans le tableau qui suit, les éléments constitutifs de l'engagement organisationnel individuel selon la typologie de Rouillard & Lemire (2003).

Tableau 1. Les éléments constitutifs de l'engagement organisationnel
(Rouillard & Lemire, 2003, p 4)

Dimensions de l'engagement	Sources
Continu	Coût de quitter l'organisation : élevé Mobilité interne et externe : réduite
Normatif	Éthique professionnelle Attentes sociétales
Affectif	Identification à l'organisation Valeurs partagées

Ainsi, selon cette illustration des dimensions de l'engagement, l'employé peut avoir un engagement organisationnel différent. À chaque dimension correspond une source et une manifestation différente.

2.4. Temps et nature de l'engagement, Cohen (2007)

La plupart des approches de l'engagement développées jusqu'à présent ont le potentiel de contribuer à une meilleure compréhension de l'engagement organisationnel et ne peuvent donc pas être ignorées dans toute recherche sur l'engagement. Dans son article « *Commitment before and after: an evaluation and reconceptualization of organizational commitment* », Cohen (2007) propose une nouvelle théorie qui apporte certaines modifications aux approches précédentes de l'engagement.

La conceptualisation de l'engagement organisationnel de Cohen (2007) suggère un modèle à deux piliers : le moment de l'engagement et les dimensions de l'engagement. Le moment de l'engagement implique une distinction entre l'engagement de disposition qui se développe et/ou existe avant l'entrée dans l'organisation et l'engagement organisationnel qui se développe après l'entrée dans l'organisation. Concernant les dimensions de l'engagement, Cohen (2007) différencie l'engagement fondé sur des considérations instrumentales de celui fondé sur l'attachement psychologique. Pour cela, il adopte une approche purement attitudinale afin d'éviter un chevauchement avec les intentions de prévision et de variabilité du comportement.

© 2014 Tous droits réservés.

Dans cette conceptualisation, Cohen (2007) accorde une grande attention à la notion de temps, ce facteur important dans la conceptualisation de l'engagement. Il recense deux types d'engagement : un engagement de disposition ou d'entrée et un engagement post-entrée[1.] Il avance que les employés ne commencent pas à travailler dans l'organisation sans certaines attitudes d'attachement et d'engagement. Ces attitudes sont des perceptions générales de l'engagement. Elles ont été développées par un processus de socialisation et influencées par les valeurs personnelles, les croyances, les attentes concernant le travail et les expériences antérieures (Cohen, 2007).

Il est à souligner que ces attitudes ont été évoquées par Mowday et al. (1982) et explorées en profondeur par Pierce et Dunham (1987), Lee, Ashford, Walsh et Mowday (1992). Ces derniers affirment que ces attitudes affectent l'engagement de « disposition[2] » ou d'entrée.

Ainsi, l'engagement de « disposition » est défini selon Mowday et ses collègues (1982) comme étant « l'agrégation de certaines caractéristiques personnelles et des expériences que chacun peut apporter à l'organisation, tel que l'attachement stable, susceptible de se développer » (cité par Cohen, 2007, p 342).

Mowday et al. (1982) et Lee et al. (1992) identifient aussi, une séquence temporelle spécifique qui permet de distinguer entre l'engagement de disposition et l'engagement organisationnel réel. Ils avancent que cet engagement à l'entrée peut conduire au développement de l'engagement réel après l'entrée. En effet, reconnaître l'existence de l'engagement de « disposition », prouve que l'engagement réel de théorie ne peut pas exister préalablement à l'entrée dans l'organisation (Cohen, 2007).

La deuxième notion que Cohen (2007) propose dans sa théorie est étroitement liée aux différentes dimensions de l'engagement (normative, calculée et affective). En se basant sur l'argument ci-dessus, il suggère que l'engagement normatif (tel que défini et mesuré par Allen et Meyer (1990) peut être assimilé à l'engagement préalable à l'entrée plutôt qu'à l'engagement post-entrée. Rappelons que l'engagement normatif est l'obligation morale qui pousse l'individu à rester dans l'organisation. Cette obligation morale est à l'origine du vécu de l'individu, de sa culture et sa vie sociale antérieure.

Dans cette recherche, Cohen (2007) dresse une distinction entre l'engagement à l'entrée et celui développé après l'entrée. Il met l'accent aussi sur la force de motivation ou les motivations derrières l'engagement, le définissant comme l'engagement instrumental qui

[1] Traduction libre : Pre-entry commitment et Post-entry commitment.
[2] Traduction libre : commitment propensity.

© 2014 Tous droits réservés.

représente mieux la notion d'échange. « Malheureusement, il n'y a pas de recherches qui décrivent la relation entre les expériences sociales antérieures et l'engagement normatif. Par conséquent, il semble que l'engagement normatif est très peu touché par des expériences spécifiques d'organisation et ne dépend pas du processus d'échange avec l'organisation. Une partie de l'interaction entre les activités normatives et les variables situationnelles peut être attribuée à des chevauchements entre l'engagement normatif et affectif » (p 343).

© 2014 Tous droits réservés.

Section 3

Outils de mesure positivistes : limites et horizons

On ne peut pas parler d'engagement organisationnel sans présenter les différentes échelles de mesures. En effet, plusieurs échelles de mesures émergent entre 1970 et 1990 reposant sur les différentes conceptualisations de l'engagement organisationnel.

1. Lodahl et Kejner (1965)

Reconnue comme étant la première échelle de mesure de l'engagement organisationnel et composé de 20 items, le *Questionnaire d'Implication dans le Travail et l'Emploi* permet de traiter l'importance du travail ainsi que l'engagement au travail (Perrot, 2005). Cette échelle a été adaptée au contexte français par Ripon (1990).

En effet, le flou des définitions conduit Lodahl et Kejner (1965) à décrire successivement l'engagement comme « le degré d'identification psychologique ou l'importance du travail dans l'image de soi » puis, comme « l'internationalisation des valeurs relatives aux vertus du travail, ou l'importance du travail dans le bien être de l'individu »[1], et enfin comme « le degré selon lequel la performance au travail affecte l'estime de soi » (p 24-25). Ils estiment, pour leur part, que « l'engagement dépend de l'importance accordée au travail par rapport à l'image de soi et plus particulièrement à l'estime de soi » (Carbonnel, 2006, p 5). Cependant, cette l'échelle de mesure, « a reçu un certain nombre de critiques sur son utilisation » (Perrot, 2005, p 33).

Pour Neveu (1996) « une personne pour qui le travail, en général, occupe une place essentielle dans la vie peut ne pas se sentir engagée dans l'occupation particulière qui lui assure son pain quotidien » (p 70). Il en résulte que « les vingt items de Lodahl et Kejner (1965) ne sont pas pertinents et la mesure des dimensions serait ainsi erronée » (Perrot, 2005, p34). Cette échelle a progressivement laissé place à une nouvelle échelle de 10 items développée par Kanungo (1982).

[1]Traduction libre: « the internalization of values about the goodness of work or the importance of work in the worth of the person ».

© 2014 Tous droits réservés.

2. L'échelle de Kanungo (1982)

Au regard de la multitude des définitions sur l'engagement et au flou conceptuel qui en résulte, Kanungo (1982) propose une nouvelle approche ainsi qu'une nouvelle échelle de mesure de l'engagement. Il suggère 15 items, dont 10 sont pris en compte pour mesurer l'engagement. Les autres items ont plutôt une fonction d'équilibrage. La version française est empruntée aux travaux de Neveu (1996). Selon Brown (1996), « l'approche de Kanungo (1982) est devenue la définition acceptée de l'engagement, représentée comme construit unidimensionnel de nature cognitive » (Perrot, 2005, p 3). Kanungo (1982) développe cette échelle en ajoutant une mesure qui pourra être généralisable dans différentes cultures, afin de pouvoir échapper aux biais culturels nord-américains.

3. *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ), Mowday, Steers et Porter (1979)

Depuis toujours, les travaux sur l'engagement organisationnel sont doublés d'échelles de mesure (Grusky, 1966 ; Brown, 1969; Porter & Smith (1970); Lee, 1971; Hrebiniak & Alutto, 1972; Hall & Schneider, 1972; Buchanan, 1974 ; Kanungo, 1979). Toutefois, ces échelles semblent être insatisfaisantes sur le plan psychométrique (Mowday & al. 1979). Afin de remédier à ces insuffisances, Mowday, Steers et Porter (1974), construisent et testent, avec une grande rigueur, une nouvelle échelle de mesure de l'engagement organisationnel, « *Organizational Commitment Questioner* » (OCQ) (Mowday & al., 1979). Cette échelle, mentionnée plus haut (Cf. paragraphe 1.2.), est unidimensionnelle et composée de 15 items pour évaluer 3 dimensions de l'engagement à savoir l'identification, l'attachement et l'adhésion des salariés aux valeurs, objectifs et politiques de l'organisation. L'individu se trouve confronté à des affirmations telles que : « je suis fier de dire aux autres que j'appartiens à cette entreprise », « le destin de cet organisme m'importe beaucoup » (Lacroux, 2008).

L'échelle de Mowday et al, a été ensuite utilisée et adaptée dans une logique de continuité par plusieurs auteurs tels que, Aranya et al. (1981) et Dwyer et al. (2000). Ces derniers ont tenté de remplacer le terme « organisation » par « profession », afin de mesurer l'engagement des employés au travail.

© 2014 Tous droits réservés.

4. L'échelle tridimensionnelle de Meyer et al. (1991)

Selon l'approche d'Allen et Meyer (1991) mentionnée plus haut (paragraphe 2.2.1.), l'engagement organisationnel est un concept multidimensionnel qui prend trois dimensions. L'engagement est alors, un attachement affectif (Mowday & McDade, 1979), des coûts perçus (Becker, 1960) et une obligation (Winer, 1982). Ainsi, l'engagement est considéré comme "un état psychologique prenant plusieurs formes à savoir affective, normative et de continuité" (Meyer & al. 1991, 1997). Meyer et ses collègues (1991) proposent alors une échelle composée de trois parties qui servent à évaluer les trois dimensions de l'engagement organisationnel. L'échelle est composée de 18 items, 6 items pour chaque dimension.

L'« *Affective Commitment Scale* » (ACS) permet comme son nom l'indique, de mesurer l'engagement affectif de l'individu envers l'organisation. L'individu se trouve alors appelé à réagir à des affirmations telles que : « je serais très content de finir ma carrière professionnelle dans mon entreprise actuelle », « je ressens les problèmes de mon entreprise comme si c'étaient les miens ». Quant à l'engagement normatif, il est mesuré par le « *Normative Commitment Scale* » (NCS). Le salarié est confronté à des affirmations telle que : « je me sentirai coupable si je quitte mon entreprise, même si j'ai des offres d'emploi dans d'autres entreprises». Enfin, l'engagement de continuité ou calculé est évalué au moyen du « *Calculative Commitment Scale* » (CCS). L'individu se positionne par rapport à des affirmations telle que : « en ce moment, rester dans mon entreprise est plus une affaire de nécessité que de désir ».

Cette échelle tridimensionnelle fait l'objet de multiples travaux de validation (Dunham, Grube, & Castenada, 1994; Moorman, Niehoff, & Organ, 1993; Reilly & Orsak, 1991; Shore & Tetrick, 1991; Irving & al.,1997; Snape, 2003) et de reprises dans un contexte francophone (Stinglhamber & al., 2002; Vandenberghe & Peiro, 1999; Vandenberghe & al., 2001). Elle a aussi offert une compréhension plus complète de la relation qui lie un individu à son organisation, ainsi que la prise en compte des différentes dimensions de l'engagement organisationnel.

Toutefois, selon certains chercheurs (Blau, 2001; Demery-Lebrun, 2006) l'échelle tridimensionnelle de Meyer et al. (1991) reste incomplète. Ils défendent l'idée selon laquelle la nature de l'engagement personnel dans l'organisation peut être totalement différente selon la dimension de l'engagement dominante. Le développement de chaque

© 2014 Tous droits réservés.

dimension de l'engagement résulte de plusieurs expériences et entraîne des conséquences différentes sur le comportement dans l'organisation (Demery-Lebrun, 2006). De plus selon Blau (2001), la mesure de la dimension de continuité n'est pas convaincante, ainsi que certains items qui ne capturent correctement pas les construits.

5. L'échelle de Blau (2003): les modifications apportées à l'échelle de Meyer et al.

En 1985, Blau construit sa première échelle de mesure de l'engagement organisationnel. Elle a été reconnue avant même la tridimensionnelle de Meyer et al. (1991). L'échelle de Blau comporte 8 items et repose sur trois échelles déjà existantes à savoir l'échelle de Price et Mueller (1981), celle de Downing et al. (1978) et celle de Liden et Green (1980). Bien qu'il s'agisse là d'une conceptualisation unidimensionnelle de l'engagement, cet instrument est aujourd'hui l'un des instruments les plus utilisés dans les recherches sur l'engagement organisationnel.

En 2003, Blau pose des questions sur le caractère unidimensionnel de l'engagement de continuité dans l'organisation et sur la validité des dimensions de l'échelle de Meyer et al. (1991). Dans sa critique, Blau (2003) se réfère aux travaux antérieurs qui plaident en faveur de la multidimensionnalité de l'engagement de continuité (Becker, 1960; Carson & al. 1995; Culpepper, 2000). Ces travaux ont pu mettre en évidence que les coûts de rupture de Becker (1960) révèlent à la fois de l'absence d'alternative perçue et de l'investissement personnel. Blau (2003) propose ainsi une nouvelle échelle de mesure multidimensionnelle de l'engagement organisationnel, affinant le modèle de Meyer & al. (1993). À la dimension de l'engagement de continuité, il ajoute d'abord des sous-dimensions forgées à partir de l'échelle de mesure de l'attachement-embrigadement de Carson (1995). Il ne manque pas ensuite d'apporter des corrections au niveau de certains items de l'échelle de Meyer et al. (1993) jugés relativement mineurs, dans le but de remédier, selon lui, à des imperfections de rédaction.

Ces trois échelles de mesures ont été développées dans le cadre d'un courant dominant de l'engagement défini comme un lien psychologique. Selon Demery-Lebrun (2006, p 8) « elles rendent compte de la pluralité des formes de l'engagement, mais ne traduisent que très partiellement le concept d'engagement comme forme motivationnelle ». Pour Blau (2001), l'engagement doit être un construit encore en cours de développement. Son

© 2014 Tous droits réservés.

opérationnalisation doit prendre en considération les nouvelles tendances de travaux comme l'engagement est une composante de la motivation.

Dans la partie précédente, nous n'avons pas manqué de signaler le flou de terminologie et la diversité conceptuelle de l'engagement organisationnel. Il a été aussi question de soulever le caractère multidimensionnel de l'engagement, puis les différents outils et échelles de mesures de ce concept. Ces dernières sont généralement associées à des concepts assez divers comme le départ volontaire, l'absentéisme, le bien-être, l'expérience et l'ancienneté ainsi que les caractéristiques sociodémographiques des individus. Pour cela, nous jugeons important de passer en revue toutes ces notions et concepts dans un premier paragraphe qui porte sur les antécédents de l'engagement et un second portant sur les manifestations de l'engagement.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 4

Les antécédents de l'engagement organisationnel

Afin de bien cerner le concept de l'engagement, les chercheurs se sont engagés à définir les antécédents de ses dimensions. Nous estimons que ces dimensions doivent être prises en considération dans l'analyse de l'engagement organisationnel.

1. Les antécédents de l'engagement affectif

Selon Meyer et Allen (1997), les antécédents de l'engagement affectif sont de l'ordre de trois, à savoir les facteurs individuels, organisationnels et l'expérience au travail. Toutefois, « la description des variables est construite et incluse sous chacune de ces catégories n'aboutit pas toujours à des distinctions si claires. À titre d'exemple, est-ce que la décentralisation, l'autonomie et l'existence de règles et procédures impartiales de gestion, des variables organisationnelles, sont totalement dissociées des expériences de participation aux décisions, de consultation et de perception de justice organisationnelle ? Néanmoins, force est de reconnaître que ces grandes catégories classificatoires permettent de positionner les principales variables d'influence » (Simard, 2000, p 5). La première catégorie d'antécédents est celle des facteurs personnels ou individuels.

1.1. Les facteurs individuels

Les facteurs individuels ont une influence sur l'engagement affectif des salariés. Ils sont décomposés en deux : les caractéristiques sociodémographiques (âge, ancienneté, sexe, etc.) et les caractéristiques personnelles (personnalité, valeurs etc.).

Les facteurs sociodémographiques, les plus récurrents sont l'âge, l'ancienneté, le sexe et le niveau de scolarité. Cependant, les recherches ne s'accordent pas sur l'influence de ces derniers sur l'engagement affectif. En effet, plusieurs recherches ont démontré que les caractéristiques sociodémographiques ont des incidences peu significatives sur l'engagement affectif. À titre d'exemple, les études de (Mathieu & Zajac, 1990 ; Meyer et al. 2001) n'arrivent pas à établir un lien entre l'âge et l'engagement organisationnel.

© 2014 Tous droits réservés.

Quant aux caractéristiques personnelles ou variables de disposition, elles semblent avoir un effet certain sur l'engagement affectif. En effet, pour Mathieu et Zajac (1990), l'individu qui se voit compétent dans son travail, développe un fort attachement affectif vis-à-vis de son organisation. Meyer et Allen (1997) concluent que les salariés qui ont un besoin important d'accomplissement développent un engagement affectif plus élevé que les salariés qui n'éprouvent pas ce besoin.

1.2. Les facteurs organisationnels

Selon Meyer et Allen (1997), les facteurs organisationnels tels que le style de management, le partage de l'information, la communication, la participation à la prise de décision, etc., ont un effet positif sur le développement de l'engagement affectif. De plus, les caractéristiques de l'organisation à savoir la taille, la culture et les pratiques de GRH sont susceptibles d'influencer positivement ou négativement l'engagement affectif de l'individu vis-à-vis de l'organisation.

1.3. L'expérience au travail

L'expérience au travail réunit selon Meyer et Allen (1990) les caractéristiques du travail tels que l'autonomie au travail, les exigences en matière de compétence et de polyvalence et le niveau de complexité. Ils précisent que « les variables de l'expérience de travail qui contribuent à l'engagement affectif peuvent être perçues comme celles qui satisfont les besoins des employés afin qu'ils se sentent à l'aise dans leurs relations avec l'organisation et compétents dans les postes qu'ils occupent. »[1] (Allen & Meyer, 1990, p 8).

Les recherches entreprises sur les expériences au travail montrent que plus l'autonomie est élevée, plus il y a de défis et, par conséquent, l'engagement affectif est plus important. À l'opposé, plus l'ambiguïté et le conflit de rôle sont élevés, plus l'engagement affectif est faible (Mathieu & Zajac, 1990 ; Allen & Meyer, 1990). Les possibilités de promotion font, eux aussi, partie de l'expérience au travail et ont une influence certaine sur le niveau de l'engagement affectif. Ainsi, selon McDermott et al. (1996), la possibilité de faire carrière

[1] Traduction libre : « Work experience variables contributing to affective commitment can be grouped into those that satisfy employees' needs to feel comfortable in their relationship with the organization and to feel competent in the work-role ».

© 2014 Tous droits réservés.

est corrélée positivement avec l'engagement affectif. Igbaria et Siegel (1992) ajoutent que la satisfaction vis-à-vis de la carrière se traduit par un engagement affectif plus élevé et une mobilisation au travail plus importante.

La justice organisationnelle est évoquée dans la recherche concernant les antécédents de l'engagement affectif (Quenneville & al. 2004). La perception d'être traitée avec justice et de manière équitable de la part de l'organisation influence positivement l'engagement affectif des salariés à l'égard de son organisation (Meyer & Allen, 1991; Simard & al., 2005; Galois, 2007).

2. Les antécédents de l'engagement de continuité

L'engagement de continuité, appelé aussi engagement calculé vient suite à l'évaluation individuelle de l'alternative de quitter son organisation. Il est toujours élaboré à partir de la « *side-bets-theory* » de Becker (1960). Cette approche met en évidence les avantages de rester dans l'organisation aux pertes associées au fait de la quitter. Cependant, l'engagement de continuité est difficile à évaluer compte tenu de son caractère multidimensionnel (les alternatives sur le marché de travail et les investissements dans l'organisation) (Mathieu & Zajac, 1990).

En effet, chaque individu investit un temps et une énergie considérable pour maîtriser son travail. Ces investissements font augmenter les coûts de départ de l'organisation. « L'individu se trouve alors dans une situation où il lui est difficile de quitter son organisation » (Allen & Meyer, 1990, p 4). De plus, ces investissements restent variables et ne sont pas les mêmes chez les salariés. Le manque d'alternatives d'emploi sur le marché de travail augmente, lui aussi, les coûts associés aux départ de l'organisation. Le manque d'alternatives sur le marché de travail est une perception personnelle qui diffère d'un salarié à un autre. Ainsi, ces jugements et ces perceptions ne peuvent en aucun cas être généralisables. Ainsi, l'engagement calculé ne peut être le même et diffère d'une personne à une autre.

© 2014 Tous droits réservés.

3. Les antécédents de l'engagement normatif

Selon Allen et Meyer (1997), l'engagement normatif est le fait de se sentir moralement obligé d'être loyal envers l'organisation. Pour Winer (1982), il est déterminé par la pression des phénomènes relatifs à la socialisation. Tout individu connaît deux périodes de socialisation ; la première est relative à sa vie familiale et la seconde fait référence à la vie dans l'organisation. En effet, la famille impose à l'individu, dès l'enfance, des pressions d'ordre culturel et moral. Cette première période de socialisation est corroborée par une autre période acquise et intériorisée par l'individu dès l'intégration d'un groupe ou d'une organisation. Le processus de socialisation réside dans l'apprentissage et l'intériorisation des codes et normes du groupe et de l'organisation auxquels il fait partie. C'est au cours de ce processus de socialisation que l'individu apprend ce que la famille, le groupe et l'organisation attendent de lui. Winer (1982) avance que lorsque l'organisation « investit dans ses employés », elle installe chez l'individu le sentiment d'être obligé d'adhérer à ses objectifs et de s'y investir davantage.

Le contrat psychologique constitue lui aussi, un facteur déterminant de l'engagement normatif chez l'individu (Rousseau, 1990 ; Castaing & Roussel, 2006). Rousseau (1989; 1995) a jeté les bases d'une véritable théorie du contrat psychologique. Pour lui, le contrat psychologique se réfère aux « croyances de l'individu au regard des termes et des conditions de l'accord d'échange réciproque entre une personne et une autre partie » (Rousseau, 1989, p123). Selon Rousseau (1995), il existe deux types de contrat psychologique : transactionnel et relationnel. Les contrats transactionnels contiennent exclusivement des termes d'échange de nature économique alors que les contrats psychologiques relationnels contiennent principalement des termes socio-émotionnels (De Vos, 2002).

© 2014 Tous droits réservés.

Section 5

L'engagement organisationnel : quelles manifestations sur l'organisation et l'individu ?

L'engagement organisationnel est sans aucun doute un phénomène difficile à observer. C'est une notion inférée à partir de comportement organisationnel qu'on peut observer en totalité ou en partie. Ainsi, l'engagement constitue plutôt une manifestation (ou se manifeste à travers) de ces comportements. Parmi ces manifestations, on cite le turnover (Becker, 1960) et la performance organisationnelle (Blau & Boal, 1989; Meyer & al. 1997).

1. Engagement organisationnel, rétention des employés, turnover et assiduité

L'intérêt porté à l'engagement en gestion est justifié par le fait qu'il semble être un bon indicateur de la mobilisation et l'assiduité des salariés (Becker, 1960; Blau & Boal, 1989; Meyer & Allen, 1997). Plus précisément, l'engagement organisationnel est corrélé négativement avec l'intention de quitter l'organisation, la stabilité du personnel ainsi que le taux de turnover (Mowday & al, 1979; Mathieu & Zajac, 1990; Reilly & Orsak, 1991; Cohen, 1993; Ingersoll & al., 2000). Les recherches de Palmero (2000) démontrent une corrélation négative entre l'intention de départ et l'engagement affectif, et une autre positive avec l'engagement calculé. Ainsi, un employé qui présente un fort engagement calculé éprouve un sentiment fort de rester dans l'organisation. Les raisons matérielles ne justifient pas un départ éventuel (Lacroux, 2008).

Toutefois, les études faites sur l'assiduité au travail et l'engagement affectif ont pu dégager un lien positif entre ces deux notions. Ainsi, un salarié qui présente un fort engagement affectif envers son organisation n'a pas tendance à s'absenter (Mathieu & Zajac, 1990). La corrélation entre l'assiduité et l'engagement calculé s'avère non significative, alors que, la relation avec l'engagement normatif n'a pas suscité une grande attention de la part des chercheurs.

© 2014 Tous droits réservés.

2. Engagement organisationnel et performance

Concernant la relation entre la performance et l'engagement organisationnel, les recherches (Igram, 1991 ; Barrick & al. 1994) ont démontré que l'engagement a, dans certains cas, un impact positif sur la performance, alors que dans d'autres cas, comme celui des « drogués du travail » (Malchowitz, 1980), son impact est plutôt négatif (Carbonnel, 2006).

Avec la prise en considération du modèle tridimensionnel d'Allen et Meyer (1991), les recherches sur la relation engagement / performance deviennent plus pointues.

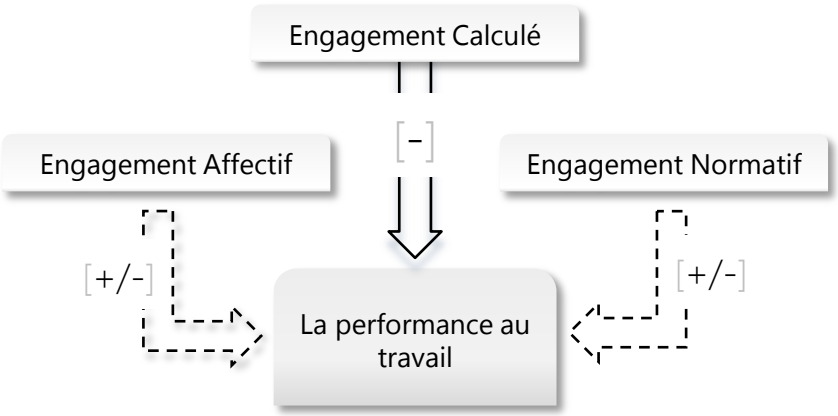


Figure 4 : Les dimensions de l'engagement et la performance au travail

Ainsi, « les individus qui éprouvent un engagement affectif développent une attitude très positive envers l'organisation ; cela se traduit par l'ambition de contribuer spontanément à son bon fonctionnement » (Beaupré & al., 2008, p 90). La dimension affective est traditionnellement considérée comme étant le meilleur indicateur de l'efficacité au travail (Meyer & Allen, 1997). Quant à l'engagement normatif, il se traduit par des attitudes de loyauté et de devoir, qui n'engendrent pas nécessairement une prédisposition favorable à agir pour les intérêts de l'organisation, en particulier via une efficacité accrue (Bentein & al., 2004). À l'opposé, les employés qui restent membres d'une organisation parce que les coûts liés à leur départ sont trop élevés ressentent un sentiment de frustration qui débouchera sur des comportements professionnels inadéquats (Meyer, Allen, & Gellatly, 1990; Somers, 1993; Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002; Bentein & al., 2004).

© 2014 Tous droits réservés.

3. Engagement organisationnel et bien être des salariés

La littérature sur le phénomène de stress et de la santé mentale au travail nous apporte des réponses sur la question de la relation entre l'engagement organisationnel et le bien être des salariés.

En effet, deux visions s'opposent dans la littérature rattachée à cette relation. La première vision considère que l'engagement organisationnel protège les salariés des effets négatifs du stress parce qu'il donne un sens à leur travail (Morin, 2008). Alors que la seconde défend l'idée selon laquelle un niveau élevé d'engagement: un « sur-engagement » ou sur-investissement dans la sphère professionnelle, peut être préjudiciable à l'équilibre des individus (Vroom, 1962; Gamassou, 2004; Carbonnel, 2006). Ils souffrent plus du stress et d'épuisement professionnel que les salariés avec un niveau d'engagement moins élevé (Gamassou, 2004). De plus, ces risques peuvent se traduire par « différents degrés de perturbation allant de l'intrusion jusqu'à l'obsession dans les pensées des individus, dans les conversations familiales ou plus généralement extra-professionnelles, pouvant dans certains cas produire également des insomnies » (Carbonnel, 2006, p 6).

4. L'engagement organisationnel et la GRH

De nos jours, les entreprises sont amenées à investir davantage dans leurs salariés en vue de susciter des attitudes et des comportements fonctionnels et performants. « Les pratiques de gestion des ressources mises en place dans une organisation seraient perçues par les salariés comme un signal du soutien que celle-ci est prête à leur offrir, ce qui susciterait des attitudes et des comportements favorisant l'engagement organisationnel, la stabilité des employés et leur performance » (Gutiérrez-Martinez, 2007, p2). Certaines pratiques de GRH tels que le partage de l'information et la communication, la reconnaissance, le développement des compétences et la gestion de carrière, peuvent induire des attitudes de fidélisation envers l'organisation. Le partage de l'information ainsi que la communication jouent un rôle essentiel dans la mobilisation des employés. En effet, le partage de l'information participe à l'émergence d'un climat organisationnel de confiance, de transparence et de partage qui est susceptible de favoriser l'identification et l'attachement affectif des salariés à l'égard de l'organisation.

© 2014 Tous droits réservés.

Quant à la reconnaissance, Tremblay (2005) montre que l'engagement organisationnel peut être renforcé quand l'organisation met en place un système de gestion de la reconnaissance des efforts et travail de ses employés. Ce système de reconnaissance peut être de nature monétaire ou non monétaire à travers des gestes, des actions louables et des récompenses symboliques.

L'étude de Gutiérrez-Martinez (2006), indique que les pratiques de développement des compétences peuvent avoir aussi une influence considérable sur la dimension calculée voire normative de l'engagement organisationnel. Les possibilités d'évolution de carrière dans l'organisation offrent aux salariés l'occasion de cultiver une relation d'attachement positif vis-à-vis de son organisation. Ces pratiques de développement de carrières et de promotions montrent aux employés que l'organisation considère les ressources humaines comme une source d'avantage compétitif, et qu'elle cherche à les soutenir et établir un rapport à long terme avec eux (Paré & al., 2001).

Ainsi, l'étude d'Igbaria et Wormley (1992) stipule que les employés dont les attentes d'avancement et de carrière ont été remplies auront une disposition à faire preuves d'engagement plus considérable que ceux dont les attentes d'avancement sont plus limitées.

L'engagement organisationnel apparaît donc comme un concept de première importance dans un contexte qui offre à l'entreprise la possibilité d'adhésion de ses salariés compétents à ses buts et objectifs et surtout de prévenir leur départ chez la concurrence. De nos jours, la gestion pousse plus loin le concept d'engagement organisationnel et présente le « *high commitment management* » (Farndale, 2010). Ce nouveau construit constitue un style de gestion caractérisé par l'utilisation de certaines pratiques de management tels que la flexibilité organisationnelle, la diffusion et le partage de l'information et le travail d'équipe. L'utilisation conjointe de ces pratiques de « *high commitment management* » aurait selon Wood et DeMenezes (1998) une grande incidence sur le niveau d'engagement organisationnel des salariés ainsi que sur la performance en termes de productivité et sur la diminution du taux d'absentéisme et de départs (Farndale, 2010).

© 2014 Tous droits réservés.

5. Engagement organisationnel et citoyenneté

Développée par Organ (1988), la théorie de citoyenneté organisationnelle fait partie des « *extra-role behaviors* », qui constituent « un ensemble de comportements individuels volontaires qui ne sont pas exigés par l'organisation ou la tâche » (Roux et Dussault, 2007, p 152). Ce comportement volontaire témoigne du désir des employés de s'engager dans l'organisation en adoptant sans contrainte ses valeurs et ses objectifs. Ce comportement est considéré par certains auteurs comme révélateur d'un engagement affectif. Ainsi, Organ et Ryan (1995), ont pu démonter une corrélation positive entre l'engagement affectif et deux formes de comportement de citoyenneté organisationnelle à savoir l'altruisme et le respect des formes et règles organisationnelles (Lacroux, 2008).

Comparé à l'engagement normatif et de continuité, l'engagement affectif constitue de ce point de vue un meilleur prédicateur de la citoyenneté organisationnelle. Alors que, dans une autre recherche menée par Meyer et Allen (1991), l'engagement normatif chez certains employés est positivement lié au comportement de citoyenneté organisationnelle. Pour ce qui est de l'engagement calculé, Meyer et al. (1993) montrent qu'il n'y a pas de lien avec le comportement de citoyenneté. Moorman et al. (1993) trouvent que ce lien est significatif. Alors que, pour Shore et Wayne (1993), il existe un lien négatif entre l'engagement calculé et la citoyenneté organisationnelle.

Conclusion

Le concept d'engagement organisationnel a acquis de l'importance ces dernières années. Il est considéré comme un bon prédicateur de l'assiduité des individus et de leur loyauté envers l'organisation. L'entreprise est aujourd'hui, de plus en plus, contrainte à solliciter l'engagement de ses employés afin de faire face aux changements de l'environnement organisationnel et au contexte économique.

Nous avons dressé, dans ce premier chapitre, un bilan des connaissances et des théories concernant le concept d'engagement. Ainsi, nous avons passé en revue sa diversité conceptuelle. Cette diversité, engendrée le plus souvent par les différences des traductions

© 2014 Tous droits réservés.

de la littérature anglo-saxonne vers une terminologie française, est parfois source de malentendus.

Nous avons exposé, dans une deuxième partie, les différentes approches théoriques de l'engagement organisationnel à savoir l'approche attitudinale et l'approche comportementale. Le concept a été représenté comme un cycle dynamique d'attitude-comportement. Ainsi, un salarié engagé devrait manifester un comportement qui renforce son attitude de départ et multiplie ses chances de rester dans l'organisation.

Il a été question de traiter du passage de l'engagement organisationnel d'un concept unidimensionnel vers un concept tridimensionnel (Allen & Meyer, 1991), en passant par l'approche d'échange de Becker (1960), l'approche affective de Mowday & al (1974) et l'approche normative de Winer (1982).

L'engagement a été appréhendé aussi dans sa dimension liée à la motivation.

Rappelons que notre recherche porte sur le processus de construction de l'engagement organisationnel. Ceci nous conduit à prendre en compte la notion du temps dans l'étude de l'évolution de l'engagement. Nous faisons appel ainsi à la théorie de Cohen (2007) avec ses précisions sur l'engagement de disposition ou à l'entrée et l'engagement après-l'entrée. Cette approche nous semble bien adéquate pour la recherche.

Il est à signaler qu'on ne peut pas parler d'engagement organisationnel en omettant les différentes échelles de mesures. Certes, ces échelles sont capables de mesurer l'engagement dans l'organisation mais leurs résultats restent limités et ne peuvent être généralisés car ne concernant qu'une dimension et dépend largement des individus et des cultures.

Enfin, pour mieux cerner notre concept de recherche, nous n'avons pas manqué de présenter les différents antécédents et manifestations de l'engagement organisationnel. L'engagement des enseignants aura sans doute des conséquences positives sur leur présence, assiduité et performance. Ainsi, ce même engagement pourrait entraîner une attitude d'engagement des étudiants (Riehl & Sipple, 1996).

Le chapitre qui suit traitera du contexte de la recherche, de la question de l'expatriation et des différentes notions qui lui sont inhérentes.

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre II

L'expatriation des enseignants universitaires

© 2014 Tous droits réservés.
doc.univ-lille1.fr

Introduction

Sous l'effet conjugué de la mondialisation et de la nouvelle économie de savoir, les questions liées à la mobilité internationale des travailleurs hautement qualifiés ont bénéficié d'une attention accrue de la part des pays développés. Ce phénomène témoigne d'une part de l'importance des compétences dans la nouvelle économie de savoir et, d'autre part, d'un déséquilibre entre les pays « développés » et ceux en voie de développement, tant au niveau démographique qu'au niveau des politiques salariales. Notons une relative complexité du fait que la croissance, donc la création d'emploi est plus forte en pays émergents qu'en pays « développés ». Même si les salaires des seconds restent globalement plus élevés (mais la différence se réduit, y compris dans les emplois qualifiés, et y compris dans les institutions d'enseignement supérieur), les opportunités d'emplois rendent aussi, les pays émergents de plus en plus terre d'accueil des expatriés.

Cela a toujours incité les travailleurs à quitter les économies où ils sont en surnombre pour se rendre là où l'on a le plus besoin d'eux. Il en résulte à coup sûr un transfert massif des ressources humaines qualifiées à l'étranger. Ainsi, l'expatriation est devenue une option stratégique d'une grande importance ; autant pour l'entreprise, amenée à exercer une partie de son activité en dehors du territoire national, que pour le salarié, pour qui l'expérience international devient une étape incontournable dans sa carrière. Conséquence directe : une mobilité importante des ressources humaines et une croissance substantielle du nombre des expatriés. Le marché de travail devient alors global.

Cette internationalisation touche pratiquement tous les secteurs professionnels. L'enseignement supérieur ne fait pas l'exception. Notons tout d'abord que l'expatriation concerne les étudiants. En quête de diplômes étrangers et de cursus universitaires au sein des institutions de renommées, ils voient dans cette expérience une chance supplémentaire pour garantir une certaine compétitivité sur le marché du travail.

La mobilité internationale n'est évidemment pas l'apanage des étudiants. Elle fait aussi partie intégrante du métier de l'enseignant-chercheur (Baruch & Hall, 2004). L'enseignement supérieur s'internationalise ou, pour reprendre un terme en vogue, se mondialise sous l'effet conjugué du besoin croissant d'alliances stratégiques internationales entre les établissements d'enseignement supérieur (Laureys, 1992 ; Ritz, 1993; Schuster, 1994; Scott, 1994; Richardson, 2002) et du manque dont souffrent certains pays en terme de personnel enseignant. Ainsi, les enseignants universitaires sont de plus en plus

© 2014 Tous droits réservés.

nombreux à vouloir quitter leurs institutions pour d'autres à l'étranger (Richardson, 2002 ; Chauvin[1], 2013). Notons qu'avec la crise, il y a eu un ralentissement conjoncturel de la hausse des mouvements (voire une baisse provisoire) d'étudiants et d'enseignants internationaux. Mais ceci reste comme un creux conjoncturel et non pas un changement de fond.

Par ailleurs, le secteur de l'enseignement supérieur est aujourd'hui en pleine expansion. Mais, le nombre d'enseignants-chercheurs, en perpétuelle augmentation, est supérieur à celui des emplois créés. Paradoxalement, on assiste à une précarisation de la situation des enseignants universitaires notamment dans le secteur public (conditions de travail et de la recherche, multiplication des contrats temporaires…) et à une perte d'attraction de la profession. Ceci constitue un phénomène sensible surtout dans certains pays « développés ». La France souffre de cette précarité de la situation des enseignants universitaires comparés à la situation aux USA et dans certains pays asiatiques comme la Singapore. Ces derniers n'hésitent pas à leur offrir « *des ponts d'or* » (Chauvin, 2013) pour attirer des doctorants débutants (*Fresh PhD*).

Ainsi, ces différents facteurs, conjugués au nouveau contexte d'internationalisation, ont induit une redistribution des talents vers les pôles les plus attractifs.

Dans ce chapitre, nous proposons d'exposer la revue de littérature sur le métier de l'enseignant dans les institutions d'enseignement supérieur, l'expatriation et les différentes notions inhérentes. Une première section, sera consacrée à l'internationalisation du savoir et l'expatriation des académiques ainsi que le nouveau rôle de l'université et des enseignants universitaires. La deuxième section tentera d'expliquer l'évolution du phénomène de l'expatriation ainsi que son étymologie. La troisième section passera en revue la littérature rattachée à la décision d'expatriation et ses antécédents.

[1]http://www.capital.fr/carriere-management/actualites/comment-ralentir-la-fuite-des-enseignants-chercheurs-a-l-etranger-820765

© 2014 Tous droits réservés.

Section 1

L'internationalisation du savoir et le nouveau rôle de l'université

Avec le développement de l'économie de savoir et l'importance accrue de la recherche et du développement pour les sociétés, les institutions d'enseignement supérieur deviennent un bon indicateur de développement humain de l'ONU (*Human Development Index*).

En effet, le rôle des institutions d'enseignement supérieur ne se réduit plus à la production des compétences. Les économistes les considèrent comme étant un vecteur de la croissance économique et de l'amélioration de la compétitivité des pays à l'échelle internationale. De nouvelles missions sont alors attribuées à ces institutions et au personnel enseignant. Toutefois, avant de parler du rôle de l'université et des professeurs de l'enseignement supérieur, il faut prendre en compte l'environnement dans lequel ils évoluent. Rappelons que les missions de ces institutions ne sont pas stables et évoluent avec le temps et le changement du contexte.

À ce stade, il est indispensable de caractériser les différentes institutions d'enseignement supérieur et de préciser la terminologie adéquate à cette recherche.

1. Université et enseignant universitaire : quelle terminologie pour notre recherche ?

Généralement, le système d'enseignement supérieur n'est pas homogène ; il est plutôt partagé par plusieurs types d'établissements. Ces établissements sont différents au vue de leurs caractéristiques, les formations qu'ils offrent, l'appartenance géographique. Ainsi, outre la nature public/privé, ces établissements prennent des formes diverses telles que les grandes écoles, les écoles spécialisées en France et les *Collèges* aux USA.

« Les universités offrent différentes formations à savoir des formations fondamentales, technologiques ou des formations à finalités professionnelles. Elles couvrent l'ensemble des disciplines et préparent également les étudiants à la recherche ou à l'entré dans la vie professionnelle[1] ».

[1] Portrait de l'enseignement supérieur français http://www.consulfrance-toronto.org/spip.php?article2045

© 2014 Tous droits réservés.

Les universités publiques peuvent accueillir, pour certaines d'entre elles, des milliers d'étudiants. Sous la tutelle des ministères de l'éducation/enseignement supérieur, elles sont généralement, financées principalement par l'Etat et les frais de scolarité proviennent de la population estudiantine. Ces frais sont souvent moins élevés que ceux appliqués par l'établissement privé. Les établissements privés, au nombre d'étudiants restreint et aux moyens le plus souvent moins importants, ne reçoivent aucun financement de l'Etat. Ils dépendent de leurs propres moyens, provenant des frais de scolarité, naturellement plus élevés, des subventions des organismes et des donateurs (anciens élèves, industriels, entreprises...). Quant aux écoles spécialisées, privées et publiques, elles constituent une particularité française. Souvent sélectives, ces écoles de prestige offrent une formation professionnelle dans des disciplines variées comme les sciences d'ingénieries, le management, l'architecture, le droit... Les étudiants de ces écoles prestigieuses (ingénieurs, managers..) sont souvent sollicités par le marché du travail tant au niveau national qu'international (Goulard, 2007)[1].

Notons que, le système de l'enseignement supérieur français est particulièrement complexe d'un point de vue institutionnel. Les financements de beaucoup d'écoles (notamment en gestion et en ingénierie industrielle), proviennent des organismes consulaires (Chambres de commerce et d'industrie, CCI). Ces écoles ne sont d'ailleurs pas privées stricto-sensu, mais soit associatives, soit émanations de CCI.

Les *« collèges »*, quant à eux, renvoient souvent au système éducatif anglophone. Dans ce système, les établissements de « *higher education* », sont appelés *« collèges »*. Quand ils ne sont pas rattachés à des universités, ils sont des établissements de proximité qui dispensent un ensemble de formations à vocations professionnelles, généralement des formations de deux ans.

Tous ces établissements ont pour mission la formation et l'insertion professionnelle des étudiants. Nous avons choisi d'employer le terme « université » tout au long de cette recherche car il recouvre également les instituts polytechniques, les grandes écoles, les instituts supérieurs, les écoles préparatoires, etc. L'enseignement dans ces différents établissements est assuré par des enseignants. En France, dans les universités et les grandes écoles, les enseignants-chercheurs sont titulaires d'un doctorat et d'une habilitation à

[1] Goulard François, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, L'enseignement supérieur en France. Etat des lieux et propositions, (2007).
http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/09/2/7092.pdf 150 p.

© 2014 Tous droits réservés.

diriger les recherches. Selon leur statut, ils ont le grade de professeur agrégé, professeur d'université, maître de conférences ou maître-assistant[1].

Notons que dans les écoles, l'enseignement n'est pas l'apanage du personnel enseignant mais peut aussi être assuré par des professionnels du monde de l'entreprise. Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour le terme « enseignant universitaire », *academic* en anglais, pour identifier notre échantillon tous grades confondus. Cependant, il faut noter que nous ne considérons pas enseignant universitaire tout intervenant issu du monde de l'entreprise.

2. D'une économie de consommation de masse vers une économie de savoir

Après la deuxième guerre mondiale, le monde entier a connu une évolution économique remarquable, en particulier pour les pays dits « développés ». Les choses ont été plus chaotiques pour le « tiers-monde » comme on disait à l'époque. Ainsi, pour satisfaire les besoins de cette nouvelle économie, les pays se sont modernisés en développant de nouvelles méthodologies de travail et en adoptant de nouvelles technologies. La compétitivité des pays dépend en grande partie de leur capacité à assimiler, produire et répandre les connaissances et le savoir. Les gouvernements se sont alors focalisés sur la recherche et le développement.

Dans cette optique, les gouvernements mobilisent des budgets considérables pour la recherche scientifique et le développement de l'enseignement supérieur. Le tableau ci-après montre la suprématie des USA par rapport à l'Europe en matière de budgets consacrés à la Recherche et au Développement.

[1] http://fr.wikipedia.org/wiki/Enseignant-chercheur_(France)

© 2014 Tous droits réservés.

Tableau 2 : Parts des dépenses globales en matière de Recherche et Développement

Source : Battelle, R & D Magazine[1]

	2012	2013	2014
Amérique (21)	34.5%	34.0%	33.9%
U.S.	32.0%	31.4%	31.1%
Asie (20)	37.0%	38.3%	39.1%
Chine	15.3%	16.5%	17.5%
Japon	10.5%	10.5%	10.2%
Inde	2.7%	2.7%	2.7%
Europe (34)	23.1%	22.4%	21.7%
Allemagne	6.1%	5.9%	5.7%
Autres pays (36)	5.4%	5.3%	5.3%

Avec cet essor de l'enseignement supérieur et de la mobilité transfrontalière des étudiants, des établissements et des enseignants, de nouvelles relations se sont établies entre les universités, les grandes écoles, les centres de recherche et de développement et les entreprises. Ces relations tendent à organiser les marchés de l'emploi mondial, la production et la diffusion des compétences. Ainsi, la demande d'enseignants universitaires n'a jamais été aussi élevée. En effet, certains pays souffrent d'une pénurie de professionnels hautement qualifiés pour répondre à la demande accrue. Pour remédier à cette pénurie, ces pays font appel aux étrangers. La concurrence pour attirer les meilleurs professionnels s'installe et s'intensifie au gré du développement de la mobilité internationale. Les établissements de l'enseignement supérieur offrent les meilleures conditions d'emploi possibles pour les enseignants étrangers. Ces derniers sont alors attirés par les pays qui offrent les salaires les plus élevés, les meilleures conditions de travail et de recherche, la stabilité et la sécurité (Jalowiecki & Gorzelak, 2004).

La recherche et le développement (R&D) semblent être le facteur le plus attractif dans la mobilité des compétences dont les enseignants universitaires. Chu (2004) a mené en 2004 une étude sur la fuite des cerveaux de l'Europe qui démontre que les États-Unis étaient la destination la plus attractive pour les scientifiques. Ces derniers considèrent que « les USA offrent les meilleures conditions pour la recherche scientifique, non seulement sur le plan

1 Global Funding of R&D [Ressource électronique]. R&D, 2014. [Consulté le 20 mai 2014]. Disponible sur : http://www.rdmag.com/articles/2013/12/global-funding-r-d,

© 2014 Tous droits réservés.

financier, mais aussi culturel ; les principes méritocratiques d'évaluation dépassent la force des rapports informels, des relations et de la « mise en réseau ». Les conditions offertes par les laboratoires ultra-modernes, le travail en équipe, les projets de mise en œuvre, tous ces facteurs déterminent la suprématie actuelle des États-Unis sur l'Europe. En plus de l'offre salariale attractive, d'autres facteurs semblent jouer un rôle déterminant dans la décision d'émigrer aux États-Unis, comme la haute qualité des équipements et les niveaux élevés d'investissement » (Jalowiecki & Gorzelak, 2004, p 10).

Selon les statistiques de l'UNESCO et du Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur (2004)[1], durant la période allant du 1961 à 1979, plus de 600.000 spécialistes issus des pays en voie de développement se sont établis aux USA (approximativement 60%), au Canada (environ 20%) et au Royaume-Uni (15% du total).

Ainsi, l'expatriation des enseignants universitaires devient un élément important de la mondialisation de l'enseignement supérieur, consolidant la mondialisation économique et constituant aujourd'hui un challenge pour les sociétés, les universités et la profession.

3. L'université : de l'antiquité à nos jours

Créée à partir du XIe siècle dans la civilisation occidentale, l'université désigne une « institution ecclésiastique jouissant de privilèges royaux et pontificaux, qui était chargée de l'enseignement secondaire et supérieur »[2]. Ainsi, conformément à cette définition, l'université constitue « un établissement qui renferme tous les savoirs dans une même unité » (L'encyclopédie de l'Agora, 2011). Plusieurs académies sont apparues avant même les universités occidentales comme l'Académie grecque de Platon à Athènes (l'an -367), l'académie de Gundishapur en Iran (l'an 271), l'université de Nankin en Chine (l'an 258), l'université de Nalanda en Inde (Ve siècle) et en Tunisie avec la *médrassa* (l'école) de la Zitouna (l'an 737) qui fut la première université du monde musulman. Ces institutions étaient centrées sur la transmission d'un domaine bien défini de la connaissance et ne

[1] L'enseignement supérieur en Europe. La fuite des cerceaux et le marché du travail universitaire et intellectuel en Europe du Sud-Est, Vol. XXIX, N°3, 2004. UNESCO-CEPES. [Ressource électronique]. Centere for European Regional and Local Studies, University of Warsow, 2004. [Consulté le 2 avril 2011]. Disponible sur : http://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/2743/jaowiecki,_gorzelak_(2004)_la_fuit_des_cerveaux.pdf

[2] Lexicographie. [Ressource électronique]. **C**entre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012. [Consulté le 12 juin 2013]. Disponible sur : http://www.cnrtl.fr/definition/université

© 2014 Tous droits réservés.

visaient pas l'élaboration de l'ensemble des savoirs ; ce qui les différenciaient des universités occidentales.

Le XIe siècle fut le siècle de la naissance des universités occidentales. En France, des enseignants de logique s'intéressaient à la transmission des connaissances juridiques de cette époque, et fondaient alors, en 1088, la plus ancienne université du monde occidental, l'université de Bologne connue sous le nom d' « *Alma mater studiorum* ». En cette époque, l'université jouait un grand rôle dans la diffusion des idées de l'église catholique. Les disciplines enseignées se limitaient à l'art, la médecine, le droit et la théologie. Ces deux dernières étaient les disciplines les plus attractives de cette époque. L'accès à l'université était restreint aux étudiants appartenant au rang social prestigieux[1].

À partir du XVe siècle de nouvelles universités ont été créés en Europe et dans le monde entier comme en Amérique latine et en Amérique du Nord. L'église ne cessait alors de resserrer l'étau sur les disciplines enseignées dans les universités. Mais progressivement les gouvernements reprenaient le contrôle et réduisaient la discrimination sociale quant à l'accès à l'université.

Au XIXe siècle et sous l'impulsion du siècle des lumières, l'université de l'ancien régime a subi de nouvelles réformes. Les sciences et les technologies, qui étaient mal représentées, suscitaient un regain d'intérêt. Ainsi, sont créés les grandes écoles comme l'école polytechnique et l'école normale. Les universités deviennent un lieu de juxtaposition et de confrontation de tous les savoirs, « une institution de diverses compétences, aux finalités très hétérogènes et correspondant à des niveaux d'exigence très divers »[2]. De nouvelles disciplines comme les mathématiques et la physique ont été introduites. Aux États-Unis, le système universitaire devient un système d'enseignement de masse dynamique et hétérogène suite au développement rapide du pays et au taux important de l'immigration.

Au XXe siècle et à la fin de la deuxième guerre mondiale, l'éducation a connu un développement rapide introduisant une augmentation du nombre des universités dans de nombreux pays du monde (Boyer & al, 1994 ; Gonzalez, 1992 ; Schuster, 1994; Richardson, 2002). Un mouvement de « masse » a remplacé celui de l' « élite » de l'enseignement supérieur. L'université est devenue « accessible à tous et en pleine égalité,

[1] http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_des_universit%C3%A9s_fran%C3%A7aises.
[2] Etudes sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Rapport du Groupe de travail sur l'étude des usages des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. [Ressource électronique]. Conférence des Recteurs et des Principaux des universités du Québec, CREPUQ. 2012. [Consulté le 13 juin 2013]. Disponible sur : http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Rapport-Etude-TIC-Mai-2012-VF.pdf

© 2014 Tous droits réservés.

en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité »[1]. Le nombre des étudiants des universités du monde entier a augmenté durant le XXe siècle. L'accès à l'université est, en général, restreint à ceux qui ont un diplôme de l'enseignement secondaire.

Au cours du XXe et au début du XXIe siècle, la mobilité internationale vers les pays développés et en voie de développement s'est accrue induisant ainsi une pénurie dans certains pays. À titre d'exemple, « les pays comme Hong Kong, la Malaisie, le Singapour et les Émirats Arabes Unis ont souvent recruté des universitaires de l'étranger pour satisfaire la croissance de la demande pour le corps professoral et assurer un développement continu des systèmes éducatifs locaux » (Richardson, 2002, p 21).

4. Université et enseignant : de la formation des compétences à la valorisation de la recherche

Après la deuxième guerre mondiale, les universités, et l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur en général, se contentaient de produire le savoir et le diffuser. Durant cette période, ces institutions étaient préservées des pressions de l'environnement socio-économique. « Les savoirs produits par l'université sont considérés comme étant à l'origine des développements industriels et de la création de marché, ils se diffusent dans la sphère socio-économique par le biais de la publication et de la formation » (Mailhot & al, 2006, p 4). La mission de l'enseignant universitaire se limitait alors à la formation des étudiants, la garantie de bons résultats et la participation au développement de la recherche.

Puis, avec l'évolution et le changement des économies de consommation et de standardisation vers une économie de savoir et de haute technologie, les attentes de l'économie internationale deviennent plus pointues en matière de technologie et de formation. Le secteur de l'enseignement supérieur continue de jouer un rôle fondamental dans la production et la diffusion de la main d'œuvre instruite et qualifiée. Toutefois, la production scientifique suscite des investissements de grande ampleur (Teferra & Greijn, 2010). Les gouvernements avaient pour rôle le financement de ces institutions de l'enseignement supérieur et de réguler les échanges entre ces institutions et l'économie (*Organisation for Economic Cooperation & Development*, 1999).

[1] Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, New York, 1966.. [Ressource électronique]. Haut-Commissariat aux droits de l'homme. [Consulté le 21 décembre 2012]. Disponible sur : http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

© 2014 Tous droits réservés.

Les universités se trouvent devant un nouveau défi : s'adapter à une nouvelle réalité économique et de nouveaux intérêts d'une société basée sur la commercialisation de la connaissance. Ainsi, un besoin grandissant se fait sentir pour une activité internationale et des alliances stratégiques avec d'autres universités et centres de recherches internationales (Schuster, 1994 ; Scott, 1994 ; Breton, 2003). « L'université perd le monopole de la production du savoir au profit de nombreux autres établissements comme les centres de recherche, les laboratoires industriels et les firmes de consulting etc. Ces nouveaux producteurs de savoir sont financés par une variété de sources publiques et privées mobilisées autour d'un projet, à des champs de recherches transdisciplinaires et hétérogènes dont le contrôle de la qualité se ferait par un ensemble d'intérêts, qu'ils soient intellectuels, économiques et/ou politiques » (Mailhot & al, 2006, p 4). Les recherches et les solutions présentées par ces nouveaux concurrents sont plus spécifiques à des problèmes définis dès le début et se créent en fonction des attentes et des valeurs des utilisateurs. Ainsi, les recherches faites par les universités sont remises en cause et de nouvelles pressions contextuelles pèsent sur les universités (Gibbons & al, 1994).

Sous l'influence de ces nouvelles exigences contextuelles et de la concurrence, on assiste à un mouvement de transformation des universités et de leurs activités. Les gouvernements accompagnent ces transformations et reconfigurations majeures de la place et du rôle international des universités dans la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances (Mailhot & al, 2006). Le rapport de l'OCDE (1999)[1] souligne l'exigence d'une plus grande flexibilité pour les universités dans la prospection du marché de la recherche et des compétences de manière à ce que « l'entreprenariat universitaire, avec ses équipes de chercheurs-enseignants-entrepreneurs, soient capables d'assurer la compétitivité face aux firmes mondiales, leur nouveau marché de recherche où les compétences se trouvent au meilleur rapport qualité/prix » (Milot, 2003, p 72). L'université aura pour fonction absolue la valorisation de la recherche afin de pouvoir soutenir l'économie nationale en produisant des connaissances nécessaires et un personnel qualifié pour les industries et les entreprises. Valoriser la recherche, c'est lui donner une valeur ajoutée et rendre les compétences, les connaissances et les résultats obtenus opérationnels et commercialisables (Adnot, 2001). Selon le Conseil de la Science et de la Technologie (2005), « la valorisation peut être divisée en deux grands champs, d'une part, celui de la

[1] Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, 1999. [Ressource électronique]. Organisation de Coopération et de Développement Economiques, OCDE. [Consulté le 2 décembre 2012]. Disponible sur : http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/8999102E.PDF

© 2014 Tous droits réservés.

valorisation financière, commerciale ou économique et, d'autre part, celui de la valorisation sociale de la recherche (ou à visée non marchande) » (p 17).

La commercialisation de la recherche devient alors la nouvelle mission de l'université en parallèle avec les missions traditionnelles d'enseignement et de recherche (Rose, 2012). Pour Scott (2003) : « si les universités ne s'adaptent pas à ce nouveau contexte, elles deviendront rapidement des « anachronismes », voire même des « épaves institutionnelles » (p 234). Ainsi, pour affronter ces nouveaux défis économiques et sociaux, les gouvernements se sont engagés dans des politiques de soutien de la recherche, de l'innovation et de développement des compétences (Gibbons, 2003).

Dans leur article sur la valorisation de la recherche, Mailhot & al. (2007) évoquent l'expérience du Canada dans le soutien de la recherche. Ils présentent une recherche de *Statistiques Canada* (2003) qui montre que les universités canadiennes ont développé leurs implications dans la valorisation de la recherche suite à l'augmentation de l'investissement du gouvernement dans la recherche et le développement. « La stratégie québécoise de valorisation de la recherche universitaire se situe au sein de quatre missions soit l'enseignement, la recherche et la création, le service aux collectivités et l'innovation couvrant les champs technologique, social et culturel » (Mailhot & al. 2007, p 48).

Néanmoins, la production, la diffusion et la valorisation de la recherche ne peut se faire sans un personnel bien formé, engagé et mobilisé. La qualité d'un système d'éducation et des recherches produites par les universités « dépend principalement des enseignants qui les entreprennent» (Razak, 2009, p 344). L'enseignant devient lui aussi un acteur socio-économique central dans la nouvelle économie du savoir et de valorisation de la recherche. Comme le souligne Gibbons (2003), la recherche est une activité pratiquée avec une compétence reconnue des enseignants chercheurs. Les universités ont besoin plus que jamais de compétences, d'experts et de réseaux de recherches pour assurer une formation académique utile à l'économie et faire de la recherche à valeur ajoutée. Ayant conscience de l'enjeu du nouveau contexte mondial du savoir, les universités ne cessent de mettre en place des mesures pour attirer les meilleurs experts et les mobiliser à travers la valorisation des carrières, l'augmentation des salaires et l'amélioration du statut professionnel. D'où l'intérêt de notre question de recherche : *Comment se construit l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés?*

© 2014 Tous droits réservés.

5. Le marché international des enseignants universitaires : entre pénurie et fuite

La standardisation des diplômes en LMD et la transformation du marché de recrutement des enseignants universitaires en marché mondial, a engendré une croissance notable de la demande de personnels qualifiés, notamment les chercheurs, les enseignants et les ingénieurs (National Science Foundation, 2006).

Les universités sont devenues de plus en plus indépendantes. Dans certains pays, les universités bénéficient d'une autonomie budgétaire, ce qui leur permet de recruter des professeurs de haut niveau. Le recrutement des meilleurs enseignants leur permet de saisir les contrats de recherches les plus généreux et les étudiants les plus brillants.

Au-delà de la concurrence entre les universités, on assiste à l'apparition de nouveaux concurrents de l'industrie, de plus en plus nombreux à s'offrir des docteurs. Attentif à leur activité de recherche et de développement, les entreprises n'hésitent pas à recruter des docteurs sur le « *mercato universitaire*[1] » de l'enseignement, les banques recrutent des économistes sur le « *job-market* », les sociétés pétrolières s'intéressent aux géologues et les laboratoires pharmaceutiques aux docteurs en biologie.

Ainsi, malgré une augmentation notable, ces ressources humaines sont devenues, paradoxalement, une denrée très rare. Les universités, mêmes les plus réputées, se trouvent impuissantes devant les « *salary-package* » offerts par les nouveaux concurrents en quête de ces ressources. À titre d'exemple, « l'Union Européenne produit plus de docteurs, loin devant les États-Unis, l'écart est encore plus fort si l'on considère les doctorats en science et technologie. La Chine monte en puissance : elle a dépassé le Japon sur ce plan depuis 2002, sachant que beaucoup de Chinois préparent leur doctorat à l'étranger, en particulier aux États-Unis »[2].

Cependant, selon une étude de l'Observatoire des Sciences et des Techniques (OST)[3], plus de 21 000 départs à la retraite sont prévus d'ici 2015 dans les pays de l'OCDE. Ce défi en

[1] Henri Nijdam. Le mercato universitaire. Après le football et les médias, l'enseignement supérieur. 2012. Le nouvel Economiste. [Consulté le 21 décembre 2013]. Disponible sur : http://www.lenouveleconomiste.fr/le-mercato-universitaire-15697/

[2] Expatriation des docteurs : un choix de carrière ? 2007. ANDès, l'Association Nationale des Docteurs. [Consulté le 23 décembre 2013].
Disponible sur : http://www.andes.asso.fr/download/matinee20071110_CR.pdf

[3] Source l'OCDE (Mai 2008).

© 2014 Tous droits réservés.

ressources humaines est analogue dans d'autres pays européens comme l'Autriche et le Suède mais aussi aux États-Unis et en Australie.

Dans ces pays, le manque de ressources humaines qualifiées est dû à un très fort vieillissement du personnel enseignant. D'autres pays, comme ceux du Golfe, souffrent par contre d'un problème chronique, celui de la pénurie des RH en particulier des enseignants universitaires.

Ayant pris conscience des enjeux et de ce nouveau contexte, les institutions d'enseignement supérieur ne cessent de mettre en place des mesures pour valoriser les carrières, augmenter les salaires et améliorer les statuts professionnels et les conditions de recherche.

Ceci a engendré une redistribution des talents vers les pôles les plus attractifs en matière de conditions de travail et de la recherche. Ceci accroît le déséquilibre et la pression sur les institutions de l'enseignement supérieur ainsi que les gouvernements en matière de disponibilité des enseignants. Ce déséquilibre entre les pays en matière de ressources humaines qualifiées en termes d'enseignement, de recherche et de développement s'accentue avec la fuite des chercheurs vers d'autres pays plus attractifs. On parle de plus en plus de la « mobilité académique », de « migration des plus éduqués », de « fuite des cerveaux » et de « circulation des cerveaux » (Harfi & Mathieu, 2006).

On peut citer l'exemple des enseignants français et des universités publiques françaises. Une étude entreprise par Kohler Ioanna[1] (2010) sur la réalité de l'enseignement supérieur français dans ce nouveau contexte de mondialisation de l'enseignement supérieur, montre que « la France éprouve un problème de départs définitifs des enseignants universitaires, toutes disciplines confondues ». Selon l'auteur, aux États-Unis, ce phénomène d'exode se mesure « principalement -sinon exclusivement- sur le plan qualitatif plus que quantitatif » (Kohler, 2010, p 28).

En effet, les États-Unis restent un pôle attractif pour l'expatriation des enseignants universitaires. « Les scientifiques et chercheurs aux États-Unis bénéficient d'un avantage majeur par rapport à leurs homologues dans d'autres pays ; ils sont respectés, reconnus et valorisés. Cette représentation positive du professeur est perceptible dans le regard des étudiants qui sont, certes, très exigeants, mais aussi très respectueux et considèrent leur présence à l'université comme une chance et une opportunité » (Kohler, 2010, p 59).

[1] Ioanna Kohler, (2010), « Gone for good? Partis pour de bon ? Les expatriés de l'enseignement supérieur français aux États-Unis », 148p.

© 2014 Tous droits réservés.

La décision des enseignants de partir aux États-Unis est aussi motivée par l'attraction des salaires élevés et l'intégration simple et rapide dans le pays. Kohler (2010) mentionne que les universités et les centres de recherche américains ont développé des départements de relations internationales avec un personnel qualifié pour s'occuper de l'intégration et l'adaptation des nouveaux enseignants et chercheurs étrangers. De plus, les procédures administratives d'installation aux États-Unis sont simplifiées comme le permis de séjour, le logement et l'éducation des enfants. Ajoutons à cela, les « *spouse-deals* », ou les aides apportées aux épouses des enseignants expatriés en matière de recherche d'emploi. Les contrats de travail offerts sont généralement permanents. Quant aux conditions de travail, elles sont souples et personnalisées. Faut-il rappeler encore que les conditions de recrutement et de travail créent un attachement à l'établissement et une relation de loyauté (Gharbi & al. 2010). Notons qu'après les attentats du 11 septembre 2001 et pour des raisons de sécurité nationale, les États-Unis ont consolidé le contrôle de l'immigration scientifique.

De leur côté, les pays du Golfe par exemple offrent des « *salary package* » extrêmement attractifs (Gharbi & al., 2011). En effet, avec la découverte du pétrole et le boom économique dans cette région du monde, une majorité de la rente du pétrole est investie dans la planification à court et à long terme et dans les programmes et les objectifs de modernisation et de développement. Les pays du Golfe réussissent à combler ce manque de ressources humaines par le recrutement international. Ainsi, la vague d'immigration vers cette région a commencé dans les années 1950 et s'est intensifiée à partir de 1970. Durant la deuxième moitié du siècle dernier, ces pays ont reçu une population immigrante considérable venant des pays densément peuplés et sans ressources pétrolières, comme les pays asiatiques et certains pays arabes (Atiyyah, 1996).

6. Les disciplines qui s'exportent le plus à l'étranger

La qualification, la compétence et l'adaptation des méthodes d'enseignement au nouveau contexte, constituent des conditions sine qua non pour réussir l'expérience de l'expatriation. La discipline joue un rôle primordial dans la capacité de l'individu à partir exercer à l'étranger. Du fait qu'elles sont hautement sollicitées, certaines disciplines scientifiques comme les mathématiques ou la physique facilitent la mobilité des enseignants chercheurs. D'autres disciplines, comme les sciences humaines et sociales sont

© 2014 Tous droits réservés.

moins sollicitées sur le marché de recrutement international. Ceci est dû à la divergence des méthodologies et l'étanchéité de la formation académique. Cette différence nécessite, en cas de mobilité, un effort intellectuel important de la part de l'enseignant (Kohler, 2010). À titre d'exemple, un enseignant français en sciences humaines n'a presque aucune chance sur le marché universitaire américain. Ceci est d'autant plus fort que, la formation française en sciences humaines est qualitative alors que la formation américaine est quantitative. La réciproque est vraie : un américain titulaire d'un doctorat peut trouver des difficultés à intégrer le système d'enseignement en France.

La discipline économique est un cas à part. Le modèle américain, très mathématisé domine le monde entier. Les différences en méthodologie selon les pays sont négligeables. Ainsi, « le *job-market* des économistes est par essence international et permet une libre circulation des enseignants-chercheurs et une mobilité "pure et parfaite" des cerveaux » (Kholer, 2010, p 51).

Nous présentons dans ce qui suit l'expatriation des enseignants universitaires plus précisément, l'expatriation individuelle nouvelle forme d'expatriation académique.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 2

L'expatriation individuelle : un choix et/ou une exigence de carrière ?

Sous l'effet de la mondialisation de l'économie, l'expatriation est devenue désormais inévitable tant pour les entreprises qui ont une partie de leur activité à l'étranger que pour le salarié qui trouve dans l'émigration un certain équilibre.

1. Le management de l'expatriation : une évolution historique

L'expatriation est certes un nouveau concept, mais il renvoie à un phénomène social ancien qui a pris de l'ampleur dans un contexte international en mutation rapide et caractérisé par l'intensification des échanges économiques, sociaux, culturels et intellectuels.

La première période de l'expatriation des cadres correspond à l'époque de la colonisation où les pays envoyaient des expatriés pendant de longues années dans les colonies. Les expatriés passaient de longues périodes dans ces colonies et revenaient dans leur pays d'origine déracinés et incapables de se réintégrer (Lebaude, 1995). Au cours des années 1970, avec l'internationalisation de l'économie et des échanges, l'expatriation s'impose dans le milieu organisationnel. Les cadres devraient suivre cette évolution et devenir de plus en plus capables d'exercer partout dans le monde. La sélection se fait sur la base des années d'expérience et des compétences. Les candidats à cette expérience bénéficient de plusieurs avantages financiers. Ils partent pour une période bien déterminée, ne dépassant généralement pas deux ans (Dhadwal & Brasseur, 2004).

Avec la crise des années 1980 ainsi que les exigences de restructuration et de flexibilité, les organisations changent d'attitude. Les organisations décident d'envoyer des jeunes « sous prétexte » que l'expérience internationale, quoique coûteuse, complète leurs carrières. Aujourd'hui, sous l'effet de la mondialisation de l'économie et de l'abondance des compétences, l'expatriation se banalise et devient courante. Cependant, l'expatriation reste couteuse et nécessite des préalables comme la préparation culturelle et la communication interculturelle.

© 2014 Tous droits réservés.

2. Expatriation, détachement, immigration et mobilité internationale : quelle différence ?

Les définitions figurant dans la littérature du management considèrent généralement *l'expatrié* comme étant « une personne résidant et travaillant à l'étranger, loin de chez lui » (Ball & Mc Culloch, 1993, p 774). Ce genre de définition semble être superficiel, incomplet, imprécis et ne reflétant pas assez bien la réalité de l'expérience de l'expatriation.

Au-delà de cette définition générique, les gestionnaires pensent que le principal critère définissant l'expatriation est celui de « *la durée* » (Chadat & Azeau, 2005, p 355). L'expatrié est alors, comme l'indique Guzzo dans *The Expatriate Employee* (1997), « une personne qui quitte temporairement l'entreprise de son pays d'origine pour une affection de deux à trois ans dans un pays étranger avec une forte perspective de retour » (p 125). Le concept de la durée n'échappe pas à Cerdin (1996), qui définit l'expatrié comme étant « toute personne envoyée à l'étranger par son organisation pour une durée temporaire » (p 6) avec une perspective de retour (Dowling & al. 1994 ; Osland, 1995 ; Guzzo, 1997; Cerdin & al. 2000).

Les entreprises retiennent souvent une durée d'affectation à l'étranger de 6 mois (ou plus). Selon Deroure (1992), « la durée moyenne de l'expatriation en Europe serait de quatre ou cinq ans pour des raisons d'efficacité et d'amélioration des conditions de vie ».

D'autres (Glanz, Williams & Hoecksema, 2001 ; Richardson & Mallon, 2005), tiennent à préciser dans leur définition, que l'expatrié demeure toujours un employé de l'entreprise d'origine. L'expatrié est donc « un employé assigné à vivre et travailler dans un pays étranger pour une période déterminée et non de façon permanente » (Glanz, Williams & Hoecksema, p 102). Dans ces conditions, il reste rattaché à son entreprise durant la période du travail à l'étranger. Dans le contexte de la vie de l'entreprise, un expatrié est un salarié dont le contrat est suspendu mais pas rompu pour la durée de sa mission à l'étranger, en dehors de son pays d'emploi habituel.

Toutefois, toute tentative de définir l'expatrié et l'expatriation, ne doit pas omettre ou ignorer certaines notions, généralement confondues, dans un langage commun, avec l'expatriation. « On entend souvent parler indifféremment de détachement, d'immigration ou de mobilité internationale comme si ces notions constituaient une catégorie homogène, clairement définie et soumise aux mêmes statuts. Elles ont, cependant, une signification

© 2014 Tous droits réservés.

précise et distincte, notamment si l'on se réfère à la décision du voyage (organisation ou individu), à la durée de la période passée à l'étranger et au statut social et juridique » (Slama & Ben Ferjani, 2008, p 3).

En général, *un détaché* est un salarié envoyé à l'étranger par son entreprise pour une mission de durée limitée. Sachant que la période de détachement autorisée varie selon les pays (Fagesn, 2009). À titre d'exemple, la réglementation française fixe la durée de détachement à six ans au maximum (Slama & Ben Ferjani, 2008). Dans ce cas, l'employeur continue de payer les cotisations à la sécurité sociale du pays d'origine. L'activité salariale à l'étranger est prise en compte au même titre qu'une activité salariale dans le pays d'origine. L'expatrié, quant à lui, dépend plutôt du régime de sécurité sociale du pays hôte, étant donné que la durée de sa mission dépasse celle du détaché (Dhadwal & Brasseur, 2004).

L'immigré est une personne qui quitte son pays pour aller vivre dans un autre pays pour une durée indéterminée. Ses conditions de vie sont similaires à une personne locale (contrat de travail, plan de retraite...). Généralement, la période de l'immigration est supérieure à celle du détachement et de l'expatriation (Dhadwal & Brasseur, 2004).

La mobilité est considérée comme étant la facilité de changer de place ou de position. Cadin & al., (2003) l'ont définie comme étant « un changement d'entreprise ou d'établissement ». Quant à la mobilité internationale, elle correspond à un mouvement géographique international. Ainsi, l'expatriation constitue une forme de mobilité : une mobilité internationale (Cadin & al., 2003).

Cependant, certains auteurs emploient ces notions de manière interchangeable. Par exemple, Jean Luc Cerdin (1996) défend dans sa thèse l'idée selon laquelle les termes *expatriation*, *transfert international* ou encore *mobilité internationale* peuvent être employés de manière interchangeable pour représenter la mobilité internationale temporaire intra-entreprise.

Toutefois, sur le fond, il s'agit de mots qui désignent des réalités dont les frontières sont mal définies, c'est plutôt un continuum entre la situation de celle du détaché qui part pour une période courte avec un retour bien prévu, jusqu'à l'immigré qui part définitivement. Entre les deux, toutes les situations sont possibles, tant en durée, qu'en liens juridiques avec une organisation de départ, que dans les anticipations de la personne : départ pour

© 2014 Tous droits réservés.

longtemps ? Définitif ou pas ? Sachant, de plus, que ces anticipations peuvent évoluer au cours de la mobilité internationale.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche nous avons opté pour le terme « expatriation ». L'expatriation est le terme le plus adéquat car il décrit la décision individuelle des enseignants universitaires de quitter leur travail et pays et partir travailler ailleurs.

3. L'expatriation individuelle : nouvelle forme de gestion de carrière

Il existe différentes sortes de mobilité de la main d'œuvre qualifiée : régulière et non régulière, rurale et urbaine, temporaire et permanente, individuelle et familiale, déterminée par la demande ou par l'offre etc. Dans ce qui suit nous allons exposer deux types d'expatriation soit l'expatriation classique, traditionnelle dictée par la structure organisationnelle et l'expatriation individuelle entreprise par l'individu lui-même. Il apparaît opportun d'abord d'exposer la revue de littérature sur la carrière et son évolution dans un environnement de globalisation.

3.1. Carrière nouvelle *vs* carrière traditionnelle ?

La carrière occupe une place centrale dans la littérature de la gestion des ressources humaines. Au sens traditionnel, la carrière est un processus continu et progressif qui s'effectue en quatre étapes (Savickas, 2002). De nombreux auteurs se sont alors demandé quelles étaient les étapes ou les phases de cette évolution et ce processus. Cependant, les recherches divergent en ce qui concerne le nombre de phases et leurs durées. Généralement et malgré cette divergence, le découpage en quatre phases traduit bien la carrière et la vie professionnelle.

3.1.1. Les étapes de la carrière

Selon Hall et Goodale (1986), la carrière renferme quatre phases : l'exploration, l'établissement, le maintien et le désengagement[1].

[1] Notons que, Super (1990) présente un processus à cinq étapes de carrière. Il présente une première étape de carrière qui ne peut être considérée comme une période de carrière professionnelle, puisqu'elle se déroule entre l'âge de 4 et 14 ans.

© 2014 Tous droits réservés.

- *La phase de l'exploration* est une étape d'identification des préoccupations de l'individu ainsi que ses habilités. Selon Hall et Goodale (1986), cette étape est nécessaire pour établir son identité et rechercher des moyens d'intégration et des points de repère face au changement de l'environnement ;
- *La phase de l'établissement* commence par une période de recherche et d'essai pour trouver le travail qui correspond au mieux à son identité et ses aspirations. Une fois trouvé, l'individu entre dans une phase d'établissement durant laquelle il est préoccupé par l'avancement dans sa carrière et l'établissement d'une vie professionnelle stable. Il s'agit ici, d'un engagement total du côté de l'individu et de l'organisation ;
- *La phase de maintien* est généralement « la période de mi-carrière, caractérisée par un plafonnement de carrière, mais aussi un sentiment d'accomplissement, de réalisation » (Roger & Roques, 1994, p 454). Elle est également, la période d'un grand investissement dans le développement du nouveau domaine, (si l'individu en avait l'envie). Or, cette phase peut être une période de stagnation qui se traduit par une baisse de l'engagement organisationnel et le début de la phase de départ ;
- *La phase de désengagement* est celle où l'individu s'investit moins dans son travail et commence à s'investir dans d'autres activités pour préparer son départ à la retraite.

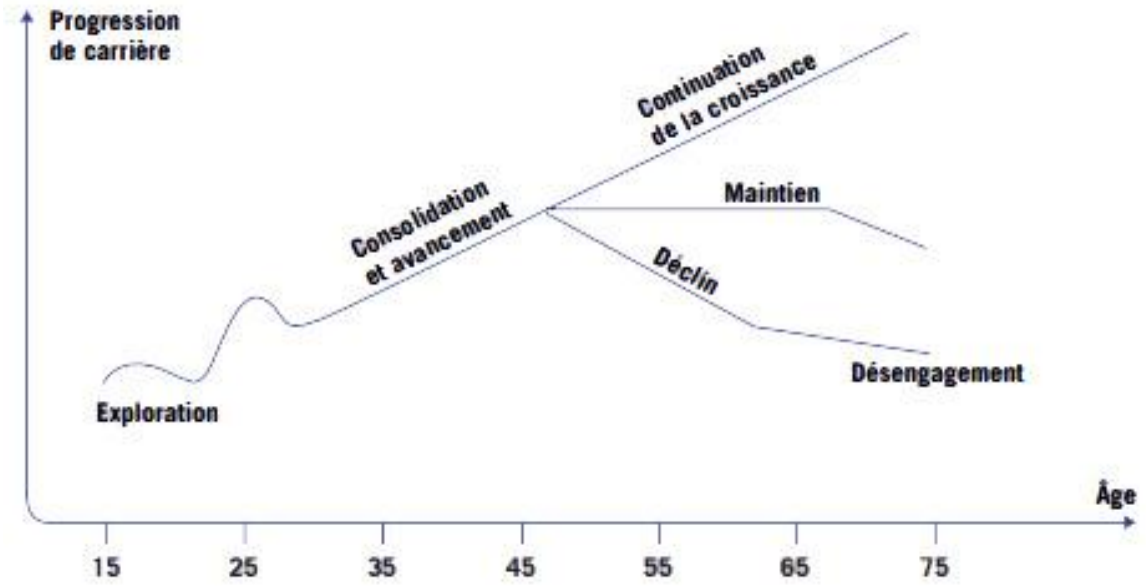


Figure 5 : Le cycle de progression d'une carrière (Hall, 1976).

Hall et Goodale (1986) soutiennent que le rythme de déroulement de ces phases varie selon les individus et les secteurs d'activité. Elles ne peuvent être constantes et peuvent subir de

© 2014 Tous droits réservés.

nombreuses variations. En effet, l'individu peut changer d'orientation, de domaine d'activité et donc il peut passer par ces phases plusieurs fois durant sa vie professionnelle. De plus, « certains progressent en permanence et ne se trouvent jamais plafonnées, alors que d'autres le sont plus tôt » (Roger & Roques, 1994, p 455). Weick (1976) partage le même avis et remet en cause le caractère ordonné, linaire et prévisible des phases de la carrière. Il donne l'exemple des individus qui suivent des carrières originales, fortuites et discontinues. Bourgeois et Wils (1990) considèrent que le modèle traditionnel des étapes de carrière n'a reçu qu'un appui empiriquement partiel et il ne peut pas à lui seul expliquer toute la complexité des cheminements de carrière.

Avec l'évolution et le changement de l'environnement et les exigences du monde de travail, les valeurs, les croyances et les aspirations des individus sont devenues toutes aussi importantes que l'évolution de carrière et les postes occupés (Suutari & Taka, 2004). L'individu, selon Schein (1996), développe des ancres de carrières qui le conduisent à construire et élargir ses préférences à long terme concernant son travail et son environnement.

3.1.2. Les ancres de carrière

Les ancres de carrière ont été présentées pour la première fois dans un contexte nord-américain, par Schein (1978-1990). Pour Cerdin (2004) « une ancre de carrière est composée de trois sortes de perception de soi, chacune reposant sur les expériences véritables de travail de l'individu. Ces trois perceptions que l'individu porte sur lui-même concernent (1) ses talents et ses capacités, (2) ses motifs et ses besoins ainsi que (3) ses attitudes et ses valeurs » (p 162).

Schein (1990) identifie huit ancres de carrière à savoir :

- *La compétence technique/fonctionnelle :* l'individu ancré compétence technique/fonctionnelle préfère faire carrière dans un poste qui coïncide avec ses capacités techniques et fonctionnelles ;
- *La compétence managériale :* cette ancre correspond aux individus intéressés par la direction, la résolution des problèmes et la réalisation des objectifs ;
- *La sécurité et la stabilité :* caractérise les individus qui cherchent la sécurité dans la carrière et la stabilité avec l'organisation. Ces individus n'aiment pas le changement et

© 2014 Tous droits réservés.

préfèrent évoluer dans un environnement stable et certain. L'expatriation peut finir par un échec pour ces individus ;

- *La créativité entrepreneuriale :* correspond aux individus motivés par la créativité et la production de nouveautés. Ces individus aiment le changement et pourront réussir dans une expérience d'expatriation qui nécessite une attitude entrepreneuriale et de créativité (Cerdin & Le Pargneux, 2008) ;
- *L'autonomie et indépendance :* correspond à l'indépendance, la liberté et le rythme dans le travail. Selon plusieurs chercheurs (Dunbar, 1992 ; Caligiuri, 1997; Bossard et Peterson, 2005), l'expatriation offre une plus grande possibilité d'autonomie et de responsabilité. Donc ces individus auront plus de chance de réussir une mobilité internationale ;
- *Le dévouement à une cause :* une personne ancrée dévouement à une cause souhaite travailler dans un environnement compatible avec ses valeurs. Généralement, l'individu cherche à améliorer le monde et aider les autres (Schein, 1990) ;
- *Le défi pur :* caractérise les personnes qui cherchent à résoudre les problèmes les plus complexes et qui perçoivent leur carrière comme un combat quotidien. Cette ancre est compatible avec une expérience de mobilité internationale (Cerdin & Le Pargneux, 2008) ;
- *Le style* de *vie* : les individus ancrés style de vie cherchent à atteindre un équilibre entre la vie familiale et la vie professionnelle. L'expatriation ne peut que rompre cet équilibre et augmenter le fossé entre la vie privée et la vie professionnelle. Cette ancre de carrière est incompatible avec une expérience de mobilité internationale (Cerdin, 2004).

Suutari et Taka (2004) proposent une nouvelle ancre de carrière qui peut être ajoutée aux ancres de Schein (1990) soit *l'ancre internationale*. Cette dernière concerne les individus qui désirent travailler dans un contexte international. Selon Suutari et Taka, (2004) les individus ayant une ancre internationale, sont attirés par les nouvelles expériences et la découverte de nouveaux pays et les nouvelles cultures. « La congruence est maximale entre l'environnement international et cette ancre de carrière, qui a donc une forte probabilité de favoriser la réussite de l'expatriation » (Cerdin & Le Pargneux, 2008, p 5).

Cerdin et Le Pargneux (2008) montrent que la théorie des ancres de carrière se concentre sur « les caractéristiques individuelles liées à la carrière de la personne : la carrière interne de l'individu. En effet, la congruence entre les ancres de carrières de l'individu et son environnement de travail permet de dire si l'individu est satisfait dans son travail ou, au

© 2014 Tous droits réservés.

contraire, il rencontre des difficultés » (p 6). De plus, la congruence entre les ancres de carrières et le travail permet à l'individu de développer des attitudes positives vis-à-vis de son travail ainsi que son organisation (Gosselin & al. 2009). L'identification des ancres de carrières individuelles permet à l'organisation de mieux comprendre les attentes et les intérêts de ses employés. Cette identification est nécessaire pour mettre en place les mécanismes appropriés afin de mobiliser et garder ses salariés.

3.1.3. Les nouvelles formes de carrière

La majorité des chercheurs (Kanter, 1994; Hall, 1996; Arthur & Rousseau, 1996; Richardson, 2002) se sont mis d'accord que la carrière traditionnelle est la carrière basée sur la hiérarchie et la progression dans une seule organisation. Avec le changement de l'économie et l'évolution des intérêts, des motivations ainsi que les ancres de carrières donnent naissance à de nouvelles formes de carrière. Arthur et Rousseau (1996) mentionnent qu'« une carrière est dite nouvelle si elle présente certains points et significations particuliers :

- quand une carrière se déroule à travers plusieurs employeurs ;
- quand une carrière, comme celle d'un universitaire ou un menuisier, découle de commercialisation de produit à l'extérieur de l'organisation ;
- quand une carrière, comme dans l'immobilier, est basée sur des réseaux et des sources d'informations externes ;
- quand une carrière s'opère en dehors de l'organisation traditionnelle ;
- quand la famille et les facteurs individuels influencent la prise de décision liée à la carrière ;
- quand la carrière est considérée comme nouvelle par l'acteur, même en présence de contraintes structurelles » (Arthur & Rousseau, 1996, p 6).

Toutefois, les mêmes auteurs considèrent qu'une carrière dite nouvelle peut aussi présenter un seul point tout en gardant les caractéristiques liées à une carrière traditionnelle.

Ainsi, on présente ci-dessous certaines formes de carrière considérées comme nouvelles, soit la carrière protéenne et la carrière sans frontières :

- ***La Carrière protéenne:*** dans son livre « *The Career is Dead, Long Live The Career*», Hall (1996) annonce « la mort » de la carrière et « la naissance » d'un nouveau modèle

© 2014 Tous droits réservés.

de carrière celui de la « *protean career* ». Selon l'auteur, l'individu est le seul gestionnaire de sa carrière. Il ne s'agit pas d'améliorer son statut et son revenu, mais d'accumuler des expériences et des compétences. Dans cette optique, la carrière se présente, comme un « portefeuille d'opportunités » (Schmerhorn & al. 2002) et un continuel processus d'apprentissage. Cette attitude de l'autogestion de la carrière est une nécessité pour le salarié, parce que son unique sécurité dépend essentiellement de son niveau d'employabilité qu'il doit maintenir tout au long de sa carrière. Ainsi, « les individus pilotent leur propre carrière, basée sur leurs priorités personnelles et non sur les priorités de l'organisation » (Cerdin & Le Pargneux, 2008, p 5). La carrière protéenne est fortement compatible avec l'expatriation. Cette dernière nécessite une grande adaptabilité et flexibilité qui sont les caractéristiques de la carrière protéenne (Lazarova & Cerdin, 2007). Cependant, l'engagement organisationnel ne peut être compatible avec ce type de carrière puisque les individus sont guidés par leurs propres valeurs et intérêts ;

- ***La Carrière sans frontières :*** elle constitue une nouvelle forme de gestion de carrière qui se déroule loin de la hiérarchie organisationnelle. Ainsi, la carrière sans frontières est définie selon Defillippi et Arthur (1996) comme « une suite d'opportunités de travail qui va au-delà des frontière d'un unique employeur[1] » (p 116). Ainsi, le développement de la carrière revient comme la carrière protéenne à l'individu plutôt qu'aux organisations (Peiperl & al. 2000). L'individu devient alors, l'entrepreneur de sa propre carrière. Sullivan et Arthur (2006) distinguent deux types de mobilité dans le contexte de la carrière sans frontières ; soit la mobilité physique qui se traduit par la traversée des frontières et la mobilité psychologique qui correspond à la perception de l'individu de sa capacité de franchir les frontières. La mobilité internationale constitue pour l'individu une occasion de vivre de nouvelles expériences et situations. « La congruence entre les caractéristiques de l'expatriation et celles de la carrière sans frontières augmente les chances de la réussite d'une expérience d'expatriation » (Cerdin & Le Pargneux, 2008, p 6). Cependant, cette attitude est incompatible avec la stratégie de mobilisation des employés envers une seule organisation.

[1] Traduction libre de: «A sequence of job opportunities that go beyond the boundaries of single employment settings ».

© 2014 Tous droits réservés.

Si l'examen de la littérature sur la carrière est utile pour notre recherche, il est important de revoir aussi la littérature sur la carrière académique universitaire, étant donné que cette étude se concentre spécifiquement sur les universitaires expatriés.

3.1.4. La carrière académique

L'une des premières études sur la carrière universitaire est « *The academic Marketplace* » de Caplow & McGee (1958). Leur recherche a été entreprise pour deux raisons, théorique et pratique. La raison théorique est liée au fait que l'université constitue une organisation sociale fascinante et unique qui ne ressemble pas aux autres organisations. C'est une institution dont la principale activité est l'innovation. De plus, elle possède une hiérarchie simple et standardisée avec un large éventail de compétences et une grande diversité de tâches. Par-dessus tout, l'université est un endroit où on peut atteindre des résultats de projets complexes sans que les participants soient d'accord sur les méthodes ou la répartition des revenus. La raison pratique de Caplow & McGee (1958) correspond à la prévention de l'explosion du nombre des étudiants des universités dans les années suivantes. Cette explosion devrait être accompagnée par un recrutement massif des enseignants universitaires.

Ainsi, on ne peut pas parler de carrière académique sans évoquer les caractéristiques et les différentes responsabilités liées au poste d'enseignant universitaire.

L'enseignant universitaire est une personne chargée de donner des cours, faire de la recherche et aider à la gestion d'un établissement d'enseignement supérieur (université, école, institut supérieur, etc.). L'expression *enseignant universitaire* a toujours englobé les professeurs des universités, les assistants et les maîtres assistants. Cependant dès les années 1960, une nouvelle expression a fait son apparition et entre dans l'usage en France, *l'enseignant-chercheur.* Désormais, on donne à la profession une nouvelle dimension, liée principalement à l'activité de recherche scientifique.

L'enseignant-chercheur a pour principale mission de transmettre les connaissances et former les étudiants. Il assure aussi, le tutorat, le conseil et l'orientation des étudiants. Par le biais de sa coopération avec les entreprises publiques ou privées, l'enseignant participe et contribue à l'insertion professionnelle des étudiants (Goulard, 2007). Il a également pour mission le développement, la coordination et la valorisation des résultats de la recherche. L'enseignant joue le premier rôle au sein de l'université dans la prise des décisions

© 2014 Tous droits réservés.

concernant les cours et les programmes d'études. Plusieurs opportunités s'offrent à lui pour accéder à des postes administratifs et de direction. Toutes ces fonctions (l'enseignement, la recherche, la participation aux différents comités, jurys et conférences) apportent selon Richardson (2002) une reconnaissance souvent instantanée et motivante que ce soit de la part des étudiants, des collègues ou de l'université.

Généralement, le diplôme de doctorat donne à son détenteur un accès immédiat au système d'enseignement universitaire. Toutefois, le recrutement des enseignants universitaires, ainsi que l'évolution d'une catégorie à une autre se fait, le plus souvent, sur la base d'un concours national portant sur les différents travaux de recherches entreprises par l'enseignant durant son expérience académique. À titre d'exemple, en France, pour devenir un enseignant universitaire il est nécessaire d'être inscrit dans la liste de qualification qui constitue une phase préalable au recrutement. La qualification est délivrée par le Conseil National des Universités (CNU). « Les sections du CNU décident souverainement des critères d'examen des candidatures. Les critères les plus généralement utilisés sont l'intérêt de la formation initiale, la qualité de la thèse, la qualité scientifique des publications et des communications post doctorales, et l'expérience pédagogique »[1].

Souvent, les enseignants-chercheurs ont l'entière liberté d'exercice dans leurs fonctions d'enseignement et leurs activités de recherche, conformément aux codes et traditions universitaires. Ils ne sont pas soumis à la hiérarchie d'un manager ou d'un chef de service, mais œuvrent uniquement sous la direction du directeur de l'établissement.

Dans sa recherche menée auprès de deux universités en Grande-Bretagne, Nixon (1996) rapporte que les participants –les enseignants universitaires- étaient moins dépendants d'un seul employeur pour leur développement de carrière. En outre, Keep, Story et Sisson (1996) remarquent que « la notion de carrière dans l'enseignement supérieur, comme elle existe dans les autres organisations qui gèrent le développement et la progression de leurs employés, est presque inexistante[2] » (p 75). Ils avancent aussi, que le fait qu'il n'y a pas de management-organisationnel de la carrière, est l'une des raisons pour lesquelles le milieu universitaire a été moins étudié.

---

[1] Enseignants chercheurs, procédure de qualification. Session 2014. Site du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. [Consulté le 23 décembre 2013].
Disponible sur : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22668/enseignants-chercheurs-note-d-information.html

[2] "The notion of career in higher education, in the sense that it exists in other organizations that manage their individual employees' development and progression, is almost totally lacking" (Keep, Story & Sisson, 1996, p, 75).

© 2014 Tous droits réservés.

Le développement et la constitution de réseaux avec des collègues de son institution d'origine ainsi que des établissements étrangers est essentiel pour la carrière académique (Perna, Lerner & Yura, 1995 ; Fries-Britt, 2000 ; Richardson, 2002). La construction des relations et des connaissances rentre dans la compétence de « *Knowing-whom* » (Defillippi & Arthur, 1996), qui offre à l'enseignant universitaire ainsi qu'à son université des opportunités de collaboration et de recherche. Ces différents niveaux de collaborations permettent à l'enseignant de maintenir une réputation dans le réseau de la recherche (Tight, 1998).

Avec l'évolution de l'individualisation des sociétés et le changement des marchés de travail, les organisations cherchent à explorer et adopter des modèles de carrière alternatifs (Baruch & Hall, 2004). Ainsi, on trouve la carrière « *portfolio* » (Handy, 1994), la carrière protéenne de Hall (1976, 1986), la carrière sans frontières ou carrière nomade (*boundarlyless career*) de DeFillippi & Arthur (1994), etc.

La carrière académique ne fait pas l'exception, Baruch et Hall (2004) déclarent que le modèle de carrière universitaire peut servir comme « *un modèle de rôle*[1] » dans la nouvelle carrière innovante, telle que la carrière protéenne et la carrière sans frontières etc... Elle semble être un nouveau prototype dans la gestion de carrière des ressources humaines dans d'autres secteurs (Richardson, 2002; Cerdin, 2004; Baruch & Hall, 2004). Ainsi, la carrière académique peut-elle servir de modèle pour la gestion de carrière dans d'autres secteurs ?

3.1.5. La carrière académique : une nouvelle forme de gestion de carrière ?

Se basant sur les travaux de recherche, la carrière académique est considérée comme une carrière à part, une « *carrière intelligente* » qui ne peut être appliquée que dans le cadre de l'éducation universitaire (Arthur & al. 1995; Arnold, 1997). Certains, trouvent même qu'elle peut servir comme modèle de gestion de carrière dans d'autres secteurs (Richardson, 2002 ; Cerdin, 2004; Baruch & Hall, 2004). Cependant, d'autres considèrent qu'elle n'est pas si différente de la gestion traditionnelle de carrière dans une organisation bureaucratique (Baruch, 1999).

Richardson (2002) considère la carrière académique comme une carrière libre et non structurée, puisque les enseignants universitaires n'hésitent pas à changer d'université pour

[1] Traduction libre de « *role-model* ».

© 2014 Tous droits réservés.

une meilleure opportunité. Contrairement à la carrière traditionnelle, les enseignants ne sont pas dépendants d'un seul employeur dans leur développement de carrière, mais du maintien de réseaux avec des connaissances à l'extérieur de l'université (Hughes et Tight, 1998). Cette « *nouvelle carrière*[1] » académique est apparue suite aux nouvelles exigences du marché du travail. Elle est contrôlée et gérée par l'individu lui-même, et est jugée plus flexible et plus proactive que la carrière traditionnelle, qui était souvent manœuvrée par un employeur (Inkson & al, 1997). Elle est basée sur l'improvisation, l'invention et la flexibilité individuelle plutôt que les procédures «*traditionnelles*» de l'organisation. Cependant, certains enseignants continuent de suivre une carrière traditionnelle au sein des universités. De plus, les structures traditionnelles continuent de dominer la manière dont les carrières universitaires sont gérés et évaluées (Forster, 2001). Rappelons que, dans la majorité des cas, le passage de grade ou l'accès à des postes de responsabilité se fait sur la base des travaux de recherche, des années d'ancienneté dans le poste d'enseignant universitaire et de la disponibilité du poste à promouvoir. Cependant, Nixon (1996) suggère qu'il ne faut pas sous-estimer l'autonomie et l'autogestion des carrières académiques.

La carrière universitaire peut aussi présenter certaines convergences avec la carrière traditionnelle. Baruch (1999) évoque une adéquation entre la carrière académique et les pratiques organisationnelles de gestion de carrière. Il avance que le modèle de la carrière académique s'appuie sur les pratiques de gestion dans les organisations mécanistes (Baruch & Hall, 2004). Ainsi, Baruch dresse avec Peiperl (2000) une typologie de cinq pratiques différentes (la pratique de base, formelle, de gestion active, de planification active et multidirectionnelle[2]), empruntées à la carrière académique, qui serviront selon le contexte à s'accommoder avec la gestion de carrière dans le monde des affaires :

- *La pratique de base :* cette pratique implique que la carrière académique est basée sur un système de promotion simple qui peut facilement s'accommoder avec les organisations-bureaucratiques. Cependant, l'utilisation du système de promotion académique peut être différente de la promotion classique de l'organisation (Sonnenfeld & Peiperl, 1988 ; Derr & Laurent, 1989). À titre d'exemple, l'université peut faire appel dans le cadre d'une promotion interne à un professeur de la même discipline mais d'un établissement différent. Par contre, dans le monde organisationnel, le candidat est un

[1] Traduction libre de « *new careers* ».
[2] Traduction libre de « basic », « formal », « active management », « active planning » et « multi-directional ».

© 2014 Tous droits réservés.

salarié de l'organisation qui peut même avoir une expérience dans un poste différent (Baruch & Hall, 2004) ;

- *La pratique formelle :* elle correspond à l'investissement dans la formation académique. En effet, dans le monde académique, l'enseignant doit s'investir en lui-même, pour développer ses propres compétences. Cet investissement se fait par le biais de publications, de participation dans des conférences, de réseaux et de laboratoires de recherches (Baruch & Hall, 2004). Cet investissement n'a pas de limites et peut dépasser la discipline initiale de l'enseignant pour couvrir d'autres disciplines. Dans l'univers des organisations, cette pratique est répandue. Les organisations envoient de plus en plus leurs employés dans des formations techniques et administratives qui leur permettent d'augmenter leur employabilité (Mercier, 2011). Cependant, les organisations ont généralement tendance à former leurs employés selon leurs besoins, juste dans les compétences spécifiques et nécessaires à leur fonctionnement ;
- *La pratique de la gestion active* : elle correspond selon Baruch et Peiperl (2000) à l'identification exacte de la personne adaptée et adéquate au système de l'enseignement. Cette identification sera ensuite suivie par une formation qui offre la possibilité de s'adapter au système académique et de s'y intégrer. Le système de monitorat est adopté ensuite par l'industrie et permet à la nouvelle recrue de s'adapter avec les normes et la culture de la nouvelle organisation ou du nouveau poste (VanMannen, 1976) ;
- *La pratique de la planification acti*ve : elle se réfère selon Baruch & Hall (2004) à « l'évaluation du rendement comme base de planification de la carrière longtemps utilisée par le secteur de l'enseignement bien avant les organisations » (p 253). Dans le monde académique, le nombre de publications est à la base de toute promotion. Dans le monde des organisations bureaucratiques traditionnelles, la planification se fait sur la base de la politique de l'organisation pour déterminer la personne adéquate (Baruch & Hall, 2004). Cette personne sera ensuite encadrée et coachée par un responsable de ressources humaines ou même un collègue qui a plus d'ancienneté.
- *La pratique de l'évaluation multidirectionnelle* : elle correspond à l'évaluation 360° de la performance. Quoique non officielle, l'évaluation par les pairs constitue une pratique prise en considération lors de toute promotion dans le milieu universitaire. L'évaluation 360° a fait son apparition à la fin des années 1990, dans la vie organisationnelle (Bernardin, Kane, Ross, Spina, & Johnson, 1995). Cette évaluation permet de donner une rétroaction sur la performance et la qualité de service de l'employé.

© 2014 Tous droits réservés.

Même si nous avons pu constater certaines convergences entre le modèle de carrière académique et la gestion de la carrière dans le monde des affaires, ce modèle de carrière ne peut être totalement adapté dans les entreprises carriéristes. Baruch et Hall (2004) avancent que l'adoption de certaines fonctions peut se faire dans le monde des affaires, après modification et remodelage pour répondre aux exigences et besoins de l'entreprise. Le modèle académique est sensiblement différent de la carrière traditionnelle dans les organisations. Cependant, il peut être appliqué et adopté par des entreprises et dans des secteurs sans but lucratif, avec une structure de travail d'équipe et où le personnel n'est pas jugé sur la base de son ancienneté.

3.2. L'expatriation classique : carrière organisationnelle-traditionnelle

L'évolution des structures organisationnelles et l'accélération des changements de l'environnement conduisent les entreprises à la recherche accrue de la flexibilité sur un marché mondial. Après la fin de la deuxième guerre mondiale, de nombreuses entreprises ont créé des filiales internationales. La relation entre la maison mère et les filiales se caractérise par un développement d'échange bilatéral. Le choix de personnel à l'étranger se faisait principalement sur la base de la nationalité.

Les firmes créent de plus en plus des filiales et chaque filiale est-elle même créatrice de sous filiales. Ainsi, pour faire face à cette évolution, le choix du personnel ne se fait plus sur la base de la nationalité, mais selon les compétences d'adaptation. Ce qui fait qu'on a, à la fin, la bonne personne à la bonne position et au bon endroit. Cette personne est dans la majorité des cas un cadre. Ce dernier est affecté par son organisation dans une filiale d'un pays étranger. La durée d'affectation peut dépasser une année jusqu'à ce que la mission soit accomplie (Guzzo, 1997).

La sélection et l'affectation se fait généralement selon une procédure complexe et rigoureuse. Toutefois, l'expatriation est perçue différemment selon qu'il s'agit de l'évaluation de l'expatrié ou de celle de l'organisation.

© 2014 Tous droits réservés.

3.2.1. L'expatriation du côté de l'organisation : un retour d'investissement ?

L'expatriation constitue pour l'organisation, tout d'abord, un moyen de transfert des compétences et de la culture de la firme mère dans les filiales. Par conséquent, le cadre expatrié est appelé à former et développer de nouvelles compétences dans la nouvelle filiale de la firme. L'organisation doit alors prendre en considération différents paramètres avant que la personne ne parte à l'étranger.

3.2.1.1. Choix et critère de la sélection de la bonne personne

La sélection de l'expatrié est une procédure composée de différentes étapes. Akremi (2008) identifie cinq critères pour sélectionner un éventuel candidat.

- *Le critère des compétences techniques* constitue le critère le plus important pour l'organisation. Rappelons que le cadre expatrié a pour principale mission le transfert de ses compétences vers la filiale. De plus, il doit être capable de prendre seule des décisions stratégiques d'une importance primordiale. Toutefois, ce critère n'est pas toujours suffisant pour juger que le cadre est capable de vivre dans un environnement et une culture radicalement différente de son pays d'origine. Une sélection plus rigoureuse s'impose en se basant sur des entretiens combinée à des tests psychométriques permettra d'être plus efficace dans la sélection de la personne adéquate (Akremi, 2008) ;
- *La capacité de l'individu à s'adapter avec la culture* est un critère tout aussi important. La firme fait généralement appel à des tests d'intelligence culturelle pour mesurer la capacité d'adaptation de l'individu ;
- *La situation familiale* constitue un autre critère déterminant pour l'entreprise qui envoie quelqu'un à l'étranger. Généralement, les organisations optent pour l'expatriation du cadre avec sa famille au dépend d'une expatriation en célibataire géographique (Mérignac & Roger, 2004). Les recherches (Cerdin, 1996 ; Caligiuri & al. 1999; Waxin, 2000; Mérignac & Roger, 2004) s'accordent majoritairement sur l'impact positif de la famille sur l'adaptation du cadre expatrié ;
- *Les spécificités culturelles du pays d'accueil* doivent être prises en considération dans la sélection du cadre. À titre d'exemple, certains pays asiatiques n'acceptent pas facilement des directives venant d'une femme manageuse. La différence culturelle du pays d'accueil peut être réduite avec *une formation interculturelle*. Il s'agit d'une formation pluriculturelle qui porte sur l'histoire, la vie politique, les traditions etc., et permet à l'expatrié de pouvoir comprendre et assimiler les particularités du pays

© 2014 Tous droits réservés.

d'accueil. Une telle entreprise a pour but de diminuer les effets du choc culturel (Akremi, 2008). Toutefois, l'entreprise continue de la considérer comme un coût et non pas comme un investissement ;

- *La maîtrise de la langue du pays d'accueil* constitue un autre critère important pour la sélection du cadre. Ce critère est primordial pour la communication avec les divers acteurs de la filiale du pays d'accueil. Cependant, selon une étude menée par Akremi (2008), ce critère ne revêt pas la même importance que les critères cités plus haut. Toutefois, il doit être pris en considération pour une communication effective et une interaction interculturelle efficace.

3.2.1.2. La dichotomie succès/échec

Les recherches qui abordent les facteurs de réussite ou d'échec de la mobilité internationale et de l'expatriation sont abondantes (Holopainen & Bjorkman, 2005; Avril & Magnini, 2007; Lee & Sukoco, 2009). Ces recherches ont évoqué différents facteurs liés à l'individu et l'organisation qui peuvent déterminer le succès ou l'échec de l'expérience d'expatriation.

Des facteurs de réussite, nous retenons, comme (Schermerhorn & al. 2006), l'adaptation de la personne à son travail, la culture du pays d'accueil, l'autonomie dans le travail et les qualités propres de l'individu.

Quant à l'échec de l'expatriation, il se traduit dans la majorité des cas par un retour prématuré de l'expatrié à son pays d'origine. Les facteurs d'échec varient d'une personne à une autre. L'expatrié évoque le plus souvent les difficultés d'adaptation de sa famille ou de son conjoint avec la culture du pays d'accueil (Mendenhall & Oddou, 1985; Holopainen & Bjorkman, 2005; Lee & Sukoco, 2009). La surcharge est tout aussi compromettante pour l'expatrié car elle est susceptible d'altérer sa performance (Tye & Chen, 2005), tout comme l'absence de soutien organisationnel et de formation interculturelle (Akremi, 2008).

Les entreprises sont de plus en plus conscientes de l'importance de ces facteurs et de leur influence sur la réussite de la mission de l'expatrié. Le coût d'expatriation est souvent très élevé. En effet, l'affectation d'un salarié à l'étranger coûte entre 3 et 4 fois son salaire annuel mis à part les indemnités d'expatriation, les frais de déménagement et les frais d'installation (Trudel, 2003). De toute évidence, le coût sera plus élevé si cette expérience aboutit à un échec.

3.2.1.3. Le retour au pays d'origine : un transfert des compétences

Le retour au pays après une expérience d'expatriation s'avère aussi difficile que le départ. L'expatrié vit un autre choc culturel, inversé cette fois-ci. Par conséquent, un support

© 2014 Tous droits réservés.

organisationnel doit être engagé dans cette période de réintégration. Il s'agit là d'une phase décisive dans la carrière de l'individu ; d'où l'intérêt qui lui est accordé par les chercheurs (Yan, Zhu & Hall, 2002). Le retour engage l'expatrié dans un processus d'adaptation avec son pays d'origine et son environnement. Même les anciennes habitudes exigent une période de réadaptation. Le transfert des compétences acquises tout au long de son séjour à l'étranger s'avère être une entreprise difficile dans la période du retour et de réadaptation avec son pays d'origine (Berthier & Roger, 2010).

De nombreuses recherches ont étudié le transfert des compétences acquises lors de l'expérience d'expatriation (Bonache & Zarraga-Oberty, 2008). Cependant, plusieurs obstacles peuvent inhiber ce transfert de compétences. Dans ce sens, Adler (1981) montre dans ses travaux que les expatriés considèrent que les nouvelles compétences acquises au cours de l'expérience d'expatriation ne sont pas transformables. Ils jugent que ces compétences ne sont pas applicables dans leur pays d'origine. Berthoin Antal (2001) constate que la stratégie organisationnelle peut constituer un inhibiteur de transfert des connaissances. Ainsi, le manque de la communication entre l'expatrié et son organisation durant la période de séjour à l'étranger, de la valorisation de l'expérience internationale, et de la préparation du retour induisent le refus de transfert des compétences.

Martin (1984) démontre qu'en général, au moment du retour de l'expatrié, son organisation, ses collègues et son supérieur n'attendent pas de lui un comportement différent à celui d'avant son départ. « Pour Bolino (2007), les affectations à l'étranger ne sont pas toujours des facteurs de succès pour les cadres et peuvent même constituer un handicap à leur retour » (Berthier & Roger, 2010, p 5).

3.2.2. Pour l'individu, l'expatriation est–elle un accélérateur de carrière ?

Pour l'organisation, l'expatriation est considérée comme la solution pour faire face aux manque de compétences dans ses filiales internationales ou pour y assurer une activité de contrôle et de coordination (Ondrack, 1985 ; Cerdin, 2004). Quant à la carrière du salarié, « il s'agit plutôt de gérer un parcours, notamment dans le cadre d'une filière promotionnelle internationale. La progression de carrière dépend de la réalisation d'affectations internationales significatives, le salarié doit effectuer, dans un laps de temps déterminé, une ou plusieurs expatriations de quelques années afin de développer une compréhension de l'environnement et des activités internationales de l'organisation »

© 2014 Tous droits réservés.

(Cerdin, 2004, p 163). Selon Inkson & al. (1997), la littérature managériale de la mobilité internationale et l'expatriation tend à présenter ces derniers comme des « Balles de Ping-Pong de la GRH [1] » avec peu de pouvoir. Cependant, malgré le fait que dans ce type d'expatriation, la décision de mobilité et de gestion de carrière revient exclusivement à l'organisation, elle semble avoir des implications positives sur la carrière du cadre expatrié.

Ainsi, pour le cadre expatrié, une mobilité réussie lui permet de développer ses compétences et de réaliser sa mission. Ceci lui donnera l'occasion d'accéder dès son retour à des postes de responsabilités dans l'entreprise mère. Jugée positive et enrichissante au regard du développement des compétences professionnelles, l'expatriation est souvent accompagnée de promotion. En ce sens, elle apparaît comme une opportunité pour booster la carrière et un tremplin pour grimper les échelons (Cerdin, 2004).

Toutefois, plusieurs facteurs peuvent causer l'échec de cette expatriation. La perception et les attentes de l'entreprise et celles de l'individu ne font toujours pas l'objet d'analyses similaires (Cerdin, 2004). La divergence des attentes et des motivations de l'expatriation devient à coup sûr coûteuse pour l'organisation et pour l'expatrié décidant de mettre fin à cette expérience et de rentrer avant la fin de la mission. Ainsi, selon, Yan, Zhu et Hall (2002) l'expatriation traditionnelle initiée par l'organisation doit être un processus qui prend en compte les motivations et intérêts des différentes parties.

Avec l'ouverture des frontières et la globalisation du marché du travail, la mobilité internationale dépasse les frontières de l'organisation et de la multinationale. Ainsi, apparaissent de nouvelles formes de carrière, différentes de « la carrière traditionnelle ». Celle-ci est de plus en plus remplacée par une carrière contemporaine qui n'est pas toujours basée sur la simple progression dans la hiérarchie. Elle n'est pas non plus gérée exclusivement par l'entreprise (Kanter, 1989 ; Handy, 1994; Hall, 1996; Eaton & Bailyn, 2000 ; Collin & Jeune, 2000). Ainsi, la carrière se libère progressivement de la décision stratégique de l'entreprise, et la décision d'expatriation n'est plus l'un des résultats de l'alignement stratégique de la multinationale. L'expatriation est alors une décision personnelle, une « *dynamique individuelle* » (Richardson, 2009).

[1] Traduction libre de **«** *HRM Ping Pong Balls* **»**.

© 2014 Tous droits réservés.

3.3. L'expatriation individuelle des enseignants universitaires

Jusqu'à récemment, la littérature managériale concernant l'expatriation s'est focalisée sur l'expatriation traditionnelle (Brewster & Scullion, 1997; Inkson & al, 1997; Suutari & Brewster, 2000), principalement dictée par les exigences de l'internationalisation de l'organisation. L'évolution de l'économie de savoir et la globalisation du marché de travail ont induit de nouveaux comportements, exigences et attentes. La décision d'expatriation dépasse désormais le cadre de l'organisation et naît aussi d'un choix individuel, dicté par ses propres motivations et attentes. De ce fait, naît une nouvelle forme d'expatriation, l'expatriation individuelle. Elle fait partie, selon Weick (1996) de la « *nouvelle vague* » de gestion individuelle de carrière, qui est devenue proactive, prédictible et imprévisible. Collin (1998) précise que cette carrière n'est pas individuelle mais contextuelle, relationnelle et suit l'évolution du contexte. Toutefois, la littérature managériale, longtemps focalisée sur l'expatriation organisationnelle, souffre de plusieurs lacunes dans l'étude et la compréhension de l'expatriation individuelle.

Inskson & al. (1997) définissent quatre facteurs qui différencient l'expatriation individuelle de celle initiée par l'organisation. Le premier facteur est celui lié à ***l'initiative de l'expatriation***. En effet, dans le cas d'une expatriation organisationnelle classique, cette décision découle de l'initiative de l'organisation. Dans le cas d'une expatriation individuelle, la volonté est personnelle. ***Les objectifs de l'immigration*** sont ceux de l'individu et pas ceux de l'organisation. Un autre facteur concerne ***le financement de l'expatriation***. Il s'agit généralement d'un financement assuré par l'individu. Enfin, selon Arthur et Rousseau (1996), la carrière suivie par l'individu qui décide seul de partir à l'étranger doit ***faire partie des nouveaux type de carrière*** (nomade, sans frontière, protéenne). Ainsi, Cerdin et Le Pargneux (2004) avancent que « les individus qui gèrent leur propre carrière, basée sur leurs priorités personnelles et non pas sur celles de l'organisation, sont en mesure d'anticiper les effets de l'expatriation sur leurs carrières » (p 158).

De surcroît, de nouvelles études sur l'expatriation individuelle repositionnent l'individu et ses intérêts au centre de la recherche managériale. Dans une étude sur l'expatriation de 35 cadres aux États-Unis, Osland (1990-1995) précise dès le départ que l'un des objectifs majeurs de son étude est l'exploration de l'expérience subjective des expatriés. De même, dans ses recherches sur l'expatriation des enseignants universitaires, Richardson (2002,

© 2014 Tous droits réservés.

2004, 2009) met l'accent principalement sur l'individu et les motivations individuelles qui justifient sa décision.

La mobilité des enseignants universitaires est souvent présentée, selon différents chercheurs, comme une forme d'expatriation individuelle. Ainsi, selon Ackers (2005) « la mobilité internationale des universitaires n'est pas forcément motivée par les organisations mais se fait plutôt à travers les réseaux, les motivations et la prise de risque [1] » (p 103). Inkson & al. (1997) et Bell & Staw (1989) font l'éloge des enseignants universitaires qui « *sculptent*[2] » individuellement leurs carrières. Baruch et Hall (2004) décrivent les universitaires comme des « agents libres » qui peuvent se déplacer « assez facilement d'une université à l'autre » (p 249).

Ces recherches avancent que l'enseignant chercheur, disposant d'un capital de compétences, est capable de gérer individuellement sa carrière et sa vie professionnelle. En effet, depuis toujours, la carrière universitaire a toujours été jugée comme une carrière « de forme libre » où l'individu est l'« auto-gestionnaire » de sa propre carrière (Keep & al. 1996). L'enseignant universitaire prend sa carrière en main et cherche à devenir un entrepreneur capable d'améliorer sa situation professionnelle et de cultiver ses compétences. Ainsi, l'expatriation, qu'elle soit au début, au milieu ou à la fin de la carrière, constitue un avantage inestimable et bénéfique pour la carrière de l'enseignant en termes d'ouverture d'esprit, de langue et de réseau social (Welch, 2003).

3.4. Les différences entre l'expatriation organisationnelle (EO) et l'expatriation individuelle (EI)

La majorité des recherches entreprises jusqu'à présent se sont focalisées sur l'expatriation classique. Avec la globalisation de l'économie et le développement des différentes formes de carrières et mobilités internationales, l'expatriation individuelle prend enfin sa place dans la littérature managériale. Une comparaison entre ces deux types d'expatriation offre aux organisations la possibilité d'identifier les écarts entre elles, notamment en ce qui concerne la motivation pour mieux gérer les ressources humaines.

---

[1] Traduction libre de « international mobility among academics is "not so much driven by industrial recruitment companies but rather takes place through networks, individual motivation, and risk » (Ackers (2005, p 103).

[2]-«…like academics, may 'sculpt' (Bell & Staw (1989) their own careers rather than allowing themselves to become corporate sculptures » (Inkson & al. (1997)

© 2014 Tous droits réservés.

La première différence de taille entre les deux types d'expatriation concerne la carrière. Certains considèrent que l'expatriation initiée par l'organisation, rentre dans le cadre d'une gestion de carrière traditionnelle (Inkson & al., 1997; Sullivan, 1999 ; Richardson, 2002; Jokinen & al., 2008). D'autres trouvent que la carrière organisationnelle n'est pas nécessairement une carrière traditionnelle mais peut être considérée comme une carrière sans frontière du fait que le salarié part à l'étranger, (par opposition à la traditionnelle) (Cerdin & Le Pargneux, 2009). Ces derniers évoquent une autre différence, principale à leurs yeux, liée au fait que l'expatrié organisationnel reste attaché à son organisation dans son pays d'origine alors que l'expatrié individuel perd partiellement ou totalement ses liens organisationnels.

Les ancres de carrière diffèrent aussi entre les deux types d'expatriés. En effet, une recherche entreprise par Cerdin et Le Pargneux (2009) sur les motivations d'expatriation chez les expatriés français -organisationnel et individuel- montre des similitudes et des différences entre ces deux types d'expatriés en termes d'ancres de carrière. Ils mentionnent que l'ancre de qualité de vie est la plus importante chez les deux types d'expatriés. S'agissant de la sécurité et anticipant sur les résultats de l'étude, les auteurs affirment que l'expatriation organisationnelle est plus sûre que celle émanant d'une volonté personnelle. Par contre, les résultats ont démontré que les expatriés individuels sont plus ancrés *sécurité*. L'ancre internationale semble être plus présente chez les expatriés organisationnels. Ces derniers voient dans l'organisation un moyen qui facilite l'expérience internationale.

Tout comme les ancres de carrières, et selon qu'il s'agit d'une expérience individuelle ou d'organisation, les motivations sont nettement différentes. Le développement professionnel, l'importance du poste et le défi personnel constituent des facteurs décisifs dans la prise de décision d'immigrer chez les expatriés organisationnels français. Chez les expatriés individuels, le défi personnel occupe le premier rang, suivi du développement professionnel et de l'importance du travail (Cerdin & Le Pargneux, 2009). Julia Richardson (2002) démontre que les facteurs les plus importants dans l'expatriation des anglais sont : la recherche de l'aventure et le désir de voyage, le changement de vie et la famille. La carrière ainsi que les avantages financiers se positionnent bien après. Cette différence ne peut être justifiée que par les différences culturelles des populations étudiées.

© 2014 Tous droits réservés.

Les motivations d'expatriation constituent un facteur de première importance dans le processus de construction de l'attachement et d'engagement des expatriés vis-à-vis de leur organisation d'accueil, particulièrement dans le cas des enseignants universitaires.

Eu égard à leur influence sur l'engagement organisationnel, les raisons d'expatriation feront l'objet de la section qui suit.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 3

Pourquoi choisit-on de s'expatrier ?

D'une manière générale, l'expatriation est une décision stratégique prise par l'entreprise pour faire face à l'évolution de sa structure organisationnelle et accroître sa flexibilité dans un marché devenu global. Toutefois, comme dans le cas du milieu académique, la décision d'aller vivre et travailler à l'étranger peut émaner, dans certains cas, d'une volonté personnelle pour des raisons aussi diverses que multiples.

Cette section porte sur les principales motivations et leur influence sur la prise de décision d'expatriation. Une revue de la littérature ainsi qu'une première analyse nous a permis de dégager plusieurs facteurs tels que le désir d'aventure/voyage, l'envie de changer et de vivre une nouvelle vie, la recherche de meilleures conditions de travail et de recherche, la famille, la carrière et l'intérêt financier. L'importance de ces facteurs varie selon les personnes, les intérêts et les objectifs. La prise en considération de ces motivations est primordiale car le processus de l'engagement organisationnel des enseignants ne peut être dissocié des différentes composantes du contexte, il est en interaction dynamique avec elles.

Nous l'avons indiqué dans la section précédente, la littérature managériale sur l'expatriation s'est concentrée principalement sur la gestion des expatriés envoyés à l'étranger par leurs employeurs (Inkson & al, 1997, Suutari & Brewster, 2000). Par conséquent, peu d'attention est accordée à l'étude des motivations de la décision d'expatriation. L'exploration de la décision de s'expatrier offre, dans un premier lieu, une profondeur et une richesse dans l'interprétation de la complexité du processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires. De plus, ces motivations confirment la notion de l'action individuelle dans la décision d'expatriation différemment des expatriés expédiés à l'étranger en tant que « Balles de ping-pong » de la GRH (Inkson & al, 1997). Ainsi, ce choix individuel selon un objectif et un besoin bien déterminés va conditionner l'attitude, le comportement et, évidemment, le degré et la nature d'attachement des enseignants universitaires expatriés vis-à-vis de l'université.

Certes, l'action individuelle joue un rôle central dans la décision d'expatriation, mais on ne peut négliger ou sous-estimer l'influence des structures sociales et du contexte dans cette

© 2014 Tous droits réservés.

décision et les motivations qui l'animent. Les raisons d'expatriation sont des combinaisons de différents facteurs définis sur la base de l'évaluation des perspectives présentes dans l'environnement. À titre d'exemple, l'insatisfaction à l'égard de la situation de l'enseignement supérieur ou encore l'instabilité dans son pays d'origine constituent des facteurs explicatifs du phénomène de l'expatriation et des attitudes vis-à-vis de l'université d'accueil.

Enfin, la prise en considération des motivations d'expatriation donne aussi un sens à cette décision et aux différentes attitudes et comportements engagés envers la nouvelle organisation d'accueil (l'université).

1. La recherche de l'aventure et le désir de voyager

Vivre une nouvelle aventure est une motivation qui a toujours été liée à la décision de voyager et d'explorer un nouveau pays. Ainsi, plusieurs études effectuées sur les expatriés en général (Osland, 1995 ; Richardson & McKenna, 2002; Richardson & Mallon, 2005) et les enseignants universitaires en particulier (Richardson & McKenna, 2002; Richardson & Mallon, 2005) soulignent que la possibilité d'expatriation est souvent jugée comme une chance pour satisfaire un désir d'aventure, de voyage et de découverte. Les résultats des études menées sur les cadres expatriés montrent que le développement personnel et interculturel dû aux voyages internationaux, constitue une raison principale motivant l'acceptation d'une affectation à l'étranger (Black & al, 1992; Osland, 1990, 1995; Tung, 1998; Stroh, Varma & al, 2000).

En effet, ces raisons semblent faire partie des principaux motifs qui animent la décision d'expatriation des enseignants universitaires (Richardson, 2002). Toutefois, en adoptant cette approche relativement positive de l'expatriation (une aventure), les expatriés minimisent les dimensions négatives de leurs expériences à l'étranger (Richardson & McKenna, 2003, p781). Ainsi, dans son *The adventure of working abroad*, Osland (1995) qualifie l'expatrié de « *héro-aventurier*[1] » puisqu'il est amené à « survivre » dans de nouvelles conditions, surmonter des défis, s'adapter à une nouvelle culture et à des coutumes différentes et de « combattre » pour surmonter des difficultés rencontrées.

[1] Traduction libre de « *Hero-adventurer* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Les expatriés qui aperçoivent leurs expériences comme une aventure semblent être nettement plus actifs contrairement à la littérature qui les considère comme « des victimes » (Richardson, 2002, p 171). Ainsi, il est plus aisé pour eux de s'adapter au nouveau contexte.

2. La fuite du pays d'origine et le désir de changement de vie

La qualité de vie est un critère décisif dans la motivation et la prise de décision d'expatriation. Les sciences sociales ont largement étudié la manière dont les conditions locales (privation, frustration, etc..) peuvent renforcer, et même déterminer, la décision d'expatriation. La fuite de ces conditions est toujours liée à l'espoir d'une vie meilleure. L'expatriation peut donc être initiée par un désir d'évasion et de changement de vie (Richardson & Mallon, 2005 ; Richardson & McKenna, 2003). En effet, dans le cas des enseignants universitaires, la détérioration des conditions du travail qui peut se traduire par une restriction des budgets de recherche scientifique, les encourage à chercher une université ou un laboratoire de recherche capable de contrecarrer cette lacune. L'expérience internationale permet donc une fuite des conditions jugées médiocres et réductrices quant à son potentiel d'enseignant-chercheur.

Une étude menée par Richardson & McKenna (2003) sur l'expatriation des enseignants universitaires anglais, montre que la restructuration des universités anglaises pourrait contraindre quelques universitaires à vouloir changer de vie, même si certains d'entre eux n'avaient pas cette intention. Ils ont justifié leur décision par le désir de changer de cadre pour se ressourcer, renouveler l'énergie et prendre « *un air frais*[1] » (Arthur & al. 1999). Il s'agit, pour eux, de s'échapper à des conditions de travail médiocres en Grande Bretagne, plutôt que de fuir le pays.

Richardson (2002) considère le désir de changement de vie parmi les principales raisons d'expatriation qui motivent 18 enseignants britanniques sur 30 interviewés dans le cadre de sa thèse de doctorat, à prendre une décision d'expatriation. L'expatriation est perçue par cet échantillon comme une occasion de vivre une nouvelle expérience, d'échapper à une restructuration de département dans l'université d'origine et de renouveler son énergie.

[1] Traduction libre de "Fresh energy".

© 2014 Tous droits réservés.

Une recherche quantitative auprès de 128 enseignants universitaires Romains exerçant à l'étranger (Amérique du Nord, Asie, Europe) faite par Ferro (2004) dans le cadre d'un compte rendu pour l'UNESCO sur la fuite des cerveaux et le marché du travail universitaire et intellectuel en Europe du Sud-Est, confirme la prédominance de cette raison d'expatriation. En effet, les enseignants universitaires roumains qui décident de quitter le pays espèrent profiter d'une qualité de vie meilleure. La fuite du pays pour une meilleure et bonne qualité de vie, a une grande influence sur le choix du pays de destination pour ces enseignants universitaires romains.

3. La famille

La famille joue un rôle de premier plan dans la prise de décision d'expatriation. Elle fait partie des thèmes de recherche dominants sur l'expatriation (Harvey, 1997 ; Forster, 1997; Glanz & Van Der Sluis, 2001 ; Anderson, 2001). Ainsi, les travaux effectués dans ce domaine (Anderson, 2001 ; Chew & Zhu, 2002; Tharenous, 2002) montrent que les membres de la famille notamment le conjoint influencent la décision d'expatriation. Une telle décision est certes plus facile à prendre dans le cas des personnes célibataires et sans enfants ou parents malades ou vieux à charge. Certains décident de partir à l'étranger et laisser la famille dans le pays d'origine.

L'expatriation en célibataire géographique (Cerdin, 1996) constitue un grand défi pour l'expatrié. En effet, Mérignac & Roger (2004) avancent que l'absence de la famille semble être « dangereuse » et difficile à gérer pour les expatriés. Ce constat est confirmé par Richardson (2002). Le conjoint et les enfants constituent une attache supplémentaire qui relie l'employé à son pays d'origine. Toutefois, faire carrière à l'étranger avec la famille devient une entreprise périlleuse. L'expatrié doit prendre en considération plusieurs paramètres dont notamment l'éducation des enfants, la carrière du partenaire etc. Dans sa recherche de Richardson (2002) sur les expatriés anglais, souligne le rôle que joue la famille dans la décision d'expatriation, une décision collective prise par tous les membres de la famille.

Cependant, certaines familles sont plus flexibles face à ce changement de taille. Richardson et McKenna (2003), pensent que l'exposition à différentes cultures peut avoir un impact positif sur les enfants.

© 2014 Tous droits réservés.

4. L'attractivité salariale

Plusieurs recherches (Hailey, 1996 ; Tung, 1997 ; Gharbi & al. 2011) mettent l'accent sur l'étendue et la portée des considérations financières dans la prise de décision d'expatriation. Elles sont unanimes quant à l'attrait éprouvé par les candidats à l'expatriation. Tout comme la carrière, l'attractivité salariale est un facteur déterminant tant pour le salarié que pour l'organisation d'accueil qui, sous la pression de la concurrence, se trouve astreinte de proposer des rémunérations compétitives.

Faut-il néanmoins noter dans cet ordre d'idées que le salaire moyen des enseignants universitaires, à niveau de qualification égal, varie selon le pays et l'organisation d'accueil. À titre d'exemple, « les universitaires et les chercheurs aux États-Unis, précisément les Nord-Américains, bénéficient d'un salaire bien plus élevé qu'en France. Ainsi, un jeune professeur *(assistant professor ou associate professor*, maître-assistant ou maître de conférences) touche en moyenne un salaire compris entre 65.000 et 80.000 US dollars, soit 49.000 à 61.000 d'euros annuels aux États-Unis, contre une trentaine de milliers d'euros annuels en France. Pour un professeur plus expérimenté, l'écart se creuse davantage. En France, le traitement d'un professeur des universités de classe exceptionnelle peut s'élever à 73.000 euros. Aux États-Unis, il n'existe pas de grille salariale ; les rémunérations sont fixées selon des contrats de gré à gré. Un professeur américain senior touche en moyenne 112.000 US dollars dans le secteur public et environ 140.000 US dollars dans le secteur privé » (Kohler, 2010, p 69).

De plus, ces traitements peuvent varier en fonction de l'institution dans laquelle les professeurs exercent. Les dix meilleures universités américaines offrent pour un jeune titulaire de doctorat un salaire allant de 136.000 à 150.000 US dollars par an. Aux enseignants confirmés ayant une notoriété scientifique, elles offrent un salaire allant de 256.000 à 360.000 US dollars par an. De ce qui précède, nous pouvons déduire que le salaire ne peut avoir la même importance selon qu'on soit de nationalité américaine ou française. Ainsi, l'expatriation des américains n'est pas motivée essentiellement par l'attractivité salariale.

Cependant, comme l'avance Kohler (2010), ces conditions matérielles qui semblent être idéales, nous renvoient aussi à la cherté de la vie aux États-Unis. C'est une réalité qui va de pair avec les salaires élevés. Citons comme exemple, les frais de scolarité des enfants qui pèsent lourds sur le budget des expatriés. « Une année scolaire dans une école ou un lycée

© 2014 Tous droits réservés.

français de New-York coûte en moyenne 22.000 US dollars. Ainsi, pour un enseignant universitaire ayant deux enfants et gagnant 180.000 US dollars par an, c'est environ le quart de son revenu » (Kohler, 2010, p 70).

L'importance de la motivation financière varie selon le pays d'origine de l'enseignant universitaire. Une première analyse nous a permis de mettre ceci en évidence. En effet, contrairement à leurs collègues en Europe et dans les pays du Golfe, les enseignants d'origine nord-africaine et de certains pays asiatiques comme l'Inde, perçoivent des salaires très bas. À titre d'exemple, un enseignant universitaire tunisien touche un salaire qui ne dépasse pas 20.000 US dollars par an. En Égypte les salaires sont encore plus bas, les enseignants touchent annuellement 17.000 US dollars. Ainsi, pour eux aller travailler ailleurs comme dans les pays du Golfe, connus par des « *salary-package* » très généreux, est une chance extraordinaire.

Ainsi, l'enseignant universitaire tentera de saisir cette occasion afin de pouvoir réaliser ses ambitions financières (achat de possessions matérielles dans leurs pays d'origine, épargner et améliorer son niveau de vie et celui de sa famille…) Certains disent que l'argent gagné leur permet de bien commencer leur vie. D'autres confirment que la rémunération, relativement « *généreuse* », leur permet d'avoir un peu plus de temps pour se concentrer sur leurs recherches et d'arrêter de cumuler deux postes pour pouvoir subvenir aux besoins de leur famille (Gharbi & al. 2011).

Les motivations financières directes (salaires) restent secondaires pour d'autres enseignants universitaires expatriés (Richardson, 2002; Richardson et Mallon, 2005), car l'expatriation n'est pas toujours accompagnée d'un bon salaire. Certains cas d'expatriation ne sont pas bien payés, ou du moins pas mieux payés par rapport aux pays d'origine. Dans ce cas, les raisons financières n'ont pas lieu d'être dans les motivations d'expatriation. D'autres dimensions sont plus importantes que le salaire, comme les conditions de travail et de recherche qui ont un poids non négligeable sur l'évolution dans la carrière et ainsi dans la décision d'expatriation.

5. La carrière

La carrière constitue l'une des raisons fondamentales motivant la décision d'expatriation. En effet, l'individu orienté carriériste perçoit une incompatibilité entre ses objectifs

© 2014 Tous droits réservés.

personnels et les objectifs de l'organisation. Par conséquent, il pense qu'il doit prendre sa propre carrière en main (Cerdin & Le Pargneux, 2008). L'expatriation, comme un choix de carrière, qu'elle soit faite au début, au milieu ou à la fin, apporte à chaque stade de la carrière quelque chose de différent. Dans tous les cas, elle ne peut que présenter un avantage inestimable en termes d'ouverture d'esprit. Cependant, cette orientation carriériste affecte négativement les attitudes au travail. Les individus engagent des comportements temporaires avec leur organisation en attentant une meilleure opportunité de se présenter.

Dans le cas des enseignants universitaires, elle présente un intérêt scientifique, puisqu'ils vont quitter leur pays pour partir dans un autre pays où les conditions de recherche sont jugées favorables. Cela leur permet de comprendre la manière dont fonctionnent les autres laboratoires de recherche (Richardson & Mallon, 2005). Ainsi, différentes recherches (Altbach, 1996; Welch, 1997 ; Richardson, 2002 ; Cerdin, 2012) s'accordent sur le fait que l'expérience internationale a une implication positive sur la carrière académique. Il s'agit d'une occasion inouïe d'apprendre à travailler dans de nouvelles conditions de travail et dans un contexte académique différent. Une étude menée auprès des enseignants français expatriés aux États-Unis montre que la plupart d'entre eux choisissent de s'expatrier pour « une opportunité professionnelle optimale et une occasion d'étendre le réseau » (Kohler, 2010, p 43).

6. La recherche scientifique

Quand elles sont favorables, les conditions de travail garantissent le bien-être des employés dans l'organisation. Généralement, ce sont des facteurs sur lesquels l'employé a peu de prise. De toute évidence, les infrastructures de recherche mises à la disposition de l'enseignant-chercheur semblent être d'une importance majeure. Pour les enseignants-chercheurs, la recherche est une composante incontournable. Ils considèrent que « l'enseignement et les conditions dans lesquelles il se déroule, apparait comme secondaire par rapport à la recherche » (Fournier, 2001, p 11).

Une étude sur l'enseignement supérieur et la mobilité internationale a été menée par Altbach (1996) au profit de la Fondation Carnegie dans 14 différents pays. Elle a établi un lien entre la croissance de la mobilité internationale et la détérioration des conditions de travail dans certains pays.

© 2014 Tous droits réservés.

Ainsi, dans une première analyse (Gharbi & al., 2011), nous avons pu vérifier que l'expatriation constitue, pour les enseignants universitaires, une occasion pour découvrir un autre système de recherche, de se confronter à d'autres pratiques et de collaborer avec des chercheurs de renommée et d'étendre leur réseau scientifique et professionnel. Faire partie du corps enseignant d'une institution d'une grande productivité scientifique est source de maturation pour l'enseignant-chercheur.

Les bonnes conditions de travail et de recherche favorisent la mobilisation et corroborent les efforts de rétention des compétences. L'étude de Carnegie ainsi que d'autres recherches (Halsey, 1992; Cuthbert, 1996; Murlis & Hartle, 1996; Altbach, 1996; Blaxter & al, 1998b) rapportent un consensus général selon lequel les conditions de travail des universitaires anglais se sont détériorées. Ils avancent que la dégradation des conditions de travail, l'absence d'autonomie dans l'enseignement et la politique budgétaire peuvent avoir un effet néfaste sur la rétention du personnel titulaire et les poussent à s'expatrier (Altbach & Lewis, 1996 ; Halsey, 1992; Schuster, 1998).

De ce fait, face à la concurrence et désirant être attractives aux yeux des enseignants-chercheurs, les universités, et en particulier les universités privées et les écoles de commerces, sont de plus en plus motivées à améliorer leurs conditions de travail et de recherche. Elles investissent davantage dans l'aménagement des laboratoires et augmentent les budgets octroyés à la recherche scientifique.

De même, les universités américaines, au-delà de leurs cadres agréables, offrent aux enseignants-chercheurs des ressources matérielles presque sans limites. Les bibliothèques des grandes universités américaines sont jugées d'une « qualité exceptionnelle » et « de tout premier ordre » (Jouguelet & Vayssade, 2010). Ouvertes tard le soir, tous les jours y compris le week-end, « les bibliothèques des grandes universités américaines possèdent un catalogue d'une richesse capable de rivaliser, pour certaines d'entre elles, avec l'institution de référence en France, la bibliothèque nationale. Elles disposent d'abonnements aux ressources bibliographiques numériques les plus récentes, très coûteuses et encore peu disponibles en France » Kohler (2010, p 67).

Enfin, pour « séduire » d'éventuels candidats, les universités ont une arme, celle de « la décharge de fonction ». C'est un aménagement des heures de cours des enseignants et la décharge totale des tâches secondaires sans valeur ajoutée. L'enseignant chercheur peut aménager son emploi du temps ou même se décharger d'une partie de ses obligations et se consacrer uniquement à ses travaux de recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

Conclusion

Il est utile de rappeler que la problématique de recherche porte sur le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Suite à un premier chapitre qui traite de l'évolution du concept de l'engagement organisationnel, ce deuxième chapitre dresse une revue de littérature sur le métier de l'enseignant universitaire ainsi que les nouvelles pratiques de gestion de sa carrière à savoir l'expatriation individuelle.

Ainsi, dans ce chapitre, nous avons commencé par caractériser les différentes institutions d'enseignement supérieur à savoir, les universités, les grandes écoles, *les collèges*. Ceci nous permet de préciser la terminologie adéquate à cette recherche. Par la suite, nous avons présenté un aperçu historique sur l'évolution de l'économie de savoir et le rôle de l'université et de l'enseignant qui a basculé d'une formation des compétences à la valorisation de la recherche. Ayant conscience de l'enjeu du nouveau contexte mondial de savoir, nous n'avons pas manqué de présenter les caractéristiques du marché international du travail des enseignants universitaires ainsi que la concurrence rude entre les institutions académiques et non académiques.

L'étymologie de l'expatriation et son évolution ont fait l'objet d'une section, tout comme les nouvelles tendances de gestion de carrière et de la mobilité internationale. La différence entre l'expatriation organisationnelle et l'expatriation individuelle ainsi que les avantages de l'un et de l'autre pour l'organisation et pour l'individu ont été exposés.

La troisième section a passé en revue la littérature rattachée à la décision d'expatriation et ses différentes motivations.

À l'examen du rôle de l'individu dans la prise de décision d'expatriation, l'étude a démontré que l'action individuelle joue un rôle central dans la décision d'expatriation individuelle ainsi que les différents contextes et structures sociales comme la famille de l'expatrié.

L'identification des différentes motivations d'expatriation, nous a permis de donner un sens à la décision d'expatriation et aux différentes attitudes et comportements engagés envers l'université d'accueil. Ainsi, six différentes motivations d'expatriation individuelle ont été dégagées de la revue de la littérature.

© 2014 Tous droits réservés.

- La recherche d'aventure et le désir de voyager et d'explorer un nouveau monde et une nouvelle culture ;
- La fuite du pays et le désir de changement de vie à cause de la détérioration des conditions de travail et de la situation politique, économique et sociale dans certains pays ;
- La famille joue souvent sur le modèle d'un facteur motivant la décision de s'expatrier. Toutefois, l'expatrié devrait prendre en considération l'adaptation de sa famille avec le nouveau contexte culturel ;
- L'attractivité salariale détermine largement la décision d'expatriation. Il n'en demeure pas moins que l'importance de la motivation salariale est variable, selon le pays d'origine de l'enseignant universitaire ;
- La carrière est, pour certains, un facteur décisif dans la décision d'expatriation quand ils jugent que cette expérience est utile sur le plan scientifique ;
- Tout comme la carrière, la recherche scientifique est une composante incontournable de la carrière académique. Ainsi, l'enseignant n'hésite pas à partir travailler ailleurs pour explorer de nouvelles opportunités sur ce plan, se confronter à de nouvelles pratiques et étendre son réseau scientifique et professionnel.

Le chapitre III se penchera sur la synthèse de ces deux chapitres et proposera d'éventuelles réponses à notre problématique de recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre III

L'engagement des enseignants universitaires expatriés : une approche contextuelle-communicationnelle

© 2014 Tous droits réservés.

Introduction

L'articulation des chapitres précédents aboutit à l'identification d'une problématique ambitieuse ancrée dans la thématique de gestion internationale des ressources humaines. En effet, nous avons voulu démontrer dans les deux chapitres précédents, que les publications scientifiques anciennes et récentes manifestent un intérêt croissant pour l'engagement et l'expatriation. Cependant, les recherches sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés sont rares voire inexistantes dans la littérature managériale. La majorité de ces études sont anglo-saxonnes et traitent souvent de la gestion de carrière ainsi que des motivations d'expatriation. Les recherches francophones, peu nombreuses, sont plutôt du domaine de la gestion du stress et de la santé mentale au travail. Quant aux recherches sur l'engagement organisationnel, elles s'intéressent rarement au personnel enseignant dans le contexte de l'expatriation.

La présente étude a pour objectif l'enrichissement de la littérature scientifique sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Ce chapitre sera donc la synthèse des chapitres précédents. Il relate les propositions susceptibles de répondre à notre question de recherche : *Comment se construit l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés dans une dynamique relationnelle* ?

La présentation de propositions de recherche est d'une grande importance pour la gestion des ressources humaines dans les organisations, particulièrement dans le cas des enseignants universitaires. Toutefois, ces propositions se veulent utiles et exploitables par les organisations afin de pouvoir accompagner les universités dans leur activité internationale et en particulier dans le cadre de recrutement et de mobilisation de son personnel académique international.

Afin de vérifier que les propositions reflètent la réalité de la situation organisationnelle, la présente recherche est dans l'obligation de prendre en considération les différents contextes et leurs interactions avec les acteurs dans l'université. Ces interactions sont susceptibles d'influencer l'attitude, le comportement et la motivation de l'enseignant expatrié dans le processus de construction de l'engagement organisationnel. « La psychologie interculturelle a montré qu'il existait des rapports étroits entre le contexte culturel et le développement comportemental de l'individu…. Les conséquences psychologiques à long terme de ce processus d'acculturation sont très variables et dépendent des paramètres

© 2014 Tous droits réservés.

sociaux et personnels qui renvoient à la société de départ, à celle d'accueil et à des phénomènes préexistants mais qui émergent pendant la période d'acculturation » (Berry, 1997, p 5).

Avant de présenter les propositions de recherche, rappelons qu'il s'agit d'un contexte d'expatriation. Un contexte dans lequel le changement d'environnement social et culturel ne peut être sans effets sur la construction de l'engagement de l'enseignant universitaire. Une première section consacrée à la présentation du concept d'adaptation culturelle et à sa relation avec l'engagement des enseignants expatriés sera donc d'une grande utilité.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 1

Le processus d'adaptation

« Un expatrié coûte cher à l'entreprise : en moyenne deux à trois fois plus cher que ce qu'il coûterait s'il exerçait une fonction équivalente dans son pays d'origine » (Waxin, 2000). En conséquence, l'échec de l'adaptation induit celui de l'expérience de mobilité internationale. Il s'agit donc d'un antécédent de la réussite de l'expatriation (Cerdin, 2002). Nombreuses sont les recherches faites sur l'étude du processus d'adaptation et les difficultés d'adaptation des employés dans leurs nouveaux postes à l'étranger (Black, Mendenhall & Oddou, 1991).

Ainsi, il est question de définir, dans cette section, le concept d'adaptation, son importance dans un contexte d'expatriation et son interaction avec le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés.

1. Définition et dimensions de l'adaptation

Nous commençons par présenter les différentes notions et concepts liés à la notion d'adaptation. Ensuite, dans un deuxième paragraphe, nous présenterons ses différentes dimensions.

1.1. Qu'est-ce que l'adaptation ?

« La notion d'adaptation a fait son apparition dans la sociologie américaine, comme une tentative de contourner la notion d' « assimilation » jugée trop idéologique (Bolzman, 1996) » (Diene, 2002, p 42). En effet, les Américains durant plus d'un siècle ont réussi à partager un mythe de « *Melting pot*[1] ». Ce dernier constitue un phénomène d'assimilation des populations immigrées de diverses origines dans une société homogène. Cependant, en 1960, un mouvement de remise en cause de ce mythe est né, revendiquant le

[1] *Melting pot* est à l'origine une expression anglo-américaine désignant un creuset (utilisé pour fondre un métal par exemple).

© 2014 Tous droits réservés.

multiculturalisme et remplace le terme « assimilation » par un « intégration » (Diene, 2002). Plusieurs recherches ont essayé de définir ce phénomène.

L'adaptation est définie comme « le niveau de confort psychologique envers les divers aspects d'une culture d'accueil » (Van Vianen, De Pater, Kristof-Brown, & Johnson, 2004, p 680). Pour le Grand Robert, l'adaptation est « l'état de relation harmonieuse avec le milieu dans lequel l'individu peut satisfaire la plupart de ses besoins et répondre aux demandes de ce milieu ». Dans un sens général, « l'adaptation se réfère aux changements des personnes ou des groupes face aux demandes de l'environnement » (Berry, 1997, p 13). Ces changements et adaptations peuvent survenir immédiatement ou s'étendre sur le long terme. Les adaptations à court terme sont parfois négatives et perturbent souvent la performance de l'individu. La plupart des adaptations qui surviennent après une période assez longue, sont généralement positives (Beiser & al. 1988).

Pour Black et Gregersen (1991) l'adaptation constitue « le degré de confort psychologique d'une personne avec les différents aspects d'un nouvel environnement[1] » (p 680). Dans le milieu organisationnel, le concept d'adaptation a fait son apparition avec la mondialisation des échanges et de la diversité des multinationales. Il suscite un grand intérêt dans les recherches en sciences de gestion qui le considèrent comme une nécessité de survie.

Notons que l'adaptation recouvre une diversité de significations. Elle est généralement confondues avec d'autres concepts tels que : l'ajustement, l'acculturation, l'assimilation et l'intégration (Berry, 1997). Nous pensons qu'il est important de faire une distinction entre ces différents concepts.

L*'ajustement* est défini par Volkov (1999) comme « le degré de cohérence entre l'expatrié et l'environnement professionnel et socioculturel du pays hôte » (p 3). Ainsi, l'ajustement reste superficiel par rapport à l'adaptation. En effet, l'adaptation constitue un processus qui change et évolue au gré du temps et des différents efforts entrepris par l'individu pour répondre aux nouvelles exigences de l'environnement. Quant à l'ajustement, il n'implique pas immanquablement un changement de comportement car envisageable à moindre efforts.

Quant à *l'acculturation*, elle englobe selon Redfield, Linton et Herskovits (1936) tous les changements qui touchent la culture d'un groupe d'individus qui entrent en contact direct avec une culture différente. Ainsi, l'acculturation est un processus de « perte des repères »

[1] Traduction libre: « The degree of psychological comfort with various aspects of a host country ».

© 2014 Tous droits réservés.

de la culture précédente, en faveur d'une identification à la nouvelle culture, identification souvent mal vécue, et imparfaite à la différence de l'assimilation.

L'assimilation constitue une stratégie d'acculturation dont l'ultime objectif est d'absorber/ou de s'imprégner des autres cultures afin d'éliminer les différences culturelles. Ceci suppose que le groupe porteur de culture minoritaire ou marginale, se conforme aux normes de la culture dominante (Diene, 2002). Dans l'organisation, cette approche exige des employés de s'identifier à la culture de l'entreprise empêchant ainsi une diversité qui pourrait être une source d'avantage stratégique.

Une autre forme d'acculturation est *l'intégration* qui sous-entend la préservation d'une certaine intégrité culturelle de l'individu ou du groupe minoritaire. L'individu décide de maintenir son identité et de vivre dans un environnement culturel dominant (Berry, 1990; Volkov, 1999).

Black, Mendenhall et Oddou (1991) proposent un modèle basé sur deux niveaux d'adaptation, à savoir ; l'adaptation au niveau national et l'adaptation au niveau international. Ils mentionnent les variables pertinentes de l'adaptation nationale, susceptibles d'influencer l'adaptation internationale des cadres expatriés. Ceci a donné lieu à la naissance de « *l'adaptation anticipée* », un concept utile selon les auteurs, dans les recherches sur l'adaptation internationale (Doumi, 2008).

Cerdin et Peretti (1997) démontrent que *l'adaptation anticipée* est en relation positive avec la réussite de l'expatriation. L'adaptation anticipée se traduit par deux éléments de préparation à l'expatriation soit l'expérience internationale antérieure et la formation interculturelle. Ainsi, la réduction de l'incertitude et une bonne anticipation des comportements dans le pays d'accueil faciliterait l'adaptation des cadres expatriés.

1.2. Les dimensions de l'adaptation

Dans sa recherche portant sur l'adaptation des cadres expatriés au japon, Black (1988) identifie trois dimensions de l'adaptation à savoir : *l'adaptation au travail* (concernant l'encadrement, les responsabilités et les performances), *l'adaptation à l'interaction* ou *relationnelle* (se rapportant aux relations avec les membres de la communauté d'accueil) et *l'adaptation générale* (ayant rapport aux conditions de vie dans un pays étranger).

© 2014 Tous droits réservés.

1.2.1. L'adaptation au travail

Il s'agit de « l'adaptation avec le niveau de responsabilité du nouveau travail, ainsi qu'aux attentes de performance et responsabilités de l'encadrement » (Doumi, 2008, p 14). Pour Black et Stephens (1989) l'adaptation au travail constitue une forme d'engagement envers la compagnie, l'intention d'y demeurer et la satisfaction face à son travail (Doumi, 2008).

Plusieurs recherches se sont penchées sur ce concept et son interaction avec d'autres variables comme les conflits au travail et la clarté et l'autonomie dans le rôle. À titre d'exemple, Waxin & Chandon (2001) prouvent que « la clarté et l'autonomie dans le rôle sont associées positivement avec l'adaptation au travail » (p 4).

1.2.2. L'adaptation à l'interaction

L'adaptation à l'interaction constitue l'ensemble des relations entretenues par l'expatrié avec les locaux. Autrement, il s'agit de tous les types de contacts et de relations avec la communauté d'accueil ainsi que toute communication ou échange avec eux. Selon Crétien (2003), ce type d'adaptation à l'interaction doit être examiné à deux niveaux ; le niveau de l'interaction au travail et celui de l'interaction en dehors du travail. Il avance ainsi que la maîtrise de la langue du pays d'accueil facilite la communication avec les hôtes nationaux et constitue un élément primordial pour l'adaptation à l'interaction.

1.2.3. L'adaptation générale

Elle fait référence à l'adaptation et l'accommodation à toutes les nouvelles circonstances rattachées à la vie quotidienne et à l'environnement du pays hôte comme les conditions de logement, le coût de la vie, la nourriture, la scolarisation des enfants, les soins médicaux, etc. Cette dimension de l'adaptation ne concerne pas uniquement l'expatrié mais aussi sa famille quand elle l'accompagne (Doumi, 2008). Shaffer, Harisson & Gilley (1999) ajoutent d'autres facteurs individuels aux dimensions du modèle de Clack, Mendenhall & Oddou (1991) telles que l'expérience internationale antérieure et la maîtrise de la langue du pays d'accueil.

© 2014 Tous droits réservés.

Bien que ces trois dimensions de l'adaptation soient fortement corrélées (Waxin, 2000), l'adaptation au travail est la dimension la plus explicative de l'engagement organisationnel des academics expatriés. Nous nous concentrons donc sur l'adaptation au travail.

1.3. Les phases du processus d'adaptation : la courbe en U

Selon les recherches d'Adler (1986), Joly (1990) et Black & Mendenhall (1991), le processus d'adaptation des expatriés est représenté par une courbe en forme de U. Cette courbe est composée de quatre phases différentes à savoir, la phase de la lune de miel, la phase de découragement ou de choc culturel, la phase de réconciliation ou d'adaptation et la phase de maturité. Selon Dhadwal & Brasseur (2004) ce sont quatre phases de la vie psychique ou de « l'expérience existentielle en milieu étranger que l'individu expatrié traverse durant son expatriation » (p 6).

1.3.1. La phase d'enthousiasme ou de lune de miel

Arrivé dans un nouveau pays, l'expatrié est excité et fasciné par la découverte de la nouvelle culture et le nouveau contexte. Cette phase d'euphorie est généralement bien vécue par l'expatrié comme une lune de miel. Il est hautement motivé par son nouveau poste et cherche à se dépasser professionnellement. Durant cette phase de découverte, l'expatrié n'est pas à l'abri de comparaisons récurrentes tout au long de son installation. Enchanté, il perçoit les différences culturelles comme des curiosités intéressantes.

Selon Dhadwal & Brasseur (2004), cette phase d'enthousiasme « est très propice pour la mobilisation. Sa volonté de s'adapter se traduira par des tentatives de développement de relations avec des nationaux et, d'efforts fournis en faveur de l'organisation » (p 6). Elle est donc propice à la consolidation de l'engagement organisationnel de départ chez l'enseignant expatrié. Cependant, cette phase d'euphorie ne dure généralement pas longtemps et dépend largement de la convergence entre les attentes de l'expatrié et la réalité.

© 2014 Tous droits réservés.

1.3.2. La phase de découragement ou de choc culturel

Après quelques semaines passées dans le pays d'accueil, l'individu s'implique de plus en plus dans la nouvelle vie et commence à découvrir la culture locale. Il commence à cultiver sa différence et rencontrer des difficultés avec la nouvelle culture et le nouveau milieu professionnel. Les différences culturelles, jugées au début fascinantes, deviennent progressivement plus complexes, irritantes et difficiles à vivre pour certaines d'entre elles. « À ce moment, il commence à ressentir le vide culturel, qui se manifeste sous la forme de relations beaucoup plus compliquées face au temps, aux activités de langage, au mode de raisonnement.. » (Volkov, 1999, p11).

Au fil du temps, l'expatrié perd ses repères habituels et commence ainsi à douter de ses capacités à surmonter ces difficultés (Black, Gregensen & Mendenhall, 1992). Il vit désormais « un choc culturel », une étape essentielle dans le processus d'adaptation dans un pays étranger (Hofstede, 1994). Ainsi, l'expatrié adopte une attitude négative vis-à-vis de tout ce qui l'entoure. Quand elle n'est pas maîtrisée, la langue nationale devient un facteur supplémentaire de frustration qui nourrit ses doutes et ses attitudes négatives.

De toute évidence, cette période est cruciale car elle détermine largement les attitudes et les comportements de l'enseignant expatrié, notamment son niveau d'engagement. Toutes ces difficultés ont des répercussions négatives sur ses rapports avec les collègues au travail et les nationaux, ce qui nuit à sa stabilité et sa performance au travail. Durant cette période, l'expatrié peut être affecté par un ou plusieurs malaises comme le stress, la frustration, la perte d'appétit, l'irritabilité, la fatigue et l'hostilité envers le pays d'accueil et de ses habitants (Dhadwal & Brasseur, 2004). Ces malaises peuvent affecter tous les expatriés, mais se manifeste à des degrés divers selon la personnalité de l'expatrié.

1.3.3. La phase de réconciliation ou de redressement

À ce stade, l'expatrié se trouve devant le choix de prendre ses distances ou de s'intégrer et accepter cette nouvelle vie (Volkov, 1999). Selon Dhadwal et Brasseur (2004) « de cette décision dépendra le succès de son séjour à l'étranger » (p 6). L'expatrié commence alors à se familiariser avec la culture et la langue du pays. Il réussit à communiquer avec les locaux et intérioriser leurs attitudes et comportements pour les déchiffrer et s'en servir par la suite.

© 2014 Tous droits réservés.

1.3.4. La phase de maturité ou d'ajustement

C'est la phase finale du processus d'adaptation. L'expatrié ne ressent plus le choc culturel et commence à s'ajuster avec la culture et le mode de vie du pays d'accueil. S'engage alors une dynamique positive pendant laquelle il serait capable d'améliorer ses connaissances locales et s'adapter avec son travail. Il pose désormais ses repères et se sent à l'aise dans sa nouvelle vie (Joly, 1990).

Dans les études que nous citons, il n'y a pas d'indications pratiques liées à la durée de chaque phase d'adaptation. En effet, nous estimons que cette durée n'est pas fixe. Elle varie selon plusieurs variables dont le pays d'accueil lui-même, la personnalité de l'expatrié etc. Ainsi, chaque phase a son propre rythme et chaque processus est différent.

La courbe en U de Black et Mendenhall (1991) ainsi que les différentes phases du processus d'adaptation sont représentées comme suit :

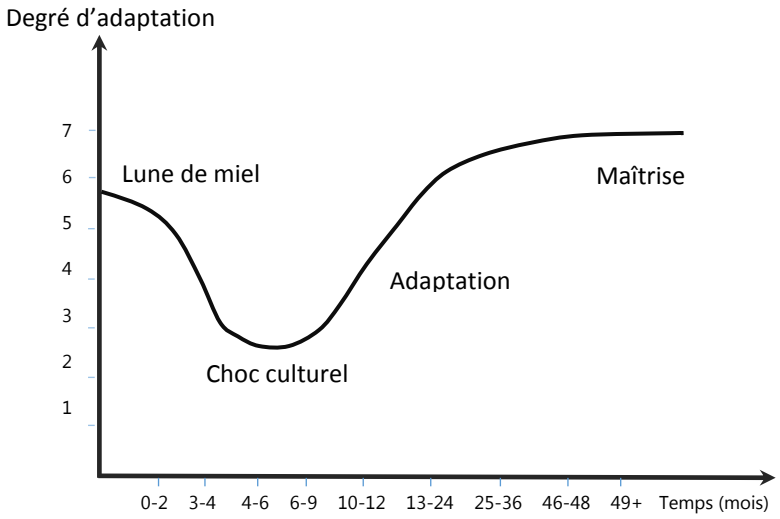


Figure 6 : La courbe en U : Les phases d'adaptation (Black & Mendenhall, 1991, p 227).

Nous l'avons mentionné dans le paragraphe précédent, le processus d'adaptation varie selon les individus. Certains réussissent leur expatriation alors que d'autres abandonnent l'expérience et rentrent dans leur pays d'origine. L'analyse de la littérature managériale portant sur l'adaptation des expatriés nous permet de dégager différents facteurs explicatifs de l'adaptation de l'expatrié et plus précisément ceux relatifs à la réussite ou à l'échec de l'expérience de l'expatriation.

© 2014 Tous droits réservés.

2. Les variables qui influencent l'adaptation : les facteurs de réussite ou d'échec

Les variables ayant un impact sur l'adaptation ont été profondément analysées dans la littérature managériale rattachée à l'adaptation. De ces variables dépend, en grande partie, la réussite ou l'échec de l'expatriation. Au moins trois types de variables peuvent être évoquées ; organisationnelles, individuelles et contextuelles.

2.1. Les variables organisationnelles

Les variables organisationnelles liées à l'expatriation se réfèrent souvent au poste de travail (clarté, autonomie, nouveauté), au soutien social organisationnel, à la clarté et l'autonomie dans le poste accepté, à la différence perçue entre l'organisation d'accueil et celle d'origine et à la préparation interculturelle.

2.1.1. La clarté dans le rôle

La clarté du rôle est « la capacité de l'expatrié à exercer ses nouvelles fonctions sans trop avoir référence à ses collègues ou à son supérieur » (Doumi, 2008, p 43). Waxin et Chandon (2003) pensent que la clarté dans le rôle est susceptible de favoriser l'adaptation de l'expatrié parce qu'elle permet de réduire l'ambiguïté du nouveau poste et l'incertitude associée à la nouvelle situation de travail. En effet, lorsque le rôle n'est pas clair, l'ambigüité devient une source de stress limitant ainsi la capacité d'adaptation au travail (Waxin, 2000). Il s'agit ici d'un constat confirmé par Aryee et Stone (1996), Black et Gregersen (1991), Cerdin (1999), Waxin et Chandon (2003) et Waxin (2004) qui insistent sur la relation positive entre la clarté du rôle et l'adaptation au travail.

2.1.2. L'autonomie dans le rôle

L'autonomie dans le rôle est définie comme « le degré de liberté et d'indépendance dont dispose l'individu dans la planification de son travail et dans les procédures utilisées » (Montgomery, 1996, p 27). Toutefois, le sentiment éprouvé pas l'individu de ne pas

© 2014 Tous droits réservés.

disposer d'une autonomie suffisante pour s'acquitter de ses responsabilités peut susciter chez lui des sentiments négatifs, tels que le manque de confiance en lui, le manque de considération de ses compétences, la démotivation ou encore le désengagement. Ainsi, l'autonomie dans le rôle offre à l'individu la possibilité d'adapter son travail et son environnement à lui-même au lieu de s'adapter lui-même à cette nouvelle situation (Brett, 1980; Nicholson, 1984; Waxin, 2000). Les travaux de Aryee et Stone (1996), Black (1988) et Black et Gregersen (1991), Cerdin (1999) et Waxin (2004) démontrent que l'autonomie dans le rôle est positivement reliée à l'adaptation au travail. Généralement, les enseignants universitaires choisissent l'enseignement pour la liberté et l'indépendance qui le caractérisent. Il a été mentionné dans la troisième section du chapitre précédant portant sur les motivations d'expatriation, l'enseignant universitaire peut décider de quitter son université pour partir dans une autre université à la recherche de meilleures conditions de travail et de recherche.

2.1.3. La dissimilarité de la culture organisationnelle

Cette variable est rattachée à la différence de pratiques organisationnelles entre l'ancienne organisation et la nouvelle organisation d'accueil (Black, 1988 ; Black & Stephens, 1989). Il faut noter à ce niveau qu'il n'existe pas d'outil de mesure, surtout de nature quantitative, des distances (ou des différences) culturelles, que ce soit des cultures organisationnelles ou des cultures nationales.

De ce fait, la nouveauté de la culture organisationnelle ainsi que le changement d'environnement semblent augmenter le sentiment d'incertitude (Mendenhall & Oddou, 1985 ; Cerdin, 1999, Waxin, 2004). Waxin (2000) défend l'idée selon laquelle la nouveauté de la culture organisationnelle est négativement reliée à l'adaptation au travail. Ainsi, si la culture organisationnelle de l'organisation d'accueil est proche de celle de provenance, l'expatrié n'aura pas de problème d'adaptation.

2.1.4. Le soutien organisationnel

Le soutien organisationnel fait référence au soutien logistique et social au sein de l'organisation. En effet, l'organisation offre à ses employés différentes formes de soutien,

© 2014 Tous droits réservés.

dont par exemple le soutien logistique qui se manifeste à travers l'infrastructure et les conditions de travail. Celui-ci constitue une forme de reconnaissance de l'importance du travail accompli ainsi qu'une forme de développement de l'appartenance.

Le soutien social correspond à l'appui physique, émotionnel ou symbolique de l'organisation, des collègues et du supérieur. Le soutien des collègues apporte assistance et appui dans la cadre des nouvelles fonctions et conditions de travail de l'expatrié (Doumi, 2008). Le soutien des collègues développe chez l'expatrié un sentiment de sécurité et favorise, en conséquence, son adaptation chez l'expatrié (Waxin, 2004; Doumi, 2008). Le soutien et les encouragements de l'expatrié par son supérieur sont tout aussi indispensables dans l'adaptation de l'expatrié (Cerdin, 1999).

2.1.5. La préparation interculturelle

La préparation interculturelle renvoie au processus de formation ou de préparation pour apprêter l'expatrié et sa famille à faire face aux nouveaux défis posés par le nouvel environnement (Doumi, 2008).

Dans ce domaine, la littérature ne manque pas. La plupart des travaux de recherche ont montré l'importance de la préparation interculturelle dans le processus de l'adaptation (Black & al. 1990-1991; Waxin, Roger & Chandon, 1997; Waxin & Panaccio, 2004; Doumi, 2008) et de la performance organisationnelle (Thomas, 1998).

Toutefois, d'autres recherches défendent l'idée selon laquelle la formation interculturelle est insuffisante pour s'adapter dans la nouvelle vie. Dans son étude sur 36 sociétés basées en Grande-Bretagne (Forster, 2000), affirme que la formation interculturelle « ne peut pas être *un remède miracle*[1] » (p 64). Plus récente, l'étude de Caligiuri & al. (2001) sur les cadres nord-américains expatriés en France et en Grande-Bretagne soutient l'idée de Forster sur l'importance d'explorer les expériences individuelles de formation (Forster, 1997).

[1] **«** Can never be a 'cure-all' **»** (Forster, 2000, p 64).

© 2014 Tous droits réservés.

2.2. Les variables individuelles

Ayant un rapport direct avec l'individu, les variables individuelles correspondent à l'expérience internationale antérieure, aux différentes facettes de l'adaptabilité, ainsi que le sexe et le pays de provenance.

2.2.1. L'expérience internationale antérieure

Au début de son expérience d'expatriation, l'individu se trouve astreint de faire face aux changements et différences culturelles. Sa gestion des différences dépend essentiellement de ce qu'il a appris auparavant pour affronter sa nouvelle situation (Albenson, 1981; Jones, 1983). Cependant, certaines recherches (Pinder & Schroder, 1987) ne valident pas l'hypothèse de la corrélation positive entre l'expérience internationale antérieure et l'adaptation rapide de l'individu dans son nouveau poste (Doumi, 2008). De son côté, Black (1988) pense que l'expérience internationale antérieure permet de surmonter facilement les difficultés liées au nouveau poste, mais ne facilite pas l'ajustement général. D'autres recherches (Paker & MacEvory, 1993) montrent que l'expérience internationale antérieure est corrélée négativement avec l'ajustement au travail alors qu'elle affecte positivement l'adaptation générale.

Les travaux de Waxin et Chandon (2003) sur un échantillon de 54 cadres français, 60 cadres coréens et 57 cadres scandinaves, tous expatriés en Inde, montrent que la corrélation entre l'expérience internationale antérieure et la réussite de l'adaptation n'est significative que chez les expatriés coréens. Elles justifient ceci par le fait que « les entreprises coréennes ne se sont ouvertes à l'étranger que bien récemment en comparaison avec les entreprises françaises » (p 11).

Notons que le pays d'origine de l'enseignant expatrié joue un rôle important dans l'adaptation au travail (Waxin & Chadon; 2003). En effet, le rapprochement culturel entre le pays d'origine et le pays hôte offre à l'enseignant expatrié la facilité de s'adapter dans son nouveau poste.

© 2014 Tous droits réservés.

2.2.2. L'adaptabilité de l'individu

L'expérience d'expatriation crée chez l'expatrié un niveau important d'incertitude (Waxin, 2000). En effet, ce dernier est amené à vivre dans un nouvel environnement qui l'oblige à changer d'habitudes et de routines. S'adapter devient alors une nécessité absolue pour sa survie. Cependant, la capacité d'adaptation diffère d'une personne à une autre et d'une situation à une autre et en particulier en cas d'expatriation (Dhadwal & Brasseur, 2004).

Ainsi, « différentes recherches (Mendenhall & Oddou, 1991; Arthur & Bennett, 1995; Cerdin; 1999) en psychologie et en sciences de gestion montrent l'importance des caractéristiques personnelles dans le succès de l'expérience l'expatriation » (Waxin, 2000, p 9).

Quatre dimensions personnelles ont été intégrées par Mendenhall et Oddou (1985) dans le processus d'adaptation soit la dimension personnelle, la dimension relationnelle, la dimension perceptuelle et la dimension culturelle. Par la suite, Cerdin (1991) identifie six facettes de l'adaptabilité soit, la volonté de communiquer, la capacité d'ouverture, la confiance dans ses compétences techniques, la capacité de substitution, l'orientation sociale et la capacité de retrait. « Toutes ces facettes sont corrélées positivement avec l'adaptation à l'exception de la dernière facette, celle de la capacité de retrait, négativement corrélée » (Waxin, 2000, p 9).

De nouvelles facettes ont été identifiées par la suite par Mendenhall et Oddou (1991). Ils considèrent que la tolérance au stress est un des principaux facteurs de réussite de l'expatriation.

Dans ses recherches sur l'adaptabilité des expatriés, Waxin (2000) adopte les cinq premières dimensions de l'adaptabilité de Cerdin (1999), auxquelles elle ajoute une sixième dimension celle de la résistance au stress de Mendenhall et Oddou (1991). Elle montre ainsi dans ses travaux que « l'adaptation au travail d'un expatrié est liée positivement à sa volonté de communiquer, son orientation sociale, sa résistance active au stress, sa confiance en ses compétences techniques, sa capacité de substitution et sa capacité d'ouverture » (Waxin, 2000, p 10).

© 2014 Tous droits réservés.

2.2.3. Sexe de l'expatrié et adaptation

Les femmes comme les hommes sont elles aussi concernées par l'expatriation et les problèmes d'adaptation. Toutefois, la littérature sur l'expatriation et l'adaptation culturelle a souvent exclu les femmes. De nouvelles études (Adler, 1987; 1996; 2001; Taylor & al, 1996; Caligiuri & Cascio, 1998; Haslberger, 2007) avancent qu'il existe une différence entre les deux sexes au niveau du processus d'adaptation. Ces recherches montrent que les femmes sont capables de réussir à l'étranger car leur capacité d'adaptation est certaine.

Selon les recherches en sociologie et en psychologie, les femmes seraient dotées de compétences sociales bien meilleures que celles dont bénéficient les hommes (Van Velsor, Taylor & Leslie, 1993; Westwood & al, 1994; Harvey, 1997; Martin, Knopoff, & Beckman, 1998; Nicholson, 2000). Selon ces auteurs, elles sont généralement confiantes, coopératives et plus ouvertes que les hommes. Ces caractéristiques les aident à apprendre plus rapidement que les hommes la manière dont elles établissent et maintiennent des relations dans le pays d'accueil (Westwood & al, 1994; Harvey, 1997; Haslberger, 2007). Ainsi, beaucoup d'études montrent que les femmes ont toutes les qualités requises pour réussir à l'étranger (Adler, 1987; 1996; 2001; Taylor & al, 1996) et pour s'adapter aussi rapidement (Haslberger, 2007). Pourtant, la culture d'accueil met la femme expatriée dans un rang inférieur à celui de l'homme dans la société (Adler, 1987). Ce qui impose à la femme expatriée une pression élevée et des difficultés de performances par rapport aux hommes (Adler, 1987; Haslberger, 2007).

2.3. Les facteurs contextuels

Les variables contextuelles renferment généralement le soutien du partenaire, le temps passé dans le pays hôte et la culture du pays d'origine.

2.3.1. Le soutien du conjoint

La famille, plus précisément le conjoint, joue un rôle déterminant dans l'expérience d'expatriation et l'adaptation de l'expatrié (Fulton, 1996). Une grande partie de la littérature sur l'expatriation et l'adaptation des expatriés porte sur l'adaptation du partenaire. En effet, dans le cas où l'expatrié ne part pas seul, le conjoint a une grande influence sur son

© 2014 Tous droits réservés.

adaptation. En effet, l'adaptation du conjoint et de la famille constitue une cause décisive de la réussite ou l'échec de l'expatriation. La présence du conjoint constitue un soutien pour l'expatrié et l'aide à gérer le stress de travail et donc faciliter son adaptation (Fenlason & Beehr, 1994).

Waxin et Chadon (2001) confirment cette hypothèse et montrent que le soutien du conjoint est corrélé positivement avec l'adaptation au travail. De son côté, Cerdin (2000) évoque dans ses travaux sur les expatriés français que ces derniers éprouvent une adaptation supérieure à celle de leur conjoint. Généralement, pour le conjoint cette expérience d'expatriation constitue une rupture avec la famille, le pays et les amis. Cette rupture s'accentue surtout au cas où le conjoint quitte son travail pour accompagner son partenaire et si cette décision d'expatriation est imposée. Ainsi, le partenaire éprouve des difficultés réelles dans le processus d'adaptation et ne peut pas surmonter l'impression d'avoir sacrifié sa vie professionnelle et son équilibre de vie.

La majorité des recherches (Cerdin, 2000 ; Waxin & Chandon, 2003) prend en considération cette période difficile et reconnaît qu'un délai d'adaptation est bien nécessaire pour trouver un nouvel équilibre (Slama & Gracia, 2008).

Toutefois, nous devons prendre en considération dans la présente recherche les différents scénarii possibles ; selon que l'expatrié est un homme ou une femme, et selon que l'expatrié choisit de vivre l'expérience en célibataire ou en famille.

2.3.2. Le temps passé dans le pays hôte

Selon Waxin et Chandon (2003) « l'adaptation est un processus qui s'inscrit dans le temps ». L'adaptation est un processus évolutif qui se fait progressivement. Ainsi, l'expatrié prend son temps à découvrir son nouvel environnement et à apprendre les comportements appropriés et acceptés dans cette nouvelle culture. Cerdin (1999) met en évidence l'importance de la variable temps passé dans le pays d'accueil et montre qu'elle est positivement liée à l'adaptation au travail. Dans ses recherches sur l'adaptation des cadres expatriés en Inde, Waxin (2000) confirme les résultats de Cerdin (1999). Elle avance que « le temps passé dans le pays d'accueil est fortement explicatif de l'adaptation au travail » (p 14).

© 2014 Tous droits réservés.

2.3.3. Le pays et la culture d'origine

Plus la culture du pays d'expatriation est différente de celle du pays d'origine, plus l'expatrié est appelé à faire des efforts pour s'adapter (Pulatie & al. 1985 ; Black & al. 1991). Cette distance culturelle (Church 1982) est introduite par Mendenhall et Oddou (1991) sous l'appellation « dureté de la culture ». Dans la littérature sur l'adaptation interculturelle, « Black & al. (1991), Parker & McEvoy (1993), Cerdin (1996) et Gregersen & Stroh (1997) montrent que, la distance culturelle a un effet négatif sur l'adaptation des expatriés » (Waxin, 2000, p 11).

Ainsi, selon Waxin et Chadon (2003), le pays d'origine, avec tout ce qu'il représente pour l'expatrié, a un effet direct sur l'adaptation au travail. Cette vision renvoie aux travaux d'Hofstede (1991) sur la culture. En effet, les résultats de leurs recherches révèlent une meilleure adaptation des Français en Inde, comparés aux Coréens et aux Scandinaves. Ceci s'explique par la théorie de « distance culturelle » d'Hofstede (1991). En effet, la distance culturelle entre la France et l'Inde est inférieure à celle qui sépare l'Inde de la Corée et des pays scandinaves. En France et en Corée, les cultures sont caractérisées par une distance hiérarchique forte, où le supérieur hiérarchique joue un rôle déterminant dans le processus d'adaptation. Contrairement aux Allemands et aux Scandinaves qui semblent accorder une importance particulière à l'autonomie dans le rôle. Les Coréens, de nature collectiviste, voient dans le soutien des collègues un facteur décisif dans le processus d'adaptation (Waxin & Chandon, 2003).

3. L'adaptation et l'engagement organisationnel

Avec la mondialisation des échanges, les recherches sur l'adaptation culturelle ont connu un grand essor durant les dernières années. Les chercheurs se sont penchés sur ce phénomène notamment pour déterminer les facteurs qui le facilitent et les conséquences qui en découlent. Ainsi, ils ont montré que l'adaptation culturelle est un enjeu central pour la performance de l'entreprise et la fidélisation et la mobilisation du personnel (Feldman, 1976 ; Fabre, 2004). D'après Feldman (1990), il faut prendre en considération le contexte de travail lorsqu'on étudie les attitudes et les comportements de l'individu dans son poste de travail. Ainsi, « l'adaptation est une condition sine qua none du développement de l'engagement organisationnel » (Morin, 2008, p 28). Cependant, les attitudes des uns et des

© 2014 Tous droits réservés.

autres diffèrent selon les étapes du processus d'adaptation et les moyens d'acculturation. Le comportement réel de l'expatrié est susceptible de varier en conséquence (Berry, 1990).

Loin de toute généralisation imprudente et en prenant en considération les antécédents personnels, culturels et professionnels, il est possible de dire que l'expatrié entame son expérience avec un certain niveau d'adaptation anticipée et un engagement de départ. Durant cette *première phase d'euphorie*, partie de la courbe en U du processus d'adaptation, l'expatrié est toujours excité et fasciné par le nouveau poste et la nouvelle culture. Ainsi, il fait preuve d'une grande volonté de s'adapter et de s'engager dans son organisation. Il est donc du rôle de l'organisation de faire perdurer cette phase d'enthousiasme et d'accompagner l'expatrié dans la phase d'après, celle de confrontation et d'accommodation.

Durant la *phase de confrontation et d'accommodation*, l'individu découvre plusieurs facettes de la réalité et procède à des ajustements pour consolider sa mobilisation et raffermir son engagement. Il s'agit d'une période de doutes et de remises en question incessantes. L'engagement initial change à coup sûr d'intensité et parfois de nature et perd de vigueur si l'expatrié manque de surmonter ses doutes, de s'adapter et d'assimiler les différences culturelles. Quand elle dure longtemps, cette période peut devenir néfaste pour l'organisation. Le manque ou l'absence d'adaptation peut se traduire par un abandon.

À ce niveau, nous pouvons poser, avec prudence, l'hypothèse que l'engagement (envers le travail et l'organisation) est un facteur qui facilite le dépassement (positif) de la phase de confrontation et d'accommodation.

La dernière phase est celle de « *l'adaptation et l'acquisition de l'identité organisationnelle*, des valeurs et des comportement compatibles avec la culture de l'organisation » (Fabre, 2004, p 899). Durant cette phase, la nature et le niveau de l'engagement se décident selon les intérêts de l'expatrié et la convergence de ses attentes avec celles de l'organisation,

Cette représentation semble être intéressante dans la mesure où elle associe l'engagement aux différentes étapes du processus d'adaptation. Elle montre la démarche personnelle de l'individu, dans laquelle figurent les différents éléments personnels et organisationnels qui peuvent influencer l'engagement. Cependant, elle ne permet pas d'expliquer le passage d'une étape à une autre du processus de construction de l'engagement. Pour cela d'autres composantes et interactions du contexte interne et externe doivent être prises en considération.

© 2014 Tous droits réservés.

Dans ce qui suit, nous proposons d'exposer les différentes théories mobilisées pour la constitution du cadre d'analyse de notre recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 2

Constitution d'un cadre d'analyse : les théories mobilisées

Depuis les années soixante, les études effectuées sur l'engagement organisationnel se sont multipliées (Becker, 1960 ; Meyer & al. 1990 ; Randall & Cote, 1991 ; Morrow, 1993 ; Cohen, 2009) avec pour objectif la mesure et l'analyse de l'engagement ainsi que l'exploration des interactions entre l'engagement organisationnel et certaines variables organisationnelles tels que le turnover, l'absentéisme, la performance et le roulement du personnel. Les résultats de ces recherches nous apprennent que le sentiment d'appartenance et l'engagement ont assurément un impact d'une importance capitale sur le rendement au travail, la réalisation du plan stratégique, la présence au travail, la résistance au stress, l'estime de soi et l'ouverture au changement.

Dans l'ensemble, ces recherches qui s'annoncent prometteuses, notamment en ce qui concerne l'exploration de l'engagement organisationnel, souffrent toutefois d'un certain simplisme au niveau des résultats obtenus et ne tiennent pas compte des différentes facettes de l'engagement et de la complexité des interactions existant entre les acteurs et le contexte. En effet, Wacheux (1997) trouve que la plupart des travaux de recherches entrepris en gestion de ressources humaines « s'intéressent soit au système de gestion de manière distancée, soit à l'efficacité et à l'efficience d'une dimension particulière de la GRH. Rares sont les études empiriques qui se préoccupent de la manière dont les individus vivent au jour le jour dans l'entreprise » (p 3). Il estime que « les recherches en gestion des ressources humaines peuvent aussi s'intéresser à une approche de la gestion de la personne, plutôt qu'à l'utilisation des ressources humaines. Cette orientation suppose de changer le niveau d'analyse, pour passer du collectif au singulier, avant de reconstruire l'organisation comme un ensemble d'entités en interdépendance, et avant de retrouver une perspective gestionnaire par les outils et les instruments de la GRH » (Wacheux, 1997, p 3).

Dans la présente recherche, la considération des différents contextes et interactions est faite à travers l'association des deux approches contextualiste de Pettigrew (1985-1987) et communicationnelle de Palo-Alto. Cependant, avant d'exposer ces théories, examinons en détails les théories de la contingence. Notre recours à la théorie de contingence dans cette recherche tient au fait que l'organisation n'est pas une entité statique mais un système

© 2014 Tous droits réservés.

ouvert qui évolue et change dans le temps à travers les différentes interactions entre les différents acteurs.

1. Les théories de la contingence

Les théories de la contingence ont remis en cause les théories traditionnelles de l'organisation qui postulaient qu'il existe une structure optimale et idéale. Elles considèrent que l'entreprise est un système ouvert sur l'environnement, donc soumis aux aléas et aux incertitudes. Selon cette théorie, la structure de l'organisation s'adapte aux contraintes de l'environnement. Pour être efficace, l'organisation doit avoir une structure flexible capable de suivre les contraintes de l'environnement. Lawrence et Lorch (1967) partent du constat qu'il n'existe pas de « *one best way* ». Ils développent cette idée et montrent que l'environnement est présenté comme un contexte contraignant pour l'organisation. Ils ont fait ainsi recours à la méthode systémique pour étudier la complexité et la dynamique de l'organisation tout en intégrant la dimension temporelle.

Ensuite, avec l'internationalisation et la globalisation, les théories de la contingence ont introduit les facteurs culturel et interculturel et leur fragilité vis-à-vis des pratiques organisationnelles et managériales (Sainsaulieu, 1977 ; Hofstede, 1980; Ouchi, 1981; Mintzberg, 1990; Thévenet, 1993). Ces auteurs avancent que la culture interne de l'organisation joue un rôle déterminant dans la structure.

Ouchi (1981) introduit dans son ouvrage « *la dimension humaine de l'entreprise* », la théorie Z, faisant référence à celle de Mac Gregor, la théorie X/Y. La théorie Z postule que la force des entreprises japonaises durant les années 1980, s'explique par l'attachement des salariés aux valeurs de l'entreprise et à sa culture interne, qui constitue pour eux un guide et un outil de pilotage.

Thévenet (1993), quant à lui, définit la culture de l'entreprise comme « un ensemble de références partagées dans l'organisation, construit tout au long de son histoire en réponse aux problèmes rencontrés dans l'entreprise dans ses pratiques et qui la distingue des autres » (p 45).

Sainsaulieu (1987) pense que « l'entreprise est un lieu de construction et d'évolution des identités individuelles et sociales via l'appropriation ou l'opposition aux valeurs et aux normes qui la fondent » (Holcman, 2012, p 21). En 1988, l'auteur a identifié quatre

© 2014 Tous droits réservés.

modalités de reconnaissance de soi et de l'autre, soit l'appartenance à la « maison », la réalisation d'une œuvre individuelle ou collective, la trajectoire individuelle et la résistance contre toute forme de domination imposée dans le travail. Francfort et al. (1995) complètent cette typologie à travers l'identification de quatre principes pour justifier l'engagement professionnel, à savoir le projet individuel, la réalisation professionnelle, la finalité de l'entreprise et l'intégration communautaire. Ils distinguent aussi deux types de stratégie identitaire dans le projet individuel : la recherche d'un équilibre entre la vie au travail et la vie en dehors du travail, et une stratégie de parcours professionnel (Holcman, 2012).

L'action et le comportement des individus au travail sont alors déterminés par les possibilités et les contraintes d'un « système socio-organisationnel local » et par une « référence symbolique et culturelle aux expériences fondatrices d'identités au travail » (Francfort & al. 1995, p 278). Geert Hofstede (1980), que l'on considère dans une certaine mesure un chercheur de l'école de la contingence, identifie la notion de l'identité culturelle nationale en fonction de quatre dimensions universelles, la distance hiérarchique, le contrôle de l'incertitude, l'individualisme et la masculinité/féminité. Il démontre que le style de management est influencé par ces variables culturelles. Notons qu'il a ultérieurement ajouté une cinquième dimension valeur/vérité, une dimension confucéenne de l'extrême orient.

Henri Mintzberg (1990) présente une approche plus centrée sur l'organisation elle-même et met l'accent sur le poids des relations entre les différentes parties de l'organisation. À la lumière de cette approche, il identifie cinq composantes à savoir ; le sommet stratégique, la ligne hiérarchique, la technostructure, le support logistique et le centre opérationnel. Mintzberg estime qu'il existe, selon la domination de telle ou telle composante de l'organisation, quatre principaux mécanismes pour coordonner le travail tels que l'ajustement mutuel, la supervision directe, la standardisation des tâches et des résultats.

Les théories de la contingence ont permis de mettre fin à la vision mécaniste classique de l'organisation et enrichir celle des relations humaines. Cependant, portant sur le processus de construction de l'engagement organisationnel, l'envergure de la présente recherche s'avère plus limitée que la prise en compte de tous les facteurs de contingences. En effet, elle donne plus d'importance au contexte par rapport au processus de construction des phénomènes.

© 2014 Tous droits réservés.

Par contre, l'analyse à partir de variables de contingences tend à restreindre la prise en compte des relations entre ces facteurs. Nous utilisons d'autres analyses qui donnent une vision plus complexe des interactions dans l'organisation. Parmi ces approches, on peut citer l'approche contextualiste et l'approche communicationnelle de Palo-Alto. Ces dernières seront prises en considération dans notre thèse pour découper la complexité de l'université et faciliter la compréhension des interactions entre les différents acteurs et leur influence sur le processus de construction de l'engagement des academics expatriés.

2. L'engagement organisationnel des academics expatriés : une approche contextualiste

L'objectif de la présente recherche est l'exploration de la construction de l'engagement organisationnel chez les academics dans un contexte d'expatriation. Ainsi, plusieurs questions se posent : Comment appréhender ces phénomènes dans toute leur complexité ? Comment en comprendre les mécanismes et les décrire ? Autrement, comment explorer les liens entre les différents acteurs et les processus communicationnels de construction de l'engagement organisationnel des academics dans le contexte d'expatriation ? Pour cela, nous estimons que la gestion de l'engagement organisationnel peut être associée à *un contenu* (l'engagement) appliqué dans *un contexte* particulier : l'expatriation, et qui donne lieu à *un processus* construit par les différents jeux de pouvoir des différents acteurs. Cette vision fait appel aux notions de contenu, contexte et processus ; ce qui nous permet de placer notre travail de recherche dans le cadre de l'analyse contextualiste.

2.1. L'approche contextualiste

Développée essentiellement par Pettigrew (1985-1987) et son équipe (Pettigrew & Whipp, 1991 ; Wilson, 1992), cette approche a été ensuite reprise par des chercheurs belges de Liège et de Louvain (Pichault, 1993 ; Nizet & Pichault, 1995 ; Brouwers & al. 1997 ; Nizet & Pichault, 1998). Le but était de trouver un cadre d'analyse de la fonction RH, regroupant différents modèles explicatifs du changement organisationnel (Defelix, 1999).

Le contextualisme est une démarche heuristique qui vise à expliciter les mécanismes et les processus au travers desquels le changement affecte l'objet d'étude. Ce modèle d'analyse

© 2014 Tous droits réservés.

est articulé autour de trois concepts-clés ayant un lien d'interdépendance soit *le contenu* du phénomène étudié, *le processus* par lequel il se développe et *les contexte*s dans lesquels il s'inscrit et qu'il contribue à modifier (Mallet, 2005).

- *Le contenu* : C'est le domaine concerné ou la cible visée par le changement. Il fait référence aux éléments qui constituent le phénomène étudié et aux variables qui changent au fil du temps (Pichault, 2005). Il s'agit du *quoi* du changement. Dans le cas de la présente thèse, « le contenu correspond à l'engagement organisationnel, plus précisément sa construction, ses transformations et évolutions chez les academics expatriés. Ce phénomène n'est pas constant, il évolue au fil du temps et selon le contexte. Par conséquent, il ne peut pas être étudié isolément » (Gharbi & al. 2011, p 4).
- *Le contexte :* « Le contexte est l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer les contenus et leur évolution » (Pichault, 2005, p 186). Selon Pourtois et Desmet (2004), il est « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches qualitatives qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout » (p 37). Il s'agit là du *pourquoi* du « changement ». Pettigrew (1985) distingue, de manière assez classique, deux niveaux de contexte : les facteurs propres à l'organisation elle-même et ceux qui ont trait à son environnement, autrement dit, *les contextes internes* (modes de travail, taille, âge, structure de l'organisation, culture, le système de circulation d'information etc.) et *les contextes externes* (marché, réglementation sociale, etc…). Appliqué à notre thèse sur l'engagement des *academics* expatriés, le contexte interne renvoie à la stratégie de l'organisation, la culture de l'université, le style de management des RH expatriés, la circulation de l'information, etc… Quant au contexte externe correspond au marché international des académiques, la culture du pays hôte, les caractéristiques personnelles de l'expatrié etc.
- *Le processus* : c'est le *comment* du « changement ». La dimension processuelle du modèle contextualiste « vise à capter le jeu de forces entre les acteurs, leurs actions et leurs interactions qui font évoluer l'organisation dans une période de temps donnée. Elle traduit la manière dont ces acteurs, à chaque moment du temps, s'efforcent de faire passer l'organisation d'un état présent à un état futur » (Brouwers & al. 1997, p 30). Appliqué à notre thèse, le processus constitue les actions, les rétroactions ainsi que les jeux de pouvoirs qui font développer et évoluer l'engagement organisationnel des academics expatriés.

© 2014 Tous droits réservés.

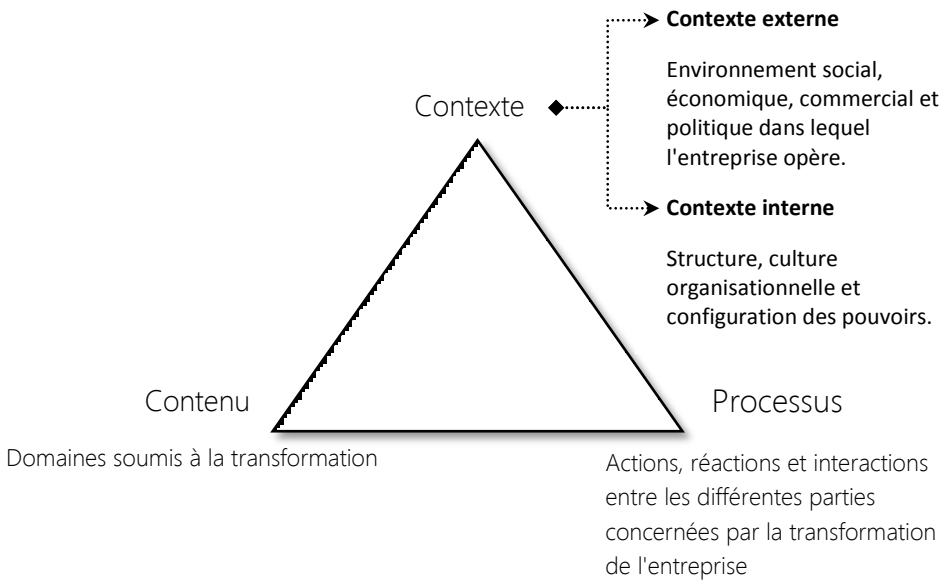


Figure 7 : Le schéma de l'analyse contextualiste (Brouwers & al. 1997)

2.2. Apport de l'approche contextualiste pour l'étude de l'engagement des enseignants expatriés

L'engagement organisationnel des enseignants expatriés est un processus qui subit des changements, des évolutions et des transformations selon l'interaction avec les différents contextes. Dans ce sens il est indispensable de tenir compte des différents contextes - interne et externe- dans l'analyse de l'engagement organisationnel. Ainsi, nous faisons appel à l'approche contextualiste dans le cadre de ce travail de recherche. En effet, « la spécificité de l'approche contextualiste est de chercher à appréhender les éléments du contexte dans leur influence sur les phénomènes observés » (Brouwers & al. 1997, p 28).

Ainsi, appliqué à notre objet d'étude, l'approche contextualiste nous est d'un grand apport dans l'analyse des situations de changement, développement et construction de l'engagement des enseignants expatriés. Ceci peut être justifié par trois apports principaux, un apport méthodologique, un apport épistémologique et un apport en termes de construction de sens.

2.2.1. L'apport méthodologique

En plus, de l'intérêt de l'approche contextualiste, d'un aspect théorique, son apport est aussi considérable en matière d'analyse méthodologique. En effet, face à la complexité du

© 2014 Tous droits réservés.

processus de développement de l'engagement organisationnel des employés, la plupart de ses théories ont généralement recours à une méthodologie quantitative consistant à mesurer l'engagement des salariés via une échelle de mesure ou des régressions multiples. Cette démarche permet d'étudier la relation entre les différentes dimensions de l'engagement et d'autres concepts organisationnels comme l'absentéisme, l'intention de départ et l'influence de la variation de ces concepts sur le niveau d'engagement des salariés. Or, cette démarche classique semble être moins pertinente ou, du moins, mérite d'être ajustée par l'adoption d'un regard centré sur l'influence des différents contextes sur le processus de développement de l'engagement. Cette attitude est suggérée dans l'approche contextualiste qui permet la compréhension d'un phénomène changeant, comme le processus de construction de l'engagement organisationnel. Ce qui, à travers nos entretiens avec les acteurs, témoignent du développement de l'attachement vis-à-vis de leur université.

Néanmoins, on ne peut ignorer la diversité des interactions (communications) entre les différents sous-systèmes de l'organisation ainsi que leurs influences sur le processus de développement de l'engagement. La construction de l'engagement organisationnel des academics expatriés comme phénomène changeant, requiert une explication plurielle qui s'inscrit dans le modèle contextualiste. En effet, l'approche contextualiste est une approche explicative, « basée sur une grille d'analyse générale, dans laquelle différentes approches peuvent venir s'intégrer en enrichissant la compréhension de l'ensemble » (Pichault, 2005, p 186-187). Pour cela, nous pensons qu'il est utile d'introduire l'approche systémique de Palo-Alto[1] qui va nous aider à décrire la complexité et mettre l'accent sur l'interdépendance des éléments du système.

Nous mobilisons donc, l'approche contextualiste pour notre étude sur la construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. Elle nous offre l'opportunité de prendre en compte la diversité des différents contextes (internes et externes) et de tenir en compte les spécificités de ces différents contextes. Cette opportunité nous permettra aussi de prendre en considération toutes les interactions entre les différents acteurs et l'université, car elles sont susceptibles d'influencer ou d'intervenir dans la transformation ou la construction de l'engagement à travers l'intégration d'une approche communicationnelle.

[1] Il s'agit d'un modèle d'analyse des communications et interactions entre les différents acteurs d'un système.

© 2014 Tous droits réservés.

2.2.2. L'apport épistémologique

Les fondements épistémologiques du contextualisme prennent en considération l'influence des différents contextes sur le phénomène étudié, dans la mesure où si « le contexte change, la connaissance va également changer » (Brouwers & al, 1997). Ceci nous permet d'avoir un important apport épistémologique dans l'utilisation de l'approche contextualiste.

D'abord, cette approche s'inscrit dans une épistémologie constructiviste modérée (interprétativiste). Le contenu du changement s'appuie sur les représentations des acteurs en ce qui concerne le contexte. Contrairement à la théorie de contingence qui donne plus d'importance au contexte par rapport au processus de construction de l'engagement organisationnel, l'analyse contextuelle nous permet d'avoir une étude plus fine sur la relation entre le contexte et le processus de construction de l'engagement (Brouwers & al. 1997 ; Mallet, 2005). Ainsi, l'analyse contextuelle met en avant le rôle déterminant de perception du contexte dans lequel se déroule un changement et le processus dans lequel celui-ci se réalise. Selon Giddens (1979) « le contexte n'est pas seulement une barrière à l'action, mais il est aussi impliqué dans sa production » (cité par Brouwers & al. 1997, p 31).

L'approche contextualiste permet aussi la mise en relation des différents contextes à travers une analyse verticale et horizontale du phénomène. Ceci rend possible l'établissement d'un lien intéressant entre les niveaux macro et micro-social (Mallet, 2005).

2.2.3. L'apport de construction de sens

La présente recherche a opté pour le contextualisme car c'est le modèle le plus réaliste dans l'analyse de la complexité permettant de mettre en évidence les variations du contexte organisationnel dans le temps combinées à des événements (changements) qui contribuent à forger des pratiques organisationnelles et à les faire évoluer. En effet, l'engagement organisationnel des enseignants expatriés est un processus continu, interactif par lequel un contenu évolue dans un contexte d'expatriation, selon un processus où prédominent les jeux de pouvoir entre acteurs aux intérêts opposés. Cette vision contingente des différents contextes et acteurs nous permet donc d'approcher au mieux la réalité et de donner un sens à une situation qui initialement n'en a pas (Caron-Fason, 2001), soit un sens à l'engagement des enseignants universitaires. « Les significations, le sens, sont découverts dans

© 2014 Tous droits réservés.

l'interaction avec un environnement dynamique qui inclut l'objet. Ce mécanisme de « créativité » participe à l'élaboration d'une représentation significative pour l'individu grâce à une vision interprétativiste de son environnement » (Mallet, 2005, p 9).

Selon Mucchielli (2005) « la compréhension des phénomènes par les hommes (et donc des communications) repose sur un sens qui émerge (donner du sens et comprendre, c'est une seule et même chose). Cette "émergence" est par ailleurs, liée à une "contextualisation", c'est-à-dire à une mise en relation du phénomène avec des éléments constitutifs de son environnement » (p 5).

3. L'engagement organisationnel des academics expatriés : une approche communicationnelle de Palo-Alto

Depuis de nombreuses années, l'engagement organisationnel est devenu un thème de recherche privilégié en management stratégique des ressources humaines. Cette diversité de travaux développés témoigne de l'importance de ce thème. Ces recherches sur l'engagement et plus particulièrement sur sa formation et sa construction, restent simples et insuffisantes pour rendre compte de la complexité de la construction de l'engagement organisationnel. Elles sont généralement des recherches analytiques qui expliquent de manière assez simple les phénomènes complexes, tel que l'engagement organisationnel.

En effet, à ce stade de notre recherche, nous pensons que l'adoption d'une simple approche analytique sera insuffisante pour prendre en considération les différents sous-systèmes de l'organisation (l'université) ainsi que les différents jeux de pouvoir. Par-delà, nous faisons appel à l'approche communicationnelle de Palo-Alto qui s'intègre facilement dans la grille d'analyse contextualiste pour étudier le processus de construction de l'engagement des enseignants universitaires expatriés.

Il est devenu classique d'opposer l'approche systémique à l'approche analytique et le concept de système à celui de l'objet que nous a légué la science classique. Nous procédons d'abord à la présentation de l'approche analytique ainsi que les fondements théoriques de l'approche systémique et son évolution historique. Ensuite, nous exposons son application à notre objet de recherche. Enfin, nous montrons en quoi elle peut être pertinente pour notre projet de recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

3.1. Approche analytique-Approche systémique

Accéder à un système complexe comme l'entreprise devient impossible avec une approche analytique qui laisse sa place à une nouvelle approche: la systémique. En effet, la logique analytique agit en partant du présent pour chercher dans le passé et l'histoire du système, afin d'identifier les causes et les explications de certains problèmes. Identifier les causes du dysfonctionnement ne permet pas de les résoudre. Cette logique déterministe se contente de décortiquer le problème et à s'appesantir dessus (Bériot, 2006). À l'inverse, la logique systémique est prospective. Elle part du présent pour se diriger vers l'avenir, concentré sur la finalité. Elle postule que la recherche des causes est rarement nécessaire pour résoudre un problème. Elle incite à se détacher du problème pour se consacrer prioritairement à ce que le système pourrait obtenir si le problème n'y faisait obstacle.

Nous savons qu'il est difficile d'analyser la complexité des relations entre les systèmes et de comprendre leurs mécanismes. L'école de Palo-Alto nous apprend qu'il y a des communications ou des interactions révélées ou cachées dans un système. Ainsi, face à une situation complexe, l'approche systémique est un instrument efficace pour comprendre cette complexité dans sa globalité. Elle est "plus ouverte sur la diversité des réalités et la pluralité des solutions que sur la quête de certitudes et de réponses « universelles »" (Donnadieu & al., 2003, p 1). Ce sont ces interactions organisationnelles, communications, attitudes individuelles et habitudes de travail qui nous intéressent. Les approcher « permet d'approcher la partie stable qui se trouve cachée sous la complexité des échanges d'information et des interactions comportementales… leur repérage constitue pour nous un puissant levier de changement » (Bériot, 2006, p 69).

L'engagement par exemple, n'a rien de statique puisqu'il fluctue constamment à tout moment et tout au long de la vie dans l'entreprise, passant de l'engagement total aux objectifs de l'entreprise au désengagement complet et inversement. Ces changements sont généralement crées par les interactions de différents éléments ou de groupes d'éléments de l'environnement interne et externe de l'individu et du travail. Une étude de causalité linéaire semble d'une part inapte à notre recherche pour explorer ces phénomènes étudiés dans l'ensemble, de présenter les perceptions des acteurs pour comprendre leur construction du sens et éclairer leurs comportements et perceptions à partir de leurs propres discours.

© 2014 Tous droits réservés.

L'évaluation de la situation problématique de l'engagement organisationnel doit accorder une place importante aux différentes interactions entre les éléments interne et externe de l'organisation. En effet, les lacunes des recherches analytiques précédentes sur l'engagement, proviennent précisément de l'occultation de la nature avant tout communicationnelle de l'organisation. Cette vision interprétativiste se veut réaliste et plus appropriée que l'approche traditionnelle qui fractionne le problème avant d'avoir obtenu une vision d'ensemble de la situation.

3.2. L'approche communicationnelle : fondements et concepts théoriques

C'est une approche classique qui découle des travaux novateurs de Gregory Bateson (1904-1980), systématisés et prolongés par Paul Watzlawick et ses collègues du *Mental Research Institute* (MRI), au sein de ce que l'on a appelé l'École de Palo, à partir de 1952. Paradoxalement, « l'École de Palo-Alto ne désigne pas une école proprement dit mais un groupe de chercheurs d'origines scientifiques diverses qui, à un moment donné de leur activité, ont travaillé à Palo Alto, petite ville de la banlieue de San Francisco. Bateson, le fondateur du groupe y travaille à partir de 1945, dans l'hôpital psychiatrique de la Veterans Administration » (Albernhe & Albernhe, 2004, p 2). Cette approche provient de différents domaines de recherche, comme la biologie, l'anthropologie, la physique etc. Portant sur les phénomènes de communication, elle est particulièrement connue dans le domaine de la psychothérapie familiale et les problèmes de schizophrénie.

La théorie systémique n'a sans doute pas engendré un ensemble de modèles communs aux différentes disciplines. Elle a installé plutôt la notion de système, nécessaire dans le processus de perception et de conception de la réalité (Meunier, 2003). Il est donc opportun de définir le concept de système, de mettre en relief les différents concepts spécifiques (la complexité, la globalité et l'interaction) liée à cette approche et d'exposer l'application de cette approche au sein de l'organisation.

Mais avant de présenter ces concepts, il est opportun de se pencher sur l'image de soi. En effet, le fait de penser et de présenter l'organisation comme un système, nous conduit à poser la question relative à la place de l'individu dans ce système ainsi que la nature et la signification des rapports entretenus avec ce dernier. Pour répondre à cette question, certaines notions s'imposent dont notamment l'image de soi.

© 2014 Tous droits réservés.

3.2.1. L'image de soi ou le « Self concept »

Etre affilié à une organisation n'est pas inéluctablement synonyme de sentiment d'appartenance, car ce sentiment nourrit et motive chez l'individu une identité collective au sein du groupe. Avoir une image de soi positive au travail est intimement liée à cette identité et constitue un instigateur de la satisfaction et de la motivation au travail. Ce qui fait anticiper les succès professionnels à venir. Quand elle est faible, l'image de soi génère l'insatisfaction et la démotivation.

L'image de soi se construit sûrement au regard des situations professionnelles vécues. Lorsqu'un individu fait partie d'une organisation et quand il estime qu'elle est conforme à ses valeurs, il ressent une valorisation. L'inverse aurait baissé cette même valorisation et, de surcroît, l'estime de soi.

La théorie communicationnelle de Palo-Alto, se propose, à travers la communication, de recadrer les représentations du réel et de « rendre l'individu conscient de sa subjectivité, l'orienter pour calibrer le monde extérieur, en situation de métacommunication, voilà de nouvelles voies tracées dans la relation ouverte à l'environnement » (Boutaud, 1992, p 6). Rappelons que la relation au travail est aujourd'hui conditionnée par les paramètres de l'organisation, à savoir les conditions de travail, les politiques de gestion de carrière, les relations avec les acteurs de l'organisation.

3.2.2. Le concept de système

Ce concept constitue la base de l'approche systémique. Etymologiquement, il provient du grec « *sustêma* » qui signifie l'ensemble cohérent. Le système a été défini de plusieurs manières. Dans « *La méthode* », Morin (1977) définit le système comme « une unité globale organisée d'interrelations entre des éléments, actions ou individus » (p 79). Jacques Lesourne (1975) donne lui aussi une définition large : « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique » (p 37). Joël de Rosnay (1977) précise pertinemment qu' « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisé en fonction d'un but » (p 91).

Les chercheurs ont proposé différentes typologies de système dont système ouvert ou fermé sur son environnement, système naturel, artificiel ou social etc. Mais il est important

© 2014 Tous droits réservés.

de préciser que le système n'existe pas dans la réalité. C'est un construit théorique, une hypothèse, une façon de concevoir un ensemble. Toutefois, il se trouve qu'il y a une multiplicité d'entités concrètes existant dans la nature et illustrant les notions de système. L'homme, lui-même constitue un système englobant des sous-systèmes. Il engage les idées d'interrelation entre les éléments d'une unité globale et celle de l'organisation qui régule toutes ces interrelations (Mucchielli, 1977 ; Cardon, 1986; Meunier, 2003). À cela, il faut ajouter que « le système est une totalité incertaine, dans la mesure où il est très difficile de l'isoler des systèmes avec lesquels il est relié et dont il faut tenir compte » (Meunier, 2003, p 32). En effet, le système, ouvert et dynamique, évolue et se transforme avec le temps. Sa progression dépend à la fois de ses buts internes et des sollicitations de son environnement.

3.2.3. La complexité

En effet, la notion de système a fait émerger le concept de la complexité. Ce concept reflète toutes les difficultés de compréhension de la réalité par l'approche analytique à cause du manque d'information. La complexité provient aussi de la manière dont l'acteur perçoit l'organisation dans laquelle il est intégré, et donc se perçoit en situation. C'est ce que tente de recouvrir le concept d'« auto-éco-organisation » d'Edgar Morin (1990). Elle pose ainsi un regard sensible sur les interactions de système. L'entreprise constitue un système complexe, donc extrêmement difficile à conceptualiser. Pour simplifier leurs analyses, les chercheurs décomposent ce système organisationnel en trois sous-systèmes, à savoir ; le sous-système de pilotage, le sous-système opératoire et le sous-système d'information.

3.2.4. La globalité

Cette notion découle du concept précèdent, la complexité. Ce principe postule qu'on ne peut comprendre un système sans le considérer dans son ensemble. Cette totalité exprime à la fois l'interdépendance des éléments du système et la cohérence de l'ensemble. Selon Mucchielli (2002) « comprendre la signification d'une communication exige toujours de la replacer dans le système total dans lequel elle s'insère. Ce type d'analyse exige de privilégier une analyse des interactions « ici et maintenant », dans une approche synchronique, montrant comment le système total fonctionne, plutôt que de privilégier une démarche qui expliquerait les causes de son état » (p 31). Ainsi, il convient d'aborder

© 2014 Tous droits réservés.

« tous les aspects d'un problème progressivement, mais non séquentiellement : partir d'une vue générale (globale) pour approfondir les détails, avec de nombreuses itérations et retours en arrière pour compléter ou corriger la vision antérieure » (Donnadieu & al., 2003, p 4). L'approche communicationnelle de Palo-Alto s'appuie donc sur un postulat selon lequel « la réalité sociale n'est pas stable, mais dynamique. Elle est donc globale, prend en compte la totalité des éléments d'une situation… et peut être adoptée comme une méthode d'approche de la complexité organisée, donnée sociale essentielle. Elle aide à décrire la complexité organisée et met l'accent sur l'interdépendance des éléments du système » (Massa, 2002, p13).

3.2.5. L'interaction

Le principe de base de la systémique est *une interaction* ou *une communication*. C'est le concept le plus riche et le plus important de la systémique. « Il complète celui de la globalité. Emprunté au début à la mécanique et se réduit aux jeux de forces dans les systèmes complexes, l'interaction dépasse largement la simple relation de cause à effet qui domine la science classique » (Donnadieu & al., 2003, p 4). Il s'agit plutôt une façon de saisir la réalité de tout ce qui vit (Landry-Balas, 1999). Ainsi, l'interaction joue un rôle central dans « la création de signification, la mobilisation des acteurs et la négociation de règles d'actions » (Giroux, 1997, p 7). Mucchielli (2002) partage le même avis et avance que la communication « lorsqu'elle est analysée seule, elle n'a pas de sens car elle n'existe que par et dans un système d'interactions » (Mucchielli, 2002, p 31).

Rappelons que le système est composé de sous-systèmes ou d'éléments qui ont des caractéristiques spécifiques et différentes. Ces différents éléments contribuent et participent aux différentes interactions du système ou à d'autres systèmes. De ce fait, tout système s'analyse comme un ensemble d'échanges. Ces échanges sont en général des relations d'influence et de causalité. Elles sont parfois simples, linaires mais le plus souvent circulaires et complexes. Selon Mucchielli (2002) « dans un système d'interactions, les conduites de chaque acteur (qui sont des communications), sont prises dans un jeu complexe d'implications mutuelles, d'actions et de rétroactions. Chacune d'entre elles dépend des autres et d'elle-même (causalité circulaire). C'est alors l'ensemble qu'il faut s'efforcer d'analyser » (p 31).

© 2014 Tous droits réservés.

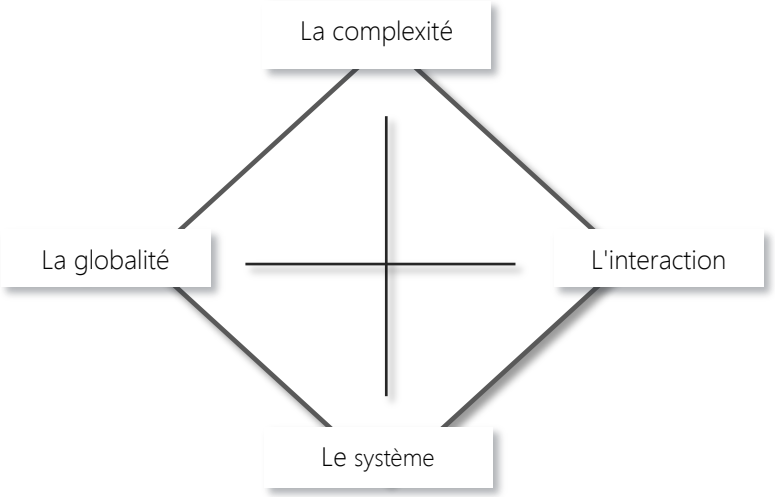


Figure 8 : Les quatre concepts de base de la systémique

3.3. La systémique, une méthode de gestion dans l'organisation

La systémique n'est pas qu'une approche théorique, mais aussi une méthode et une manière de comprendre la complexité des interactions dans un système et de construire un sens. Cette problématique d'interaction et de construction de sens est aussi présente dans les organisations. Pour cela, les chercheurs ainsi que les consultants en management ont souvent recours aux principes de l'école de Palo-Alto dans leur travail. Ainsi, « depuis une vingtaine d'années, des transpositions dans le contexte organisationnel commencent à se multiplier. Les applications portent sur les problématiques de communication interne (Duterme, 2002 ; Giordano, 1994 ; Mucchielli & Bourion, 2006 ; Orgogozo, 1998, Vargas, 1984), de changement organisationnel (Giordano, 1993 ; Nizard, 1991) ou d'intervention en entreprise (Bottin, 1991 ; Nizet & Huybrechts, 1998 ; Selvini palazzoli & al. 1984) » (Diné, 2007, p 2). Cette méthode utilise une démarche et des outils pour entrer dans la complexité des phénomènes.

3.3.1. La démarche générale

L'analyse systémique se déroule en quatre étapes. La première étape est celle de *la définition du champ de modélisation*. On procède dans cette étape à l'observation du système par divers observateurs sous divers angles. Le but est de prendre en compte les différentes composantes fondamentales du terrain ainsi que les informations nécessaires

© 2014 Tous droits réservés.

pour définir clairement le système sous chaque aspect, structurel, fonctionnel et historique (Diné, 2007).

La conception du modèle est la deuxième étape de cette démarche. Elle consiste à modéliser et mettre en position les différents acteurs du système, leur influence sur le terrain ainsi que la nature de leurs interactions (Bériot, 2006).

La recherche du comportement est la troisième étape de l'analyse communicationnelle, et ce, par l'identification et le cadrage des différents variables, paramètres et contraintes du système (Donnadieu & al., 2003).

La dernière étape, c'est *la validation du modèle par des tests,* des simulations pour un approfondissement quantitatif et qualitatif (Durand, 1979; De Rosnay, 1975 ; Donnadieu & Karsky, 2002; Durand & al. 2003; Bériot, 2006).

Selon Durand & al. (2003), « cette démarche doit être à la fois prudente et ambitieuse. Prudente en ce qu'elle ne part pas d'idées préétablies mais de faits qu'elle constate. Ambitieuse en ce qu'elle recherche la meilleure appréhension possible des situations, ne se contente ni d'approximation ni d'une synthèse rapide, mais vise à comprendre et à enrichir la connaissance » (p 6).

3.3.2. Les outils

Durand et al. (2003) présentent trois outils de base de l'approche systémique soit la triangulation systémique, le découpage systémique et l'analogie.

La triangulation systémique adaptée par la première étape de l'investigation du système complexe. Elle est composée de trois aspects différents mais complémentaires (Donnadieu & al., 2003). Il s'agit d'abord de *l'aspect fonctionnel*, lié à la finalité du système, à quoi sert ce système ? Ensuite, *l'aspect structural*, lié à la structure du système et l'agencement de ses divers éléments (Donnadieu, 2011). Précisions que l'accent est surtout mis sur les relations entre ses éléments et non sur ces derniers. Enfin, *l'aspect historique* se concentre sur l'évolution du système. La triangulation systémique se développe en combinant ces trois aspects. Plus exactement, un processus d'hélice permet à chaque passage d'un aspect à l'autre d'approfondir la compréhension du système (Durand & al. 2003).

© 2014 Tous droits réservés.

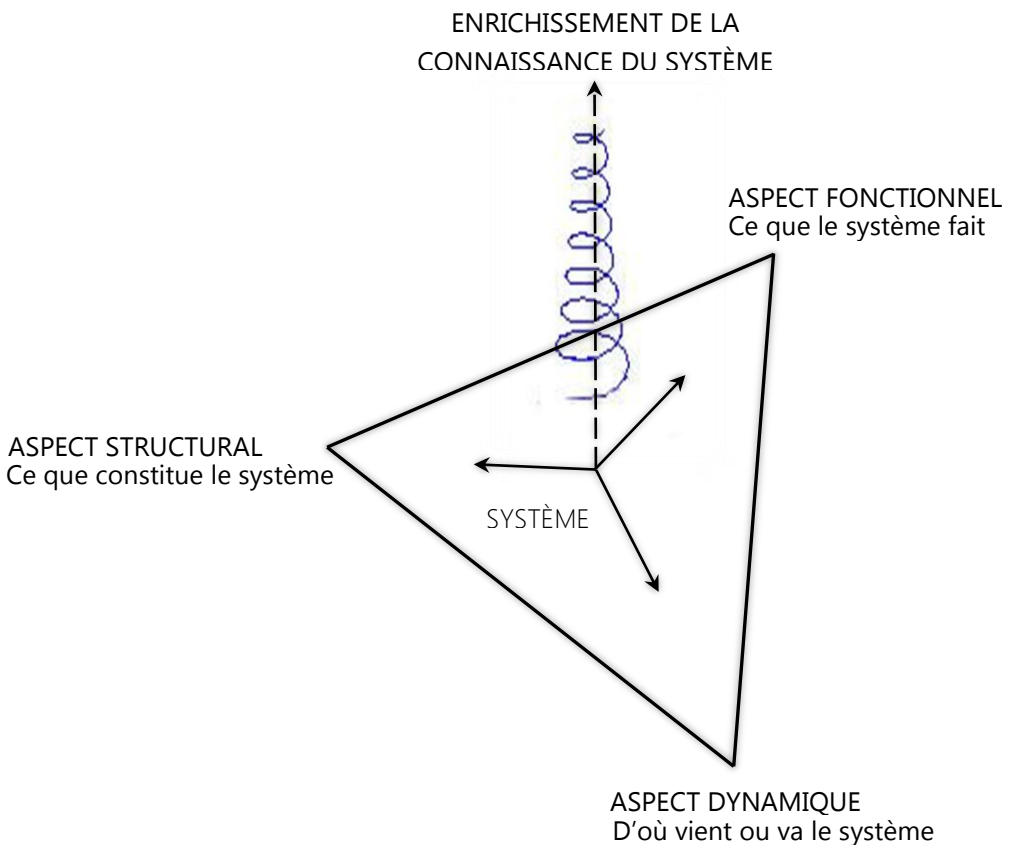


Figure 9 : Les outils de l'approche systémique: La triangulation systémique (Durand & al. 2003)

Le découpage systémique constitue l'identification des sous-systèmes qui jouent un rôle dans le fonctionnement du système (Donnadieu & al, 2003). Ceci se fait sur la base de définitions claires entre les frontières de ces sous-systèmes pour faire apparaitre ensuite les relations qui existent entre eux ainsi que leur finalité par rapport à l'ensemble. Cependant cette définition de frontière pose un problème de frontière pour tout l'ensemble soit le système par rapport à son environnement (Crozier, 2006). L'approche systémique elle-même, donne les critères de découpage. Parmi ces critères on trouve les deux premiers de la triangulation soit le critère de finalité et celui de l'historique. On trouve aussi, le critère du niveau d'organisation et le critère de la structure (Durand & al. 2003).

L'analogie est le mode de raisonnement emprunté depuis le 19ème siècle par le positivisme. Ce dernier est utilisé dans les systèmes à faible complexité de la physique et la chimie mais guère dans les systèmes complexes (Donnadieu & al, 2003).

À la différence de la démarche analytique de Descartes, la démarche systémique est plus relationnelle et globale. Elle constitue « un instrument efficace pour essayer de comprendre comment fonctionne les systèmes complexes comme le corps humain, l'entreprise,

© 2014 Tous droits réservés.

l'économie et la société » (Donnadieu & al, 2003, p 9). Elle est plus ouverte sur la diversité de la réalité et ne donne pas des réponses universelles : *One best way*.

3.4. L'engagement des academics expatriés selon l'école de Palo-Alto

Selon l'école de Palo-Alto, l'organisation est un système qui a des propriétés telles que la finalité, le but, la complexité et la grande variété de composante. Elle n'est pas isolée mais en interrelations avec différents acteurs internes et externes. Elle est ainsi, par nature communicationnelle. Winkin (2005) déclare qu'en tant qu'individus, « nous sommes tous des « hommes orchestre », car nous jouons tous de plusieurs instruments simultanément. Nous jouons de la parole, du geste, de l'espace que nous structurons, du temps, des silences, des vêtements que nous portons et qui sont des vecteurs communicationnels importants. Et ce jeu est parfaitement ordonnancé. Ces divers canaux de communication sont sollicités concurremment et travaillent, sauf dissonance, en coordination » (p 3).

L'approche communicationnelle explique, sous formes de schémas d'interaction explicite, les principales communications internes de l'organisation (Mucchielli, 1998). L'étude de ces communications se base sur une définition d'un système d'interactions. La *dynamique des interactions* définie par Bateson (1936) démontre *qu'une attitude ou un comportement d'un individu induit chez son interlocuteur un comportement spécifique*. Selon Mucchielli (1998), le monde de l'organisation se résume ainsi à « *un monde d'induction où des forces* s'exercent sur les acteurs pour les pousser vers un comportement ou un autre ». Par exemple, une organisation qui met en place un environnement encourageant la participation à la prise de décision, tend à créer chez ses employés une dynamique de participation. *L'attitude de l'organisation « induit » ainsi, des attitudes réactionnelles chez ses employés*. Ces attitudes réactionnelles peuvent être des réactions défensives et d'attaques ou des réactions positives suivies par des attitudes et un comportement positif. Ainsi, une organisation qui semble encourager la participation à la prise de décision peut paradoxalement entrainer une méfiance de la part des employés, et donc un recul de la participation. L'engagement organisationnel ne fait pas l'exception. Porter et al. (1973), le définissent comme étant « une force relative à l'identification de l'individu et sa participation dans une organisation particulière» (p. 3). Cette force d'identification à l'organisation est une finalité communicationnelle, qui n'est pas isolée et en interrelation avec les différents contextes et acteurs de l'organisation. Ainsi, selon les contextes l'individu aura une attitude d'engagement positive ou négative.

© 2014 Tous droits réservés.

Selon l'approche communicationnelle, l'engagement des enseignants expatriés est ainsi, « induit » par le système relationnel que l'enseignant expatrié et les différents acteurs de l'université mettent en place. En effet, chaque individu (manager, subordonnée…) est un « homme-orchestre » qui a des objectifs et des intérêts et cherche à les atteindre. Il va activer simultanément l'ensemble de ses registres communicationnels selon ses besoins et ses intérêts. Il adopte ainsi une attitude ou un comportement bien déterminé. Ces derniers induisent selon l'approche communicationnelle des réactions sous forme d'attitudes et de comportements fonctionnels ou/et dysfonctionnels.

L'engagement apparaît alors comme une attitude ou/et un comportement développé par l'academics expatrié, induit par la combinaison de l'ensemble des jeux relationnels et de la dynamique d'interaction avec les différents acteurs dans le système, l'université. Selon, Meyer et Allen (1997) les facteurs organisationnels tels que le style de management, la communication, la participation à la prise de décision etc., ont un effet positif sur le développement de l'engagement des employés et en particulier l'engagement affectif. Ainsi, l'université qui instaure un environnement encourageant l'autonomie et la participation à la prise de décision va créer chez les academics en général et les enseignants expatriés en particulier une dynamique de participation. Réalisant leurs objectifs, ces derniers vont développer une relation d'attachement vis-à-vis de leur université. Ainsi, l'attitude de l'université induit un comportement et une attitude réactionnels, l'engagement. L'analyse systémique permet cependant de comprendre que dans certains cas, en fonction des perceptions des acteurs et des modalités concrètes que l'organisation met en place, l'environnement censé encourager la participation peut aussi entraîner un désengagement. Il n'y a rien d'automatique dans les liens de causalités (au rebours des démarches analytiques, en termes de variables), notamment du fait des perceptions et des circularités dans les actions et réactions.

D'ores et déjà, pour répondre à notre question de recherche, nous devrons voir du côté de la structure de la communication. En effet, la communication n'est pas une simple parole, mais une action dans un contexte, toujours orienté en ce sens, elle se définit comme une transaction. Ainsi, l'approche communicationnelle nous invite à repenser l'engagement et plus précisément le processus de construction de l'engagement comme le résultat d'un processus d'interactions. Des interactions d'une grande variété et des forces d'interaction existant entre les différents niveaux. Dans le cas contraire, une université qui ne laisse aucune autonomie à ses enseignants provoque des réactions d'attaque chez ces derniers qui

© 2014 Tous droits réservés.

développeront une attitude et un comportement dysfonctionnel, comme le départ volontaire.

3.5. Pourquoi la systémique ?

Notre objectif est d'appréhender l'engagement organisationnel des academics expatriés à partir des interprétations faites par les acteurs étudiés. Nous allons ainsi présenter un phénomène où les individus et l'organisation (les acteurs) participent à sa création, selon leurs langages, représentations, motivations et intentions (Allard-Poesi & Maréchal, 1999). On aura besoin d'une approche qui prend compte de ces différentes interactions. L'approche communicationnelle de Palo-Alto semble être adéquate pour l'étude de changement de contexte et l'analyse et la compréhension de la complexité des relations et des interactions qui existent entre les academics expatriés, les nouveaux acteurs et l'université.

Rappelons d'abord que « l'approche systémique a pour particularité de refuser l'analyse linéaire de la réalité. Elle a un regard particulier sur le réel et cherche à comprendre les phénomènes complexes en utilisant une vue globale capable de respecter la totalité du phénomène observé dans sa dynamique et sa richesse. Contrairement à l'approche analytique, l'approche systémique travaille sur l'ensemble des interactions qui relient différents éléments en interaction de telle sorte qu'une modification de l'un des éléments provoque une modification de tous les autres éléments » (Aubert & al. 1992, p 209).

Ainsi, selon l'école de Palo Alto, l'engagement n'existe pas en soi. C'est un phénomène construit selon un processus dynamique d'interactions entre les différents acteurs de l'organisation. En effet, le changement de lieu et de contexte de travail est accompagné par de nouvelles relations et de nouveaux acteurs. Ce changement de contexte ne peut être exclu du développement et de la construction de l'engagement organisationnel de l'expatrié. Bonnes ou mauvaises, calmes ou troublantes, les nouvelles communications et interactions jouent un rôle très important dans la vie professionnelle de l'enseignant expatrié, sa performance et le niveau et la nature de son engagement vis-à-vis de son université. Pour cela, l'adoption de l'approche systémique offre une vision plus réaliste de l'engagement des enseignants universitaires expatriés. Les interactions entre les différents acteurs peuvent ainsi être abordées de manière concrète. C'est une démarche totalisante, globale qui met l'accent sur le relationnel plus que les objets et qui permet d'appréhender la complexité de

© 2014 Tous droits réservés.

construction de l'engagement. Nous soulignons aussi, et c'est fondamental, que l'engagement des enseignants ne peut être vu exclusivement sous la perspective du système de l'université (l'organisation) mais également de celui de l'expatrié.

L'approche communicationnelle de Palo-Alto a servi dans plusieurs domaines, la fonction de RH ne fait pas l'exception, et fait appel aux axiomes de cette école. Comme le rappellent Mucchielli et Bourion (2006) : « les praticiens et les consultants en organisation (…) n'ont pas attendu de savoir si cette approche était validée par l'université pour l'utiliser dans la résolution de problèmes concrets » (p 6).

Cependant, comme le mentionne Mucchielli (1998), selon les contraintes de la situation, la communication de l'organisation pourra pousser les employés à adopter une réaction défensive plus précisément un comportement dysfonctionnel. « La forme de l'induction n'impose pas un comportement prédéfini. C'est la situation qui définit la réaction du subordonné. La réaction du subordonné entraînera, certainement, une autre réaction chez le supérieur » (Chaoui, 2003, p 8). Ce qui postule qu'« n ne peut pas dire qu'il y a une solution unique et exclusive. Le groupe de Palo Alto met en évidence que les interprétations de chacun, finalement, se complètent et se nourrissent réciproquement. On passe alors, d'une logique de causalité linéaire à une causalité circulaire » (Diné, 2007, p 5).

Ainsi, nous justifions notre recours à l'association de l'approche communicationnelle à l'approche contextualiste pour l'étude de l'engagement des enseignants universitaires expatriés. Cette association nous offrira la possibilité de comprendre la manière dont fonctionne les interactions (les communications) et les relations et en particulier celles qui influencent (positivement ou négativement) l'engagement organisationnel dans un contexte particulier, celui des enseignants universitaires expatriés. Ceci nous permettra ensuite de proposer les recommandations nécessaires au développement de l'engagement des academics expatriés. Ces réflexions nous permettent de préciser dans ce qui suit notre proposition de recherche

© 2014 Tous droits réservés.

Section 3

Propositions de recherche, le triptyque : contenu, contexte et processus de l'engagement des enseignants universitaires expatriés

En nous basant sur la revue de littérature, nous avons estimé que la construction de l'engagement organisationnel peut être associée à un contenu appliqué dans un contexte particulier (l'expatriation) donnant lieu à un processus construit par/et autour des jeux de pouvoir des différents acteurs. Cela nous permet de placer notre travail de recherche dans le cadre de l'analyse contextualiste.

Développée par Pettigrew (1985-1987) et son équipe (Pettigrew & Whipp, 1991 ; Wilson, 1992), l'approche contextualiste tient compte des différentes facettes des phénomènes étudiés ainsi que de la complexité des interactions qui existent entre les acteurs et le contexte. Selon Brouwers & al. (1997). « Le contextualisme est un cadre d'analyse qui tente de comprendre, dans une perspective constructiviste, les processus itératifs par lesquels un contenu évolue dans un contexte particulier, traversé par un processus où prédominent les jeux de pouvoir entre acteurs aux intérêts opposés » (p 28).

Ainsi trois dimensions sont ici privilégiées : le contenu, le contexte et le processus.

1. Le contenu : l'engagement des enseignants universitaires expatriés

L'étude de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés est importante à plusieurs égards étant donnée son importance pour les universités (l'organisation) en tant que prédicteur des comportements dysfonctionnels, à savoir le turnover, le départ volontaire etc. Pour les étudiants, les enseignants sont des professionnels, des modèles et des leaders pour la communauté (Carroll, 1963). Leur mobilisation dans les universités revêt une importance majeure pour la réussite des étudiants et des universités. Plusieurs recherches ont démontré que la qualité de l'enseignement agit sur le degré d'accomplissement et de réussite des étudiants (Darling-Hammond, 2000). Cependant, la qualité de l'enseignement ne peut être achevée sans les efforts des enseignants motivés et engagés.

© 2014 Tous droits réservés.

Selon l'approche contextualiste, le contenu est le domaine ou la cible visée par les changements. Dans le cadre de notre thèse, le contenu correspond à l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Nous faisons allusion plus précisément aux différentes dimensions de l'engagement organisationnel à savoir, la dimension calculée, normative, affective, l'engagement à l'entrée et l'engagement après l'entrée. En effet, selon les chapitres précédents, ces dimensions évoluent et changent en fonction d'un certain nombre de facteurs comme la perception des interactions avec les acteurs et les contextes de l'université. Les perceptions et les interprétations de la réalité de l'engagement seront mises en évidence dans les chapitres qui suivent.

2. Le Contexte de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés

Dans le cadre de l'analyse contextualiste, la théorie de contingence met en évidence un lien entre le contenu et le contexte du changement. Plus précisément, un lien entre le processus de la construction de l'engagement et le contexte de cet engagement. Ce dernier constitue avec les deux dimensions, externe et interne, des motifs d'engagement organisationnel.

La revue de littérature sur l'engagement ainsi qu'une première analyse (Gharbi-Ayari, 2011) nous ont permis de dégager différents facteurs de contingence externe et interne.

2.1. Contexte externe

Dans le cas de notre recherche, le contexte externe est relatif à l'environnement de l'université. Il est identifié à partir des facteurs de contingences de Mintzberg (1983) et des différentes recherches que nous avons faites sur les universités. Ainsi, le contexte externe renferme *les caractéristiques du marché international de travail des academics*, *les motivations et les raisons de la décision d'expatriation*, *les caractéristiques personnelles de l'individu et la distance culturelle*. Ces différents facteurs du contexte externe semblent avoir des conséquences directes sur le niveau et le type d'engagement des enseignants expatriés.

© 2014 Tous droits réservés.

2.1.1. Le marché international des academics

Les conditions du marché international des academics ont une grande influence sur les attitudes des enseignants universitaires et en particulier sur leur engagement organisationnel. En effet, l'absence ou l'abondance d'opportunités sur le marché de travail influence l'engagement de l'enseignant expatrié vis-à-vis de son université. Ainsi, dans une analyse préliminaire, les enseignants préfèrent d'abord, rester dans leur université d'accueil dans l'attente de trouver une meilleure opportunité. On parle alors d'engagement organisationnel calculé qui se base la perception de l'enseignant d'absence d'alternatives.

2.1.2. Les motivations d'expatriation

La décision de quitter son université d'origine et partir travailler ailleurs joue un rôle important dans le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. Plusieurs sont les raisons incitant l'enseignant universitaire à partir travailler à l'étranger. Grâce à une revue de la littérature ainsi qu'une première analyse, nous avons pu dégager les motivations d'expatriation.

2.1.2.1. La carrière et la recherche scientifique

La carrière constitue l'une des raisons fondamentales motivant la décision d'expatriation. En effet, pour les enseignants universitaires, l'expérience à l'internationale a une implication positive sur leur carrière. Elle constitue une occasion pour apprendre à travailler dans des nouvelles conditions de travail et dans un nouveau contexte académique. « L'évolution dans la carrière est aussi évoquée. Le changement de pays s'accompagne souvent d'un changement de travail, voire même de niveau de responsabilités » (Dhadwal & Brasseur, 2004, p 7). L'expatriation offrira ainsi, à l'enseignant universitaire la possibilité de faire « un mouvement vers le haut » (Arthur et al. 1999) dans sa carrière, et de réussir à obtenir une nouvelle position plus favorisée que celle occupée dans l'université d'origine.

Des recherches faites sur l'évolution dans la carrière et les différentes attitudes au travail, montrent que l'engagement organisationnel évolue et change à travers les différentes étapes de la carrière (Super, 1990 ; Gosselin & al. 2009). Les périodes d'établissement et de maintien de la carrière enregistrent des attitudes positives envers leur travail et organisation

© 2014 Tous droits réservés.

alors que la période d'exploration et de désengagement affichent des faibles attitudes envers l'organisation et le travail (Gosselin & al, 2009).

La recherche académique constitue une raison supplémentaire d'expatriation. Les enseignants cherchent à rejoindre les universités qui offrent les meilleures conditions de travail et de recherche scientifique.

2.1.2.2. Le changement de vie et la fuite du pays d'origine

La décision de partir travailler à l'étranger peut être initiée par un désir de changement de vie et un désir d'évasion (Richardson & Mallon, 2005). En effet, « dans le cas des enseignants universitaires, la détérioration des conditions du travail ainsi que la restriction des budgets de recherche scientifique, peuvent les encourager à chercher une université et un laboratoire de recherche à l'étranger » (Gharbi & al. 2010, p 11). Ils justifient leur décision de changer de cadre par leur souhait de se ressourcer, de renouveler l'énergie et de prendre un « air frais », nécessaire dans leur travail (Arthur & al. 1999).

Ce désir de changement de vie et la fuite des conditions du pays d'origine ont une grande influence sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. En effet, ces derniers seront plus motivés à éprouver des attitudes positives vis-à-vis de la nouvelle université qui les accueille en espérant d'y trouver des conditions favorables.

2.1.2.3. La recherche de l'aventure et le désir de voyager

La possibilité d'expatriation est souvent considérée comme une chance pour satisfaire un désir d'aventure, de voyage et de découverte d'un nouveau monde. Cette manière de penser influence de directement l'attachement de l'individu vis-à-vis de son lieu de travail. Ce dernier cherchera à vivre de nouvelles expériences et d'explorer de nouveaux horizons, il sera ainsi, tenté de changer régulièrement de lieu de travail.

Toutefois, d'autres pensent qu'en adoptant cette « approche relativement positive de l'expatriation (une aventure), les expatriés minimisent les dimensions négatives de leurs expériences à l'étranger » (Richardson & McKenna, 2003, p781). Les enseignants universitaires seront ainsi plus attachés à leur nouvelle université.

2.1.2.4. L'intérêt financier

La rémunération détermine souvent la prise de décision d'expatriation. « L'attraction d'un salaire élevé qu'offre l'expérience d'expatriation fait que l'individu cherche à profiter de cette occasion afin de pouvoir réaliser des ambitions financières, épargne, investissement, achat de possessions matérielles » (Richardson & McKenna, 2003, p782). Certes, l'intérêt

© 2014 Tous droits réservés.

financier joue un rôle de premier plan dans la construction des attitudes au travail et envers l'organisation. L'engagement organisationnel et en particulier l'engagement calculé ne fait pas l'exception.

2.1.3. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant universitaire expatrié/Les variables individuelles

Différentes recherches (Adler, 1987; Mendenhall & Oddou, 1991; Waxin & Chandon, 2003; Haslberger, 2007; Razak & al. 2009) ont réussi à identifier les caractéristiques personnelles susceptibles de développer ou de réduire l'engagement organisationnel des enseignants à savoir; l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le niveau d'instruction, le statut matrimonial, les années d'expérience passées dans le travail d'enseignant et les années d'enseignement dans l'école ou l'université actuelle.

2.2. Contexte interne, contexte organisationnel

Le contexte interne de l'organisation constitue un facteur déterminant dans la construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. Selon la revue de la littérature ainsi qu'une première analyse, nous avons pu dégager différents facteurs qui ont une influence sur le processus de construction de l'engagement organisationnel. Ainsi, on peut citer les caractéristiques du nouveau poste, le style de management des RH expatriés, les conditions de travail et les relations entretenues par les academics expatriés et les différents acteurs de l'université à savoir le supérieur, les collègues et les étudiants.

2.2.1. Les caractéristiques du nouveau rôle/poste de travail

La construction de l'engagement organisationnel est susceptible d’être affectée par les spécificités du nouveau poste de travail de l’expatrié (Sweetland & Hoy, 2000 ; Bogler & Somech, 2004). Parmi ces caractéristiques on peut citer la charge de travail. En effet, l'enseignant universitaire expatrié est amené à remplir de nouvelles fonctions dans son nouveau poste (recherche, encadrement, enseignement). Ces nouvelles responsabilités peuvent engendrer une augmentation de charge de travail. Cette surcharge de travail constitue une contrainte pour l'enseignant expatrié qui se trouve dans l'obligation

© 2014 Tous droits réservés.

d'accomplir des tâches administratives. En effet, dans une première analyse, nous avons pu montrer que cette surcharge de travail liée au travail administratif développe chez les enseignants universitaires expatriés un sentiment d'injustice et d'iniquité par rapport à leurs collègues locaux qui donnent des cours et remplissent peu de tâches administratives. La surcharge de travail et l'injustice dans la distribution de tâches administratives engendrent une démotivation, des pressions et un désengagement.

2.2.2. Le leadership et les stratégies de management

Le leadership ainsi que les stratégies de management dans le domaine de l'éducation peuvent influencer l'engagement des enseignants vis-à-vis de leur travail, étudiants et écoles (Razak & al, 2009). Malgré leur importance, ces facteurs (le leadership et les stratégies de management) sont généralement omis par les recherches portant sur l'engagement organisationnel. Dans le domaine de l'éducation, Bass et ses collègues (1985) identifient « un leadership transformationnel »[1] qui se compose de sept éléments comportementaux pour manager les enseignants (le support individualisé, le partage des objectifs, la vision, la stimulation intellectuelle, le renforcement de la culture, les récompenses, les attentes élevées et la modélisation des comportements).

Sur la base de la revue de la littérature et une étude préliminaire, nous avons pu dégager plusieurs facteurs du système de gestion de l'organisation qui constitue un facteur important dans la construction de l'engagement des enseignants expatriés.

L'absence de l'autonomie et de la participation à la prise de décision constitue un facteur fondamental dans le développement d'attitude et de de comportement d'attachement organisationnel.

L'autonomie constitue l'une des principales caractéristiques du travail de l'enseignant. Ceci a une incidence directe sur sa satisfaction, son engagement vis-à-vis de son université ainsi que sa performance dans le travail. Ainsi, l'enseignant qui ne bénéficie pas de son autonomie académique voit son engagement diminuer et n'hésitera de chercher une autre opportunité où il estimera jouir de cette autonomie.

La participation à la prise de décision se réfère à « la participation dans les décisions qui affectent directement son travail, les questions relatives aux budgets, la sélection des

[1] Traduction libre de « transformational leadership » (Bass & al, 1985).

© 2014 Tous droits réservés.

enseignants, la planification et le programme. » (Bogler & Somech, 2004, p 278). Pour qu'elle soit efficace, la participation des enseignants à la prise de décision doit être authentique. De plus, les enseignants doivent être convaincus que leurs décisions influent effectivement les résultats réels (Short, 1994). L'absence d'autonomie et la participation à la prise de décision engendrent chez les employés, en particulier les enseignants universitaires expatriés, un sentiment de démotivation, de manque de considération et une attitude de désengagement à long terme.

Dans la majorité des cas, l'enseignant universitaire choisit de s'expatrier pour évoluer dans sa *carrière*. L'expérience d'expatriation constitue pour lui un grand pas dans sa carrière. L'absence de stratégies de gestion de carrière dans l'université ainsi que la non-considération de la relation entre les attitudes au travail et les étapes de carrières risquent de développer des attitudes négatives chez les enseignants universitaires expatriés, engendrant même des départs volontaires.

Le soutien-support organisationnel perçu par les salariés joue un rôle important dans le processus de construction de leur engagement organisationnel. En effet, quand l'organisation valorise les contributions de ses employés et se soucie de leurs problèmes et de leur bien-être, elle paraît ainsi digne de leur confiance de par la reconnaissance et la valorisation qu'elle manifeste à propos de leur travail (Galois, 2007). Ainsi, l'enseignant expatrié sera plus enclin à s'engager et aura un sentiment d'obligation à rendre la pareille.

Dans leur recherche sur l'engagement des enseignants en Hong-Kong, Choi & Tang (2009) montrent que le support de l'organisation et de la haute direction soutient les efforts de l'enseignant et l'aide à prendre les bonnes décisions et enrichir de nouvelles dimensions de son engagement envers son lieu de travail et ses étudiants.

2.2.3. Les différents niveaux de communication-interaction (supérieur-collègue-étudiant)

L'environnement social, plus précisément, les différentes relations entretenues par les enseignants expatriés à l'intérieur de l'université avec les tiers à savoir collègues, étudiants et supérieurs ont une grande influence sur l'engagement organisationnel.

Les étudiants peuvent être une source d'attachement et d'engagement vis-à-vis du travail en général et de l'organisation en particulier. Ces derniers sont de plus en plus exigeants et multiculturels. Ainsi, l'enseignant, particulièrement l'enseignant expatrié, doit être

© 2014 Tous droits réservés.

compétent et flexible pour mieux répondre aux attentes et exigences de ses étudiants. Selon une première analyse (Charbi & al, 2011), quand les relations avec les étudiants sont bonnes, l'enseignant expatrié se trouve plus impliqué dans son travail et engagé dans son université. Certaines recherches montrent que la relation avec les étudiants renforce l'engagement organisationnel des enseignants et parlent d' « amour pour les étudiants » (Choi & Tang, 2009). Plus cet amour est grand plus l'enseignant est engagé. L'enseignant entreprend ainsi des efforts supplémentaires avec ses étudiants et sera heureux de travailler dans cet établissement.

Ces relations coopératives et respectueuses avec les étudiants ont aussi une incidence sur leurs résultats et leur attachement aux sujets enseignés par l'enseignant expatrié.

Quant aux relations avec *les collègues*, elles sont aussi importantes dans la construction de l'engagement des enseignants expatriés. En effet, avoir de bonnes relations de travail avec les collègues au travail permet d'augmenter la confiance de l'individu et l'aide à s'adapter facilement et rapidement au pays et minimiser le sentiment de dépaysement. Ceci facilite l'attachement de l'enseignant vis-à-vis de son université. Les recherches de Park et al. (2005) sur le travail de groupe et son implication sur l'engagement des enseignants, montrent que les enseignants qui travaillent en groupe présentent un niveau élevé d'engagement.

Les relations avec *les supérieurs hiérarchiques* (chef de département et doyen) ont aussi un rôle important dans le processus de construction de l'engagement. La performance de l'enseignant et son adaptation avec son nouveau rôle sont affectées directement par les relations qu'entretient l'expatrié avec son supérieur. Ces relations sont généralement affectées par le style de leadership du supérieur. Cependant, dans le cas de l'enseignement supérieur, ces relations peuvent être inexistantes vues les caractéristiques du travail de l'enseignant, qui est le seul directeur de son travail.

2.2.4. Les conditions de travail et de recherche

Les conditions de travail sont des éléments de travail susceptibles de conditionner le niveau et la nature de l'attachement à l'égard de l'organisation. Dans le cas de notre recherche, les conditions de travail selon une première analyse (Gharbi & al, 2011), font surtout référence à l'infrastructure nécessaire pour faire de la recherche scientifique, tels que les

© 2014 Tous droits réservés.

bibliothèques, les bases de données et ressources électroniques ainsi que les budgets octroyés à la recherche académique. En effet, cette dernière constitue une partie intégrante du travail de l'enseignant universitaire et en particulier l'enseignant expatrié, qui décide souvent de changer d'université pour des raisons liées à la recherche scientifique. Les attentes de l'enseignant universitaires expatrié en matière de recherche académique confrontées aux conditions offertes par l'université conditionnent son attitude et donc sa décision de s'engager ou de partir ailleurs où on peut trouver un environnement plus motivant pour la recherche.

3. Le processus de l'engagement des enseignants universitaires expatriés

Le processus constitue le *comment* du « changement ». Dans le cas de notre travail de recherche, il est question de répondre à l'interrogation : comment se construit l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. En adoptant l'approche contextualiste, nous considérons l'engagement organisationnel des enseignants expatrié comme un processus dynamique qui change et évolue. Ce processus nous permettra, comme l'explique Brouwers et al. (1997) de capter les différents jeux de force des différents contextes entre les divers acteurs qui vont permettre de faire passer, durant le temps, l'engagement (le contenu) des enseignants d'un état à un autre.

Quant au recours à la théorie communicationnelle de Palo-alto, il permet d'enrichir la dimension processuelle du cadre contextualiste et de donner une idée précise sur la perception de l'enseignant de l'image de soi. Ceci à travers la prise en considération des différentes communications et interactions qui agissent sur les attitudes et comportements des enseignants. Par conséquence, les interactions entre les enseignants expatriés et les acteurs de l'université ainsi que le système de management de celle-ci, ont une grande influence sur le processus de construction de l'engagement de l'enseignant universitaire. On peut même dire que cet engagement est le fruit de ces interactions.

Toutefois, précisons que nous considérons l'engagement comme une attitude (l'engagement comme le degré d'identification d'un individu aux objectifs et aux valeurs de l'organisation ainsi que son désir de conserver la relation qu'il entretient avec cette dernière) ou un comportement (l'engagement comme un processus par lequel les expériences passées d'un individu orientent ses comportements dans l'organisation). En effet, dans le premier chapitre nous avons tranché sur la nature de l'engagement des

© 2014 Tous droits réservés.

enseignants universitaires expatriés, que nous considérons tout au long de cette recherche comme une attitude et un comportement constamment en interaction.

L'engagement des enseignants expatriés est alors un processus dynamique qui s'enrichit des expériences de chacun au fur et à mesure qu'elles se déroulent. Toutefois, chaque processus dynamique évolue dans le temps selon des étapes. Ainsi, nous proposons trois étapes constituant le processus de construction d'engagement des enseignants universitaires expatriés.

3.1. La première étape (t_0) L'engagement de disposition/ L'engagement à l'entrée (*commitment propensity/ pre-entry commitment*) Cohen (2007)

Tout d'abord, rappelons l'approche de Cohen (2007) avec ses deux dimensions : le temps et les différentes dimensions de l'engagement (affectif, normatif et calculé). Appliquant cette approche à notre cadre de recherche, l'enseignant universitaire expatrié rentre, à un temps zéro (t_0), dans l'université avec un certain niveau d'engagement, *appelé engagement de disposition*. Ce dernier est influencé par les caractéristiques et les valeurs personnelles, ainsi que le processus de socialisation de l'individu et ses attentes concernant le travail (Cohen, 2007). Mowday & al. (1982) et Lee & al. (1992) identifient eux aussi une séquence temporelle qui distingue l'engagement à l'entrée de celui de l'après entrée.

L'engagement de disposition ou de départ constitue une première étape du processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés envers leur université d'accueil. En effet, à travers les recherches menées en parallèle avec la présente thèse, nous avons pu vérifier la proposition de l'engagement de départ (Gharbi & al, 2010, 2011). L'enseignant qui décide de partir travailler à l'étranger intériorise certaines attitudes et perceptions générales de l'attachement et de l'engagement. Il présente ainsi un engagement de disposition envers son nouveau travail et sa nouvelle université, supposée lui faciliter l'adaptation.

Selon, la théorie de contingence de Mintzberg (1983), la théorie d'attentes et les théories de motivation, le niveau et la nature de cet engagement de départ, dépend de plusieurs facteurs à savoir, la décision d'expatriation, les attentes vis-à-vis du travail, la motivation, les caractéristiques et valeurs personnelles, l'expérience antérieure et l'adaptation culturelle. Ainsi, selon l'importance de ces facteurs, l'engagement au moment (t_0) à l'entrée, peut être normatif ou/et calculé. À titre d'exemple, un enseignant universitaire carriériste, motivé par

© 2014 Tous droits réservés.

sa carrière (la théorie de motivation) et s'attend à travailler dans une université qui a une politique claire de carrière (théorie des attentes), choisit de s'expatrier dans une université qui privilégie la recherche et la gestion de carrière de ses enseignants (facteur de contingence), fait preuve d'un engagement de départ calculé.

L'interaction entre les facteurs de contingences ainsi que les attentes et les motivations de l'enseignant, donnent un sens à la nouvelle situation de travail de l'enseignant expatrier et, par conséquent, détermine les attitudes, les comportements et surtout l'engagement qu'il y consacrera. Ceci engendre une évolution et la construction d'une nouvelle dimension de l'engagement. Notre recherche sur l'engagement organisationnel des enseignants expatriés à l'université de Bahreïn (2011) montre qu'à l'entrée les enseignants présentent un certain niveau d'attachement et un engagement qui dépendent de la motivation, des attentes ainsi que du contexte de départ de chacun. La majorité des enseignants universitaires expatriés travaillant à l'université de Bahreïn - que nous avons interrogés - ressente un engagement calculé de départ. Ceci revient au fait que la plupart d'entre eux avait la même perception des conditions de travail international des enseignant et des motivations de nature financière, étant données les conditions de travail dans leur pays respectifs (Gharbi & al. 2011).

3.2. L'engagement après l'entrée 1 (*post-entry commitment*), Cohen (2007)

Le temps joue un rôle de première importance dans le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Les attitudes, les comportements et l'engagement de départ évoluent dans le temps, au fur et à mesure que l'enseignant avance dans son travail et maîtrise ses nouvelles responsabilités et fonctions. L'engagement de disposition subira des changements et des fluctuations suite aux nouvelles interactions et communications dans le nouveau contexte de travail.

Les attitudes et les comportements de l'individu évoluent et changent avec le temps. En effet, il change d'attitude à plusieurs reprises dans un laps de temps réduit. Ces changements sont liés généralement aux comparaisons auxquelles il se livre incessamment entre ses motivations et attentes et le vécu professionnel. Tout au long de sa nouvelle expérience, l'enseignant vit une nouvelle expérience et se heurte à plusieurs situations dans le nouveau contexte de travail. À ce stade, l'individu envisage d'agir et de réagir avec son

[1] Traduction libre de « Post-entry commitment » (Cohen, 2007).

© 2014 Tous droits réservés.

environnement. Il procède alors à un arbitrage entre ses attentes et les objectifs de l'université ainsi que les caractéristiques de son contexte interne et externe. Selon cet arbitrage, il va ajuster son comportement et attitude vis-à-vis de son université. Il décide alors d'étendre ou de réduire son engagement anticipé.

L'université doit prendre en considération les facteurs individuels afin de pouvoir offrir les conditions qui répondent, totalement ou partiellement, aux motivations des enseignants expatriés. Ce qui rend possible souvent l'élimination, ou du moins la réduction, des attitudes et des comportements dysfonctionnels et le développement de l'attachement.

L'approche contextualiste permet de mettre en évidence toutes les caractéristiques du contexte, interne et externe, qui ont, selon la théorie de contingence, une grande influence sur les attitudes et les comportements de l'enseignant universitaire expatrié. L'enseignant qui se heurte au manque d'autonomie et de participation dans son université, est enclin à un sentiment d'exclusion et de manque de confiance qui provoquerait chez lui la démotivation et le désengagement à long terme. Une situation qui engendre généralement des départs volontaires (Gharbi & al. 2011).

3.3. Le processus de construction de l'engagement organisationnel : une dynamique de congruence de valeurs et de motivations

L'engagement des enseignants universitaires expatriés se construit selon un processus dynamique d'arbitrage constant entre ses motivations et ses valeurs et celles de son environnement professionnel. L'engagement se transforme dans le temps avec le changement des situations, des contextes et l'évolution des valeurs et attentes. Les recherches théoriques et empiriques montrent que les valeurs et les motivations individuelles sont reliées aux attitudes et comportements des employés. En effet, les individus sont plus à l'aise dans un environnement conforme à leurs valeurs (Tabech, 2007). Dans cette optique, Finegan (2000) cite l'exemple de l'individu qui accorde une importance à l'honnêteté et l'intégrité au travail et qui œuvre dans une organisation prônant que le travail devrait être accompli quels que soient les moyens mobilisés pour atteindre les résultats escomptés. Les travaux sur les valeurs individuelles montrent que ces derniers sont reliés aux attitudes et comportement des employés dans l'organisation. À titre d'exemple, Vandenberghe et Peiro (1999) avancent qu'une préférence personnelle pour des

© 2014 Tous droits réservés.

valeurs centrées sur les règles et la hiérarchie était positivement associée à l'engagement affectif, continu, et normatif envers l'organisation.

D'autres recherches ont également vérifié le lien entre les valeurs individuelles et organisationnelles sur l'engagement organisationnel. Dans une étude auprès de 200 employés de différentes activités, Stinglhamber & al. (2004) montrent qu'il existe une relation positive entre la congruence des valeurs et l'engagement organisationnel affectif. Une année après, Abbott & al. (2005) ont repris les travaux de Finegan (2000) pour vérifier également l'effet positif de l'adéquation entre les valeurs individuelles et organisationnelles sur l'engagement organisationnel.

Enfin, selon la théorie de la motivation, les attentes insatisfaites induisent assurément découragement et déception. L'individu cherche aussi à satisfaire de nouveaux besoins créés par la nouvelle situation professionnelle. Ainsi, l'attitude et le comportement de l'individu dans l'organisation change jusqu'à ce qu'il arrive à atteindre un nouveau équilibre. Le processus de construction d'engagement ne cesse donc d'évoluer vers un équilibre dynamique.

4. Lien entre les trois pôles du triptyque : le modèle de recherche

4.1. Le modèle contingent : contenu et contexte

Désormais, le lien est définitivement établi entre le contenu de notre recherche c'est-à-dire la construction de l'engagement et le contexte de l'expatriation, spécialement dans sa dimension interne. Les caractéristiques du contexte interne et externe jouent un rôle déterminant dans le développement de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires notamment dans le cas d'expatriation. Les caractéristiques du contexte interne de l'université ont, selon la théorie de contingence, une grande influence sur l'attachement et l'engagement des enseignants. À titre d'exemple, un climat organisationnel qui souffre de l'inégalité entre les enseignants expatriés et les locaux est incohérent avec la politique de mobilisation et d'engagement des academics expatriés au sein de l'université (Gharbi & al, 2010-2011). L'enseignant voit son engagement à l'entrée évolué vers une dimension faible et n'hésitera pas de chercher une autre opportunité loin de ces inégalités.

© 2014 Tous droits réservés.

4.2. La théorie de motivation : contenu et processus

Dans ce lien entre le contenu (l'engagement organisationnel) et son processus de construction, nous faisons appel à la théorie de motivation. En effet, il y a un impact du contenu de l'engagement sur son processus et sa durée. Rappelons que l'engagement organisationnel (affectif, contenu, normatif) est une attitude motivée par certains besoins ou motivations d'expatriation (Cf. chapitre précédent). Selon la nature de ces besoins, on aura une motivation bien particulière et donc une dimension d'engagement spécifique à ce type de besoin et de motivation. En conséquence, chaque dimension de l'engagement organisationnel est représentée par un processus particulier avec des étapes spécifiques et une durée variable.

Ainsi, un enseignant motivé par sa carrière et la recherche académique entre dans sa nouvelle université avec un engagement normatif en « *post-entry* ». La dimension normative de l'engagement « *post-entry* » évolue et peut se transformer en une dimension affective. Elle peut toutefois rester normative, selon la perception de l'enseignant des différentes interactions avec les acteurs et les contextes de l'université. L'enseignant peut évidemment avoir des motivations salariales et une dimension calculée de l'engagement organisationnel. Dans ce cas, de meilleures conditions financières peuvent, à elles seules, déterminer la décision de changer de lieu de travail si l'occasion se présente.

4.3. La congruence des valeurs : contexte et processus

Dans cette relation, l'accent est mis sur l'impact du changement de contexte sur l'évolution et le développement du processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. En effet, le processus de construction de l'engagement organisationnel chez les academics expatriés diffère d'un contexte à un autre. Si ce dernier (le contexte) contient des valeurs et des intérêts qui convergent avec ceux de l'enseignant, il serait possible d'envisager l'engagement de l'individu. De la nature des attentes et des valeurs des uns et des autres dépend la construction d'une dimension bien spécifique de l'engagement organisationnel ; calculé, normatif, affectif.

© 2014 Tous droits réservés.

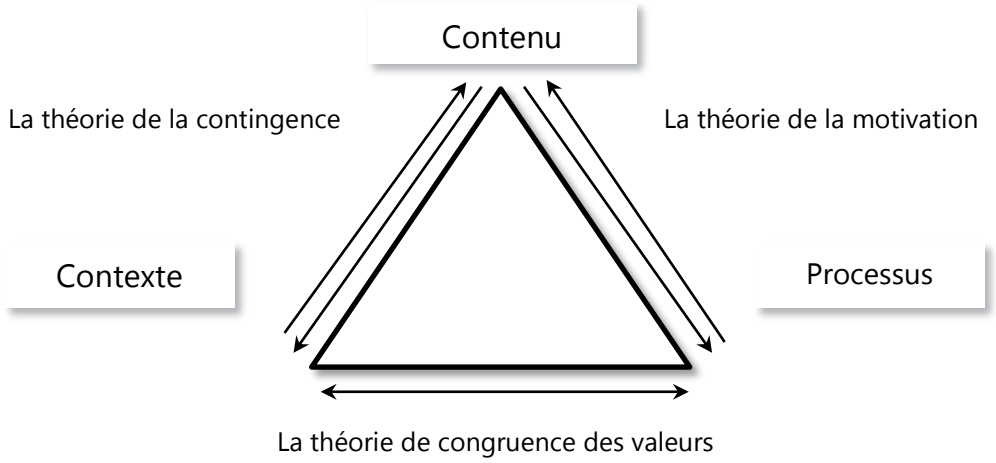


Figure 10 : L'articulation des modèles d'analyse du changement dans une perspective contextualiste

Conclusion

Nous avons essayé tout au long de ce troisième chapitre de définir une articulation entre les deux chapitres précédents dans le but d'apporter quelques éléments de réponse à notre problématique de recherche. Une première section a porté sur le concept de l'adaptation et son utilité dans un contexte d'expatriation. Aussi, elle a passé en revue les différentes variables organisationnelles, individuelles et contextuelles pouvant influencer l'adaptation et, par conséquent, l'engagement de l'enseignant expatrié.

Les différentes théories mobilisées dans notre recherche à savoir, les théories de besoin, d'attente, de la motivation ainsi que l'approche contextualiste et l'approche communicationnelle de Palo-Alto ont fait l'objet de la deuxième section. Quant à la troisième section, elle a posé et identifié les différents éléments du triptyque de l'approche contextuelle. Ceci nous a permis de prendre en considération les différentes interactions entre les acteurs de l'organisation, la diversité des contextes et leur influence sur le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés.

Nous présentons dans ce qui suit, la grille d'analyse contextualiste qui constitue une présentation des données recueillies sur les différents contextes. Il s'agit d'un préalable nécessaire à la production des propositions de recherche et des résultats.

© 2014 Tous droits réservés.

Tableau 3 : La grille d'analyse contextualiste

Le contexte externe	Le contexte externe est relatif à l'environnement de l'université, à savoir ; les caractéristiques du marché international de travail des academics expatriés, l'environnement politique, social et économique des universités.
Le contexte interne	L'exploration des différentes caractéristiques du contexte interne de l'université, en se basant sur la théorie de la contingence. Citons dans cette optique la bureaucratie, la participation à la prise de décision, l'autonomie, les conditions de travail, la gestion de de la carrière, les interactions avec les différents acteurs de l'université dont notamment les collègues, le doyen, les étudiants et l'administration.
Le contenu	Il s'agit de l'engagement organisationnel des academics expatriés dans toutes ses dimensions, à savoir ; l'engagement affectif, l'engagement de continuité, l'engagement normatif, l'engagement d'entré ou de disposition et l'engagement post-entré. Ainsi que de la construction d'une attitude ou/et d'un comportement au travail.
Le processus	La mise en évidence des différentes relations et interactions entre les acteurs et leur influence sur le processus de construction de l'engagement organisationnel. Il est question de la manière dont évoluent les différentes dimensions de l'engagement organisationnel selon l'interprétation de la nature des interactions avec les différents acteurs de l'université. Il s'agit aussi de mettre en évidence la relation entre le contexte et le processus. Le contexte des universités (interne et externe) est essentiellement marqué par les valeurs culturelles qui ont une influence directe sur les actions managériales des universités et sur le processus de construction de l'engagement du personnel académique étranger.

En nous basant sur l'analyse contextualiste, nos propositions de recherche se présentent comme suit.

L'engagement des enseignants expatriés se construit et évolue selon les perceptions de ces derniers des interactions avec les éléments du contexte (interne et externe). Ces perceptions, quoique différentes, sont aussi signifiantes pour les enseignants expatriés qu'elles conditionnent leurs comportements et attitudes par rapport à leurs universités.

- P1 (a) : La perception des interactions avec les différents éléments du contexte externe impacte le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés ;
- P1 (b) : La perception des interactions avec le contexte interne impacte le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés ;
- P2 : Les interactions communicationnelles entre les différents acteurs, dont les processus de communication et de validation/infirmation de l'image de soi, ont une influence sur les attitudes des enseignants expatriés vis-à-vis de leurs universités ;
- P3 : Les motivations d'expatriation ont une conséquence sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés ;

© 2014 Tous droits réservés.

- P4 : Les caractéristiques personnelles ont un impact direct sur l'engagement des enseignants universitaires.

Ces propositions seront explorées dans les chapitres qui suivent.

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre IV

Méthodologie de recherche et dispositif d'enquête

© 2014 Tous droits réservés.

Introduction

De nature théorique, la première partie de la présente recherche est sans doute insuffisante pour répondre à la question de base : Comment se construit l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés dans une dynamique relationnelle ? Le positionnement épistémologique ainsi que les méthodes choisies par le chercheur doivent être adaptés à l'objet de la recherche et lui permettent de répondre à sa question de départ (Aktouf, 1987).

Ainsi, ce chapitre est dédié au positionnement épistémologique adopté par la présente recherche (section 1), ainsi qu'aux différentes méthodes (section 2 et 3) et techniques qui ont pour fonction l'opérationnalisation et la mise en pratique des énoncés, relativement généraux, développés dans la première partie théorique.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 1

Le paradigme de la recherche : une posture épistémologique interprétativiste

L'épistémologie est une discipline dont l'objet est la constitution des connaissances (Piaget, 1970), en particulier les connaissances scientifiques. L'épistémologie classique avait pour but l'étude des résultats de la science sous l'angle de la logique et la justification des courants positivistes et néopositivistes. L'épistémologie contemporaine s'est focalisée sur le processus de production des connaissances tout en intégrant leurs contextes d'élaboration, de résolution et d'institutionnalisation. Elle est donc nécessaire à tout travail de recherche parce qu'elle permet d'une part de contrôler la démarche de la recherche (Girod-Séville & Perret, 2007) et, d'autre part, d'accroître la validité de la connaissance qui en est issue et de lui conférer un caractère cumulable (Thiétart & al. 2003).

Cependant, « l'épistémologie a souvent été délaissée au profit des considérations techniques qui semblent devenir seules garantes de la scientificité du travail » (Paillé & Micchielli, 2005, p 40). L'importance accordée à la méthodologie se fait généralement au détriment du sens et de la pertinence de certains travaux de recherche. Alors que le positionnement épistémologique se fait par déduction simple et se présente comme une évidence.

Toutefois, dans le cadre de notre thèse, nous trouvons important le fait de préciser le choix épistémologique, qui se transforme en un processus évolutif au gré du déroulement de la thèse. Vu l'importance des questions de sens dans notre thèse, nous avons choisi de ne pas faire l'impasse sur ces questions épistémologiques. Ainsi, rappelons qu'il n'existe pas une seule manière d'approcher la réalité. Les approches épistémologiques diffèrent et se distinguent par la conception de réalité, la relation entre l'objet de recherche et le chercheur et les critères de la validité de la connaissance. Citons à titre d'exemple l'approche positiviste, l'approche constructiviste et l'approche interprétativiste.

1. La posture positiviste

C'est une approche philosophique fondé par Auguste Comte (1798-1857). Pour les positivistes la réalité existe en soi, possède une essence propre et n'est pas

© 2014 Tous droits réservés.

fondamentalement problématique (Evrard & al. 2003). « Le chercheur est appelé donc à connaître cette réalité extérieure à lui. Il élaborera alors, son objet de recherche à partir de l'identification d'insuffisances ou d'incohérences dans les théories rendant compte de la réalité, ou entre les théories et les faits. Les résultats de sa recherche aideront à résoudre ou combler ces insuffisances ou incohérences afin d'améliorer notre connaissance sur la structure sous-jacente de la réalité » (Perret & Séville, 2003, p 41). L'approche positiviste semble insuffisante pour notre recherche. En effet, les hypothèses sous-jacentes au positivisme sont appropriées aux sciences physiques et les phénomènes socio-humains dépourvus de capacité réflexive et de production culturelle (Weber, 1949 ; Bernstein, 1985; Prasad, 2005). Alors que les sciences humaines sont généralement plus complexes, plus larges et se ramifient dans des domaines très variés qui dérobent facilement dans les notions de morale, politique et anthropologie générale (Haber, 2001).

L'engagement des enseignants universitaires expatriés se construit selon un processus dynamique d'interaction et de relation communicationnelle avec divers acteurs des contextes internes et externes. Quant à l'approche positiviste, les interactions humaines sont réduites à des relations linaires simples limitées et statiques de la dynamique relationnelle de notre objet de recherche (Wacheux, 1997).

2. La posture constructiviste

Dans la recherche constructiviste, la réalité n'existe pas indépendamment du chercheur, c'est le chercheur qui construit et interprète la réalité. (Watzlawick, 1988 ; Wacheux, 1996; LeMoigne, 2003; Giordano, 2003). Les connaissances sont créées et non découvertes (Schwandt, 1994). Cette théorie suppose que l'humain construit activement sa connaissance « dans chacune des situations où elle est utilisée ou expérimentée » (Deschênes & coll., 1996, p 15). Le chercheur devient alors un acteur particulier des situations dans lesquelles il intervient. Il produit des explications qui ne sont pas la réalité, mais un construit sur une réalité susceptible de l'expliquer. Aujourd'hui, le constructivisme, et surtout la notion de construction, est assez répandue en sciences sociales. Cependant, la notion de construction n'est pas toujours liée au courant constructiviste, pour ne pas confondre constructivisme et constructionnisme. En effet, dans une analyse de seize thèses en gestion adoptant le paradigme constructiviste, Charreire et Huault (2002) ont identifié la confusion suivante : les thèses constructivistes s'avèrent relevées plus d'un courant constructionnisme que d'une

© 2014 Tous droits réservés.

réelle approche constructiviste. « L'étude des constructions sociales n'implique pas l'adhésion automatique au paradigme constructiviste » (Charreire & Huault, 2002, p 306).

3. La posture interprétativiste

Elle s'oppose au *dogme méthodologique* de l'opérationalisme qui « n'a jamais été d'une grande pertinence dans les sciences sociales » (Leca, 2004, p 4). Elle vise à rendre compte de l'interprétation que les personnes ont de leur environnement et actions. Geertz (1973) croit impossible de se mettre à la place des personnes elles même, mais il est possible de rendre compte de leur logique et de la manière dont elles s'expriment d'une façon qui rend accessible le sens à un lecteur extérieur au terrain. L'interprétativisme pose ainsi, « un principe d'égalité entre les individus observés et le chercheur qui ne se situe pas au-dessus mais à côté d'eux et se distingue d'eux par sa connaissance des capacités abstraites auxquelles il peut rattacher ce qu'il observe » (Charreire & Huault, 2004, p1). L'objectif du chercheur n'est plus alors de découvrir la réalité et les lois la régissant, mais de savoir comment les acteurs construisent le sens qu'ils donnent à la réalité sociale. Il développe alors, une empathie, qui lui permet de comprendre la réalité sociale qu'il observe. Il aura besoin de s'approprier la langue et la terminologie propre des acteurs impliqués.

Bien que la posture constructiviste partage quelques idées avec la posture interprétativiste, elles se différencient, au moins, dans les deux points suivants :

- Pour les interprétativistes, la compréhension de la réalité se fait dans le but de comprendre la réalité telle que perçue par les acteurs étudiés, alors que pour les constructivistes, le processus de compréhension du chercheur participe à la compréhension de la réalité de ces acteurs étudiés ;
- Pour les constructivistes, le processus de compréhension est lié à la finalité du projet de connaissance du chercheur. Avec les acteurs, le chercheur va contribuer à construire la réalité sociale. Pour les interprétativistes, le chercheur essaie de comprendre la réalité au travers des interprétations qu'en font les acteurs (Charreire & Huault, 2002).

© 2014 Tous droits réservés.

4. Quel positionnement épistémologique pour la présente recherche ?

Rappelons que, l'objectif de notre thèse, est la compréhension du processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés dans une dynamique relationnelle. Ceci nous conduit, dans un premier temps, à s'intéresser à la réalité des différentes interactions entre l'organisation de travail et l'expatrié. Cela nous permettra, ensuite, de comprendre la réalité des relations qui peuvent affecter l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Ainsi, pour explorer et comprendre cette réalité, nous aurons besoin d'une vision subjective et plus globale de l'évolution des contextes et les interactions entre les différents acteurs. Nous retenons ainsi une approche interprétativiste (constructiviste modéré) pour notre thèse.

Ce choix se justifie par différentes raisons. Tout d'abord, ce paradigme se situe entre le paradigme positiviste classique, approchant objectivement la réalité, et le paradigme constructiviste, qui, à l'inverse, considère la réalité comme construite par l'acteur. Selon ce paradigme, il n'existe pas une seule réalité susceptible d'être appréhendée, même de manière imparfaite, mais des réalités multiples qui sont le produit de constructions mentales individuelles ou collectives et qui sont susceptibles d'évoluer au cours du temps (Guba & Lincoln, 1993).

De plus, c'est un positionnement modéré, car nous considérons que « si les déterminismes existent (biologiques par exemple), ils ne sont pas suffisants pour produire une explication ou une compréhension adéquate des phénomènes sociaux et humains » (Delalieux, 2007, p 200). Le paradigme interprétativiste cherche donc, à observer, comprendre et proposer des explications sur les phénomènes avant de les associer et de les réinterpréter. Il accorde aussi une place de choix à la compréhension par le sujet de l'information issue de l'environnement. Girod-Seville & Perret (1999) notent : « pour l'interprétativisme, le processus de création de connaissance passe par la compréhension du sens que les acteurs donnent à la réalité. Il ne s'agit plus d'expliquer cette réalité mais de la comprendre à travers des interprétations qu'en font les acteurs. On développe ainsi une démarche qui doit prendre en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances des acteurs… » (p 23).

Enfin, selon Guba & Lincoln (1993) l'interprétativiste « est l'approche qui appréhende la dimension humaine et qui vise à dégager les motivations, les attitudes et les comportements déterminant les actions humaines » (p 47). Ainsi, nous considérons que les

© 2014 Tous droits réservés.

attitudes des enseignants universitaires expatriés dépendent de la manière dont ces derniers perçoivent, traduisent et vivent leurs situations dans un contexte d'expatriation. Notre modèle de recherche sera alors organisé de telle sorte qu'il offrira la possibilité d'étudier l'impact du contexte d'expatriation sur le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires.

La méthodologie de recherche interprétativiste ne sera pas définie a priori, mais construite au fur et à mesure du déroulement de cette recherche. Ce positionnement épistémologique a eu des implications sur nos choix méthodologiques. Ils seront détaillés dans la section qui suit.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 2

Une méthodologie qualitative

En matière de méthodologie de recherche, deux grands modèles coexistent. Chaque modèle implique des techniques, des outils et des exigences particulières. Le premier, caractérisé par des démarches quantitatives, est généralement le plus utilisé en Amérique du nord. Ce modèle met un fort accent sur les méthodes structurées et se limite dans la recherche à des fins de contrôle, de mesure et de rigueur. Son objectif ultime est de confirmer ou d'infirmer la théorie ou les hypothèses avec les faits. Ce type de recherche met généralement l'accent sur la technique au détriment du fond (Brabet, 2003 ; Thiétart & coll., 2003). Il analyse des relations directes par simple sommation et regroupement entre des facteurs et des variables dépendantes et/ou indépendantes. Actuellement, l'analyse quantitative fait appel à un outillage statistique plus sophistiqué qui permet d'effectuer des calculs de second degré offrant la possibilité d'établir des traitements plus abstraits et plus fins tels que des corrélations, des régressions et des analyses factorielles (Aktouf, 1992). Le second modèle est le courant le plus utilisé en Europe. Dit qualitatif-inductif, il a pour objectif l'explication, l'exploration et la compréhension d'un problème dans son contexte global et de manière dynamique. L'attention est donnée à la production du « sens qu'à la méthode qui est souvent considérée comme accessoire» (Thiétart & coll., 2003, p 4).

Les travaux en sciences de gestion n'hésitent pas à faire appel à ces méthodologies de recherche. Toutefois, le choix de la méthodologie d'analyse reste à discuter. Qu'il s'agisse de la méthode quantitative ou de la méthode qualitative, l'objectif est de re/présenter la réalité et de construire les connaissances. Etant donné que l'épistémologie ainsi que le problème à résoudre dictent la démarche générale et la méthodologie de la recherche, nous choisissons de faire appel à la méthodologie qualitative. En effet, selon Girod-Séville et Perret (2007) la validité de la connaissance produite dans une perspective interprétativiste nécessite un recueil de données qualitatives.

© 2014 Tous droits réservés.

1. Les raisons du choix d'une approche qualitative

Plusieurs raisons expliquent le choix de l'étude qualitative, dont principalement sa cohérence avec notre sujet de recherche ainsi que notre positionnement épistémologique.

Par ailleurs, nous entreprenons cette recherche dans le but de comprendre le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés dans une dynamique relationnelle. Ceci nous place dans *une situation jugée complexe* compte tenu de la nature de l'objet et du sujet de la recherche. En effet, l'engagement organisationnel est une attitude individuelle qui change et évolue en fonction des interactions entre les différents acteurs et selon le contexte. Quant au sujet de notre recherche, il s'agit d'individus avec des caractéristiques et des intérêts hétérogènes. Ces intérêts et caractéristiques ne peuvent être omis si on veut élaborer une image fidèle et valide de la réalité observée. Ceci n'est possible qu'à travers une méthode d'interprétation dont le projet est de décrire, décoder, traduire ou du moins saisir la signification et non la fréquence d'un phénomène du monde social (Van Manen, 1990; Anadon & Guillemette, 2007). Ainsi, Mucchielli (1991) confirme que ce « fait humain » *est complexe et nécessite un instrument de recherche et de recueil de données qualitatives qui offrent une meilleure compréhension des attitudes et des comportements humains.* En effet, « les méthodes de recherche qualitatives sont particulièrement intéressantes pour dresser un portrait de ces milieux ou même de ces modes d'interventions » (Grenier, 2004, p 106). Ainsi, les différentes techniques de l'étude qualitative, comme l'entretien et l'observation, offrent la possibilité de se rapprocher de la réalité des interactions dans le contexte organisationnel.

De plus, Mucchielli (1991) avance que cet instrument « fait corps avec le chercheur et est entièrement intégré à sa personne » (p 92). *Les techniques de la recherche qualitative offre ce rapprochement et interaction entre le chercheur et le sujet de la recherche*. Ainsi, nous n'excluons en aucun cas notre subjectivité, chose que nous admettons vu l'importance du contexte, des acteurs étudiés et de notre rôle participant en tant que chercheur.

Enfin, en sciences de gestion, la recherche qualitative a fait ses preuves et surtout au niveau de la définition et de la détermination d'un sens à un témoignage, une expérience, un phénomène et/ou un comportement complexe (Paillé, 1996). Pour Anadon & Guillemette (2007), « la recherche qualitative est une méthode souple et progressive qui s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains » (p 26). Elle s'intéresse à « la recherche *du sens,* à comprendre comment les gens construisent et interprètent la situation

© 2014 Tous droits réservés.

sociale dans laquelle ils sont engagés, comment cette compréhension et cette interprétation sont construites à partir des expériences passées et des savoirs acquis, et, comment cette compréhension et cette interprétation influencent leurs attitudes et leurs comportements dans les interactions présentes et futures. L'approche qualitative scrute plus le processus que le résultat » (Guilbert, 2007, p 17).

Le courant qualitatif, de par sa position épistémologique et méthodologique, met l'accent sur l'interaction entre le chercheur et le sujet de recherche, la prise en compte du contexte et l'interprétation du vécu réel de l'acteur. « À la lumière de cette position épistémologique, cet exposé vise à montrer que les approches qualitatives sont généralement inductives (bien qu'elles ne le soient pas exclusivement) » (Anadon & Guillemette, 2007, p 26). Ainsi, à ce niveau de notre recherche, nous trouvons nécessaire de répondre à la question suivante : Quelle conception de la connaissance et de la réalité véhicule la perspective interprétative/qualitative ? C'est à dire quel est le raisonnement adéquat pour notre recherche, sachant que la recherche qualitative est nécessairement inductive ?

2. L'apport de l'abduction pour notre recherche

Le choix méthodologique a été dicté par notre perspective épistémologique interprétativiste ainsi que la combinaison de la démarche d'exploration avec celle de la vérification des propositions. Généralement, selon les recherches en méthodologie, le raisonnement inductif est systématiquement le plus adéquat à la recherche qualitative-interprétativiste (Nguyen-Duy & Luckerhoff, 2007). Toutefois, certaines limites posent certaines contraintes à l'adoption d'une logique inductive. En effet, la logique inductive suppose que le chercheur suspend les références et les théories existantes pour donner une chance à la découverte de nouvelles lois et théories.

Grâce à une première série d'entretiens et à la revue de la littérature portant sur notre sujet, nous avons soulevé des questions et émis des propositions que nous avons vérifiées sur le terrain tout au long de notre étude. Ainsi, on ne peut en aucun cas dire que nous faisons abstraction totale des théories existantes et des « *préjugés* » que nous avons de la théorie portant sur notre objet de recherche. Nous jugeons qu'il est absolument illusoire d'approcher un phénomène totalement vierge (Guillemette, 2006).

© 2014 Tous droits réservés.

De plus, dans notre collecte et analyse des données, nous avons fait référence à la théorie pour, d'une part, choisir les contextes à partir desquels nous allons déduire nos données jugées pertinentes (Glasser & Strauss, 1967) et, d'autre part, pour les codifier et les regrouper en catégories. Ceci ne nous conduira pas à l'adoption d'une logique déductive des phénomènes humains. En effet, selon Kelle (1995) la codification qualitative des données ne se limite pas à l'induction puisqu'elle dépasse le travail de la classification des données dans des catégories émergeantes à l'interprétation. Ainsi, ce codage qualitatif n'est pas une simple vérification des hypothèses mais « c'est une logique particulière qui permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories et donc des règles pour comprendre un phénomène » (Guillemette, 2006, p 34).

Enfin, notre objectif principal n'est pas de trouver des lois universelles "mais de proposer des nouvelles conceptualisations théoriques valides, robustes et rigoureusement élaborées" (Charreire & Durieux, 2003, p 60). On dit alors que dans ce cas le chercheur procède par abduction. L'abduction est la logique d'interprétation de la situation observée. En d'autres termes, elle offre à la recherche la possibilité de découvrir de nouvelles compréhensions des phénomènes (Fann, 1970 ; Peirce, 1965, 2002) et non pas une attention différente envers les nouveaux phénomènes afin de confirmer les résultats des théories existantes. Nous adoptons ainsi une logique abductive que nous jugeons appropriée à notre choix épistémologique/méthodologique ainsi qu'à notre objectif de recherche : découvrir *comment se construit l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés dans une dynamique relationnelle ?*

© 2014 Tous droits réservés.

Section 3.

Le recueil et l'analyse des données

Notre choix de méthodologie qualitative est conditionné par notre positionnement épistémologique ainsi que notre stratégie de recherche. La recherche qualitative manipule des données qualitatives qui se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres. Elles concernent des déclarations et des actions de personnes représentatives dans un contexte bien déterminé.

1. Mode d'investigation : l'entretien semi-directif

La méthodologie qualitative renferme plusieurs techniques et outils d'investigation de données qualitatives. On peut citer à titre d'exemple l'entretien, les focus groups, l'observation, l'étude de cas etc. Parmi ces techniques, l'entretien semble être la méthode la plus appropriée à notre recherche. En effet, l'entretien ou l'interview est « une technique destinée à collecter, dans la perspective de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus » (Thiétart & coll., 2003, p 235). C'est une « discussion orientée » (Aktouf, 1992, p 91), qui, à travers un processus de communication verbale de face à face, permet de recueillir des données et des informations concernant le sujet étudié. Il existe différents types d'entretiens que l'on peut utiliser selon le but visé de la recherche. Evrard & al. (1997) en retiennent deux : "l'entretien non directif et l'entretien semi-directif" (pp 96-100). Dans le cadre de cette recherche nous optons pour un entretien semi-directif.

À la différence de l'entretien non directif, *L'entretien semi-directif,* appelé aussi entretien « centré » (Merton, Fiske & Kendal, 1990), n'est pas un questionnaire ouvert. Il focalise les réponses données par les informants ; ce qui fait gagner au chercheur du temps et permet d'éviter la surcharge d'informations. Il constitue un mode de recueil de données largement utilisé dans la recherche en sciences de gestion. L'entretien semi-directif est réalisé par le biais d'un guide d'entretien. « L'interviewer commence en général par une question large. Il peut aborder les thèmes dans l'ordre qui lui convient et n'est pas nécessairement dans l'ordre séquentiel préétabli. Il a le choix d'intervenir pour relancer et

© 2014 Tous droits réservés.

orienter l'interviewé, dans le cas où ce dernier n'aborde pas les thèmes en question lors de son discours. Ce guide sera complété en cours d'entretien à l'aide d'autres questions » (Thiétart & coll., 2003, p 235).

Dans le cadre de notre recherche, nous allons donc mener des entretiens semi-directifs, dans la mesure où la revue de la littérature nous a permis de dégager un certain nombre de thèmes. L'entretien semi-directif utilise un guide d'entretien structuré pour aborder une série de thèmes préalablement définis.

2. Le guide d'entretien

Il s'agit d'un instrument de collecte de données qualitatives « capable de répondre aux problématiques de recherche aussi bien lors d'un entretien individuel que lors d'un focus-group » (Coutelle, 2005, p 15). Il se compose principalement de trois parties distinctes : *l'introduction* mentionne les objectifs de la recherche, le type de l'information récoltée et le but visé. La deuxième partie renferme *les thèmes de la recherche* Consacrée aux questions qui permettront au chercheur de résoudre sa problématique. Chaque thème doit répondre aux objectifs de l'une des propositions trouvées dans la partie théorique. La troisième partie du guide d'entretien se rapporte à *la fiche signalétique*. C'est la partie consacrée aux données de l'interviewé. Elle permet par la suite de décrire et d'identifier le participant dans notre échantillon. La fiche signalétique peut figurer après la partie introductive du guide d'entretien qu'à la fin après les questions.

Cette recherche se base sur différents catégories d'entretiens. La première catégorie, la plus importante en termes de nombre de réponses, est celle des enseignants universitaires expatriés (voir annexes n°3 A & 3 B). Les thèmes qui seront retenus seront : les motivations d'expatriation, le contexte interne de l'université (conditions de travail, interactions avec les différents acteurs de l'université), le contexte externe de l'université (opportunité et marché de travail académique), l'engagement organisationnel (disposition, continuité, affectif et normatif) ainsi que l'adaptation culturelle (enseignant expatrié et famille de l'expatrié).

La seconde catégorie, regroupe des entretiens menés avec les enseignants universitaires locaux, en d'autres termes les collègues locaux des enseignants expatriés (voir annexes n°3 E & 3 F) et les étudiants (voir annexes n°3 C & 3 D). L'objectif de ces entretiens est de

© 2014 Tous droits réservés.

relever les caractéristiques du contexte interne de l'université ainsi que les interactions avec les différents acteurs du contexte. La démarche poursuivie pour mener ces entretiens diffère de celle de la première catégorie d'entretiens. Elle a été tantôt directive, tantôt non, en fonction des questions et de ce que nous cherchons à savoir. Mais dans la majorité, elle avait plutôt une tendance directive car les entretiens plus ouverts auraient posé quelques difficultés (le temps limité pour les répondants, masse des données recueillies pour l'analyse).

La troisième catégorie d'entretiens concerne les experts (voir annexes n°3 G & 3 H), soit les responsables de ressources humaines, précisément les responsables de recrutement international des enseignants universitaires. L'entretien d'expert ou informant clé se fait généralement avec une personne qui, par sa fonction, sa spécialité ou son expérience, détient une expertise qui permettra de mieux comprendre le problème posé. L'entretien d'expert permet de comprendre les besoins, les spécificités ainsi que le processus de recrutement des enseignants universitaires internationaux. Il permet aussi de clarifier les aspects concernant les spécificités relatives aux critères de sélection des enseignants étrangers dont dépendent la rémunération, les possibilités d'évolution de carrière, les moyens mis à la disposition, ainsi que les différentes actions de développement de l'attachement de l'enseignant étranger.

Toutes les catégories d'entretiens se sont déroulées sur une période allant de février 2011 jusqu'à novembre 2012. Les différents entretiens sont rédigés en anglais, étant donné le contexte international de notre étude. Ce qui a pu conduire à une certaine « auto-sélection » des enseignants les plus impliqués dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Les professeurs ne pratiquant pas du tout l'anglais ont de fait été exclus de l'enquête. Il faut souligner, cependant, que certains entretiens réalisés en France ont été conduites en français.

Les entretiens réalisés avec les academics expatriés dans les différents pays ont été effectués, dans la majorité des cas, par le biais du logiciel Skype ou, dans certains cas, par communication téléphonique ou face à face. Ces interviews ont été enregistrées par le biais d'un magnétophone et, dans le cas de celles faites moyennant Skype, à travers un logiciel d'enregistrement sonore. Elles ont été par la suite retranscrites et traduites de l'anglais vers le français.

Enfin, les entretiens réalisés ont été ensuite enregistrés et retranscrits. Tout le corpus retranscrit a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique par le biais du logiciel

© 2014 Tous droits réservés.

d'analyse de contenu *Nvivo* (version 9.0). Le nombre d'entretiens réalisés a été défini selon le principe de saturation. Selon Glaser et Strauss (1967, p 216 *cité par* Thiétart & coll., 2003) « la taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique. Cette saturation théorique est atteinte lorsqu'on ne trouve plus d'information supplémentaire capable d'enrichir la théorie ».

3. L'échantillon de la recherche

À passer en revue la littérature, nous constatons qu'elle se concentre sur la gestion des managers et cadres envoyés à l'étranger par leur employeur. Le manque d'études ayant pour objet les enseignants universitaires expatriés est l'un des principaux objectifs de cette recherche. Par *enseignant universitaire expatrié*, nous désignons toute personne exerçant une activité d'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur établi à l'étranger. Mais, avant d'aller plus loin, il est utile de définir quelques caractéristiques liées à cette catégorie professionnelle.

Le diplôme et le poste : l'enseignant universitaire doit être titulaire d'un diplôme de doctorat dans la discipline enseignée. L'enseignement est sa principale activité, celle de la recherche se fait en parallèle. Les universitaires faisant partie de notre corpus sont tous titulaires d'un diplôme de doctorat ; ils enseignent et font de la recherche dans les laboratoires, les centres et les groupes de recherche de leurs universités d'accueil.

L'ancienneté ou la durée de l'expatriation est toute aussi importante dans notre choix de la population de recherche. Ainsi, nous avons choisi des personnes ayant une ancienneté minimale d'une année et maximale de dix ans au moment où les données ont été collectées, pour ne pas les confondre avec les émigrés qui s'expatrient sur une base permanente. Par conséquent, les enseignants expatriés avaient au moins une année et au plus dix ans à vivre dans le pays d'accueil jusqu'à la fin du contrat de travail.

La décision d'expatriation doit être faite de manière indépendante et non pas suite à un échange académique entre les universités. Selon la revue de la littérature, la décision d'expatriation a une grande influence sur l'engagement organisationnel de l'expatrié. Ainsi, ce critère est important dans le choix de notre population de recherche.

Le choix des pays est un critère important dans la définition de l'échantillon eu égard au fait que l'objet de recherche est le processus de construction de l'engagement

© 2014 Tous droits réservés.

organisationnel des enseignants expatriés dans une dynamique relationnelle. Dans la revue de littérature, nous avons avancé que la culture du pays d'accueil joue un rôle considérable dans l'adaptation culturelle de l'enseignant expatrié et, par conséquent, son engagement organisationnel. Ainsi, le choix de plusieurs pays d'accueil permet d'avoir plus de profondeur et de richesse dans les résultats. Après une première série d'entretiens, cinq pays ont été retenus : la France, les États Unis d'Amérique, l'Angleterre, le Canada et le Royaume de Bahreïn. Ce choix trouve sa justification essentiellement dans la représentativité de ces contrées étant donné que les statistiques montrent qu'elles sont les destinations privilégiées par le personnel académique. Aussi, certains de ces entretiens ont été faits grâce à notre réseau de connaissances dans ces pays.

Nous avons commencé d'abord par les pays du Golfe, en particulier le Royaume de Bahreïn. Notre expérience personnelle, en tant que conjointe d'un enseignant universitaire expatrié dans ce pays, nous a aidé à mieux explorer le terrain et effectuer les premiers entretiens. Les enseignants expatriés que nous avons rencontrés nous ont aidé, grâce à leurs carnets d'adresses, à contacter d'autres expatriés partout dans le monde. Aussi, les connaissances de nos deux encadreurs (en France et en Tunisie) nous ont été d'un grand soutien dans l'élargissement de notre échantillon en France et au Canada.

En parallèle, nous avons procédé, principalement et dans la majorité des cas, à un dépouillement des sites des universités sur internet afin de dégager les adresses emails des enseignants étrangers. Ces derniers ont été approchés via un courrier électronique rédigé en anglais et expliquant l'objet et les objectifs de la recherche. Hormis les personnes qui n'ont pas répondu à notre demande, certains ont refusé gentiment de le faire, vue leur charge de travail, les autres ont exprimé leur disponibilité pour nous aider à faire notre recherche et pour nous fournir d'autres contacts. Ceci nous a permis par la suite, d'enchaîner des interviews aux États-Unis et en Angleterre. Notons qu'au fur et à mesure que nous avançons dans notre travail sur le terrain, plusieurs interviews ont été faites dans d'autres pays et que nous avons intégrées dans notre recherche sous la rubrique autre pays.

Au final, nous avons un total de 66 entretiens sur une période s'étalant entre février 2011 et novembre 2012 dont 45 entretiens avec des enseignants universitaires expatriés, 1 entretien avec un responsable de RH et recrutement international, 10 étudiants et 10 enseignants locaux. Le tableau ci-dessous présente la répartition du nombre d'enseignants expatriés interviewés par pays. Le nombre des interviewés est fixé par le principe de saturation.

© 2014 Tous droits réservés.

Tableau 4 : La répartition de nombre d'interviews par pays d'expatriation

Pays d'accueil (d'expatriation)	Nombre d'interviews
La France	11
Les USA et le Canada	8
La grande Bretagne	6
Le Royaume de Bahreïn	13
Autres[1]	7
Total	45

Notre échantillon final présente un large éventail de nationalités, de situation matrimoniale ainsi que d'hommes et de femmes.

4. L'analyse de contenu

Après avoir enregistré et intégralement transcrit les entretiens, nous avons choisi d'effectuer une analyse de contenu thématique. Cette analyse de contenu s'est déroulée en trois étapes (Wacheux, 1996) à savoir : la catégorisation ou la pré-analyse, ensuite, l'inférence qui consiste à appliquer au corpus de données les traitements nécessaires pour accéder à une signification et une réponse à la problématique formulée. Enfin c'est l'interprétation où les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides, la collecte et l'analyse des données devant rester cohérentes avec le positionnement épistémologique adopté.

Dans le cadre de notre recherche, le volume des données collectées est élevé. Ainsi, nous avons décidé de faire appel au logiciel d'analyse des données qualitatives *Nvivo* (version 9.0).

[1] Finlande, Danemark, Pakistan, Israël, Burkina-Faso, Kazakhstan et la Turquie.

© 2014 Tous droits réservés.

4.1. L'analyse qualitative assistée par un logiciel (*CAQDAS*[1])

Malgré les contradictions épistémologiques entre la recherche qualitative et l'utilisation d'un programme informatique, les chercheurs ont développé différents logiciels spécialisés dans l'analyse des données qualitatives à savoir *Nvivo* (QSR International, Australie), *Alceste* (Société Image avec la collaboration du CNRS, France) ou encore *Sémanto* (développé à l'université du Québec à Montréal). Les contradictions épistémologiques étaient simplement justifiées par une paranoïa par rapport à la technologie (Seale, 2001 ; Richardson, 2002). Notons, que ces logiciels ne font pas l'analyse à la place du chercheur (Gibbs, 2003). Mais, ils sont particulièrement utiles lorsque le matériau récolté est complexe et volumineux ; comme c'est le cas dans notre recherche. Ils permettent ainsi au chercheur de gagner beaucoup de temps par rapport à l'analyse manuelle et de dépasser la phase de marquage et de découpage des unités sémantiques avec une paire de ciseaux (Miron & Dragon, 2007). Ces logiciels incluent des fonctions qui permettent de gagner en profondeur et en rigueur à travers le système de double codage. Ainsi, « le chercheur peut réaliser des analyses plus approfondies, revenir en arrière, compléter son codage, explorer des pistes nouvelles » (De La Rupelle & Mouricou, 2009, p 8).

Bien que l'utilisation des CAQDAS présente des avantages considérables, il est important d'être conscient de ses inconvénients potentiels et de ses limites. Parmi ces limites, on peut évoquer le coût de ces logiciels commerciaux, notamment pour le budget d'un étudiant (Miron & Dragon, 2007). Une deuxième critique liée au risque de perdre le phénomène étudié à cause de la personnalisation des codes (Coffey & Atkinson, 1996). Ceci engendre, selon Savoie-Zajac (2000), une « décontextualisation » des données codées. L'autre critique liée à l'interprétation, ou encore la catégorisation des données mène à une « re-contextualisation » des données (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajac, 2000). En effet, la catégorisation d'une partie du texte initial engendre une perte de sens et de relation avec le texte original (Richardson, 2002). Toutefois, ce risque de données décontextualisées et recontextualisées peut être maîtrisé par le fait que l'utilisation des *CAQDAS* oblige le chercheur à faire des allers retours des données codées et le texte original (Mucchielli, 2006). Bien que ces problèmes soient potentiellement susceptibles de freiner l'utilisation des CAQDAS, ils assurent une compréhension approfondie et une connaissance du texte original dans son intégralité (Dey, 1995 ; Seidel & Kelle, 1995). Notons qu'il n'existe pas de logiciel meilleur et plus valide que d'autres, ou supérieur à l'analyse manuelle (Trudel &

[1] Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS).

© 2014 Tous droits réservés.

Gilbert, 1999). Mais seulement, certains sont plus appropriés que d'autres au regard des questions et des objectifs de la recherche (Wanlin, 2007). Le recours aux *CAQDAS* peut être évité quand on dispose de peu de données.

Parmi ces logiciels, nous avons choisi *Nvivo* (version 9.0). Il est un logiciel à la fois, riche, polyvalent et sophistiqué. Sa particularité majeure est son incapacité de faire des analyses. Il s'agit d'une boite d'outils qui se rapproche de l'analyse manuelle des données, puisqu'il est capable de classer et organiser les informations permettant ainsi au chercheur de les exploiter et les interpréter par la suite. En d'autres termes, c'est un outil qui prépare les voies pour le travail de l'analyste. De plus, l'analyse des données avec le logiciel *Nvivo* permet, comme l'indiquent Miles et Huberman (2003), de "réduire le temps de l'analyse, supprimer certaines tâches fastidieuses, rendre les procédures plus systématiques et explicites, assurer un travail plus exhaustif et détaillé" (p 89). Compte tenu de ces différentes particularités, nous jugeons que *Nvivo* est le CAQDAS le plus approprié pour mener à bien notre recherche

4.2. Le codage : décontextualisation-recontextualisation du corpus de la recherche

Selon Tesch (1990), le principe de base du logiciel *Nvivo* est la décontextualisation-recontextualisation du corpus. La *décontextualisation* consiste à sortir un texte de son contexte dans le but de créer des thèmes et des catégories. Ces derniers nous permettent de traiter l'objet de la recherche. Le regroupement de ces thèmes et catégories en un ensemble porteur de sens constitue la *recontextualisation*.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons commencé par une liste de départ de nœuds se basant sur les notes prises lors de la transcription. Ensuite, la codification s'est faite ligne par ligne et paragraphe par paragraphe. Nous avons aussi fait appel au codage parallèle de King (1998) qui consiste à placer un même morceau de texte dans plus d'un nœud. Dans les parties qui expriment une similitude thématique, nous avons procédé au regroupement. En effet, avec l'avancement dans l'analyse, de nouveaux nœuds émergents et d'autres se font remplacer par des nœuds plus appropriés. Tous au long de ce travail, nous étions guidés principalement par les données récoltées. *Nvivo* permet d'élaborer un système de codes pour créer des repères visuels à travers des signes divers ainsi que des couleurs. Ces différentes opérations impliquent, selon Tesch (1990), une segmentation et entrainent une « décontextualisation » des données. En d'autres termes, « les parties d'entrevues sont

© 2014 Tous droits réservés.

physiquement détachées du tout original et sont regroupées par thèmes » (Savoie-Zajac, 2000, p 102). Cette étape d'organisation des données suppose que l'analyste doit être méthodique et ordonnée dans la classification des données.

Tout en gardant dans l'esprit notre question de recherche, nous allons classer les premières codifications par le biais de la fonction « *Tree node* » de *Nvivo*. Cette fonction nous offre la possibilité d'organiser les codes de façon hiérarchique et d'avoir une structure arborescente constituée de divers embranchements. Au fur et à mesure que la codification avance, la structure arborescente se complexifie et se transforme selon les besoins et les réflexions du chercheur (Richards & Richards, 1995). Ceci constitue une « recontextualisation » des nœuds pour en faire un tout intelligible et porteur de sens (Fallery & Rodhain, 2007).

Au fur et à mesure que nous créons de nouveaux nœuds, l'incertitude quant à leur bonne gestion et manipulation s'installe. Malgré cette incertitude, nous ne voulons pas limiter les nœuds car il s'agit de situer tous les thèmes dans une « grille conceptuel » (Atkinson, 1992) qui permettra par la suite une compréhension large, plus détaillé, riche et plus profonde du phénomène étudié.

Plus rapide et plus simple que le codage manuel, l'utilisation de *Nvivo* pour le codage n'est pas sans risque ; l'analyste court le risque de devenir « aveugle et mécanique » (Seidel & Kelle, 1995). Pour contrecarrer ce risque, il est indispensable d'étudier le contexte et d'assimiler la signification des données avant de créer un nœud.

4.3. Le dictionnaire des thèmes

Tout au long de la procédure de codage, nous avons procédé à l'ordonnancement du corpus et son découpage selon les unités d'analyse, soit les thèmes susceptibles de répondre à notre question de recherche. Notons qu'il est communément admis qu'il existe deux grands types d'analyse de contenu ; l'analyse thématique et l'analyse lexicale. Dans notre cas de recherche, nous avons privilégié une analyse de contenu thématique.

Dans ce type d'analyse, le codage se fait selon un lot, une portion de phrase, un paragraphe constituant un même thème. Le choix de l'analyse thématique est plus « rapide et efficace à condition de s'appliquer à des discours directs (significations manifestes) et simples » (Bardin, 2007, p 207). De plus, l'analyse thématique est la plus fréquemment utilisée dans les recherches en gestion (Allard-Poesi & al. 2007). Pour cela, nous avons élaboré un

© 2014 Tous droits réservés.

dictionnaire de thèmes qui se construit au fur et à mesure de notre présence sur le terrain et dès les premiers entretiens significatifs. C'est un « un instrument puissant pour réduire les données » (Wacheux, 1996, p 233). Ces thèmes reflètent notre problématique de recherche. Nous avons ainsi soulevé plusieurs questions autour desquelles s'est articulé notre dictionnaire des thèmes :

- Quel est l'impact de l'expatriation individuel sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires ?
- Quel est l'impact du contexte externe sur le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires ?
- Quel est l'impact du contexte interne de l'université sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires ?
- Les interactions avec les différents acteurs de l'université ont-elles une influence sur l'engagement des enseignants expatriés ?

À la lumière des questions de notre recherche, nous explicitons et justifions, dans ce qui suit, les codes utilisés :

Les motivations de la décision d'expatriation individuelle et leur influence sur le processus de développement de l'engagement organisationnel de l'enseignant universitaire expatrié: Nous allons, grâce à l'investigation des différentes motivations d'expatriation, pouvoir identifier la nature et le type d'attachement que l'enseignant développe vis-à-vis de sa nouvelle université. En effet, les raisons qui incitent l'enseignant à partir travailler à l'étranger sont différentes. À chaque motivation d'expatriation correspond un attachement et un engagement particulier ;

Les différentes caractéristiques de l'environnement externe ont une conséquence directe sur le niveau et la nature de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés : En effet, la perception de l'enseignant des caractéristiques du marché international de recrutement des enseignants universitaire ainsi que l'absence ou la présence d'opportunités, influence l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de son université ;

Les caractéristiques personnelles et l'adaptation culturelle influencent le niveau et la nature de l'engagement organisationnel de l'enseignant universitaire expatrié: Selon Razak & al. (2009), les caractéristiques individuelles (âge, sexe; statut matrimonial…) sont susceptibles de développer ou de réduire l'engagement organisationnel des enseignants.

© 2014 Tous droits réservés.

L'adaptation culturelle facilite l'engagement organisationnel et la mobilisation du personnel (Feldman, 1976 ; Fabre, 2004) ;

Le contexte interne de l'organisation constitue un facteur principal influençant l'engagement des employés et en particulier celui de l'enseignant universitaire expatrié: Le contexte interne de l'organisation constitue un facteur déterminant dans la construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. On cite, l'autonomie, le support organisationnel, la participation à la prise de décision, les caractéristiques du nouveau poste, etc.

Les interactions avec les différents acteurs de l'université jouent un rôle important dans le processus de construction de l'engagement organisationnel de l'enseignant universitaire expatrié : L'environnement social de l'enseignant universitaire a une influence sur le développement des attitudes au travail.

Ainsi, avant de passer à l'analyse des données, nous présentons les différents thèmes du guide d'entretien avec les enseignants universitaires expatriés sur lesquels portera notre analyse :

- Les motivations et la décision d'expatriation ;
- La nature et le type de l'attachement de l'enseignant expatrié ;
- L'adaptation culturelle de l'expatrié et celle de sa famille ;
- Les caractéristiques du contexte externe et interne ;
- Les différentes interactions avec les divers acteurs de l'université (enseignants, étudiant, administration, supérieurs…).

Rappelons que nous étudions l'engagement organisationnel des enseignants expatriés selon une analyse contextualiste. Nous ajoutons une analyse communicationnelle qui s'y intègre facilement. Ceci nous permettra de prendre en considération les différents contextes et interactions entre les différents acteurs et le phénomène étudié. Pour cela, nous avons fait des entretiens avec des étudiants, des collègues locaux et des responsables de recrutement international. Les entretiens avec ces derniers sont effectués via un guide d'entretien. Chaque guide d'entretien présente des thèmes différents qui permettent de clarifier les différentes interactions de travail des enseignants universitaires expatriés et de répondre à notre question de recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

4.4. Fidélité et validité de l'analyse de contenu

Les deux principaux indicateurs de la valeur scientifique de l'analyse de contenu, et par conséquent de la recherche, est sa validité et sa fidélité (Silverman, 2000). En effet, il est admis qu'une étude est valide, si elle appréhende la dimension humaine qui vise à dégager les intentions, les attitudes et les comportements déterminants les actions des individus (Guba & Lincoln, 1993 ; Girod-Seville & Perret, 1999). Ainsi, nous devons éviter de tomber dans le piège de la subjectivité dans l'interprétation du contenu de nos entretiens. Une interprétation subjective et anticipée du corpus donne lieu à une analyse biaisée et ne reflétant pas la réalité des propos des interviewés.

Quant à la fidélité, Ghiglione et Malton (1978) la présentent comme le degré de cohérence et de similitudes des résultats d'un ensemble de codes travaillant et analysant le même corpus en deux temps différents. Bien que la réplication des résultats est difficile, voire même impossible, nous avons pu vérifier cette fidélité grâce à la comparaison avec les résultats d'une première analyse de contenu portant sur vingt entretiens dans le cadre d'une communication réalisée en 2011 Nous estimons qu'une année est une durée assez importante pour faire un nouveau codage objectif.

De plus, la première analyse de contenu était entreprise sur un échantillon réduit par rapport à notre échantillon final. Ainsi, nous avons procédé à un recodage sur la base de dix entretiens qui nous ont semblé les plus importants. Les thèmes extraits à partir de ces deux séries de codage étaient identiques. Ceci a donné des résultats acceptables qui assurent à notre analyse le maximum de fidélité et d'authenticité.

Notons que pendant le codage, et conformément aux recommandations de Miles et Huberman (2003), nous avons veillé à faire des observations au « vol » et à noter en marge les remarques et les réflexions. C'est une manière de « maintenir l'esprit en éveil face au codage » (Miles & Huberman, 2003, p 130).

© 2014 Tous droits réservés.

Conclusion

La présentation de la posture épistémologique adoptée, la méthodologie choisie ainsi que les différents outils de collecte et d'analyse de données est un passage obligatoire pour chaque chercheur avant d'exposer les résultats de son étude.

Ainsi, dans ce chapitre nous avons décrit le positionnement épistémologique pour la présente recherche en prenant en considération l'objectif de la recherche, à savoir la compréhension du processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés dans une dynamique relationnelle (Section 1). Ainsi, pour explorer et comprendre cette réalité, nous aurons besoin d'une vision subjective et plus globale de l'évolution des contextes et des interactions entre les différents acteurs.

Rappelons tout d'abord qu'il n'existe pas une seule manière d'approcher la réalité. Les postures épistémologiques diffèrent et se distinguent par la conception de la réalité, la relation entre l'objet de recherche et le chercheur et les critères de validité de la connaissance.

Ainsi, l'approche positiviste semble être insuffisante pour notre recherche car le phénomène de l'engagement organisationnel n'existe pas indépendamment d'un processus dynamique communicationnel avec divers acteurs. Il se construit et évolue dans cette dynamique car les relations humaines ne peuvent être réduites à des relations linaires simples et statiques.

Dans la posture constructiviste, le chercheur interprète et construit la réalité. Ceci est susceptible d'engendrer des explications irréelles.

Pour cela, nous avons opté pour la posture interprétativiste (le constructivisme modéré) En effet, le paradigme interprétativiste cherche à proposer des explications sur les phénomènes et la compréhension du sens que les acteurs donnent à la réalité (Girod-Seville & Perret, 1999). De plus, c'est une posture « qui appréhende la dimension humaine et qui vise à dégager les motivations, les attitudes et les comportements déterminant les actions humaines » (Guba & Lincoln, 1993, p 47).

La méthodologie de recherche (Section 2) est conditionnée par notre positionnement épistémologique ainsi que l'objectif de la recherche. L'engagement organisationnel est une attitude individuelle qui change et évolue selon les interactions et les contextes. Les

© 2014 Tous droits réservés.

méthodes de recherche qualitatives sont les plus adéquates pour dresser un portrait fiable et fidèle de cette dynamique communicationnelle.

Ainsi, pour mener à bien cette recherche, nous avons effectué des entretiens semi-directifs basés sur un guide d'entretien structuré pour aborder une série de thèmes préalablement définis (Section 3).

Afin de relever les caractéristiques des différents contextes dans lesquels évolue et interagit le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés, cette recherche s'est basée sur plusieurs catégories d'entretiens dont les entretiens avec les collègues locaux, les étudiants et le responsable de recrutement international.

Au final, un ensemble de 66[1] entretiens ont été effectués sur une période allant de février 2011 jusqu'à novembre 2012. Le nombre d'entretiens réalisés a été défini selon le principe de saturation. Les entretiens réalisés ont été ensuite enregistrés et retranscrits. Le corpus retranscrit a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique par le biais du logiciel d'analyse de contenu Nvivo (version 9.0).

Le choix d'un logiciel pour l'analyse qualitative se justifie par la complexité et le volume du matériel récolté. Ainsi, nous avons procédé à une décontextualisation du corpus à travers un codage minutieux. Ceci nous a permis d'organiser ces codes de façon hiérarchiques sous forme d'une structure arborescente. Au fur et à mesure que nous avançons dans la codification, la structure arborescente avance et se complexifie. Ceci nous a permis d'approcher la réalité de construction de l'engagement des enseignants expatriés. Les résultats de cette analyse de contenu seront exposés dans le chapitre qui suit.

[1] 66 entretiens dont 45 entretiens avec des enseignants universitaires expatriés, 1 entretien avec un responsable de RH et recrutement international, 10 étudiants et 10 enseignants locaux.

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre V

Les Résultats de la recherche empirique :

La contextualisation de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés

© 2014 Tous droits réservés.

Introduction

Ce chapitre portera des éléments de réponses à la problématique de recherche. Nous présentons les résultats de notre recherche empirique d'une façon détaillée et précise. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, la démarche s'appuie sur l'analyse contextualiste de Pettigrew (1987). Le potentiel de cette approche sera mobilisé pour explorer les différentes interactions qui existent entre les différents contextes (interne et externe) et l'évolution de l'engagement des académiques dans un contexte d'expatriation.

Ce chapitre est centré sur l'analyse du processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés dans un contexte d'expatriation.

La majorité des participants dans cette recherche ont exposé, à travers leurs récits, le contexte dans lequel ils ont pris la décision d'expatriation. Ils se sont livrés à l'exercice, parfois périlleux, d'identifier les raisons et les péripéties de leurs départs.

À travers le récit de leurs propres expériences, les participants donnent un sens à leurs décisions de s'expatrier. Plus de la moitié d'entre eux ont lié la décision de s'expatrier à leurs parcours personnels. La majorité des participants font référence à des événements sociaux et à l'interaction sociale avec autrui, généralement les membres de la famille, pour contextualiser leur décision d'expatriation. Ainsi, il apparaît clairement que le contexte joue un rôle très important dans la prise de décision et les motivations d'expatriation. Ceci valide parfaitement notre recours à l'analyse contextualiste.

Rappelons que la notion de contexte inclut à la fois l'environnement *externe* de l'organisation (l'institution de l'enseignement supérieur) comme l'environnement social, économique etc., et les caractéristiques personnelles de l'enseignant expatrié; ainsi que les caractéristiques *internes* de cette organisation à savoir la structure, la culture, le système de circulation d'information, etc. Le contenu et les processus vont être décrits dans ce chapitre à partir des liens entre les facteurs de contexte et ces deux catégories d'analyse, que nous allons développer plus amplement.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 1

Le contexte externe

Nous allons présenter les différentes caractéristiques de l'environnement externe de l'université (social, économique et politique…) et les caractéristiques personnelles de l'enseignant universitaire. Celles-ci semblent avoir une influence sur le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants.

1. Le contexte externe de l'université d'accueil et l'engagement organisationnel des enseignants expatriés

Rappelons que notre échantillon est composé de 45 enseignants-chercheurs expatriés exerçant dans différents pays et universités. Le choix de ces pays s'est fait sur la base des lectures relatives aux critères qui gouvernent le choix des destinations les plus avantageuses pour les enseignants durant les vingt dernières années. Selon Chu (2004), les États-Unis est la destination la plus attractive pour les scientifiques (60%) suivis par le Canada (20%) et le Royaume-Uni (15%) (NSF, 2006). Bien qu'elle souffre des départs récurrents de ses enseignants, la France constituerait une destination préférée des enseignants, notamment ceux issus du continent africain (Ioanna, 2010). De leur côté, les pays du Golfe, soutenus par le boom pétrolier, ne cessent d'attirer, depuis les années 1970, des compétences du monde entier ; ingénieurs, enseignants universitaires... D'autres pays, comme le Japon, la Chine et la Corée, se sont livrés à cette conquête des compétences et sont devenus, de surcroît, des destinations de choix pour les cadres venant du monde entier.

Signalons avant d'aller plus loin qu'en dépit de notre volonté, il nous a été impossible d'enrichir notre corpus avec des expatriés exerçant dans ces derniers pays (Japon, Chine, Corée). À l'origine de cette carence, le manque de disponibilité et de coopération des enseignants contactés.

En revanche, les contacts ont été concluants avec les expatriés travaillant à Bahreïn, en France, aux USA ou encore au Canada ainsi que dans d'autres pays que nous désignons par « divers ».

© 2014 Tous droits réservés.

Tableau 5 : Répartition des pays d'origine & des pays d'expatriation

Enseignant	Pays d'origine	Pays d'expatriation
Awadh	Egypte	Bahreïn
AbdallahIqbal	Pakistan	Angleterre
Abdelnasser	Maroc	Bahreïn
Akram	Liban	France
Aminou	Nigéria	Angleterre
Anis	Tunisie	Bahreïn
Ari Van	Belgique	Canada
BalasubramnianBhanu	Inde	USA
Brahim	Tunisie	Turquie
Brigette	Allemagne	France
Burak	Turquie	France
David	USA	Israel
Dennis	USA	Pakistan
Faten	Egypte	Bahreïn
HamadAkbar	Pakistan	Angleterre
Hatem	Tunisie	Canada
Hatem	Tunisie	France
Hatem	Tunisie	Bahreïn
Haya	Jordanie	Angleterre
Heather	USA	Denmark
HedlleyMalloch	Angleterre	France
Hela	Tunisie	Burkina-Faso
Hiba	Egypte	Bahreïn
Hicham	Egypte	USA
Imed	Tunisie	Finlande
Julia	Nouvelle-Zélande	Canada
kamel	Tunisie	Bahreïn
Laurie	Liban	Bahreïn
Linda	Angleterre	Bahreïn
Med Hedi	Tunisie	France
Mohamed	Inde	Oman
Nabil	Tunisie	Canada
Natalie	Bulgarie	USA
Octave	Cameroun	France
Othman	Sudan	Bahreïn
Raouf	Tunisie	Angleterre
Ronald	USA	Kazakhstan
Rosana	Brésil	France
Sabri	Tunisie	France
Sahar	Egypte	Bahreïn
Salio	Sierra Leone	USA
Samira	Tunisie	Bahreïn
Shammel	Canada	France
Sonia	Tunisie	France
Tyrone	Australie	Angleterre

© 2014 Tous droits réservés.

Chaque pays est doté de caractéristiques culturelles, sociales, économiques, académiques spécifiques qui influencent largement la décision d'expatriation, les mécanismes d'adaptation et le désir de prolonger l'expérience d'expatriation et, par conséquent, l'engagement organisationnel de l'expatrié vis à vis de son université.

En se basant sur la théorie des contingences notamment Mintzberg (1983), il a été admis plus haut que le contexte externe de ces universités a une influence considérable sur le processus de construction de l'engagement des enseignants universitaires. Ainsi, il nous semble opportun, à ce stade de la recherche, de procéder à la présentation des caractéristiques du contexte externe des universités et écoles supérieures.

En s'appuyant sur les propos recueillis auprès des enseignants universitaires expatriés interviewés, nous avons pu procéder à l'interprétation de l'influence du contexte du pays d'accueil sur l'engagement des enseignants universitaires expatriés.

1.1. Les États-Unis et le Canada : un modèle international

Nous avons interviewé quatre enseignants expatriés aux USA et quatre au Canada. Soit trois femmes et cinq hommes.

Tableau 6 : Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés aux USA et au Canada

	Canada	USA
Egypte	0	1
Belgique	1	0
Inde	0	1
Nouvelle-Zélande	1	0
Sierra Leone	0	1
Tunisie	2	0
Bulgarie	0	1

Dans leurs récits, ces derniers insistent sur le fait que les États-Unis et le Canada constituent des pays cosmopolites et multiculturels. Un facteur qui favorise l'adaptation et l'intégration de l'expatrié : « *c'est facile de s'adapter avec la culture américaine* » (Hicham, Égypte), « *c'est un grand pays. Les gens acceptent les différences culturelles* », « *c'est un pays qui s'adapte d'une certaine manière à tes traditions, pas comme en Europe* » (Natalie, Bulgarie).

© 2014 Tous droits réservés.

Selon ces mêmes universitaires, ces deux pays abritent les meilleures universités et centres de recherche au monde. « *Je pense que York University au Canada est le meilleur endroit dans le monde où toute personne rêve de travailler et faire de la recherche* », « *à Harvard, nous bénéficions des meilleures conditions de travail, de recherche et d'enseignement* », « *parce qu'ils ont un environnement encourageant pour la recherche scientifique, les États-Unis peuvent être considérés comme l'endroit idéal pour un enseignant universitaire*», « *on a tous les moyens pour mener à bien notre travail de recherche* », « *c'est une opportunité financière de taille car aux USA, on nous offre de bons salaires* ».

Ils précisent que les systèmes universitaires aux USA et au Canada affermissent la situation professionnelle des *academics* en mettant à leur disposition des fonds assez importants destinés à faire de la recherche : « *mon université m'offre tous les moyens pour faire de la recherche et avancer dans la carrière* ».

Salio (Sierra Leone) avance : « *le système universitaire américain est connu par son intérêt pour la recherche (...) Les universités américaines nous offrent assez de liberté et de temps libre pour entreprendre nos recherches. Nous pouvons nous exprimer aisément et amplement (...) Comparés à d'autres universités à travers le monde, nous jouissons d'une liberté académique considérable* ».

Les interviewés ne manquent pas de rappeler que les États-Unis et le Canada accordent une importance majeure aux compétences en cherchant à les attirer et les retenir. Selon les propos des interviewés, dans ces systèmes universitaires, les expatriés bénéficient, au même titre que les locaux et sans aucune discrimination, de deux ans d'essai : « *il n'y a pas une séparation entre les étrangers et les Américains* », « *on nous donne le même contrat de travail qu'un Américain et nous bénéficions des mêmes conditions de travail. Ils ne font pas de séparation* ». Le contrat de deux ans pourrait éventuellement se transformer en un contrat à durée indéterminée pour les meilleurs enseignants, en particulier ceux qui publient dans des revues scientifiques de renommée. Il va sans dire qu'une situation pareille se traduit par une concurrence particulièrement rude entre les universités et les enseignants.

Les enseignants interrogés précisent que leurs universités n'épargnent aucun effort pour garder les meilleurs enseignants et développer leur attachement et engagement organisationnel. Conscientes que les enseignants sont extrêmement mobiles, les universités mettent à leur disposition les meilleures conditions de travail. Elles ne cessent de les encourager et les soutenir dans leurs projets et travaux de recherche ainsi que dans le

© 2014 Tous droits réservés.

parcours d'installation et d'intégration : « *l'université les aide à avoir la green card qui facilite les procédures administratives* de tous genres», « *nous avons tous les moyens pour mener à bien notre travail de recherche (…) Nous participons à des séminaires dans le monde entier* », « *j'ai une grande liberté d'action, ce qui me permet d'avancer dans ma carrière* », « *the university tries to keep me happy* ».

Ces conditions de travail convergent avec les attentes et les motivations carriéristes des enseignants interrogés qui nous confient qu'ils sont hautement satisfaits de leur appartenir à ces universités : « *c'est l'une des meilleures universités dans le monde. Je suis content d'en faire partie* », « *I like this place and I would like to stay here* », « *je me considère comme un membre de la grande famille de l'université, je ne pourrai pas quitter ma famille facilement* ».

L'engagement de *post-entry* semble évoluer vers une dimension forte de l'engagement. En effet, la plupart des enseignants expatriés dans les universités canadiennes et américaines éprouvent de la reconnaissance et un grand attachement vis-à-vis de leurs universités et ne compte pas partir même pour une meilleure offre : « *au début, je me suis installé dans cette université juste pour que je puisse finir ma thèse. Maintenant c'est différent, je compte rester ici jusqu'à la fin de ma carrière* » (Nabil, Tunisie, Canada) ; « *I want to stay here. I like the country, the university became my second family, USA is my country, my home* » (Hicham, Égypte, USA).

1.2. La France

Bien que la France éprouve un problème de départs définitifs de ses compétences, en particulier des enseignants universitaires, elle constitue depuis toujours une destination privilégiée pour les enseignants universitaires venant du Maghreb, de l'Afrique, de l'Europe et du Liban. En effet, la France demeure un pays attractif pour les 11 enseignants expatriés que nous avons pu interroger, qui y vivent et travaillent, et cela pour différentes raisons.

© 2014 Tous droits réservés.

Tableau 7 : Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés en France

	France
Tunisie	4
Brésil	1
Liban	1
Allemagne	1
Canada	1
Cameroun	1
UK	1
Turquie	1

Tout d'abord : « *parce que c'est le pays le plus proche géographiquement et culturellement*» (Sonia, Tunisie). En effet, la proximité géographique constitue pour certains une motivation principale du choix du pays : « *je voulais un endroit proche géographiquement du Royaume Uni, car mes parents étaient malades et âgés. Un endroit proche me permettrait de rentrer rapidement* » (HedlleyMaloch), « *je voulais rester en Europe, proche de l'Allemagne* » (Brigitte). Hatem, Med Hedi, Sabri (Tunisiens) et Akram (Libanais) précisent que la maîtrise de langue joue aussi un rôle important, parfois décisif, dans le choix du pays d'expatriation : « *à prendre en considération la langue, c'est beaucoup plus facile d'aller en France qu'aux États-Unis* », « *pour moi, la France était un territoire connu* », «*nous connaissons les traditions et la culture françaises, nous sommes plus à l'aise en France qu'ailleurs* ».

Ensuite, les interviewés expatriés en France procèdent à la comparaison des universités françaises avec celles de leur pays d'origine. En effet, certains déplorent l'infrastructure de la recherche dans ces universités (en Tunisie, au Cameroun et au Liban) "accablante" et peu encourageante pour l'enseignement et la recherche. Pour eux, la France met en place des moyens considérables pour la recherche même si ça reste en deçà des efforts déployés par d'autres pays tels que les États-Unis : «*la France est un pays développé où les universités sont bien équipées pour faire de la recherche et enseigner*», « *les conditions de travail en France sont bien meilleures que celles au Liban* », « *au niveau de la recherche, on ne peut pas comparer la France avec la Tunisie. En Tunisie, quand on fait de la recherche, on est confronté à des difficultés interminables. En France, tout est disponible et bien structuré ; les bases de données et les laboratoires... c'est stimulant pour*

© 2014 Tous droits réservés.

faire de la recherche». Cet environnement favorable rejoint les attentes et les motivations des enseignants expatriés dont particulièrement la liberté académique et le financement de la recherche. Ils expriment ainsi leur satisfaction quant aux conditions fournies par leurs universités : « *je suis content ici, c'est un plaisir de travailler dans un bon environnement, de faire de la recherche et d'avancer dans ma carrière* », « *c'est comme si j'étais chez moi, tant que j'évolue sur le plan intellectuel et professionnel, je fais de la recherche et participe à des conférences* ».

Les dimensions (normative et calculée) à l'entrée de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés en France subissent une évolution et un changement qui, dans la plupart des cas, converge vers la dimension calculée de l'engagement organisationnel. En effet, la France reste pour eux un pays où il est quasiment impossible aux étrangers d'accéder à des postes de direction : « *pour la France, la chose la plus difficile c'est que la direction des institutions universitaires sont très franco-françaises. En tant qu'étranger, vous n'êtes pas autorisé d'atteindre un niveau où vous pouvez changer le cours des choses. Vous êtes toujours mis à l'écart. Il est vrai que certains sont gentils et conviviaux mais, dans le fond, on ressent un petit fossé, on reste toujours étrangers* » (Brigitte, Allemagne), « *aux États-Unis, il est normal qu'un étranger puisse accéder à un poste de direction. En France, ce n'est pas d'ordinaire, notamment quand il s'agit d'un ressortissant d'un pays africain sous développé. C'est malheureux mais c'est ainsi* » (Octave, Cameroun).

Ces derniers nous confient que la France constitue pour eux une étape dans la carrière et un point de départ pour une meilleure opportunité : « *enseigner dans une université à Paris, c'est bien pour mon CV* », « *mon travail dans cette université est juste un tremplin pour une meilleure opportunité. La prochaine étape ça sera peut-être le Canada ou les USA* ».

De plus, ils déclarent que, les universités françaises ne sont pas ouvertes et internationales : « *les universités françaises doivent surtout créer un environnement globalisé et internationalisé. Le personnel administratif et les enseignants français doivent parler anglais. Les documents administratifs doivent être rédigés en anglais. Je crois qu'ils doivent viser un marché global et pas uniquement français* ». Burak trouve que les universités françaises ne sont pas compétitives par rapport aux universités américaines. Il précise qu'elles : « *doivent développer un environnement international et non pas local, c'est seulement comme ça qu'elles pourront être compétitives avec les autres universités dans le monde* ».

© 2014 Tous droits réservés.

1.3. L'Angleterre

L'Angleterre et les universités anglaises constituent, pour les enseignants, une destination privilégiée en Europe : « *l'université de Manchester est la meilleure (...) Qui ne voudrait pas appartenir à cette université* » (Aminou, Nigeria, Angleterre). L'Angleterre présente pour ces derniers de nombreux atouts à commencer par sa proximité et la qualité de son enseignement et son niveau de recherche : « *le Royaume-Uni et en particulier mon université m'offrent beaucoup de ressources qui me permettent de faire mes recherches. La tâche n'a pas été facile avec les moyens qui existent au Pakistan*» (HamadAkbar, Pakistan), « *Il y a plus de liberté, le travail est flexible* » (Tyrone, Australie).

Tableau 8 : Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés en Angleterre

	Angleterre
Tunisie	1
Jordanie	1
Australie	1
Pakistan	2
Nigéria	1

Les enseignants interviewés mentionnent leur satisfaction des conditions de travail qu'offrent les universités anglaises et nous confient leur degré d'attachement à leurs égards : « *je me sens bien et je préfère rester ici. Je suis fière d'appartenir à Manchester, personne ne voudra quitter cette université*», « *j'aime la vie et mon travail ici, c'est difficile de laisser tout tomber et partir*», « rester *dans cette université est principalement un désir, un désir de faire partie de cette université, de ce groupe de travail et de recherche* ». Toutefois, ils déclarent, que les universités ne cherchent pas à développer leur attachement organisationnel : « *ils ne cherchent pas à te retenir. Ils te laissent le choix de rester ou de partir. Il y a une grande rotation et ils n'ont pas de problème avec ça, au contraire je crois qu'ils pensent que c'est normal* », « *pour eux, il n'existe pas d'attachement ou d'engagement même avec les enseignants locaux* » ; « *un bon enseignant–chercheur doit être mobile, personne ne cherche à te retenir* ».

Ces propos viennent confirmer ceux des enseignants expatriés en France, qui trouvent que les universités en Angleterre ne font pas des efforts pour développer l'attachement et l'engagement organisationnel de leur personnel enseignant. Contrairement, les enseignants

© 2014 Tous droits réservés.

expatriés aux USA et au Canada déclarent que leurs universités développent leur attachement et engagement organisationnel. Aussi, ils sont assistés et encouragés dans les activités de perfectionnement professionnel et d'évolution de carrière. Contrairement aux universités françaises et anglaises, l'accès à des postes de direction se fait selon les compétences de non pas les origines ethniques. Ainsi, les enseignants expatriés en France et en Angleterre affichent un attachement et une dimension faibles de l'engagement organisationnel contrairement aux enseignants expatriés aux USA et au Canada.

1.4. Le Bahreïn *et l'université de Bahreïn* (UoB)

Depuis sa création en 1968, et sa refonte en 1986, l'université de Bahreïn occupe une place de choix dans ce petit Royaume de quelques 1,106,509 habitants[1] L'UoB[2] (*University of Bahreïn*) est la première et unique université publique au pays. Cela fait qu'elle accueille la majorité des étudiants bahreïnis et, par conséquent, emploie un nombre élevé d'enseignants particulièrement des expatriés. Avec l'augmentation du nombre des étudiants bahreïnis et étrangers, d'autres universités privées ont vu le jour et leur nombre s'élève à 15 universités reconnues, offrant un enseignement de qualité.

Tableau 9 : Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés à Bahreïn

	Bahreïn
Tunisie	4
Jordanie	1
UK	1
Egypte	4
USA	1
Soudan	1
Maroc	1

Selon le responsable des ressources humaines (entretien avec l'auteur), le recrutement des enseignants étrangers a été envisagé depuis la création de l'université de Bahreïn et plus

[1]- Dont 537,719 Bahreïni et 568,790 non Bahreïni en 2008 selon les estimations de l'Organisation Centrale de l'Informatique : http://www.cio.gov.bh/cio_eng/SubDetailed.aspx?subcatid=295
[2] L'auteure de cette recherche doctorale vit avec son conjoint, enseignant universitaire, au Royaume de Bahreïn depuis 2008.

© 2014 Tous droits réservés.

particulièrement depuis sa restructuration en 1986. Le recrutement à l'international est justifié en premier lieu par le manque du cadre enseignant local. « *Avec le développement du nombre des nouveaux bacheliers et le manque du cadre académique, le choix a été porté évidemment sur le recrutement externe* ». Ce recrutement externe a été d'un grand secours dans l'action de l'UoB en faveur de l'amélioration et la diversification de son système éducatif. Le responsable des RH a insisté sur le fait que le recrutement se fait sur la base des compétences et de l'expérience du candidat. Selon lui, l'université n'a pas de préférence pour une nationalité déterminée : « *le choix des candidats ne se fait pas sur la base de nationalité ou d'origine, il se fait selon des critères bien déterminés dont principalement le cv, les diplômes, l'expérience et la compétence* ». Les contrats offerts sont généralement des contrats de durée déterminée (deux ans renouvelables). Le renouvellement n'est possible que lorsque le département et la faculté concernés en exprime la nécessité et remplissent un formulaire d'évaluation de l'enseignant.

Il ajoute que l'Université de Bahreïn offre des conditions avantageuses aux expatriés, presque au même titre que les universités les plus prestigieuses de la région du Golfe. Ceci rend un peu difficile selon lui, de quitter l'UoB pour une autre université: « *nous offrons de bonnes conditions aux enseignants expatriés (...) un salaire motivant et évolutif à chaque renouvellement du contrat, un logement bien convenable, la sécurité sociale, une indemnité de transport, les billets d'avion, la prise en charge en partie des frais de scolarité des enfants* », « *je pense que (....) ce n'est pas facile pour les enseignants expatriés de rester insensibles à ces avantages* ». En outre, il pense que l'université motive et développe l'engagement chez les enseignants à travers les formations et l'amélioration des conditions de travail et de recherche à l'université : « *l'UoB possède la meilleure bibliothèque dans la région (....) Nous avons les derniers équipements dans les laboratoires ; ce qui permet au staff, local ou expatrié, de travailler et d'avancer dans ses recherches* ».

Les propos des 13 enseignants expatriés travaillant à l'UoB confirment que cette grande institution offre des conditions de travail et de recherche favorables. La majorité affirme ressentir un sentiment d'attachement vis-à-vis de l'université et se considère comme membre de cette organisation : « *je travaille depuis 7 ans dans cette université (...) J'ai des liens avec cet endroit (....) Je fais partie de cette organisation* ».

Cependant certains déclarent entretenir une simple relation d'employé-employeur avec l'université, définie par les termes d'un contrat de deux ans. Ils nous confient qu'ils vivent

© 2014 Tous droits réservés.

aussi une grande injustice par rapport à leurs collègues locaux. Cette inégalité se manifeste par la surcharge de travail des enseignants expatriés par rapport aux locaux. Les enseignants expatriés sont amenés, selon les termes du contrat, à travailler 40 heures par semaine dont une bonne partie à caractère purement administratif (différentes commissions, encadrement des étudiants, suivi des inscriptions des étudiants, préparation des réunions etc…). Quant aux enseignants locaux, ils assurent d'abord leurs cours et font peu de tâches administratives : « *le professeur étranger généralement a une charge de travail élevée par rapport à l'enseignant local (...) Dans le contrat qu'on signe avec l'université (...) il y a une clause qui stipule que le volume horaire hebdomadaire est de l'ordre de 40 heures. Pourtant son dû est de 4 matières (12 heures)* ».

L'injustice se manifeste aussi au niveau de l'octroi des primes de recherches et de formations qui sont généralement offertes en premier lieu aux locaux : « *ils ont le droit de partir dans des séminaires avant nous et de participer dans des colloques à l'étranger ; alors que nous, les étrangers (….) On nous parle souvent de problème de budget (….) le budget est pour eux en premier lieu parce que c'est leur pays* ».

En nous basant sur les propos de la plupart des enseignants, l'engagement organisationnel de post entrée évolue et change vers une dimension faible de l'engagement, dans la plupart des cas, il s'agit de la dimension calculée. En effet, les enseignants ne nous cachent pas leur mécontentement par rapport à cet environnement d'injustice pratiqué à l'UoB. À long terme ces injustices provoquent selon la majorité des enseignants expatriés interrogés une sorte de démotivation et de désengagement. Une situation qui entraine parfois des départs volontaires : « *nous avons des départs (...) Je n'ai pas les chiffres exacts mais ces départs ne sont pas nombreux. À chacun ses propres contraintes et obligations mais nous ne poussons personne à agir ainsi* » (Le responsable des ressources humaines).

1.5. Autres pays

Pendant la phase empirique et lors de la constitution de notre échantillon, nous avons pu rencontrer sept expatriés dans des pays qui ne figuraient pas dans la liste initiale. Ceci nous a permis d'approfondir les résultats concernant les pays d'expatriation et leur influence sur l'engagement organisationnel.

© 2014 Tous droits réservés.

Tableau 10 : Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés – Autres pays d'expatriation

	Autres pays
Tunisie (1)	Finlande
USA (1)	Danemark
Tunisie (1)	Turquie
USA (1)	Pakistan
USA (1)	Israël
USA (1)	Kazakhstan,
Tunisie (1)	Burkina-Faso

En effet, *la Finlande et le Danemark* font partie des pays où l'on vit le plus heureux : « *au Danemark, les gens sont relaxes, ils ne sont pas stressés comme aux USA. Avec peu d'argent, il est possible de vivre dans un niveau élevé, la majorité des gens ont leur appartement, partent en vacances et passent plus de temps avec leur famille* » (Heather, USA). Plusieurs indicateurs mesurent la qualité de vie (appelée ici le bonheur) dont notamment la qualité de vie, l'éducation et l'emploi. Le Danemark mobilise une politique favorisant l'emploi et l'éducation. Quitter son université pour partir dans un autre pays n'est pas envisageable pour Heather : « *cette université possède les meilleures bases de données comparées à celles d'où je viens, les USA. Cette université est la meilleure au Danemark* ». Elle ajoute, « *je préfère rester au Danemark et profiter avec mes enfants de ce style de vie* ». Quant à la Finlande, c'est un pays qui possède « *un système éducatif reconnu comme l'un des meilleurs au monde* ». Imed (Tunisien expatrié en Finlande) ne cache pas sa satisfaction à l'égard de l'université dont il fait partie et de la qualité du système universitaire. Il ajoute qu'il a « *un sentiment d'appartenance. Je suis content ici, c'est pour ça je suis encore là et je veux rester plus longtemps* ».

Brahim (Tunisie) avance qu'il a choisi délibérément de partir travailler en *Turquie*. Ce choix est motivé d'une part par des raisons culturelles : « *j'ai décidé de partir en Turquie pour des raisons culturelles (…) Je suis musulman et j'en ai marre de rester en Europe. Il y a du racisme vis-à-vis des Arabes, même si vous aviez un bon niveau intellectuel, vous êtes confrontés à la discrimination quand il s'agit de faire évoluer la carrière. Je voulais que ma femme et mes enfants vivent dans un environnement qui respecte notre religion et notre identité. Ma femme porte le voile, donc je ne voulais pas qu'elle rencontre des problèmes* ». D'autre part, la décision de Brahim est justifiée par son souhait d'avancer dans sa carrière :

© 2014 Tous droits réservés.

« *je voulais faire de la recherche de haut niveau. Je cherchais un environnement et des conditions de travail encourageants* » ; « *les universités turques ont un niveau de recherche assez compétitif* ». Il précise : « *mon université m'offre un bon salaire pour pouvoir maintenir un bon niveau de vie. Elle finance mes déplacements et mes recherches* ». Pour toutes ces raisons, Brahim ne compte pas quitter son université : « *même si on m'offre 50 % d'augmentation de mon salaire, je ne quitterai pas mon poste ici. Je ne changerai ni le pays, ni l'université. Seule une offre extraordinaire pourrait m'impressionner. Le triple de mon salaire est impossible !* ».

L'université de *Tel-Aviv* en *Israël* occupe le 158e rang dans le classement 2013 des 400 meilleures universités au monde (Times Higher Education). En effet, l'excellence de cette université est due en grande partie à la politique du gouvernement qui consacre 10% du PIB au secteur de l'éducation. Surnommés *le peuple du livre*, les israéliens ne cessent d'investir dans la recherche et l'enseignement supérieur. David (USA) nous confie : « *je voulais travailler dans une université où je pouvais faire de la recherche et un pays où je pouvais vivre tranquillement avec ma famille* ». Il avoue qu'il se considère comme « *un membre de famille de cette université, devenue pour moi un environnement multiculturel où il y a beaucoup de personnes avec qui on peut faire des recherches de haut niveau* ». Toutefois, rester dans la même université n'est pas enrichissant pour sa carrière académique : « *je mettrai un terme à ma carrière ici. Je crois que dans une carrière réussie, il faut toujours chercher le meilleur. Je ne fais pas partie des enseignants qui font toute leur carrière dans une seule université. L'enseignant doit être mobile et chercher à* évoluer à travers d'autres opportunités ».

Pour ces enseignants, la dimension de l'engagement post-entry évolue et change vers une dimension affective, une dimension forte de l'engagement organisationnel. En effet, comparé à leur pays d'origine, la qualité de vie dans ces pays (Finlande, Israël & Danemark) fait que l'enseignant expatrié ressent qu'il est chez lui et préfère rester dans ce pays et dans son université.

D'autres enseignants ont choisi de vivre leur expatriation comme une expérience insolite en partant dans des pays peu sollicités, parfois même à risques dont, par exemple, *le Burkina-Faso*, *le Kazakhstan* ou encore *le Pakistan*. Dennis et Ronald (USA) avancent qu'ils ont voulu vivre l'aventure et partir travailler dans des endroits insolites : « *je cherchais des expériences étrangères. Je voulais essayer de nouvelles expériences dans un environnement inhabituel, inaccoutumé. La dimension financière ne m'intéresse pas*

© 2014 Tous droits réservés.

particulièrement car mon salaire aux USA était suffisant (...) Tout ce dont j'avais besoin c'est d'explorer un autre environnement culturel et de faire de nouvelles connaissances » ; « *Kazakhstan est une partie du monde que je n'ai jamais visitée. Je voulais parcourir cette partie de l'Asie* ».

Héla (tunisienne) avance : « *j'avais une offre en France. Mais, pour moi, ce pays n'est plus un pays de promesses et d'évolution. La recherche est toujours dans le stade de la théorie. Il manque beaucoup de pratique sur le terrain. J'ai voulu valoriser mes recherches en choisissant de partir travailler en Afrique* ». Bien que ces pays aient des ressources bien limitées et peu encourageantes en matière de recherche ainsi que des conditions de vie parfois difficiles. Les enseignants interviewés semblent apprécier une aventure qui n'est pas sans influence sur leurs attitudes et comportements au travail : « *je ressens un sentiment d'appartenance envers cette université. J'ai beaucoup de responsabilités, ils ont confiance en moi et reconnaissent mes compétences* », « *je ne veux pas quitter ce pays avant de donner le meilleur de moi-même à cette université qui m'a bien accueillie* ».

Pour ces enseignants, la dimension calculée de l'engagement organisationnel semble être inexistante. En effet, l'argent et les bonnes conditions de travail comptent peu pour eux. Le fait de choisir et d'accepter d'aller travailler dans des universités dans ces pays « pauvres » constitue pour eux une aventure et un dévouement pour faire partie de ce monde. Ils affichent un engagement affectif vis-à-vis de leur université et nous confient qu'ils ne cherchent pas à partir pour des raisons financières.

2. Les caractéristiques sociodémographiques et l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés

Comme nous l'avons constaté ci-dessus les recherches ne s'accordent pas sur "l'influence respective" des facteurs sociodémographiques sur les attitudes au travail, particulièrement l'engagement organisationnel, nous présentons dans ce qui suit les résultats liés au sexe et à l'âge sur l'engagement des enseignants universitaires expatriés.

2.1. Le genre et l'engagement organisationnel

Notre échantillon est composé de 15 enseignantes et 30 enseignants.

© 2014 Tous droits réservés.

Tableau 11 : Répartition par genre

	Sexe = F	Sexe = M
Individu	15	30

L'engagement organisationnel revêt une importance majeure chez la plupart des femmes.

Tableau 12 : Répartition par genre-dimension de l'engagement

	Engagement affectif	Engagement de continuité	Engagement normatif
Enseignant-Femme	11/15	10/15	7/15
Enseignant-Homme	17/30	28/30	10/30

Dans sa dimension affective : « *j'aime mon université et je veux rester en France*» (Rosana, Brésil) ; normative : « *je dois être loyale envers cette université. Je suis reconnaissante. Cette université m'a beaucoup aidée. Elle est en première position par rapport à d'autres universités* » (Sahar, Égypte) ou encore de continuité : « *il m'est difficile de quitter l'UoB sans avoir une autre proposition* » (Laurie, Liban).

Quant aux enseignants hommes, il est à signaler que l'engagement de continuité est plus élevé chez eux. Ils semblent être aussi plus prudents car ils ne veulent pas quitter leurs universités sans avoir d'autres opportunités : *« il faut être rationnel, c'est ma seule source de revenus en ce moment pour subvenir aux besoins de ma famille. Un départ non étudié me causera des difficultés financières* » (Burak, Turquie).

En revanche, il est à constater que l'engagement dans sa dimension affective est faible chez les enseignants de la gente masculine. En effet, les enseignantes utilisent davantage un vocabulaire à connotation affective quand elles parlent de leur attachement vis-à-vis de leur université : « *j'aime mon université* », « *c'est ma deuxième famille* », « *je fais les choses du fond de mon cœur* ». Tandis que les enseignants font appel à un registre plus rationnel quand ils décrivent ce même attachement : « *je m'identifie à l'université* », « *j'appartiens à un groupe de travail* ». Rappelons que l'engagement normatif est légèrement plus important chez les enseignantes.

© 2014 Tous droits réservés.

Il est démontré donc que le sexe n'est pas sans impact sur l'engagement développé par les enseignants universitaires expatriés vis-à-vis de leurs organisations. Eu égard au niveau de l'engagement affectif assez important, il est légitime d'avancer que les enseignantes sont disposées à suivre et adopter (they *want to*) les valeurs de l'université. De plus, le niveau légèrement élevé de l'engagement normatif chez elles révèle une fidélité à l'égard de l'université car *they feel they have to do*. Le niveau élevé d'engagement de continuité chez les hommes prouve qu'ils sont astreints (*they have to*) de suivre les objectifs et les valeurs de l'université par manque d'alternatives, et de prendre en considération le coût élevé de quitter l'université.

2.2. L'âge et l'engagement organisationnel

Dans la suite de l'analyse des récits, nous nous intéressons plus particulièrement à l'influence de l'âge sur la nature de l'engagement développé. Nous listons dans le tableau ci-dessous les catégories d'âge de notre échantillon par dimension d'engagement.

Tableau 13 : Répartition tranches d'âge - dimensions de l'engagement[1].

	Engagement affectif	Engagement de continuité	Engagement normatif	Total du Groupe d'âge
20-30 ans	0	2	0	2
31-40 ans	14	15	7	18
41-50 ans	10	13	8	15
+ 51 ans	4	8	3	10

En effet, *la dimension continuité* de l'engagement semble être importante chez la plupart (38/45) des enseignants universitaires interrogés tous âges confondus : «*c'est un endroit de travail. C'est mon gagne-pain*» (Sonia, 29 ans, Tunisie), « j'ai *un sentiment d'appartenance mesurée, je dois appartenir à celui qui m'offre plus et mieux* » (Hatem, 38 ans, Tunisie), « *c'est un lieu de travail qui m'offre un salaire fixe et régulier* » (Linda, 62 ans, Angleterre). Nous constatons ainsi chez les expatriés le besoin de rester dans leurs universités respectives, tout en essayant de trouver une meilleure opportunité : «*je ne veux*

[1] Notons que le total par colonne peut ne pas faire 45. Certains interviewés ne manifestent pas telle ou telle dimension de l'engagement.

© 2014 Tous droits réservés.

pas quitter sans avoir une autre offre » (Kamel, Tunisie, Bahreïn), « *je ne vais pas quitter mon travail si je n'ai pas une autre offre en perspective* » (David, USA, Israël).

La dimension affective de l'engagement semble être importante chez les enseignants expatriés juniors : « *c'est un désir de faire partie de cette université* » (Ari-Van, 39 ans, Belgique), « *je sens que je suis membre d'une grande famille* » (Heather, 33 ans, USA), « *je suis contente ici. Je peux trouver facilement un travail ailleurs, mais je ne partirai pas d'ici pour rien au monde* » (Julia, 47ans, Nouvelle-Zélande).

À contrario, on observe un manque d'engagement normatif chez les jeunes enseignants universitaires, en particulier dans ses dimensions affective et normative. Précisons qu'il a été démontré plus haut que ces deux dimensions de l'engagement sont tout aussi faibles chez les seniors.

2.3. L'expatriation individuelle : motivations et prise de décision

Avant de procéder à la présentation des motivations d'expatriation, il nous semble opportun d'exposer les différentes interprétations que font les enseignants expatriés quant à la nature de la décision d'expatriation ainsi que les différents critères de choix du pays et de l'université d'accueil.

2.3.1. L'expatriation : une création d'opportunité ou un hasard ?

Comment est née la possibilité d'expatriation ? La réponse à cette question nous semble très importante puisqu'elle met en évidence les différents facteurs du contexte ainsi que les interactions sociales de l'individu susceptibles d'influencer sa décision d'expatriation.

En effet, la plupart (33/45) des enseignants interviewés nous présentent leur expatriation comme étant une action réfléchie et planifiée. Ils déclarent avoir recherché activement des occasions d'expatriation en postulant dans des universités à l'étranger : « *j'ai envoyé mon CV partout, au Canada, aux USA et en France* » (Shammel, Canada, France), « *j'ai toujours cherché une opportunité. J'ai envoyé mon CV dans plusieurs universités* » (Abdallah Iqbal, Pakistan, Angleterre). Dans ce sens, ils nous donnent une image d'un professionnel de carrière affirmé et ambitieux qui ne laisse rien au hasard.

Certains (10/45) mentionnent qu'ils cherchent tout au long de leurs parcours à créer, délibérément et méthodiquement, des opportunités et des possibilités de s'expatrier dans le

© 2014 Tous droits réservés.

cadre d'une stratégie de carrière bien rodée. Ainsi, ils tissent des relations académiques et de recherche avec des enseignants chercheurs dans différents pays et universités de renommée internationale. Ces réseaux jouent un rôle souvent décisif dans le recrutement international : « *j'avais des collègues et des amis qui travaillaient à l'université de Bahreïn. Ils m'ont proposé de les joindre. J'ai donc envoyé mon cv et j'ai eu rapidement une réponse positive car* ***ils ont soutenu ma candidature*** ». Brahim (Tunisie), Tyrone (Australie) & Rosana, (Brésil) reconnaissent que les contacts établis à l'étranger sont souvent le point de départ d'une volonté prononcée de s'expatrier : « *le doyen me connaissait déjà et était au courant que je cherchais un poste à l'étranger* », « *lors d'une conférence, j'ai fait une rencontre avec un enseignant qui m'a parlé d'un poste vacant dans son université* ».

Les contacts sont souvent à l'origine de l'information pour les candidats. Ils peuvent, dans certains cas, les recommander et appuyer leurs candidatures : « *un ami m'a convaincu de postuler pour un poste vacant. J'ai donc envoyé mon CV* », « *j'ai été introduit par mes professeurs. L'un de mes enseignants à Lille m'a aidé à intégrer le corps professoral de l'EDHEC* », « *j'avais un collègue qui travaille à l'université de Bahreïn. Il m'a proposé d'envoyer mon cv puisqu'il y avait la possibilité d'appuyer ma candidature. J'ai eu une réponse positive immédiatement* ***grâce à son soutien*** ».

Toutefois, la notion de hasard et de coïncidence sont présents, mais dans les récits d'une minorité (12/45) : « *je n'ai pas planifié cette expatriation, c'était une coïncidence* », « *ce poste, c'est le pur hasard, une coïncidence, je n'ai pas planifié mon expatriation* », *« tout est imprévu* ». Pour ces derniers, la possibilité de travailler à l'étranger leur est offerte de façon inattendue. Pourtant, certains d'entre eux cherchaient activement des postes à l'étranger, mais cette recherche était plus aléatoire que stratégique : « *ce n'est pas planifié* », « *j'ai envoyé partout mon cv* », « *j'ai envoyé une candidature libre et le doyen m'a contacté* ».

Quelques (3/45) enseignants nous confient que cette expérience constituait une grande opportunité et se qualifient de « chanceux » surtout qu'ils venaient de décrocher leurs Phd : « *je venais juste de terminer ma thèse quand j'ai eu cette incroyable opportunité d'enseigner dans cette université de renommée mondiale* ». Octave, enseignant africain travaillant en France, précise que son expatriation était un hasard puisqu'il venait de terminer ses études et voulait rentrer chez lui. Un poste vacant l'a incité à déposer sa candidature : « *un simple hasard, c'est la première opportunité qui m'a été offerte après*

© 2014 Tous droits réservés.

avoir eu mon diplôme de doctorat. J'ai postulé pour un poste vacant dans mon université et je l'ai eu ».

Création d'opportunité ou pur hasard, la décision de partir travailler à l'étranger ne peut être faite sans évoquer le déroulement de la procédure de recrutement.

2.3.2. La procédure de recrutement

La majorité (23/45) des enseignants interviewés avancent qu'ils étaient sélectionnés et contactés quelque temps après avoir envoyé leurs CV : « *peu après l'envoi de mon CV, j'ai reçu l'offre* », « *j'ai eu une offre un mois après avoir envoyé mon CV* ». Un entretien téléphonique avec le chef de département et/ou le doyen leur a été nécessaire en guise de deuxième phase qui semble être décisive : « *j'ai envoyé un CV et j'ai eu un entretien via le téléphone* », « *I was selected through phone interview*». Ces derniers signalent que la période entre la date de l'envoi du CV, l'interview par téléphone et la signature du contrat d'embauche était assez courte : « *les choses se sont déroulées rapidement. Quarante-cinq jours se sont écoulés entre l'envoi de mon CV et la réception de l'offre d'emploi* ». En revanche, une minorité (10/45) estime que la période était particulièrement longue entre la date d'envoi du CV et la signature du contrat d'embauche : « *le processus de recrutement était long, interviews, étude de dossier…* »

Quelques enseignants (3/45) disent qu'ils étaient appelés à passer des concours pour accéder aux postes vacants. Brigitte, enseignante allemande, a occupé successivement le poste de maître-assistante en Finlande et en France déclare : « *Il y avait un poste vacant en France et j'ai passé un concours. Comme j'étais une citoyenne européenne, j'ai eu droit au même concours, aucune différence. J'étais traitée comme les Français et les Finlandais* ».

Notons que la procédure de recrutement des enseignants universitaires expatriés diffère d'un pays à un autre. Selon les propos des 8 enseignants expatriés aux USA et au Canada, les universités américaines et canadiennes procèdent à une étude minutieuse des dossiers et choisissent les candidats les plus compétents pour les postes à pourvoir.

La décision est prise par une commission de recrutement académique au niveau du département et de l'université. Des interviews téléphoniques avec les candidats retenus à la première sélection sur dossiers sont réalisées. Cette procédure de recrutement est appliquée par les universités anglaises, certaines grandes écoles de commerces en France, l'université de Bahreïn et certaines universités dans les autres pays (Pakistan, Burkina-Faso, Israël et Turquie). Cela s'inscrit en faux contre la procédure dans les universités publiques

© 2014 Tous droits réservés.

françaises. En effet, Brigitte (Allemagne), déclare avoir passé un concours pour pouvoir accéder au poste : « il y avait un poste et j'ai passé un concours. En tant que citoyenne européenne, j'entrais dans le même concours que les français, j'étais traité comme eux ».

2.3.3. L'expatriation : un choix personnel ou imposé ?

La décision de s'expatrier est, pour la plupart des *academics* interviewés (35/45), un choix strictement personnel : « *c'est ma propre décision* », « *c'est un choix personnel* ». Pour certains, la décision d'expatriation n'était pas facile à prendre. Un interviewé nous confie qu'il a fait beaucoup d'efforts pour convaincre sa famille de l'importance de cette décision: « *nous avons, moi, ma femme et mes enfants, longuement réfléchi et discuté avant de prendre la décision finale* ». Bien qu'elle soit personnelle, la décision de s'expatrier se fait, selon la plupart des intervenants, en tenant compte d'un ensemble de critères : « *j'ai pris en considération un certain nombre de critères dont, par exemple, les études de ma fille et la qualité de vie... J'ai donc fait ma décision loin de toutes les pressions* ».

Pour une minorité (10/45), cette mobilité se fait plutôt sous l'emprise de contraintes, au point d'en faire un choix imposé : « *c'était une décision imposée, je n'avais pas d'autres choix* ». Pour les participants, diverses raisons expliquent cette obligation. Mohamed, maître-assistant venant de l'inde travaillant à Nizwah (Sultanat d'Oman), qualifie ce choix de « personnel – imposé » : « *it's the mixture of both ; personnel-imposed decision* ».

Ainsi, pour certains, il s'agit d'une décision personnelle mais imposée par des exigences familiales. Heather, maître-assistante d'origine américaine enseignant au Danemark, avance que ce choix personnel peut être aussi jugé comme "imposé" : « *je n'avais pas d'autres alternatives (...) je devais accompagner mon mari* ». Une autre enseignante nous confie que la situation socio-professionnelle de ses parents –également des enseignants universitaires expatriés- l'obligeait de les suivre partout dans le monde depuis son très jeune âge : « *c'est un choix imposé car je devais suivre mes parents dès mes trois ans et demi* ». Pour d'autres (9/45), c'est un choix imposé car déterminé par des contraintes objectives liées aux conditions du pays d'origine. Les mauvaises conditions de pays sont évoquées par quelques tunisiens et égyptiens à cause de la situation politique ces dernières années ainsi que l'enseignant camerounais et l'enseignant nigérien : « *c'est un choix personnel imposé, à cause des mauvaises conditions de travail dans mon pays* » (Sabri, Tunisie, France).

© 2014 Tous droits réservés.

En effet, d'un participant à l'autre, les raisons du départ diffèrent et constituent dans bien de cas des facteurs contraignants dont, la carrière, la fuite de pays, le désir de changer de vie etc. Toutes ces raisons seront exposées dans ce qui suit (paragraphe 3).

2.3.4. Le choix du pays et de l'université

La plupart (36/45) des enseignants universitaires interviewés mentionnent qu'ils n'ont pas choisi de manière directe le pays ainsi que l'université dont ils font désormais partie : « *je n'ai pas choisi le pays* », « *le choix de l'université n'était pas planifié* ».

En effet, ces déclarations rejoignent la littérature managériale sur la mobilité internationale et l'expatriation qui représente les expatriés comme des « balles de Ping-Pong » (Inkson et al. 1997) avec peu de pouvoir. Toutefois, ces propos ne diminuent en aucun cas, l'action individuelle de l'enseignant universitaire dans sa décision d'expatriation et sa gestion de carrière internationale. En effet, le choix du pays et de l'université reste une décision personnelle et individuelle de l'enseignant universitaire expatrié. Pour bien planifier l'expérience, il établit d'abord une liste des universités dans auxquelles il préfère appartenir selon ses critères et ses attentes. Il procède ensuite à l'envoi de son CV. Il va sans dire que le candidat à l'expatriation ne retient que les offres qui correspondent à ses attentes et convergent avec ses objectifs et motivations.

Le rapprochement culturel et la langue sont des critères cruciaux pour la majorité (25/45) des enseignants expatriés : « *parce que les tunisiens connaissent assez bien la langue et la culture françaises, il était plus facile pour moi d'aller en France. C'est un territoire connu* », « *le Royaume de Bahreïn est un pays arabe, nous avons la même culture et je n'aurai pas de problème de langue* », « *je suis belge, pour moi le Canada ne diffère pas beaucoup de la Belgique* », « *en tant qu'égyptien, je n'aurais pas besoin de m'adapter avec la culture de Bahreïn, c'est un pays arabe* », « *les tunisiens sont plus proche de la culture française* », « *j'ai choisi le Royaume Uni parce que je viens d'un pays où on parle anglais* ». Brahim, maître de conférences tunisien, nous confie qu'il a choisi de s'expatrier avec sa famille en Turquie à cause de ses origines et de sa religion : « *je voulais que ma famille vive dans un milieu qui respecte notre religion et nos origines* ».

Quelques-uns (3/45) évoquent **la proximité géographique entre le pays hôte et le pays d'origine**. Se retrouver dans ces pays bien particuliers leur offre la possibilité de se sentir proches de leurs familles et amis : « *si j'ai choisi la France, c'est pour multiplier mes*

© 2014 Tous droits réservés.

chances de rentrer fréquemment en Égypte. C'est incomparable avec les USA où je vivais auparavant ».

Pour une minorité (12/45) d'enseignants, les conditions du pays et le rang de **l'université** constituent un critère important dans l'acceptation de l'offre à l'étranger. « *Je cherchais une bonne école pour ma petite fille (...) j'ai donc opté pour la France* », « *je dirai que l'université de Paris 2 est bien meilleure que celle de Toulon où j'étais avant, c'est Paris !* », « *comparé à l'Arabie-saoudite, ce pays (la France) m'offre un environnement meilleur pour ma famille* », « *Cambridge est une université de renommée* », « *l'UoB est la seule université publique bénéficiant d'une bonne réputation scientifique dans la région du Golfe* », « *l'université de Paris 2 est bien placée dans la classification des universités dans le monde* », « *j'ai eu deux offres. J'ai opté pour celui de l'université de Manchester car elle est parmi les 50 meilleures universités dans le monde* ».

Un autre facteur est digne d'être souligné dans ce cadre, à savoir **les contacts ou les réseaux de connaissances ou encore les membres de la famille**. Il s'agit ici d'un facteur qui semble jouer un rôle de première importance dans le choix du pays d'accueil pour quelques informants (2/45). « *Je connaissais les membres de l'équipe de recherche ici et j'ai toujours souhaité me rapprocher d'eux* », « *la majorité de ma famille vivait en France* ».

Alors que d'autres (4/35) nous confient qu'ils n'avaient pas la possibilité de choisir d'autres pays ou universités, puisqu'ils n'ont reçu qu'une seule offre. « *C'était la seule offre sérieuse et je n'ai donc pas hésité à l'accepter* », « *cette université était la première à m'envoyer une offre réelle* ». David, maître-assistant américain travaillant en Israël, explique que l'université d'Israël est la seule université qui lui a proposé un contrat pour lui et sa femme : « *je me suis arrangé avec ma femme pour aller travailler dans un pays qui nous offre deux contrats* ».

Faut-il rappeler que les raisons d'une expatriation sont multiples autant que variées. Ainsi, dans la présente recherche, nous avons pu dégager deux grands types de motivations: à savoir les motivations liées à l'individu et celles liées au contexte.

© 2014 Tous droits réservés.

3. Les motivations d'expatriation

Il a été question dans les chapitres précédents de faire une brève typologie des raisons qui incitent l'enseignant universitaire à quitter son pays et partir travailler à l'étranger: la carrière et la recherche, l'attractivité des conditions financières, les études, la famille, le changement de rythme de vie, la fuite des mauvaises conditions au pays d'origine, l'absence d'opportunités…

Toutefois, l'importance et la hiérarchie de ces raisons diffèrent d'un individu à l'autre, au regard de ses attentes et ses objectifs. Signalons que certaines de ses attentes et aspirations sont interconnectées donc évoquées d'une manière simultanée dans le discours des enseignants. Ainsi, nous présentons dans le graphique suivant les différentes raisons d'expatriation des enseignants universitaires expatriés. Ce graphique constitue le premier réseau de nœuds que nous avons réussi à faire avec *Nvivo*.

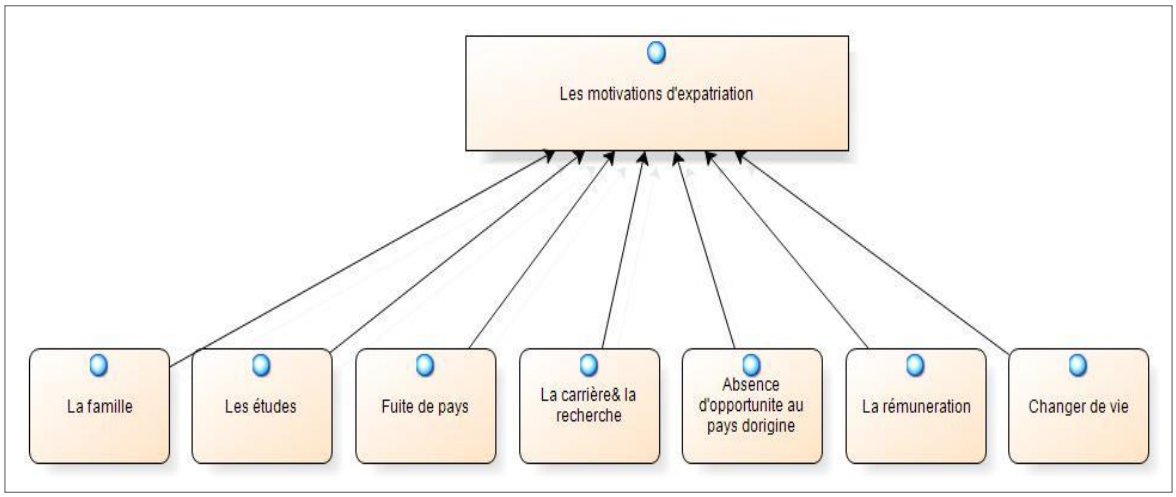


Figure 11 : Les motivations d'expatriation

L'énumération de ces raisons d'expatriation nous a permis d'agencer les attentes relatives de notre échantillon d'enseignants expatriés et de dégager sept raisons d'expatriation. Toutefois, selon les propos des interviewés, certaines raisons dans la présentation des résultats sont inter reliées. Ainsi, nous avons regroupé le nœud *études* avec le nœud *carrière et recherche*. Les trois nœuds *changer de vie, fuite de pays et absence d'opportunité dans le pays d'origine* sont regroupés dans un seul nœud : *la fuite du pays d'origine et le changement de rythme de vie.*

© 2014 Tous droits réservés.

Ainsi, nous présentons quatre principales raisons d'expatriation :

- La carrière et la recherche académique ;
- Les conditions financières ;
- La famille ;
- La fuite du pays d'origine et le changement de rythme de vie.

3.1. La carrière et la recherche académique

La carrière académique constitue la principale raison motivant la décision d'expatriation pour la plupart (43/45) des *academics* expatriés interviewés. Hommes (30/30) ou femmes (13/15), ils déclarent que leur principale motivation d'expatriation est la carrière : « *le choix de l'expatriation était lié principalement à mon désir d'évoluer dans ma carrière* », « *je vise une importante évolution dans ma carrière et dans la recherche* ».

Ces derniers nous confient qu'ils sont préoccupés par l'avancement dans leur carrière respective et l'établissement d'une vie professionnelle stable. L'expatriation est donc considérée comme un accélérateur de carrière pour la plupart des enseignants interviewés. « *Travailler à l'étranger constitue un plus (ad value) pour mon cv et pour ma carrière académique* ».

Notons que 27 enseignants ayant déclaré que la carrière ainsi que la recherche constituent leur principale motivation d'expatriation, occupent des postes de maître-assistant contre 7 maîtres de conférences et 11 professeurs. Notons que la catégorie de maître-assistant n'existe pas en France. Une précision à prendre en considération tout au long de la présentation des résultats.

Notre échantillon est jeune car 22 enseignants y figurant appartiennent à la tranche d'âge 31 - 40 ans, 15 à celle qui varie entre 41 et 50 ans et uniquement 10 ont plus que 50 ans.

En effet, après l'obtention de son diplôme de doctorat, le nouvel enseignant, dans l'enseignement supérieur, entame sa carrière par un poste de maître-assistant (maître de conférences en France). Il commence ainsi à identifier ses intérêts et ses aspirations concernant sa carrière. La majorité des maîtres-assistants ainsi que des maîtres de conférences de notre échantillon se considèrent au début de leur carrière. Ils jugent que c'est la période la plus convenable pour se lancer dans une expérience internationale : « *le début et le milieu de la carrière sont les meilleures périodes d'expatriation*

© 2014 Tous droits réservés.

internationale ». Ces propos confirment les travaux de Hall et Goodale (1986) concernant les étapes de la carrière ainsi que l'évolution et le changement des attentes d'une phase de la carrière à une autre. Ces derniers présentent une dimension calculée très élevée de l'engagement post-entry. L'université constitue pour eux une étape pour commencer leur carrière. Cette dimension calculée peut évoluer vers une dimension normative en guise de reconnaissance envers cette université. L'université qui améliore ses conditions de travail et de recherche et développe une politique de gestion de carrière claire et équitable, pourra cultiver la dimension affective de l'engagement des enseignants expatriés. Sinon, les enseignants restent dans l'attente d'une autre occasion qui leur offrira la possibilité d'avancer et d'évoluer dans leur carrière.

Selon plusieurs enseignants interviewés, à chaque âge correspond une étape de la carrière, et à chaque phase de la carrière correspond des aspirations et des attentes différentes : « *au début, j'ai beaucoup travaillé pour avancer dans la recherche et ma carrière, par la suite, avec l'âge, d'autres obligations et motivations surgissent* » (Dennis, USA, Pakistan), « *il ne faut pas oublier l'ambition, la carrière et la recherche. Surtout dans la période où l'individu sent qu'il a de l'énergie (….) Mais avec l'âge cette énergie diminue et, avec elle, l'envie de partir travailler à l'étranger* » (Heba, Égypte, Bahreïn).

Les enseignants interviewés citent dans leur discours la recherche en même temps que la carrière : « *une université où je pouvais faire de la recherche* » (Akram, Liban, France), « *je cherchais une université qui me permet de faire de la recherche et développer ma carrière* » (Hatem, Tunisie, Canada). Elle constitue pour eux la clé qui leur permet d'évoluer dans leurs carrières. Ils ajoutent que travailler dans un nouveau contexte permet de construire un nouveau réseau de travail et de recherche indispensable à leur métier d'enseignant chercheur : « *l'expatriation offre la possibilité de côtoyer des gens qui ont des capacités de recherche et un niveau élevé de recherche* » (Hicham, Égypte, USA), « *occasion pour développer mes compétence et agrandir mon réseau de connaissance et donc de la recherche* » (David, USA, Israël).

Certains interviewés (12/45) signalent que l'expatriation constitue une opportunité pour leur carrière, puisqu'elle permet de développer leur flexibilité et méthodes de travail dans un contexte académique différent : « *cette expérience me donne un savoir-faire pour manager des situations différentes que je peux rencontrer dans mon travail* ». Héla, enseignante tunisienne expatriée au Burkina-Faso, précise que cette expérience

© 2014 Tous droits réservés.

internationale lui permet « *d'apprendre comment faire un lien entre la recherche scientifique et la théorie ainsi que son application sur le terrain* ».

Les attentes en matière de recherche et de carrière constituent une motivation principale d'expatriation pour la plupart des enseignants expatriés. L'université qui offre la possibilité à l'enseignant de réaliser ses attentes garantit une évolution positive de leur engagement post-entry vers des dimensions fortes de l'engagement.

Quelques (8/45) enseignants évoquent des raisons relatives à leur carrière tout en liant l'expatriation à la fuite du pays. En effet, ils nous confient fuir les mauvaises conditions de travail dans leurs pays d'origine qui ne leur permettent pas de faire de la recherche et d'évoluer dans leurs carrières : « *c'était un peu difficile avec les moyens qui existent au Pakistan (...) Je voulais faire de la recherche et je ne pouvais pas avancer dans ce contexte décourageant* ».

Sabri, maître de conférences tunisien expatrié en France, fait référence aux défaillances du système d'enseignement supérieur dans son pays d'origine qui ne lui permettait pas d'avancer dans ses recherches : « *le niveau des étudiants est médiocre. J'enseigne avec des collègues qui n'ont jamais fait de la recherche. Franchement, j'étais déçu et je me sentais, progressivement, incapable de vivre dans cette situation* ».

Notons qu'il ressort de notre enquête que, pour un nombre significatif de notre échantillon, l'expatriation commence avant même l'arrivée sur le « *job market* ». Il s'agit des étudiants et des doctorants qui s'expatrient pour poursuivre leurs études supérieures : « *j'ai eu une bourse d'excellence de la part du gouvernement français, donc je suis partie en France pour poursuivre mes études*" (Hatem, Tunisie). Près de la moitié des enseignants interviewés (20/45) se sont expatriés d'abord en tant qu'étudiants : « *au début, je suis venue ici pour faire mes études* », « *mon objectif initial de l'expatriation était de poursuivre mes études* », « *je suis venu à l'âge de 17 ans pour faire des études supérieures, mes parents voulaient que je parte étudier à l'étranger* ».

Au terme de leurs séjours académiques, certains ont pu intégrer le système universitaire étranger et les mêmes équipes de recherche. Dans bien des cas, les étudiants, ayant un bon niveau, sont sollicités par leurs encadreurs de thèses pour rester dans le pays d'accueil. « *J'ai été introduit par mes professeurs. L'un de mes enseignants à l'université où j'ai fait mon master et mon doctorat m'a aidé à intégrer le corps professoral d'une prestigieuse école de commerce dans la région lilloise* », « *mon directeur de thèse m'a*

© 2014 Tous droits réservés.

proposé ce poste juste après avoir déposé mon manuscrit », « *travailler dans mon université était une opportunité pour financer ma thèse et mener à bien mes recherches* ».

D'autres ont opté, pendant la planification, pour un retour définitif dans leurs pays d'origine après les études : « *je voulais rentrer dans mon pays pour y travailler car le continent africain a grand besoin de mes connaissances* ». Mais, au fil du temps, ils se sont trouvés obligés de prolonger leurs séjours d'étudiants et trouver un poste dans le pays d'accueil. Ils avouent avoir trouvé des difficultés à prendre la décision de rentrer dans leur pays d'origi$_{ne}$ sans perspectives d'emploi : « *rentrer chez moi ? Je veux bien mais c'est très difficile de trouver un poste* », « *dans mon pays, il faudra d'abord attendre une année pour passer ensuite un concours pour accéder à l'université* ». Brigitte, maître de conférences, nous confie la difficulté qu'elle trouve de rentrer chez elle et de s'adapter avec son pays après vingt ans d'expatriation : « *j'ai quitté l'Allemagne au début des années 1980 pour des études aux USA et en Finlande. J'ai travaillé en Finlande avant de postuler en France. Je trouve que c'est extrêmement compliqué de retourner vivre de nouveau en Allemagne* ».

3.2. La rémunération

Tout comme la carrière, l'intérêt financier constitue l'une des raisons fondamentales motivant la décision d'expatriation. La majorité (31/45) des interviewés ont d'abord évoqué l'attraction suscitée par le salaire élevé qu'offre l'expérience d'expatriation et en particulier certains pays et écoles de commerce et d'ingénieurs. « *Au début, c'était pour une raison financière, je suis venue travailler ici, en France, pour aider ma famille en Afrique* », « *le salaire est la première raison qui m'a poussé à venir travailler au Bahreïn* », « *c'était une opportunité financière, car les USA offrent des meilleures salaires* ». Ils précisent que le salaire attractif et les avantages offerts par les universités leur permettent de réaliser leurs ambitions financières : acheter des possessions matérielles dans le pays d'origine, améliorer leurs niveaux de vie et celui de leurs familles : « *j'ai voulu améliorer mon niveau de vie ainsi que celui de ma famille*», « *j'arrive à épargner vingt-cinq fois plus que ce que j'épargne chez moi »*, « *le salaire me permet de réaliser mes rêves et d'offrir à ma famille un meilleur niveau de vie* ».

20 enseignants parmi les 45 interviewés perçoivent un salaire mensuel supérieur à 4000 euros alors que 15 interviewés touchent entre 3000 et 4000 euros. Les autres (10/45) reçoivent mensuellement un montant compris entre 2000 et 3000 euros.

© 2014 Tous droits réservés.

Notons que, ces salaires restent relativement élevés par rapport aux salaires perçus dans les pays d'origine. Ainsi, Hiba, Sahar et Awadh mentionnent que les salaires en Égypte sont très bas, comparés à ce qu'ils perçoivent au Bahreïn : « *mon salaire au Bahreïn est 15 fois celui que je gagne en Égypte* ». Certains expatriés tunisiens confirment ces propos et avancent que les salaires en Tunisie sont très inférieurs par rapport à ce qu'ils gagnent en France ou dans d'autres pays européens, le Canada et les pays de Golfe.

Tableau 14 : Répartition par tranche de salaire-grade académique

Tranche de rémunération	Maître assistant	Maître de conférences	Professeur
2000-3000 Euros/mois	8	2	0
3000-4000 Euros/mois	8	6	2
+4000 Euros/mois	4	7	9

Certains (7/45) avancent même que l'argent gagné leur permet de commencer leur vie de bon pied, alors que pour d'autres la rémunération relativement « généreuse » leur permet d'avoir un peu plus de temps pour se concentrer sur leurs recherches. « Avant, j'étais obligé *de travailler matin et soir (...) dans deux endroits différents pour pouvoir subvenir aux besoins de ma famille (...) Avec ce salaire, je ne suis plus obligé de le faire (....) ce qui m'offre plus de temps pour achever mes recherches* ».

La majorité des enseignants ayant des attentes salariales présentent un engagement calculé à l'entrée. Ces derniers n'hésitent pas à quitter l'université pour un meilleur « *package salary* ».

Toutefois, l'attraction du salaire ne constitue pas une raison principale d'expatriation pour quelques enseignants interviewés. Dennis, professeur américain expatrié au Pakistan, nous confie qu'il ne s'est pas expatrié par attraction de rémunération : « *le côté financier ne m'intéresse pas trop, car mon salaire aux USA était élevé* ».

© 2014 Tous droits réservés.

3.3. La famille

La famille constitue un domaine de recherche dans la littérature de la gestion de l'expatriation, en particulier le conjoint. Ce dernier joue un rôle de première importance dans la décision d'expatriation chez la minorité des enseignants interviewés. Les résultats de notre étude suggèrent également que la famille, particulièrement le conjoint et les enfants, est impliquée dans la décision d'expatriation de l'enseignant universitaire. En effet, une forte minorité (12/45), soit quatre hommes et huit femmes[1], déclarent que la famille constitue une motivation principale d'expatriation : « *ma principale raison d'expatriation était familiale* », « *ce sont les motivations familiales qui m'ont poussé à venir ici* ». Notons que les motivations familiales des enseignants différents de celles des enseignantes. Quand elles parlent de motivations familiales, les femmes veulent justifier l'obligation de suivre leur conjoint, eux aussi enseignants universitaires, ou de se rapprocher de leur famille: « *j'ai accompagné mon mari et par la suite j'ai réussi à trouver du travail* ».

La carrière du conjoint semble être une raison d'expatriation pour quelques (2/45) enseignants interviewés. Le conjoint ayant sa propre carrière joue un rôle primordial dans l'acceptation ou le rejet de l'offre d'expatriation. David nous précise qu'il a accepté de s'expatrier en Israël parce que l'université a offert un contrat de travail pour sa femme aussi: *« on s'est mis d'accord d'aller travailler ensemble dans le même endroit. C'était notre condition pour quitter les USA. L'université d'Israël nous a offert deux contrats* ». David lie son parcours professionnel à celui de sa femme au point d'utiliser *nous* et *notre* plutôt que *je* et *mon* quand il parle de sa décision d'expatriation. De même pour Abdel-Nasser (marocain), qui nous confie que sa principale motivation de quitter son pays et partir travailler à Bahreïn était de se rapprocher de sa femme et retrouver sa sérénité: « *nous voulions retrouver notre calme et notre tranquillité et surtout renforcer notre relation conjugale* ».

Le bien-être ainsi que les études des enfants constituent, pour quelques expatriés (3/45), un critère fondamental dans la prise de décision de s'expatrier : « *je voulais que mes enfants vivent dans un bon niveau social et économique, sans oublier l'éducation (...) Pour réaliser ces objectifs, les USA sont les meilleurs au monde* ».

[1] 8 femmes contre 4 hommes. Toutefois, ceci reste une minorité par rapport à notre échantillon composé de 30 enseignants hommes.

© 2014 Tous droits réservés.

Ces derniers présentent un engagement normatif à l'entrée de l'université. En effet, faire partie de cette université constitue pour certains d'entre eux une occasion de se rapprocher davantage de la famille alors que pour d'autres elle constitue une chance d'offrir à sa famille et ses enfants une vie meilleure. L'université peut ainsi développer cette dimension forte de l'engagement en aidant l'enseignant expatrié à s'installer, offrir une bonne éducation à ses enfants et aider son conjoint dans la recherche de travail.

3.4. La fuite des pays d'origine et l'absence d'opportunités

Les conditions de travail ainsi que l'absence d'opportunités dans les pays d'origine est une raison d'expatriation soulevées par une forte minorité (12/45) des interviewés. Les mauvaises conditions de travail et de recherche dans les pays d'origine ainsi que du système académique en général poussent les *academics* à vouloir échapper à un environnement professionnel trop peu stimulant pour eux.

Expatrié en Angleterre, Hamad-Akbari se plaignait du manque de moyens dans son pays d'origine. Une situation qui l'empêche de faire de la recherche et d'avancer dans sa carrière: « *je voulais faire de la recherche et je n'y arrivais pas au Pakistan, c'était un peu difficile avec les moyens mis à disposition* ».

Othman (Soudan) et Sabri (Tunisie), expatriés respectivement au Bahreïn et en France, avancent que les salaires dans leurs pays d'origine ne leur permettaient pas de bien vivre. « *J'ai quitté le soudan en 1996 (...). Le salaire d'un enseignant universitaire n'était pas suffisant pour bien vivre (....) J'étais obligé de quitter mon pays et fuir ces conditions* », « *le salaire d'enseignant universitaire en Tunisie ne me permet pas de vivre dans un bon niveau (...) J'étais obligé de faire du consulting à l'insu de mon employeur car la loi tunisienne interdit la double fonction (....) J'étais écœuré et je ne voulais pas vivre dans cette situation pour longtemps. L'expatriation était donc une bonne alternative. C'est une fuite des conditions du pays* ».

Anis, un économiste tunisien récemment expatrié (depuis une année), nous confie que le contexte politique et économique de son pays est à l'origine de son expatriation avec sa famille : « *la mauvaise conjoncture politique et économique de mon pays m'a poussé à partir (...) En ce moment, la majorité des Tunisiens cherchent à quitter le pays et aller travailler ailleurs* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Le rythme de travail, jugé élevé et soutenu, ainsi que la concurrence entre les collègues dans certains pays comme les États-Unis et le Canada sont insupportables pour certains enseignants : *« au Canada, la concurrence est rude. Je voulais partir en Europe, car il y a moins de concurrence », « je ne pouvais pas travailler sous la pression de perdre mon poste à cause de l'obligation de faire de la recherche et de publier ».*

Brigitte nous confie que son expatriation remonte aux années quatre-vingt. Elle nous explique que, contrairement aux USA, il n'y avait pas en Allemagne assez de choix en matière de formations académiques. Ainsi, elle a décidé de s'expatrier : « *je voulais faire ce qui me plaisait. Je ne voulais pas me contenter de ce qui existe dans le système universitaire allemand* ».

L'expatriation constitue une opportunité pour quelques (3/45) enseignants pour fuir la précarité et l'insécurité de l'emploi dans leur pays d'origine malgré leurs niveaux académiques. Ils nous confient qu'ils étaient sans emploi dans leurs pays : « *je venais de terminer mes études et je n'avais pas de poste en Tunisie, donc j'ai accepté la proposition de cette université* », « *je n'avais pas de travail en Angleterre, j'ai donc décidé de chercher un travail sur le marché international* », « *c'était, instable et je m'inquiétais de la précarité de ma situation dans mon pays. Je ne pouvais rien construire professionnellement* ». Ces enseignants présentent une dimension calculée de l'engagement organisationnel à l'entrée. Cette dimension évolue et change chez certains enseignants vers une dimension normative. En effet, ces enseignants sont reconnaissants vis-à-vis de leur université qui les a aidés à fuir la précarité et les mauvaises conditions.

3.5. Le changement, l'amélioration de vie et le désir d'aventure

Pour la majorité (30/45) des interviewés, l'expatriation constitue une occasion pour changer, en l'améliorant, son niveau de vie ainsi que celui de sa famille. « *Je cherchais une meilleure qualité de vie pour mes enfants* », « *mes enfants auront une bonne éducation au Royaume Uni*», « *c'est un environnement qui me permet de bien vivre* », « *au Maroc, le rythme de vie est infernal ; ici je consacre plus de temps à ma femme pour sortir et profiter de la vie* », « *Israël est un pays différent des USA (...) C'est un endroit plaisant avec de bonnes conditions de vie où je peux vivre tranquillement avec ma famille et surtout profiter et offrir à ma fille une meilleure qualité et niveau de vie* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Brahim, professeur tunisien, précise que son choix de s'expatrier en Turquie, était motivé principalement par sa carrière. Il ne cache pas pour autant son désir de vivre dans un endroit où on respecte son identité culturelle et ses croyances religieuses : « *j'ai vécu en Angleterre avec ma famille. Nous avons souffert à cause des tentations pour mes enfants et de la discrimination vis-à-vis de ma femme qui portait le voile (….) Alors je cherchais un endroit où on trouve de bonnes conditions de travail et de recherche et où je pouvais vivre tranquillement avec ma famille sans problème de discrimination religieuse. La Turquie était la meilleure solution avec sa culture à cheval entre Europe et islam* ».

Pour certains (6/45), l'expatriation leur offre une occasion de faire un nouveau départ et de fuir des événements tragiques. Suite à son divorce, Hedlley-Mallouch (professeur anglais) a choisi de partir en France : « *je voulais faire quelque chose de différent (…), loin de l'Angleterre. À l'époque, j'étais fraîchement divorcée (…), donc j'avais la possibilité de faire autre chose et de chercher d'autres opportunités, donc pour moi l'expatriation était une opportunité de changer et de commencer une nouvelle vie* ».

Un autre interviewé avance que cette expérience lui offrait la possibilité de faire un nouveau départ avec sa nouvelle femme : « *je venais de divorcer, je voulais changer d'entourage et commencer une nouvelle vie avec ma compagne* ».

Sahar, maître-assistante, nous dévoile son souhait de changer son style de vie et de fuir ses souvenirs : « *je voulais vivre une nouvelle vie avec mon fils après le décès de mon mari (…) J'ai voulu tout changer même la ville là où nous avons vécu avec lui* ».

L'enrichissement culturel semble être fondamental dans la décision de s'expatrier chez quelques (4/45) *academics* expatriés qui dévoilent leurs souhaits de découvrir une nouvelle culture et de vivre l'aventure peu importe le pays d'expatriation : « *c'est une aventure (...) Je voulais juste voyager et voir le monde…vivre de nouvelles expériences* ». Ils précisent qu'il ne faut pas se dessaisir d'une occasion pour observer et d'apprendre un nouveau rythme de vie, de tisser de nouveaux liens sociaux et même de vivre une aventure : « *Je voulais voir et vivre dans une culture différente de celle des USA (….) Le Pakistan était une aventure (….) Je cherchais des expériences étrangères (….) Je voulais visiter de nouveaux endroits* », « *c'est une expérience exceptionnelle d'enseigner et de vivre dans un pays différent (…) C'est une partie du monde que je n'ai jamais visitée* (...) *Le centre de l'Asie, Kazakhstan* », « *mes motivations étaient de voir le monde…de vivre une aventure* », « *dès mon jeune âge, je voulais voyager et explorer différentes cultures et traditions* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Ces propos rejoignent les études sur l'expatriation organisationnelle, où l'expérience et la croissance personnelle et culturelle constituent l'une des principales raisons pour accepter l'affectation à l'étranger (Black & al. 1992; Richardson, 2002).

4. L'adaptation des enseignants expatriés

L'adaptation joue un rôle crucial dans l'expatriation. Elle détermine le succès ou de l'échec de cette expérience. On ne peut ainsi parler d'expatriation des enseignants universitaires sans évoquer leur adaptation dans ce nouveau contexte de travail.

Ainsi, selon la majorité (29/45) des *academics* interviewés, l'adaptation se fait souvent assez facilement. Précisément, dans le cas d'expatriation dans *des pays de cultures proches* comme le cas de certains enseignants venant des pays arabes expatriés au Bahreïn : « *il n'y a pas beaucoup de différences. Par exemple, en Égypte et au Bahreïn (….) Nous avons presque la même culture (...) Je n'ai pas eu de problème d'adaptation* ». Citons aussi le cas des enseignants tunisiens expatriés en France : « *je n'ai pas de problème avec la culture française, car j'estime que, même en Tunisie, on vit presque dans un contexte franco-français* ». C'est également le cas des Européens qui partent au Canada, en France et en Angleterre : « comme *je suis allemande, partir en France ou en Angleterre est sans grande signification ; c'est comme si j'étais en Allemagne. Je n'ai pas de problème d'adaptation avec la culture* », « *je suis d'origine belge, quitter les États-Unis et partir au Canada constitue pour moi un rapprochement de l'Europe* », « *la Turquie est mon deuxième pays, surtout au travail. J'ai fait mes études dans cette université, leur style de travail n'a pas changé* », « *le cadre et les méthodes de travail ne diffèrent pas beaucoup de la France. Je me sens pratiquement chez moi* ».

Pour certains (11/45) c'est une situation d' « *intégration totale* » avec la culture, le pays et le travail : « *c'est une intégration, non pas une adaptation, j'ai réussi à m'adapter et me fondre dans cette culture* » (Abdel-Nacer, Maroc, Bahreïn), « *le travail m'a beaucoup aidé à m'intégrer, les gens ici sont très sociables et accueillants. Je me suis senti à l'aise assez rapidement* » (Rosana, Brésil, France).

Cependant, nous n'avons pas décelé de relation directe entre l'adaptation et la construction d'une telle ou telle dimension de l'engagement. Même quand il est adapté avec la culture du pays, l'enseignant motivé par sa carrière et ses travaux de recherche ne changera pas

© 2014 Tous droits réservés.

son engagement organisationnel d'entrée vers une dimension positive si l'université ne lui permet pas de réaliser ses attentes initiales.

Une forte minorité (18/45) déclare avoir rencontré et vécu des difficultés d'adaptation en particulier au début de leur expatriation. Ces difficultés sont généralement liées aux différences culturelles. Ils nous révèlent qu'ils ont été choqués au début par ces différences culturelles : « *au Pakistan, les femmes doivent se couvrir avant de sortir, ne peuvent pas conduire.. Ma femme était avec moi quand j'étais au Pakistan, et parce qu'elle ne portait pas le « niqab » comme eux, on l'a jugé négativement. Souvent on les ignore, mais ce sont des standards ; elle se sentait mal à l'aise quand on sortait* » (Dennis, Pakistan). Imed, enseignant tunisien expatrié en Finlande, avance que « *les Finlandais sont trop froids et peu amicaux et sociables. Ils sont très individualistes* ». Il nous confie qu'il n'arrive pas à accepter ou s'adapter avec certaines traditions en discordance avec ses principes et sa religion. « *Ils ont la sauna party, c'est une tradition qui ne me plait pas car je ne peux pas me mettre nue en présence de mes collègues ! Pour eux, il s'agit d'un évènement social ordinaire* ». Awadh, expatrié au Bahreïn, nous confie qu'il a été choqué par : « *les relations entre les gens; dans la majorité des cas elles renvoient aux rapports maître / serviteur (….) Il existe parfois un assujettissement social des gens* ».

La non-adaptation peut se transformer chez certains (7/45) enseignants en une forme d'isolement social à cause de la non-maîtrise de la langue du pays hôte : « *pour m'adapter, j'ai besoin de parler français car en France on parle très peu l'anglais. Dans mon université, les collègues parlent occasionnellement l'anglais (...) Ils s'expriment tout le temps en français. Cette situation renforce l'isolement* » (Rosana, Brésil).

Linda, enseignante britannique à l'université de Bahreïn, nous dévoile qu'elle se sent toujours isolée après 6 ans à l'université de Bahreïn. Elle ressent un écart vis-à-vis de ses collègues arabes à cause de la langue : « *je me sens isolée. Je ne maîtrise pas l'arabe, donc c'est difficile de communiquer avec les autres* ».

Ces problèmes d'adaptation s'accentuent chez un peu moins du quart (10/45) d'enseignants interviewés. En effet, ces derniers nous dévoilent qu'ils sont confrontés à des scènes de discrimination au travail et dans la vie courante ; ce qui les empêchent de bien s'adapter : « *je ne pense pas que je vais y arriver. J'entends des paroles racistes dans la rue, immigré, africain, rentre chez toi...* » (Octave, Cameroun, France), « *il y a beaucoup de profs qui me demandent : pourquoi vous ne rentrez pas chez vous ? Votre pays et en pleine construction. Ces remarques sont généralement faites par les enseignants français* »

© 2014 Tous droits réservés.

(Sonia, Tunisie, France), *« certains collègues bahreïnis ont une idée très dévalorisante de l'étranger, l'expatrié (...) Ils mettent tout le monde dans le même sac (...) C'est très décevant. Pendant la dernière réunion du conseil du classe, j'étais vraiment écœuré et j'ai exprimé mon ras-le-bol de ce discours xénophobe et raciste. En même temps, je n'épargne aucun effort pour surmonter ce genre de difficultés* » (Abdel-Nacer, Maroc, Bahreïn). Aminou (Nouvelle-Guinée) nous confie que « *les britanniques n'acceptent pas les étrangers, particulièrement les Africains et les Arabes. Il y a toujours des scènes de racisme qui me choquent et me blessent* ».

Les problèmes d'adaptation avec la culture du pays hôte, n'a pas d'influence directe sur la construction des dimensions de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires. En effet, malgré les problèmes d'adaptation, ces derniers présentent des attitudes positives vis-à-vis de leur université. Rosana (Brésil, France) présente un engagement affectif vis-à-vis de son université malgré ses soucis d'adaptation et de communication. Elle considère l'université comme une deuxième famille pour elle, et pense qu'il lui est impossible de la quitter même pour une meilleure offre.

Toutefois, Sabri, enseignant tunisien expatrié en France, a mis un bémol à cette observation en déclarant que ces scènes de racisme au travail et dans la vie quotidienne différent d'un endroit à l'autre. Il nous explique que « *la situation dans les universités privées est complètement différente (...) J'ai des collègues dans les universités publiques qui souffrent de ce problème de discrimination. Par contre, à mon université, qui est une institution privée, la majorité des enseignants sont étrangers. On y trouve des Tunisiens, des Libanais, des Grecs, des Espagnols, des Roumains, des Africains etc. Nous n'avons donc pas de problème de racisme et de discrimination à l'université. De plus, je crois qu'à Paris, les scènes de racisme sont plus récurrentes étant donné le nombre des étrangers. Par contre, ici à Lille, mes voisins me respectent* ». Il ajoute qu'il n'a pas rencontré « *de problèmes d'adaptation, car son université fait beaucoup d'efforts pour que les enseignants expatriés se sentent bien avec le nouvel environnement de travail* ».

Quelques-uns (3/45) avancent qu'ils n'ont pas réussi à s'adapter même après des années de travail dans le pays hôte. Ils n'arrivent pas à accepter et à s'accommoder avec les différences culturelles. Ils ont souvent le mal du pays et la famille leur manque : « *il y a des moments où je me sens très mal ; mon pays me manque, ma famille et mes amis aussi* ». Ils précisent cependant qu'ils sont convaincus de l'importance de l'intégration et qu'ils ne cessent de faire des efforts pour y arriver. Le manque d'alternatives les oblige à

© 2014 Tous droits réservés.

s'accommoder avec des situations qu'ils jugent de « gênantes » : *« même si je me sens mal à l'aise dans ce pays, je ne pourrais pas quitter mon travail sans aucune offre en perspective. C'est trop risqué* », «*c'est la seule chose que je sais faire. Je ne peux pas partir, tant que je n'ai pas une offre ailleurs* ».

4.1. L'adaptation du conjoint

Quand ils accompagnent l'expatrié, les membres de la famille participent à sa bonne adaptation. La plupart des enseignants expatriés, soit 36/45, sont accompagnés par leurs familles (conjoint et enfants) contre seulement 9/45 célibataires. « *C'est grâce à ma famille que j'ai réussi à m'adapter dans ce nouveau contexte. Si ma famille n'était pas avec moi, les choses seraient plus difficiles* », « *ils m'ont accompagné dès le début. Je ne pouvais pas vivre sans eux* », « *ma famille est avec moi, mon fils et ma femme. Leur présence m'a beaucoup aidé à vivre en France* », « *ma femme m'a accompagné, elle voulait vivre une nouvelle expérience, donc elle a accepté de venir avec moi* », « *ma famille m'a accompagné dès le premier jour. Je ne pouvais pas abandonner ma femme et mes enfants* », « *il s'agissait, pour ma femme et ma fille, d'une occasion pour changer d'environnement et vivre une nouvelle expérience* ».

Il est évident que l'adaptation du conjoint influence directement celle de l'expatrié. La majorité (27/38) des enseignants mariés affirment que leurs conjoints n'ont pas rencontré des difficultés d'adaptation : « *à ma grande surprise, ma femme s'est intégrée facilement à cette nouvelle vie* », « *ma femme m'a encouragé à partir en Angleterre plutôt qu'en Australie. Comme elle est allemande, elle a voulu se rapprocher de sa famille* », « *le grand gagnant de cette expatriation est ma femme. Pour elle c'est le début d'une nouvelle vie et d'un nouveau départ* ». Signalons ici que, dans la plupart des cas, la famille n'avait pas le choix : *« ma femme et mes enfants n'avaient pas le choix (...) Ils devaient m'accompagner* ».

Certains (7/45) nous confient que l'adaptation du conjoint était très difficile durant la première période de l'expatriation, particulièrement pour les personnes qui laissent derrière eux leur travail et leur carrière : « *au début, nous avons souffert car mon mari a tout laissé en Egypte, son travail et sa famille et m'a accompagné* », « *ma fiancé avait un problème, elle devait quitter son travail pour m'accompagner et chercher du travail ici (...) Ce n'était pas facile pour elle. C'est difficile de quitter son pays, sa famille et surtout son travail* »,

© 2014 Tous droits réservés.

« *elle avait une réaction négative au début, car elle a vu que ce changement allait nuire à sa carrière* », « *mon mari n'a pas réussi à trouver un poste ici, c'est un enseignant universitaire lui aussi* ».

Hedley-Malloch avance qu'il a choisi de partir en France, un pays européen, pas loin de l'Angleterre, son pays d'origine. Cependant sa femme n'a pas pu s'adapter et surtout trouver du travail. Il explique que « *le système français est différent du système anglais. Ma femme a de très bonnes qualifications ; elle travaillait comme consultante en Angleterre et elle gagnait bien sa vie. En France, personne n'a reconnu ses qualifications. En plus, elle ne maitrise pas la langue française* ».

Dans certains cas, le conjoint réussit à trouver un poste dans le pays hôte. Elément essentiel à toute adaptation : *« après un an, il a pu intégrer le marché du travail. Maintenant, il est épanoui »*, « *heureusement qu'elle a réussi à trouver un poste à mi-temps d'abord. Maintenant, elle travaille à plein temps, elle se sent beaucoup mieux* ».

Pour d'autres cas, cette situation de chômage « forcé » persiste et rend difficile l'adaptation de l'expatrié qui finit parfois par décider de regagner son pays : « *dès le début, il voulait rentre chez lui et retrouver son travail et ses collègues à l'université de Maroc. C'est pour cette raison que j'ai décidé de partir cette année, après une expérience de 4 ans* ».

4.2. L'adaptation des enfants

Tout comme le conjoint, les enfants influencent aussi l'adaptation des enseignants expatriés. En effet, l'âge des enfants est un facteur crucial dans l'acceptation du changement et l'adaptation. Ainsi selon, la majorité des enseignants, les enfants se sont rapidement adaptés à la nouvelle vie : « *mes enfants n'avaient pas de problèmes d'adaptation* ». Certains (14/45) enseignants avancent que leurs enfants se sont bien intégrés dans la culture locale du pays hôte : « *mon fils est arrivé à un point où il croit qu'il est bahreïni et non pas égyptien (...) Pour lui, Bahreïn est devenu en quelque sorte son pays d'origine, il parle couramment le dialecte bahreïni et pratique le football dans une association sportive* », « *ma fille est née ici, elle va à l'école et fréquente des amis ici. Pour elle, les USA est son pays d'origine, elle est américaine* ». En revanche, une enseignante (Faten-Égypte) affirme qu'elle a rencontré au début de son expatriation des problèmes avec ses enfants notamment les adolescents. Elle avance qu'ils ont eu des difficultés à se séparer de leur pays et de leurs amis : « *au début, ma fille ne voulait pas m'accompagner (...) Elle*

© 2014 Tous droits réservés.

voulait rester en Égypte avec ses amis et ses cousins ». Elle nous affirme que son fils refuse catégoriquement de s'adapter : « *mon fils veut rentrer au Maroc (pays de son père), il ne sort jamais (...) Il est tout le temps enfermé dans sa chambre, ses amis lui manquent et son lycée aussi* ».

4.3. L'expatriation en célibataire

Certains (9/45), généralement des femmes (6/45), ont choisi de partir travailler à l'étranger en célibataires. Nous présentons dans le tableau N°13 les différentes caractéristiques des enseignantes expatriées.

Tableau 15 : Répartition par pays d'origine, d'expatriation et tranche d'âge des enseignantes expatriées

	Pays d'origine	Pays expatriation	Tranche d'âge
Sonia	Tunisie	France	20-30 ans
Hela	Tunisie	Burkina-Faso	31-40 ans
Linda	Angleterre	Bahreïn	+51 ans
Laurie	Liban	Bahreïn	41-50 ans
Balasubramnian	Inde	USA	41-50 ans
Brigitte	Allemagne	France	41-50 ans

Les deux jeunes filles tunisiennes (Sonia et Héla) affirment que le célibat leur a permis de choisir, seules, leurs chemins et de partir travailler à l'étranger malgré la réticence de leurs familles réciproques : « *mes parents étaient choqués le jour où je leur ai dit que je pars seule au Burkina-Faso (…) Ils s'efforçaient de me mettre en garde contre les maladies, la pauvreté, les épidémies. Ils me disaient que j'étais gâtée et que je ne pourrai pas vivre ou travailler loin de mon pays* », « *c'était une surprise pour eux* » ; « *quand je suis partie, ma mère n'a pas pu supporter la séparation ; elle est tombé malade* ». Elles nous confient que leurs parents voyaient un autre avenir pour elles : « *je connais mes parents (…) Ma mère voulais que je termine ma thèse, que je travaille dans une université à Tunis et que je me trouve un mari comme toutes les filles tunisiennes. Pour elle, partir au Burkina-Faso allait diminuer mes chances de rencontrer quelqu'un avec qui je construis une famille* ». Les parents finissent par s'adapter et accepter l'expatriation de leurs filles qui ne cachent pas leur fierté : « *ça leur a fait plaisir quand ils ont constaté que j'étais épanouie dans ce que je faisais* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Héla et Sonia affirment qu'elles ont réussi à s'adapter avec leur situation d'expatriés célibataires. Bien qu'elles ont vécu des moments difficiles au début de leurs expatriations : « *il y avait des hauts et des bas, j'étais isolée, seule sans ma famille, mais progressivement j'ai réussi à m'adapter. Le travail et mes amis m'ont beaucoup aidé à surmonter ma solitude* », « *seule au début, ça m'a beaucoup dérangé (...) Mais après quelques mois, j'ai réussi à trouver mes repères et m'adapter à ma nouvelle vie* ». Elles nous révèlent aussi que le mari et les enfants auraient compliqué la tâche pour elles : « *je ne serais pas libre (...) Ce n'est pas facile de partir et de s'expatrier quand on est mariée* », « *c'est difficile pour une femme de s'expatrier, le mari est rarement prêt de l'accompagner* ».

Linda (Bahreïn), Balasubramnian (USA), Brigitte (France) et Laurie (Bahreïn) sont des enseignantes expatriées depuis des années en « mode célibataire ». Toutes les quatre avancent qu'elles ont quitté leur pays d'origine d'abord pour aller étudier. Leurs familles n'avaient pas de réticence vis-à-vis de ce choix : « *mes parents se sont habitués à cette situation. J'avais 17 ans quand je suis partie pour la première fois pour les études. Encore est-il que la culture allemande permet aux enfants de quitter le foyer parental* » (Brigitte).

Quant aux expatriés en célibataire homme; Ronald, Hatem & Anis, tous mariés et avec des enfants à charge, se sont expatriés en célibataires. Pour Hatem (Canada) et Anis (Bahreïn), ce choix d'expatriation en célibataire était motivé par les carrières de leur conjointes et les études de leurs enfants : « *ma femme est médecin, elle a son cabinet et ses clients en Tunisie. Elle ne pouvait pas tout abandonner et venir ici, ce n'est pas facile d'intégrer le système de santé au Canada* », « *mes enfants poursuivent leurs études à l'université, ma fille est à la faculté de pharmacie, que fera-t-elle ici* ». Ronald (Kazakhstan) s'est trouvé astreint de partir en solitaire car il a perdu sa femme : « *au début, ma femme m'a toujours accompagné car elle adorait les aventures. Après son décès, j'ai dû faire seul mes expériences d'expatriation* ».

Être loin de sa famille ne semble pas bien déranger les huit expatriés célibataires : « *dérangé ? Non. Peut-être un peu au départ. L'expatriation est faite de solitude. Rien ne me choque dans le fait de me retrouver dans un pays où personne ne me connait* ». Il est toujours possible pour eux de planifier un retour au pays : « *je rentre trois à quatre fois par an. Ma femme et mes enfants viennent me rendre visite souvent* », « *on passe la moitié de l'année ici et l'autre moitié chez nous avec eux. Il n'y a pas vraiment une grande séparation avec la famille* ». Ils ajoutent que l'expatriation en célibataire n'influence pas d'une manière significative leur adaptation ; au contraire, elle leur épargne les problèmes liés à

© 2014 Tous droits réservés.

l'adaptation de la famille, la carrière du conjoint et les études des enfants : « *ils poursuivent leurs études en Tunisie, font du sport de haut niveau et fréquentent leurs amis. Pour eux, vivre en Tunisie une nécessité* », « *s'ils étaient avec moi j'aurais beaucoup de problèmes d'installation et d'adaptation* », « *je vis avec ma femme et mes deux enfants dans un petit appartement (s+2). J'aurais besoin d'un appartement plus spacieux et surtout trouver des écoles pour les enfants et un activité professionnelle pour ma femme* ». Pour certains, cette situation a un impact sur l'activité de recherche : « si *la solitude a un avantage, il serait celui de me permettre de me concentrer davantage sur mes travaux de recherche.* », « *je passe mon temps à l'université et au laboratoire. S'ils étaient avec moi, mon temps serait, bien évidemment, partagé* ».

Les enseignants expatriés en célibataires présentent des dimensions d'engagement différentes qui ne sont en aucun cas liées à leurs situations.

En effet, l'expatriation organisationnelle classique est généralement anticipée par une formation culturelle qui prépare l'expatrié à faire face aux nouveaux défis rencontrés dans le nouvel contexte. La littérature dans ce domaine ne manque pas de démontrer l'importance de cette préparation culturelle dans le processus d'adaptation.

4.4. La formation culturelle

Rappelons dans ce contexte que nous étudions l'expatriation individuelle. Ainsi**,** la plupart (40/45) des interviewés affirment qu'ils n'ont pas suivi *une formation ou une préparation culturelle* avant de partir travailler à l'étranger et pendant/après leur installation dans les pays hôtes : « *je n'ai pas fait de formation, ni reçu une préparation de l'université qui m'a accueilli* », « *je n'ai rien fait ou suivi avant de venir en France* », « *je n'ai pas bénéficié d'une formation culturelle* ». La majorité (29/45) dévoile qu'ils se sont formés avec leurs propres moyens. Ils se sont limités à une simple consultation des données disponibles sur internet ou dans des livres et brochures sur les pays d'accueil (climat, histoire, monnaie, écoles, niveau de vie..) : « *je n'ai pas fait de formation ou de préparation culturelle. J'ai simplement fait le tour du web* », « *j'ai tout appris seule, je me suis bien renseigné avant de partir ; j'ai lu des livres, consulté internet* », « *j'ai étudié et consulté des sites internet et des livres sur la culture au Bahreïn et la religion musulmane, les deux communautés chiite et sunnite* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Quelques-uns (6/45), en particulier ceux expatriés en France et au Canada, reconnaissent qu'ils ont suivi des cours de langue française avant leur voyage : « *j'ai suivi des cours de français J'étais dans une université américaine, donc j'ai juste rafraichi ma mémoire, car j'ai oublié la langue* », « *j'ai juste pris des cours de français avant de partir à Lille* ». Cependant, ils mentionnent que cette formation linguistique était insuffisante : « *le français que j'ai étudié à l'école n'était pas assez bien pour pouvoir parler et communiquer. Je ne suis pas un touriste ; je suis venu pour travailler* ».

4.5. Les préjugés et la présence de proches dans le pays hôte

Certains (15/45) se sont rendus au pays d'accueil avec un certain nombre d'idées reçues : « *j'avais des idées reçues et surtout des clichés sur les pays du Golfe en général* ». Cependant, ces clichés manquent d'objectivité dans la majorité des cas. Ils précisent que la formation culturelle ne pourra pas tout prévoir : « *il faut vivre cette expérience…. construire seule ses idées sur le pays, car dans la plupart du temps les idées reçues sont fausses* », « *la meilleure solution est de vivre l'expérience. On ne peut pas tout apprendre des livres* », « *il faut vivre dans le pays pour s'adapter avec sa culture* », « *pour explorer un pays nouveau, tu dois vivre l'expérience (…) Ce n'est pas suffisant de rester dans le stade théorique quand il s'agit de connaître un pays, il faut y vivre* ».

Il est à signaler que les contacts ou les proches dans les pays d'accueil rendent plus facile l'adaptation de certains (11/45) enseignants interviewés : « *j'ai fait beaucoup de relations, avec beaucoup de personnes. J'avais beaucoup de contacts et d'amis ici qui m'ont aidé à m'installer et m'adapter avec ma nouvelle vie professionnelle* », « *j'avais de la chance d'avoir des amis américains qui m'ont accueilli* », « *ma femme est française, donc nous sommes entourés par sa famille. La France est mon deuxième pays* », « *mes relations à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université m'ont beaucoup aidé à m'adapter* ».

5. La personnalité

La personnalité constitue un critère prédominant dans le processus d'adaptation des expatriés. Les théoriciens (Nicholson, 1984 ; Black, 1990; Dhadwal & Brasseur, 2004) démontrent la portée de l'adaptabilité de l'individu dans la réussite ou l'échec de l'expatriation. Dans notre recherche, la personnalité joue un rôle important dans le

© 2014 Tous droits réservés.

processus de construction de l'engagement organisationnel, puisqu'elle renvoie aux interprétations et perceptions des différents niveaux d'interaction et de communications avec les acteurs du système.

La plupart (37/45) des interviewés déclarent avoir des qualités personnelles qui ont facilité l'adaptation dans le nouvel environnement. Notons que, toutes ces qualités constituent les propres "construits mentaux" et "perceptions" des enseignants interviewés.

Parmi ces qualités, les enseignants expatriés évoquent *l'ouverture d'esprit* : « *c'est très important de ne pas avoir des préjugés. Il faut être ouvert sur les cultures étrangères. J'accepte toujours les invitations, mêmes celles venant des collègues non-musulmans. Je connais des gens de différentes cultures et j'aime en découvrir d'autres. Je n'ai pas une identité unique ; je me considère comme un citoyen du monde* » (Dennis, USA, Pakistan).

Les enseignants interrogés évoquent d'autres qualités comme la sociabilité, le respect et la tolérance vis-à-vis des différences : « *je suis ouvert et sociable (...) Je fais des amis facilement. Cela m'a beaucoup aidé à m'adapter* », « *je comprends mieux les différences culturelles et j'accepte la diversité* ».

L'indépendance est une autre qualité soulevée par les interviewés : "*je suis un bon expatrié. C'est important d'être indépendant. On a beaucoup de choses à faire et à apprendre quand on voyage* », « *une grande capacité intellectuelle de s'adapter, et d'être indépendante, je n'aime pas le baby-sitting et qu'on me tienne la main* ».

D'autres insistent sur l'adaptabilité ou la capacité d'adaptation : "*j'ai une forte personnalité et une grande capacité d'adaptation et de survie même dans les situations les plus difficiles. Émotionnellement, je suis fort ; ce qui m'a aidé à vivre et accepter une nouvelle culture* ».

La patience, la volonté, l'ambition et la persévérance sont des qualités essentielles aux yeux de certains enseignants expatriés : « *être patient, persévérer et, surtout, avoir de l'ambition pour réussir dans tout ce qu'on fait (...) Je crois que cette vision m'a beaucoup aidé à m'adapter avec les Anglais* », « *bien travailler et persévérer sont les qualités d'un bon expatrié* ».

© 2014 Tous droits réservés.

6. L'expérience internationale antérieure

L'expérience antérieure s'avère d'une grande importance pour la majorité (35/45) des enseignants interviewés. Dans leurs récits, la plupart d'entre eux ont évoqué leurs anciennes expériences et se sont souvent livrés à une comparaison entre les deux parcours. Rappelons dans cet ordre d'idées que nous qualifions d'expérience internationale antérieure, toute expérience professionnelle à l'étranger d'une durée minimum de 6 mois. Nous considérons aussi les séjours d'études d'une durée supérieure à une année comme une expérience antérieure. Contrairement à ce que pensent quelques enseignants expatriés, les voyages effectués à l'étranger ne peuvent être considérés comme des expériences antérieures.

La plupart (38/45) d'entre eux ont passé un séjour à l'étranger durant leurs études doctorales et/ou travaillé dans d'autres universités. Ils déclarent ainsi, que l'expérience internationale antérieure les a aidés, essentiellement, à faire face aux nouvelles circonstances culturelles, à augmenter leur flexibilité et capacité d'adaptation face aux nouveaux contextes : « *j'ai passé une année aux États-Unis quand j'étais doctorante. Cette expérience m'a beaucoup aidé dans mon travail, notamment avec les collègues de cultures différentes* » (Hiba, Égypte, Bahreïn), « *mon expérience au Canada, m'a permis d'améliorer mon niveau d'anglais* » (Imed, Tunisie, Finlande), « *les six ans que j'ai passés à l'université de Kuwait m'ont facilité le travail et l'adaptation dans mon nouveau travail* » (Laurie, Liban, Bahreïn), « *j'ai fait des études en Turquie, Finlande, Suède et j'ai travaillé en Irlande (...) Toutes ces expériences m'ont été très utiles, notamment pour l'adaptation* », « *j'ai eu mon doctorat en Espagne. J'ai fait de la recherche aux USA. Toutes ces expériences m'ont permis d'être ouvert et de m'adapter facilement avec mon nouveau travail en France* » (Burack, Turquie, France), « *j'ai eu beaucoup d'expériences. Chaque expérience m'a aidé à gérer le stress d'adaptation de l'expérience ultérieure* » (Dennis, USA, Pakistan), « *j'ai beaucoup gagné en terme de flexibilité d'esprit, après chaque expérience je deviens capable de travailler avec différentes personnes de cultures et niveaux académiques différents. Ces expériences antérieures font de nous des gens ouverts et flexibles* » (Akram, Liban, France).

La majorité (27/45) des enseignants interviewés estime que les expériences internationales antérieures ont une importance non négligeable : « *la sélection se fait selon les années d'expérience. Dans un cv, l'expérience à l'étranger est un avantage décisif* », « *mes*

© 2014 Tous droits réservés.

expériences antérieures et mes études aux USA m'ont permis d'obtenir ce travail », « *mon expérience en Allemagne était bénéfique pour obtenir ce poste et continuer à faire de la recherche* ».

Pour une minorité (10/45) des expatriés interrogés, il s'agit des premières expériences internationales dans leurs vies professionnelles : « *c'est la première expérience à l'étranger après l'obtention de mon diplôme de doctorat* », « *c'est la première fois que je quitte mon pays pour aller travailler à l'étranger* ». Ces derniers ne manquent pas tout de même de souligner qu'une expérience antérieure aurait pu être utile pour s'installer dans le pays hôte et le nouveau poste.

Toutefois, certains (5/45) ayant des expériences internationales antérieures, nous déclarent que : « *chaque pays, chaque culture possède ses propres caractéristiques. Je ne crois pas que les acquis antérieures puissent aider dans les expériences professionnelles ultérieures* », « *c'est différent, chaque université a ses propres conditions et politique de travail* », « *les pays et les cultures ne se ressemblent pas. Mes expériences antérieures étaient différentes. Il est des choses génériques et communes mais les programmes sont différents, les contextes aussi. Donc je ne crois pas que mes expériences antérieures m'aient suffisamment aidé* ».

Aucune dimension de l'engagement organisationnel n'est influencée par l'expérience internationale antérieure. Elle ne fait que faciliter l'adaptation au travail de certains enseignants.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 2

Le contexte interne

Le climat interne de l'université a une influence significative sur le comportement organisationnel des enseignants universitaires, et en particulier sur l'attachement et l'engagement professionnel. Dans ce cadre, certaines recherches (Sweetland & Hoy, 2000; Bogler & Somech, 2004; Razak et al, 2009) sont d'un grand intérêt pour comprendre le fonctionnement des organisations et leur influence sur le comportement organisationnel des enseignants expatriés. En effet, ces derniers présentent des comportements variables et différents selon leur perception du contexte dans lequel ils évoluent.

Notons que, notre échantillon se compose de 34 enseignants dans les universités contre 11 enseignants dans les écoles et les instituts supérieurs. Quoique nous ayons choisi de sous-estimer cette différenciation (cf. le deuxième chapitre), il est à noter qu'au fur et à mesure de l'approfondissement de l'analyse des données, certaines caractéristiques et spécificités liées au contexte interne et à la taille de l'établissement apparaissent. Ces spécificités ne sont pas négligeables car susceptibles d'influencer la nature et le degré d'attachement des enseignants. Nous tenons maintenant compte de cette différence contextuelle qui rendra plus précise toute interprétation de la vérité d'engagement des enseignants expatriés.

Ainsi, au regard des récits des enseignants interviewés, nous avons pu dégager les différentes perceptions du contexte interne, le degré de convergence entre les caractéristiques du contexte interne de l'université avec les motivations et les intérêts des enseignants expatriés et son influence sur le processus de construction de l'engagement organisationnel.

Les éléments qui ressortent des entretiens sont les suivants: la bureaucratie, la participation à la prise de décision, l'autonomie, les conditions de travail, la gestion de carrière et les interactions avec les différents acteurs de l'université.

© 2014 Tous droits réservés.

1. La bureaucratie dans l'université : une entrave à la liberté académique ou une exigence de taille ?

Le style de management dans l'organisation a une grande incidence sur la mobilisation de l'expatrié et le développement de son engagement organisationnel. L'université ne fait pas l'exception. En effet, la majorité (27/45) des enseignants universitaires expatriés pensent que leurs universités respectives souffrent d'une bureaucratie pénalisante. Ils précisent que tout est géré par des procédures standardisées : « *les universités françaises sont trop rigides. La bureaucratie y est pesante. C'est trop difficile, le système est strict, tout doit être préalablement préparé et approuvé. Beaucoup de bureaucratie* » (Brigitte, Allemagne, France), « *tout est centralisé et dicté par des procédures et dispositifs stricts* », « *même pour les petites requêtes, nous sommes appelés de remplir un tas de documents. Les procédures sont longues, les intervenants sont nombreux (...) C'est une perte de temps énorme* » (Sonia, Tunisie, France), « *je crois que la paperasserie est lourde. Elle a un coût. Et puis, nous ne savons pas exactement à qui revient la décision* » (Hatem, Tunisie, Canada).

Poussées à l'extrême, la bureaucratie et les procédures strictes influencent la performance et l'attachement des enseignants expatriés à l'université. En effet, ces derniers tiennent beaucoup à leur autonomie et leur liberté académique, caractéristiques essentielles de la profession. La majorité des enseignants universitaires interviewés nous confient qu'ils rencontrent des difficultés d'adaptation avec ces nouvelles conditions de travail : « *je n'arrive pas à accepter et à m'adapter avec la manière dont ils gèrent cette université, La bureaucratie et la hiérarchie me font perdre mon temps* » (Faten, Egypte, Bahreïn), « *Au départ, il nous a été difficile d'exécuter certaines tâches car les méthodes et les procédures de travail étaient bien différentes* » (Tyrone, Australie, Angleterre).

Ainsi, les enseignants expatriés travaillant dans des universités ayant une bureaucratie lourde manifestent un engagement calculé plus important que ceux qui travaillent dans des universités moins bureaucratiques, comme les écoles de commerces en France. Voyant leur liberté académique soumise à des risques, ces derniers ne cachent pas leur souhait de quitter l'université pour un endroit meilleur.

Une minorité (7/45), cependant, trouvent que la bureaucratie dans les universités est tout à fait légitime. Elle est justifiée par l'effectif du corps enseignant : « v*u le nombre assez élevé d'enseignants (200 enseignants), nous avons besoin d'être guidés et que les politiques et*

© 2014 Tous droits réservés.

régulations soient bien claires. Il n y a aucune perte de temps dans cette manière de travailler ». Mohamed-Hedi (France, Tunisie) précise : « *le système de l'université est différent de celui des écoles de commerce car il est très standardisé et formel. En France aussi nous avons des règles (...) Je trouve que c'est tout à fait normal, vues la taille de l'université et sa capacité* » D'autres (4/45), précisément les enseignants expatriés aux USA, apprécient cette bureaucratie et ces registres de comportement et trouvent qu'elles les aident à s'adapter facilement avec le nouveau poste et cadre de travail. C'est également le cas de Hicham, enseignant égyptien expatrié aux USA, qui avance : « *j'apprécie la précision avec laquelle l'université est gérée. Les enseignants savent bien ce qu'il faut faire et comment le faire* ». Natalie (canadienne) confirme les propos de Hicham et ajoute : « *aux USA, j'apprécie la communication et la précision, quand tu commences à enseigner dans une université américaine (...) Le système est d'une efficacité extrême* ». Un autre informant ajoute : « *dans mon travail, tout est bien clair ; je sais par exemple le nombre d'articles à publier pour avoir une promotion* » (Salio, Inde, USA).

Une minorité (9/45), en particulier ceux qui appartiennent à des écoles et instituts supérieurs, avancent que les procédures ne sont pas synonymes de bureaucratie lourde. « *Je ne peux pas nier qu'il y a des procédures à suivre, mais il faut reconnaitre tout de même que par un simple email au directeur des recherches, je peux acquérir un logiciel informatique ou toute autre ressource ou matériel* » (Med Hedi, Tunisie, France), « *dans mon école, on reconnait les compétences et on les respecte (...) Ils savent que notre temps est précieux et simplifient, autant que faire se peut, les procédures et les paperasses* » (Akram, Liban, France).

2. La participation à la prise de décision : une forme de reconnaissance des compétences

La participation à la prise des décisions constitue pour l'enseignant universitaire expatrié une source de mobilisation et d'attachement à l'université. Son absence engendre un sentiment d'exclusion et de manque de confiance induisant, une attitude de démotivation et de désengagement à long terme, c'est le cas pour la majorité (33/45) des interviewés: « *nous ne participons à rien. Même les tâches directement rattachées à notre travail* » (Sonia, Tunisie, France), « *les décisions concernant les programmes doivent être prises par les enseignants. Mais, dans l'université et plus spécialement dans notre département,*

© 2014 Tous droits réservés.

c'est le doyen qui les prend seul. Comme des fonctionnaires, nous devons exécuter ses décisions. Nous ne sommes pas traités avec le respect. À leurs yeux, nous ne sommes pas dignes de confiance car incapables de prendre de bonnes décisions. Comment pouvons-nous donc avoir un quelconque sentiment de satisfaction ? » (Linda, Angleterre, Bahreïn).

Certains (9/45), avec une majorité d'enseignants appartenant à l'université de Bahreïn, nous confient qu'il y a un manque de transparence et un grand flou organisationnel. Ils nous expliquent que les décisions prises en conseil de département sont rarement mises en application. La décision est généralement prise individuellement et loin des canaux administratifs traditionnels. « C*'est flou, nous ne savons pas qui prend la décision et qui en est le responsable »* (Hiba, Égypte), « *le conseil de département manque de transparence ; les décisions prises pendant le tenue du conseil ne sont pas celles mises en application. La relation avec le chef de département, le doyen et les collègues est souvent ambigüe"* (Kamel, Tunisie).

Laurie (Liban) ne nous cache pas sa déception en nous confiant que les conseils de départements relèvent de la mise en scène car ses décisions ne sont pas prises en considération *: « pour moi, les conseils de département n'ont pas une grande importance. C'est une perte de temps. Même les décisions issues du vote ne sont pas prises en considération ».*

D'autres (5/45), notamment les enseignants expatriés en France, avancent que la participation à la prise de décision est un privilège pour les maîtres de conférences et les professeurs, en particulier dans les grandes universités. « *Les chefs des départements et les doyens qui participent à la prise de décision ont généralement le grade de maître de conférences ou professeur* » (Burak, Turquie), « *en France c'est différent. Nous ne prenons pas de décisions, même en ce qui concerne le choix des cours à enseigner. Ce sont toujours les professeurs qui ont ce privilège* » (Sonia, Tunisie). Ces propos sont relativisés par le récit de quelques-uns (4/45) (appartenant à des écoles de commerces) qui justifient leur participation à la prise de décision par la taille de leurs établissements : « *nous ne sommes pas nombreux. Nous réfléchissons ensemble et prenons les décisions collectivement, pas uniquement pour le département mais pour toute l'école »* (Med-Hedi, Tunisie).

Une minorité significative d'expatriés aux USA, au Canada, en Turquie, en Finlande et en Angleterre (15/45), nous confient que leur université respective leur font confiance et reconnaissent leurs compétences en leur permettant de participer à la prise de toutes les décisions relatives au bon déroulement du travail au sein du département et de l'université.

© 2014 Tous droits réservés.

« *Je suis membre de la commission de recrutement des nouveaux enseignants* » (Haten, Tunisie, Canada), « *comme une famille, nous discutons toutes les décisions et les politiques à mettre en place, que ce soit pour le département ou pour l'université* » (Salio, Siéra-Leone, USA), « *en Angleterre, comme il s'agit d'une démocratie, le staff participe et contribue à la prise des décisions. En France, c'est différent. On ne participe à rien car le système est extrêmement centralisé* » (Raouf, Tunisie).

La participation à la prise de la décision constitue pour quelques-uns (3/45) une preuve de reconnaissance et de respect de leurs compétences : « *on vous donne des responsabilités, selon vos compétences* » (Akram, Liban, France), *« ils m'ont donné la possibilité de mettre en place toute une filière en Master* » (Brahim, Tunisie, Turquie). Pour d'autres (5/45), il s'agit d'un moyen de mobilisation et de développement de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. « *J'ai l'impression que nous sommes les bienvenus ici. Il est une volonté de vous accepter et intégrer dans le système* » (Imed, Tunisie, Finlande), « *on cherche à nous mettre à l'aise et développer notre engagement et implication* » (David, USA, Israël), « *je me sens bien ici car j'ai la certitude que je fais partie d'une grande famille dans laquelle mon avis et mes décisions comptent* » (Heather, USA, Danemark), *« l'administration nous confie des responsabilités. Je pense que si elle accepte de me payer des formations bien onéreuses, c'est qu'elle me fait confiance. Il y a dans cette politique une volonté de développer mon attachement* » (Julia, Nouvelle-Zélande, Canada). Il est difficile, pour eux, d'accepter une autre offre, aussi avantageuse qu'elle soit : « *c'est difficile de quitter cette université. Elle m'a tout donné et me fait confiance. Je ne suis pas prête de la quitter, c'est ma famille* » (Rosana, Brésil, France).

L'implication des enseignants dans la prise des décisions importantes dans l'université témoigne d'une reconnaissance des compétences des enseignants. Cette confiance développe chez certains enseignants (USA, Canada, Turquie, Finlande, Angleterre et certains enseignants des écoles de commerces en France) la dimension normative et affective de l'engagement. Chez leurs homologues à Bahreïn et dans certaines universités françaises, la dimension calculée de l'engagement prime car l'enseignant est écarté du processus de prise de décision.

© 2014 Tous droits réservés.

3. L'autonomie : *the academic freedom*

La notion d'autonomie (universitaire) ou « *la liberté académique* » est une condition *sine qua none* de la profession d'enseignant universitaire. Elle est citée par la majorité (28/45) des enseignants interviewés. Ils mentionnent que les universités d'accueil leur permettent de disposer d'une grande autonomie et de beaucoup de latitude dans leur travail. « *Le grand avantage dans cette université est l'indépendance académique* », « *à Manchester, il y a plus de liberté par rapport à mon ancienne université (...) Les emplois de temps sont plus flexibles (...) Je ne suis pas obligé de rester au bureau quand je n'ai pas de travail* », « *la liberté d'enseigner est importante pour nous (....) Personne n'a le droit d'intervenir dans les choix académiques et pédagogiques de l'enseignant* ».

Selon les propos de nos interviewés, les universités américaines et canadiennes jouissent d'une liberté académique bien plus importante que celle pratiquée dans le reste des pays du monde. Ils déclarent que « *les universités américaines nous offrent beaucoup plus d'autonomie et de temps libre pour faire nos recherches et avancer dans la carrière* », « *j'apprécie le développement et le soutien pour la recherche ainsi que la liberté dans l'enseignement (...) Il y a une grande différence entre le Canada et la Tunisie* ».

Julia, New Zélandaise expatriée à l'université de York au Canada, évoque aussi cette différence de perception de la recherche entre son ancienne université à Singapour et son université actuelle. Elle nous confie qu' *« il y a une grande différence entre les pays et entre les universités aussi. Par exemple, à Singapore j'étais obligée de me rendre dans mon bureau quotidiennement contrairement à l'université de York qui ne nous oblige pas de le faire. La différence est de taille (...) J'apprécie la liberté et la flexibilité. À l'université de York, nous disposons de notre liberté académique et avons le temps pour la recherche et l'enseignement. Je suis heureuse ici* ».

La majorité précise que la liberté dans le choix des matières et des classes, ainsi que la répartition de l'emploi du temps convergent avec l'intérêt et les principales motivations d'expatriation. « *Mon emploi du temps n'est pas chargé (...) Je dispose d'un temps que je consacre à la recherche (...) je me sens libre* », « *nous avons une indépendance académique et une grande liberté pour faire de la recherche* », « *j'enseigne moins d'heures et ça me permet d'avoir plus de temps pour faire de la recherche* », « *je bénéficie de la liberté et la flexibilité pour définir mon propre agenda de travail, notamment en ce qui concerne les matières et la méthodologie* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Ainsi, la majorité exprime sa satisfaction vis-à-vis de cette autonomie universitaire dans les universités d'accueil et reconnaissent sa portée dans le développement de l'engagement vis-à-vis de l'université. Un « *environnement coopératif pour la recherche* » qui ne laisse pas indifférents les enseignants mais ne les empêche pas, pour autant, de chercher une meilleure offre. « *Si je quitte, ça sera pour une offre meilleure (...) Une position avec plus de temps libre pour créer et faire de la recherche* » (Tyrone, Angleterre).

En effet, pour quelque uns (4/45), l'ampleur de l'engagement et de l'attachement dépasse le cadre restreint de l'université pour embrasser celui du pays tout entier. *« Je me sens à l'aise dans cette université (...) Le pays m'a permis d'atteindre mes objectifs (...) Je ne quitterai pas mon université, même pour une meilleure offre* », « *j'ai un grand sentiment d'appartenance envers l'université et le pays (....) C'est un environnement stimulant pour la recherche* ».

Les enseignants interviewés affirment que les universités qui offrent une liberté académique font preuve de respect et reconnaissance envers l'enseignant-chercheur : « *ils nous respectent et associent la profession au besoin de faire de la recherche (...) C'est pour cela qu'on a une liberté académique élevée par rapport à d'autres universités* ».

Une minorité (10/45) déclare ne pas avoir cette liberté académique dans les universités d'accueil (Bahreïn, Angleterre). Ils disent qu'ils se sentent accablés par les emplois surchargés combinant les habituelles heures de cours avec de lourdes tâches administratives (commissions, rapports...).

« *Mon emploi de temps est extrêmement chargé (...) Entre les cours et le travail administratif, je ne trouve pas le temps nécessaire pour honorer mes obligations en tant que chercheur* » (Tyrone, Australie, Angleterre), « *je suis déçu. À l'université de Bahreïn, la recherche scientifique n'est toujours pas une priorité. C'est une attitude non académique, car, avec les cours supplémentaires, nous concentrons nos efforts sur les cours* » (Kamel, Tunisie, Bahreïn), *« les responsables de mon université croient que la recherche se fait pendant le temps libre et qu'elle ne fait pas partie du travail de l'enseignant. Ils se trompent. La recherche scientifique est une partie intégrante de notre profession* », « *je suis obligée de rester dans mon bureau tous les jours* », « *au début, je travaillais 9 heures par semaine, ensuite je suis passé à 12 heures et maintenant j'en fais 18. C'est comme s'il s'agissait d'un centre linguistique et non pas d'une université* » (Linda, Angleterre, Bahreïn).

© 2014 Tous droits réservés.

Toutefois, Abdallah-Iqbal, Pakistanais enseignant en Angleterre, relativise ces propos en disant que l'autonomie ne peut être, en aucun cas, un avantage offert par l'université : « *l'autonomie est la même dans toutes les universités ; elle est liée à la profession* ».

4. Les conditions de travail et de la recherche

L'engagement des enseignants expatriés est intimement lié aux conditions de travail dans les pays hôtes dont particulièrement l'infrastructure nécessaire à la recherche. Ainsi, la majorité (29/45) des enseignants interviewés soulignent les conditions de travail favorables au sein de leurs universités d'accueil : « *les conditions de travail sont excellentes. Ils investissent dans l'infrastructure et les formations, les déplacements etc. C'est un bien être qui vous permet de vous concentrer sur votre travail et vos recherches. Etant donné le poste administratif que j'occupe, je dispose d'une secrétaire qui m'aide à faire les tâches administratives courantes, réunions, correspondances... »* (Akram, Liban, France).

En parlant d'infrastructure, les enseignants font allusion au budget octroyé pour le financement de leurs recherches et déplacements ainsi qu'à la richesse des bases de données et des bibliothèques de leurs universités : « *les ressources pour la recherche sont les meilleures (….) L'université possède des bases de données bien meilleures que celles disponibles dans mon université d'origine (aux Etats-Unis)* ».

Certains (3/45), comme Héla, Dennis et Ronald, respectivement expatriés au Burkina-Faso, au Pakistan et au Kazakhstan, nous confient qu'ils étaient surpris de l'environnement de travail particulièrement favorable dans les universités d'accueil : « *je ne m'attendais pas à une connexion haut débit* », « le pays est pauvre mais les conditions de travail sont excellentes *(…) Ils ont même un budget respectable pour la recherche* », « *j'étais agréablement surpris de trouver une si bonne bibliothèque. Je suis ravi* ».

Il est évident que de donc bonnes conditions de travail et de recherche participent à la construction de la motivation et de l'attachement des enseignants-chercheurs, et en particulier des enseignants expatriés. Ces derniers ont, pour principale motivation l'évolution dans la carrière : « *nous sommes respectés, nos recherches valorisées. Je préfère rester et faire carrière dans cette université si la possibilité se présente* », « *je ne suis pas prête de quitter mon université (…) Pour le moment je me fais des repères ici et je publie dans les meilleures revues* », « *je passe la majorité de mon temps dans cette*

© 2014 Tous droits réservés.

université, dans laquelle je fais de la recherche et de nouvelles rencontres avec des gens formidables (...) Je préfère rester ici pour l'instant ».

Ces enseignants présentent des dimensions positives (dimension normative) de l'engagement organisationnel. Ils déclarent que l'université reconnaît l'importance des conditions de travail en tant que facteur déterminant dans l'achèvement des travaux de recherches et l'évolution dans la carrière.

Cependant, quelques uns (7/45) se plaignent des conditions de travail (manque de moyens de travail et d'intérêt pour la recherche). Cela se traduit généralement par le rejet des demandes de financement de la recherche et de la prise en charge des déplacements scientifiques à l'étranger en particulier à l'université de Bahreïn : « *l'université ne finance pas nos recherches et nos déplacements* » (Laurie, Liban), « *l'université ne me donne rien (...) c'est un effort personnel (...) Notre département ne manifeste aucun soutien pour les travaux de recherche de ses enseignants* » (Linda, Angleterre). Sahar, enseignante expatrié à l'université de Bahreïn, qualifie de *raciste* le doyen de son département qui refuse catégoriquement de financer les travaux de recherche des expatriés : « *il ne manifeste aucun soutien pour la recherche scientifique, surtout quand il s'agit des expatriés, souvent plus actifs scientifiquement (...) il fait usage excessif de l'argument financier : le budget est insuffisant* », « *nous n'avons pas accès à toutes les bases de données, les plus importantes, comme les autres universités* ».

Heather évoque une autre dimension de l'environnement de travail, celui des horaires d'ouvertures des bibliothèques. Au Danemark, les horaires sont extrêmement contraignants, contrairement aux bibliothèques de son université d'origine aux USA, ouvertes 24/24. « *Les bibliothèques ouvrent leurs portes tard et ferment tôt (10h-18h), un peu comme les magasins. Au début, il m'a été difficile de m'adapter avec ces horaires.* »

Sonia, (Tunisie, France) avance que l'université fait une séparation entre les enseignants selon leurs grades scientifiques. Elle insiste sur le fait que les professeurs ont toutes les faveurs. « *les conditions de travail sont moyennes, parfois même médiocres (....) L'accès aux salles de travail et laboratoires de recherche est réservé pour les professeurs (....) Nous sommes donc obligés de nous adapter et trouver des solutions pour faciliter nos tâches au quotidien* ».

La minorité des enseignants interviewés qui évoquent les mauvaises conditions de travail reconnaissent être en quête permanente d'un autre environnement de travail et prêts à saisir

© 2014 Tous droits réservés.

les opportunités qui se présentent (*the best offer*). « *Si je reçois une offre meilleure, avec de meilleures conditions de travail, je quitterai sans hésitation aucune* », « *je resterai tant que les conditions de travail et de recherche sont favorables et me permettent de faire de la recherche* ».

5. Le soutien organisationnel perçu

Les attitudes et les comportements au travail sont affectés par le soutien organisationnel à l'égard des employés. Il les aide à prendre les bonnes décisions et enrichir les dimensions de l'engagement envers le lieu de travail (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch, & Rhoades, 2001; Choi & Tang, 2009).

Ainsi, la majorité (27/45) des enseignants expatriés reconnaissent que l'université d'accueil se soucie de leur bien-être et leur procure un support dans leur travail dès le début de leur expatriation. Ce soutien se traduit tout d'abord par une aide à s'installer dans le pays. « *On nous aide à trouver un appartement ou une maison* », « *l'université m'a beaucoup aidé au début concernant les papiers administratifs, l'ouverture d'un compte bancaire, la recherche d'appartement…* » (Hedelley, Angleterre, France), « *Ils nous accueillent à l'aéroport et nous conduisent à notre logement* », « *ils nous fournissent des informations pratiques relatives à la scolarité de nos enfants* ». Le soutien se manifeste aussi par des cours de langues pour l'expatrié, et parfois pour sa famille. « *Au début, ils nous ont donné des cours de langue turque* » (Brahim, Tunisie, Turquie), « *ils m'ont inscrit, avec ma femme, dans un centre linguistique pour apprendre le français* » (Shammel, Égypte, France).

La majorité dit que le soutien se prolonge et prend d'autres formes comme l'aide à la recherche et l'évolution de carrière : « *l'université finance mes déplacements et mes recherches (...) Les heures de cours ne sont pas chargés* ». Ari-Van (Canada) valorise toujours le rôle joué par son université dans son intégration : « *j'apprécie énormément la politique de l'université qui a procédé à l'affectation des nouveaux recrus dans des ateliers de recherche, où ils sont censés faire des présentations à l'attention des anciens. Comme la majorité des enseignants étaient étrangers, des relations se sont nouées entre les nouveaux et les anciens. J'apprécie énormément cette démarche* ». Pour quelques-uns (3/45), l'université procède à la baisse de la charge des cours pour aider l'enseignant à

© 2014 Tous droits réservés.

s'intégrer dans le nouveau milieu de travail: « *au début, on baisse la charge des cours et on nous donne plus de temps pour nous intégrer* ».

Toutefois, une minorité (13/45) affirme vivre dans un climat d'inégalité et de séparation entre les locaux et les étrangers : « *l'université ne fait aucune faveur pour* nous. ***Avec les locaux, c'est différent car ils ont plus de privilèges, tous les privilèges***». Cette iniquité entre local et expatrié se manifeste tout d'abord, par la surcharge de travail chez les expatriés au Bahreïn. Ces derniers sont amenés, selon les termes du contrat, à travailler 40 heures par semaine, dont une bonne partie à caractère purement administratif (commissions, encadrement des étudiants, suivi des inscriptions des étudiants, préparation des réunions, etc…). Quant aux enseignants locaux, ils assurent d'abord leurs cours et s'occupent rarement des charges administratives : « *l'enseignant étranger a généralement une charge de travail élevée par rapport à l'enseignant local (….) Le contrat renferme une clause qui stipule que le volume horaire hebdomadaire est de l'ordre de 40 heures. Pourtant le dû est de 4 matières (12 heures)* ».

Cette iniquité touche aussi la gestion de la carrière des enseignants. Certains (7/45) d'entre eux nous confient que leurs universités ne prennent pas en considération leur évolution de grade, engendrant ainsi chez eux un sentiment d'injustice qui influence leurs attitudes et leur engagement vis-à-vis de l'université. C'est également le cas d'Abdallah-Iqbal, enseignant en Angleterre : « *j'aimerais bien rester. Mais, j'exige qu'on me traite de façon convenable et de ne pas se baser sur mes origines pour le faire. Je suis toujours un* ***Senior-Lecturer****, alors que j'ai mon Phd* ».

Ils ajoutent que l'accès aux postes de direction dans les universités d'accueil est une entreprise extrêmement difficile : « *c'est la politique au Québec. En tant qu'étranger, je ne pourrais jamais accéder au poste de président de l'école car je ne suis pas québécois* ». (Ari-Van-Canada).

Sonia, expatriée en France, nous confie : « *nous n'avançons pas rapidement dans la carrière comme les français. Nous devons travailler beaucoup (…) S'il arrive que l'étranger obtienne ce qu'il souhaite, il n'en demeure pas moins qu'il doit galérer. Il est quasiment impossible par exemple notamment pour nous les Arabes, d'avoir rapidement le grade de maitre de conférences car ce grade donne le droit d'intégrer la fonction publique. Les dossiers de promotion des étrangers trainent beaucoup. Notre carrière est bloquée à cause de notre origine.*

© 2014 Tous droits réservés.

Brigitte (allemande) confirme les propos de Sonia et ajoute : *« en France, la direction des institutions universitaires est souvent franco-française. Généralement, un étranger ne peut pas être dans une position qui lui permet de changer le cours des choses. Il est toujours mis à l'écart. Dans les apparences, les collègues sont gentils et conviviaux, mais, dans le fond, il y a toujours un fossé. Nous restons toujours des étrangers ».*

6. Le climat social : les différents niveaux d'interactions vs acteurs

Compte tenu des exigences de la profession, l'enseignant universitaire expatrié entretient des relations avec son entourage professionnel, étudiants, collègues, administration et supérieurs (locaux et/ou étrangers). La nature des relations entretenues avec les différentes composantes du milieu professionnel, peut-être, sans aucun doute, une source d'attachement ou de désengagement.

6.1. Engagement à l'université ou attachement aux étudiants ?

La plupart (42/45) des enseignants universitaires expatriés déclarent qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs étudiants, basées sur le professionnalisme et le respect mutuel. Ils soulignent que leur principale mission est d'enseigner, aider et encadrer les étudiants : « *mes relations avec les étudiants sont bonnes et professionnelles* » (Rosana, Brésil, France), « *j'entretiens d'excellentes relations avec mes étudiants* » (David, USA, Israël), « *plutôt bonnes, je dirais professionnelles »* (Haya, Kuwait, Angleterre), « *j'ai une bonne interaction avec la majorité des étudiants* » « *j'ai de bons rapports malgré le fait que je sois exigeant, surtout avec les étudiants du master »* (Hatem, Tunisie, Canada), « *je maintiens de bonnes relations avec les étudiants. Certains d'entre eux continuent de m'appeler et de m'écrire après mon départ »* (Hiba, Égypte, Bahreïn).

La majorité (25/45) ajoute que les étudiants ont un moyen d'évaluation qui leur permet de donner de bons scores à leurs enseignants. « Ils me respectent et m'apprécient beaucoup. Mon score est de 4.6 sur 5 », « *les étudiants nous évaluent à la fin de chaque cours. À travers cette évaluation et mon score, ils expriment leur appréciation, pour moi et pour le cours ».*

© 2014 Tous droits réservés.

D'autres enseignants mentionnent que cette évaluation n'est point objective et ne reflète en aucun cas la performance de l'enseignant en classe. Linda, (anglaise) enseignante à l'université de Bahreïn, ne cache pas son amertume quant à la mauvaise évaluation affligée par ses étudiants bien que ses cours se déroulent dans de bonnes conditions et que ses étudiants soient bien réceptifs aux différentes méthodes employées dans le cours. Pour elle, les mauvais scores ne reflètent pas la bonne performance mais les mauvaises notes qu'elle donne à ses étudiants. « *Je comprends la volonté des étudiants d'avoir de bonnes notes mais la majorité s'attendent à ce que je sois complaisante et flatteuse. Il sont de nature à ne pas vouloir regarder la réalité en face* ».

Toutefois, quelques-uns (3/45) nous révèlent qu'ils rencontrent des problèmes avec certains étudiants. Sous l'emprise des clichés culturels, leur comportement décèle un certain scepticisme à l'égard des enseignants étrangers, en particulier d'origine africaine ou arabe ou d'obédience islamique. « *En France, je suis très prudent. Les étudiants sont peu réceptifs à l'égard d'un enseignant étranger, particulièrement quand il s'agit des matières principales* » (Med-Hedi, Tunisie); *« ils ne sont pas habitués aux enseignants étrangers, ceux qui ont un accent, bien nous avons tous un accent »* (Octave, Cameroun, France), « *ils sont plus exigeants avec les enseignants étrangers. Nous sommes sévèrement évalués. J'ai parfois l'impression qu'ils ne font que chercher l'erreur dans le cours et la méthode d'enseignement* » (Aminou, Nigeria, Angleterre).

Ces propos sont confirmés par les récits collectés auprès des étudiants. Aicha, étudiante à l'université de Bahreïn, critique la politique de recrutement appliquée à l'université : « *je trouve que l'UoB recrute les enseignants étrangers à tort et à travers (…) Nous n'avons pas la même culture ni les mêmes habitudes (…) Nous rencontrons des problèmes de communication avec eux ; ce qui n'est pas sans influence sur notre travail et bien évidement nos notes* ». Elle ajoute qu'elle préfère prendre des cours avec les enseignants locaux : « *je préfère les matières enseignées par les enseignants locaux (…) À défaut, je choisis les enseignants les plus compétents parmi les étrangers et ceux qui donnent le maximum d'eux-mêmes et reflètent une image positive de leurs cultures* ». Les propos de Fatima, étudiante bahreïni en Grande-Bretagne, rejoignent ceux d'Aicha, elle préfère être enseignée par les enseignants anglais: « *if I had to choose I would choose locals because in the end I have come to the UK and I would like my teachers to be from there* ».

Cette réticence et ce scepticisme prennent forme dès le premier contact entre l'enseignant étranger et ses étudiants et se traduit par un rejet et un blocage qui perturbent les séances de

© 2014 Tous droits réservés.

cours : « *j'étais déstabilisé au début à cause de mes origines et de mon accent* », « *ils cherchent à perturber la séance de cours (...) Certains refuser de rester en classe* ».

Sur ce sujet, la plupart des étudiants interviewés déclarent que cette réticence vis-à-vis des enseignants expatriés se justifie par les problèmes de communications et d'incompréhension et n'a aucune relation avec leurs compétences. Au contraire, ils avancent qu'"*ils sont généralement compétents* ». « *I have a Scottish teacher who typically talks Scottish English which is very hard to understand but has good qualification and carries good materials to teach us* » (Karimi, Bahreïn, Angleterre), *« certains professeurs étrangers non arabes veulent qu'on forme des groupes de travail mixtes (...) Mais dans notre tradition, les filles ne travaillent pas en groupe avec des garçons. Elles sont gênées et embarrassées à cause des traditions »* (Aicha, université de Bahreïn), *« j'ai des problèmes liés au dialecte des enseignants* », « *there are some different pronunciations which causes a little bit of misunderstanding, nothing too big that we cannot understand* » (Fatma, Bahreïn, Angleterre). Salman (Bahreïn), étudiant en Angleterre, pense que l'université doit assumer sa responsabilité et assurer des sessions de formation : « *the university should give for some of them english courses before teaching* ».

Ces situations d'incompréhension et de blocage communicationnel sont progressivement dépassés et réglées grâce à la patience, les compétences et le professionnalisme de l'enseignant : « *d'emblée, la méconnaissance induit une certaine incompréhension. Mais tout change par la suite avec la rigueur et le sérieux de l'enseignant. Ils finissent par l'accepter grâce à ses compétences »* (Ari-Van, Belge, Canada), « *l'étudiant est une représentation de la société. J'ai donc choisi de ne pas engager de polémiques avec eux ; certains sont racistes. Je respecte leurs choix »* (Med-Hedi, Tunisie, France).

La nature de la relation avec les étudiants et le degré d'attachement envers eux constitue dans la plupart du temps une source *d'engagement normative* vis à vis de l'université. En effet, quelques-uns (5/45) nous confient qu'ils considèrent les étudiants comme leurs enfants et qu'ils n'hésitent pas à entretenir ces relations en dehors de l'université. « *J'ai des relations exceptionnelles avec mes étudiants (...) Je les considère comme mes enfants* » (Hiba, Égypte, Bahreïn), « *ce sont nos enfants (...) Nous devons avoir de bonnes relations avec eux, c'est primordial »* (Dennis, USA, Pakistan), « *avec les étudiants, la relation devrait être perçue dans sa continuité; j'ai des amis parmi eux »* (Hatem, Tunisie, Canada).

Certains (12/45) notent qu'ils se sentent attachés et loyaux à l'égard de leurs étudiants et que leur principale mission est d'enseigner et de les encadrer. « *C'est un plaisir d'aider*

© 2014 Tous droits réservés.

mes étudiants et de construire avec eux » (Nabil, Tunisie, Canada), « *mes étudiants méritent ma loyauté* » (Rosana, Brésil, France), « *je me sens attaché aux étudiants avec qui j'ai beaucoup de projets d'encadrement et de recherche. J'ai le devoir et l'obligation morale de les accompagner »*, « *je ne partirai pas tant que j'ai des doctorants »*.

Toutefois, cette attention ne cesse de diminuer à cause des exigences de la profession. « *Le contexte académique nous incite à publier dans des revues connues et de faire de la recherche. Il ne nous reste pas beaucoup de temps pour les étudiants"* (Akram, Liban, France).

6.2. Les relations avec les collègues : entre concurrence avec les expatriés et méfiance des locaux

Les relations avec les collègues et le groupe de travail (Park & al. 2005) influencent le degré d'attachement et d'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés.

Les relations interpersonnelles avec les collègues semblent être harmonieuses pour la majorité (38/45) des enseignants interrogés. Ces derniers développent des dimensions positives, généralement normative, de l'engagement organisationnel. Ils déclarent qu'ils entretiennent des bonnes relations professionnelles avec leurs collègues expatriés et locaux. *« Mes relations avec les collègues, expatriés et locaux, sont excellentes* » (Rodolphe, USA, Kazakhstan), « *j'ai des relations assez bonnes avec les collègues (…) Les plus proches sont devenus mes amis*» (Kamel, Tunisie, Bahreïn), « *nous avons des relations de respect mutuel* » (Haya, Jordanie, Angleterre).

En revanche, ils nous dévoilent qu'ils sont généralement plus proches des collègues expatriés. « *Je m'entends bien avec les collègues français, mais mes meilleurs amis sont tous des expatriés (…) On parle de tout, de nos affaires personnelles, du travail et de l'école »* (Hatem, Tunisie, France), « *les relations sont très cordiales avec les collègues français (…) Mais, avec les collègues internationaux, j'ai beaucoup plus de choses à partager »* (Shammel, Égypte, France). Ceci se justifie par la ressemblance des situations et le rapprochement des intérêts et des soucis. *« Les relations sont bonnes mais différentes selon la personne (….) Avec les locaux, les différences sont traitées avec subtilité (…) Avec les expatriés, il existe un sentiment d'appartenance et de partage (…) Nous avons les mêmes préoccupations. Avec eux je me sens personnellement à l'aise car ils sont le reflet*

© 2014 Tous droits réservés.

de ma propre image (…) Et puisque nous sommes bien proches, nos échanges dépassent le cadre professionnel », « *Mes meilleures amis sont des collègues expatriés. Nous parlons tout le temps de notre travail* » (Julia, Nouvelle Zélande, Canada), « *j'ai de bonnes relations avec les locaux, je ne ressens aucune différence. Mais je suis plus proche des expatriés parce qu'ils ont les mêmes problèmes et les mêmes préoccupations* » (Rosana, Brésil, France).

Quelques-uns (3/45) avouent qu'ils préfèrent ne pas avoir de relations avec les collègues locaux. « *Je n'ai pas de relations avec les locaux. Je suis toujours vigilent, je ne veux pas faire de contact avec eux* » (Sahar, Égypte, Bahreïn), « *mes relations avec les locaux ne dépassent pas le cadre professionnel* » (Imed, Tunisie, Finlande). Ces derniers justifient cette méfiance par le regard que portent les locaux sur les étrangers. Faten, enseignante égyptienne à l'université de Bahreïn, explique : « *les locaux ne sont pas coopératifs. Ils se comportent comme s'ils étaient les propriétaires des lieux. Ils veulent se faire remplacer quand ils s'absentent sans pour autant en faire de même. Donc vaut mieux faire des limites car ils pensent que les étrangers sont à leur disposition* ».

Pour certains (10/45), les collègues étaient d'une grande aide pour eux, notamment pour s'installer dans le pays et s'adapter avec le nouvel environnement de travail. Ils précisent que les aides et la coopération des collègues étaient spontanés et officieuses. « *Les enseignants chargés de TD, m'ont fourni, officieusement, des informations concernant le système et la manière de travailler (...) Ce n'était pas officiel, mais ça m'a beaucoup aidé* », « *certains collègues tunisiens et français m'ont aidé à trouver un appartement et m'installer. J'étais pris en charge par les collègues durant la première phase de mon expatriation* » (Sonia, Tunisie, France).

D'autres (7/45) ont précisé que les rapports avec les collègues dépassent l'université et le cadre professionnel. Le sentiment d'être famille les aide à l'adaptation et la gestion du sentiment de dépaysement. « *J'ai de fortes relations avec mes collègues locaux et étrangers… Nous formons une famille multiculturelle… Nous partageons tout, les intérêts, les soucis, les problèmes… Et nous discutons de notre travail et de nos différences culturelles* » (Julia, Nouvelle-Zélande, Canada).

Ces propos sont partagés par trois sur quatre enseignants locaux (bahreïnis) interviewés : « *j'ai de bons rapports avec mes collègues (…) J'ai une collègue égyptienne avec laquelle j'ai une relation d'amitié très forte, c'est ma sœur (…) Notre amitié lui a permis de minimiser le sentiment de dépaysement et de s'adapter facilement au nouveau contexte*

© 2014 Tous droits réservés.

(….) Elle me dit toujours qu'elle se sent comme si elle était dans son pays, avec sa propre famille » (Amani).

Les relations interpersonnelles saines et fructueuses avec les collègues semblent avoir un effet positif sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Ces derniers disent fièrement qu'ils n'hésitent pas parfois à décliner des offres des meilleures universités car ils veulent rester avec leurs collègues. « *Je partage beaucoup de choses avec mes collègues, je ne suis pas en mesure de les quitter »* (Heather, USA, Danemark), « *avec mes collègues, nous formons un groupe de travail merveilleux (…) Ce n'est pas facile de former un autre groupe ailleurs (…) Je suis engagé avec ce groupe et je respecte cet engagement* » (Brahim, Tunisie, Turquie).

Pour une minorité (9/45) (la majorité des enseignants de l'UoB), les relations avec les collègues, en particulier entre les expatriés, semblent être tendues et conflictuelles. Ces tensions s'accentuent en période de renouvellement des contrats des enseignants expatriés. « *En période de renouvellement des contrats, l'ambiance devient particulièrement malsaine. Comme dans un jeu de "musical chairs", les enseignants, dans cette période, s'affolent et cherchent à garantir le renouvellement de contrat (…) C'est un sentiment d'insécurité. Chacun œuvre pour faire ses preuves et se distinguer des autres (…) Une ambiance de concurrence et de rivalité s'installe »* (kamel, Tunisie, Bahreïn).

Notons que cette atmosphère de concurrence et de rivalité associées à la précarité de l'emploi influence considérablement l'attachement et l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Pour les uns, cette ambiance est une raison valable pour changer d'université. « *Je vis tout le temps avec cette contrainte et cette peur de me retrouver écarté à cause des manigances de mes collègues… Je ne peux pas supporter ces conditions (…) Je préfère donc m'éloigner »* (Abdel-Nacer, Maroc, Bahreïn).

6.3. Le supérieur hiérarchique, « existe-t-il » vraiment dans le système universitaire ?

Dès que nous posons la question numéro 13 de notre guide d'entretien sur la nature des relations entretenues avec le supérieur hiérarchique, la plupart (40/45) se félicitent de « *ne pas avoir de supérieur hiérarchique* ». Ils mentionnent que les relations avec le chef de département, le doyen ou le président de l'université ne suivent pas le modèle classique comme dans les organisations (supérieur-subordonnés). « *Il n'y a pas de supérieur, la hiérarchie est verticale ici. Nous travaillons en groupe. Il n'y a pas donc de relation patron*

© 2014 Tous droits réservés.

subordonné. Je rentre facilement en contact avec le président de l'université », « *le doyen et le chef de département ne se comportent pas comme des supérieurs ; les enseignants sont libres* » (Rosana, Brésil, France), « *ce n'est pas un environnement administratif classique ; ici c'est différent. Nous avons un certain degré de liberté ; le doyen ne nous empêche pas de discuter et de critiquer* » (Hatem, Tunisie, Canada).

Julia, enseignante à l'université de York (le Canada), évoque la négociation comme une relation qui existe entre les enseignants universitaires et les différents niveaux de direction dans son université tout en insistant sur leur liberté. « *Ici, nous ne voyons pas beaucoup nos supérieurs. Nous les tutoyons. En réalité, nous n'avons pas de supérieurs, parce que tout se négocie (...) Et puis, tout est indiqué dans la fiche de poste, que nous avons dès le début de l'année »*. Elle nous dévoile qu'elle forme, avec les autres enseignants, un groupe fort, qui les place même au-dessus du président de l'université. « *Nous sommes libres. Il ne peut pas nous renvoyer par exemple, car nous avons à l'université une très forte communauté d'enseignants (...) Avec le doyen, j'entretiens une relation plutôt bonne. Mais je ne lui accorde pas une importance particulière et je ne reviens pas vers lui tout le temps. Je fais ce que je veux* ».

Pour la majorité (33/45), les relations avec le chef de département, le doyen et le président de l'université sont respectueuses et professionnelles. « *J'ai de bonnes relations avec le chef de département et le doyen. Nous partageons un respect mutuel* ». Certains (12/45) trouvent qu'ils sont coopératifs : « *good, cordial, bosses are very responsive to my requests* », « *nos relations sont excellentes, nous nous entendons très bien et je n'ai jamais eu de problème avec eux* », « *les relations sont bonnes, ils sont coopérants* ». En effet, la coopération est jugée, par la majorité des enseignants interviewés, comme étant la qualité la plus importante que doivent avoir ces directeurs et chefs de départements.

Quelques-uns (3/45) les qualifient de "*facilitateurs*" ; leur rôle principal est l'aide à l'amélioration des conditions de travail et le financement des travaux de recherche et des déplacements des enseignants. « *Le doyen doit nous aider à financer nos travaux de recherche et participer aux colloques* », « *it's complicated (...) But I think they have to make it easy and available for us. They should facilitate the teacher's task in order to help him making research in good condition* » (Ronald, kasakhstan).

Une minorité (12/45) se plaint des relations avec le doyen et/ou le chef de département. Dans certains cas, cette relation se caractérise par des tensions difficiles à gérer. « *C'est une relation généralement tendue », « mes relations avec le doyen et le chef de département ne*

© 2014 Tous droits réservés.

sont pas bonnes », « *au début, j'avais des problèmes avec l'ancien doyen (…) Cette période était très difficile. Mais j'ai bien réussi à la gérer grâce à la volonté et la loyauté envers mon travail* » (Awadh, Égypte, Bahreïn), « *j'ai des problèmes avec la doyenne car elle m'oblige à enseigner des cours supplémentaires (…) J'ai rencontré le président de l'université à ce propos, mais rien n'a changé* ».

Il semble évident que les relations avec le supérieur hiérarchique jouent un rôle prépondérant dans l'engagement organisationnel et l'attachement à l'université d'accueil. Faten nous confie qu'elle a pris la décision de quitter son université, après quatre ans de conflits et de tensions avec le doyen de sa faculté : « *il croit que je vais demander un renouvellement de mon contrat ; ce qui lui donne l'occasion de me le refuser (…) Je préfère partir de mon propre gré* ». Awadh, lui, a choisi de rester et de confronter les tensions avec ses supérieurs *: « il a cru que sous ses pressions, j'allais démissionner, mais, au contraire, je travaillais dur, plus qu'il ne le croyait* ».

Toutefois, quelques-uns (3/45) mentionnent que les chefs de départements et les doyens sont des mandataires et changent tout le temps, donc il n'existe pas de relations durables avec eux. Ils ajoutent que les problèmes et les tensions avec les supérieurs sont momentanés. Ils prennent fin avec la fin de leurs mandats. *« Je dirais que les relations sont assez bonnes mais pas excellentes (…) Heureusement qu'ici rien ne dure (…) Il y a beaucoup de changements, les supérieurs ont des mandats de trois ans. N'importe qui peut devenir un chef de département »* (Aminou, Angleterre).

D'autres (2/45) précisent que les relations, quelle que soit leur nature, sont affectées par des facteurs multiples tels que la performance, la compétence, la personnalité et la perception de l'enseignant expatrié. *« Je pense que la nature des relations avec autrui dépend principalement de la personnalité de l'enseignant et de sa perception des choses »*, *« la relation avec le doyen ou le président de l'université varie d'une personne à l'autre. Mais, dans tous les cas de figures, elle est obligatoirement influencé par la personnalité et la perception de l'enseignant »* (David, USA, Israël), « *personnellement, je n'ai pas de problèmes avec la doyenne, contrairement à la majorité de mes collègues. Il existe une idée commune dans le département (…) Cependant, elle n'est pas partagée par tout le monde. Pour moi, la doyenne est sympathique, je n'ai jamais eu de problème avec elle* » (Awadh, Égypte, Bahreïn).

© 2014 Tous droits réservés.

Ainsi, l'influence du facteur *relations avec le supérieur* varie d'un individu à l'autre. Alors que Faten choisit d'abandonner et fuir les problèmes avec le doyen, Awadh préfère s'engager davantage en affrontant les différends avec ses supérieurs.

6.4. Le personnel administratif : accompagnateur de l'internationalisation de l'enseignement

L'administration constitue un acteur d'une importance majeure du contexte interne de l'université. Tout comme les étudiants, le supérieur et les collègues, l'administration, semble avoir une influence sur le processus d'engagement organisationnel des enseignants expatriés. En effet, l'enseignant universitaire, et en particulier l'expatrié, entretient des relations étroites avec l'administration dès son arrivée à l'université d'accueil.

En effet, le personnel administratif devrait accueillir un personnel international de haut niveau et l'assister dans son installation. Après l'installation, l'administration fait toujours partie du groupe d'interaction de l'enseignant universitaire expatrié. Faut-il le rappeler, la communication avec le personnel administratif a un impact direct sur l'engagement de l'enseignant universitaire et son niveau d'attachement. Quand elles sont saines, les relations avec le personnel administratif facilitent énormément les tâches de l'enseignant.

Dans leurs propos, la majorité (32/45) des enseignants interviewés décrivent leurs relations avec l'administration de bonnes et professionnelles. « *Mes relations avec l'administration sont assez bonnes* », *« le contact avec l'administration est toujours utile et chaleureux, je n'ai pas de soucis (...) Tout le monde se dit bonjour, c'est super ici. L'ambiance est conviviale (...) On se voit assez souvent pour prendre un café devant la machine à café* ». Ils précisent que « *l'administration est généralement dévouée aux enseignants* ». Certains (6/45) disent que le personnel administratif est coopératif car il les aide à planifier leur travail et emploi du temps. « *Je n'ai pas de problèmes avec eux. Au contraire, je m'arrange souvent avec le secrétariat pour avoir un emploi de temps qui commence en novembre pour que je reste le plus longtemps possible en Tunisie* », « *j'ai des relations directes avec eux ; ils font des plannings pour le travail. J'essaie de tout anticiper avec eux. Généralement, les relations avec eux sont assez bonnes*".

Quelques-uns (3/45) mentionnent que, bien qu'ils fassent eux aussi partie de l'administration du fait des postes de direction qu'ils occupent, ils gardent toujours

© 2014 Tous droits réservés.

l'équilibre dans leurs relations avec le personnel administratif. Il s'agit pour eux de ne pas dépasser ses propres fonctions tout en respectant celles des autres. « *Je m'occupe des étudiants internationaux, encadrement, orientation (…) Personne ne dépasse les limites et ses responsabilités directes, surtout celles liées à la planification et l'organisation* ».

D'autres (3/45) déclarent qu'ils n'ont pas de relations directes avec le personnel administratif, vue la taille de l'université. « *Je n'avais pas de relation avec eux* », « *nous ne les voyons pas assez souvent. L'université est tellement vaste que l'occasion de les rencontrer ne se présente pas fréquemment* », « *je les contacte en cas de besoin, car l'université est responsable de nous aider dans tout ce qui est procédures administratives, comme le visa et la carte séjour…* »

Toutefois, presque le quart (10/45) des interviewés déclare avoir des difficultés avec le personnel administratif de l'université, principalement liées à la lenteur du travail. D'autres difficultés sont de nature communicationnelle.

Ainsi, quelque (3/45) enseignants reprochent au personnel administratif sa bureaucratie et sa lenteur ; ce qui influence de manière directe l'efficacité et la productivité : « *ils sont trop bureaucrates* », « *je rencontre beaucoup de complications, de lourdeur administrative et de bureaucratie. Cela influence directement mon propre travail* ». Certains (3/45) dénoncent la mauvaise organisation, l'insensibilité et le manque de "*tact*" du personnel administratif. Ce dernier n'hésite pas à faire des réunions et demander aux enseignants de préparer des rapports et des documents en période de surcharge de travail (période d'examens par exemple). « *Mes relations avec eux sont terribles (…) Ils nous demandent des choses stupides. Ils sont rigides. Je les ignore souvent car je ne suis pas un administrateur* », « *je n'ai aucune envie de perdre mon temps dans les réunions (…) L'administration doit faire son travail et nous épargner les futilités discutées longuement dans les réunions* » (Laurie, Liban, Bahreïn), « *on se réunit en période d'examens pour discuter la propreté des couloirs (…) C'est une perte de temps* ».

Linda, enseignante anglaise, critique la mauvaise organisation de l'administration de l'université de Bahreïn. « *Ils m'appellent toujours pour des documents administratifs, cv, rapports… Ce qui me dérange c'est qu'ils me le demandent chaque semestre. Je trouve qu'ils manquent de tact et qu'ils sont insensibles. Je comprends qu'ils ont besoin d'informations mais ils doivent choisir le moment opportun pour les demander, au début du semestre par exemple* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Cinq enseignants expatriés en France nous confient que la relation avec le personnel administratif dans leurs universités d'accueil est extrêmement difficile. En effet, le personnel administratif s'adresse à tout le monde en langue française alors que nos cinq répondants, originaires du Brésil, Angleterre, Turquie et Égypte, ne parlent pas français. Ils accusent l'administration et l'université en général d'un manque de professionnalisme et de préparation pour une activité internationale.

« *La relation avec l'administration n'est pas toujours facile, car le personnel administratif ne parle pas anglais. J'essaie de communiquer avec eux avec le peu de français que je connais. Le personnel administratif au Brésil, par exemple, parle anglais. Ici, bien que les étudiants sont internationaux et les cours sont enseignés en anglais, on ne fait usage que de la langue française. Ils doivent parler anglais surtout avec le personnel international à l'université* », *« dans une institution internationale, il est plus adéquat de communiquer et correspondre en anglais. Pourquoi devrais-je écrire des lettres formelles en français pour demander une attestation de travail, alors que je ne parle pas la langue ?* ».

Conclusion

Ce chapitre porte des éléments de réponses à notre problématique de recherche soit le processus de construction de l'engagement des 45 enseignants expatriés interviewés. L'utilisation de l'approche contextualiste nous a permis de dégager les facteurs du contexte interne et externe ainsi que les différentes interactions rattachées au processus de construction de l'engagement.

Tout d'abord, les résultats ont pu révéler l'importance de l'action individuelle dans la prise de décision d'expatriation. En effet, les enseignants interviewés sont les seuls gestionnaires de leur carrière, de la mobilité internationale et même du choix de l'université et du pays de destination. Concernant l'engagement organisationnel, nous avons pu constater qu'il n'est pas stable et sujet à des changements incessants. En effet, il a été dégagé des interviews que l'attitude d'entrée à l'égard de l'université ne résiste pas aux changements et évolutions. D'une manière générale, les dimensions normative et calculée de l'engagement organisationnel ont été observées chez les enseignants interviewés. Ces dimensions sont largement déterminées – et au même titre - par leurs motivations d'expatriation et leurs attentes de l'expérience et de l'université.

© 2014 Tous droits réservés.

Ainsi, le pays d'expatriation revêt une importance cruciale dans la construction des dimensions de l'engagement organisationnel. L'analyse a montré chez les enseignants expatriés aux Etats-Unis et au Canada un engagement affectif particulièrement élevé par rapport à leurs collègues travaillant au Bahreïn, en France et en Angleterre. Par contre, les expatriés dans ces derniers pays développent une dimension calculée plus importante.

L'âge s'avère être un facteur influent dans la nature de la dimension de l'engagement organisationnel. Si la dimension calculée de l'engagement était substantielle chez les jeunes et les seniors, la dimension affective et normative, quant à elle, n'est notable que chez les juniors.

Chez la plupart des femmes, l'engagement est aisément ostensible dans sa dimension affective et normative. Chez les hommes, c'est la dimension calculée de l'engagement qui prime.

Il a été démontré plus haut que l'engagement diffère selon les attentes et les motivations d'expatriation. Ainsi, les enseignants motivés par la carrière et la recherche académique témoignent d'une dimension calculée particulièrement élevée de l'engagement post-entry. Pour eux, l'université n'est qu'une étape pour amorcer leur carrière. Cette dimension calculée peut évoluer vers une dimension normative en guise de reconnaissance à cette université. Il s'ensuit que l'université qui développe ses propres conditions de travail et de recherche et élabore une politique de gestion de carrière claire et équitable, pourra bien entendu développer la dimension affective de l'engagement. À défaut, les enseignants expatriés restent en quête des opportunités meilleures.

La majorité des enseignants, ayant des attentes salariales, affichent un engagement calculé à l'entrée. Ces derniers n'hésitent pas à quitter l'université pour « *package salary* » bien plus stimulant.

La famille détermine largement l'engagement de certains enseignants universitaires. Ces derniers présentent un engagement normatif à l'entrée de l'université. En effet, faire partie de cette université est tantôt une occasion pour se rapprocher de la famille, tantôt une chance d'offrir à sa famille et ses enfants une vie meilleure.

L'absence d'opportunités, les mauvaises conditions de travail et de vie dans les pays d'origine constituent à coup sûr des motivations d'expatriation pour les enseignants universitaires. Il s'agit là de dimensions d'engagement calculé assez importantes qui évoluent après l'entrée dans l'université chez certains enseignants. Les bonnes conditions

© 2014 Tous droits réservés.

de travail induisent chez eux des dimensions positives d'engagement car ils éprouvent une reconnaissance vis-à-vis de l'université.

L'analyse a démontré que l'adaptation de l'expatrié, ainsi que celle de son conjoint et de ses enfants, n'ont pas de relation directe avec la construction de telle ou telle dimension d'engagement. De même, aucune relation directe n'a été établie entre l'expatriation en célibataire ou en famille et l'expérience internationale antérieure et le développement des dimensions de l'engagement organisationnel.

Les éléments du contexte interne de l'université caractérisent amplement toute construction des dimensions de l'engagement organisationnel. Il a été constaté que les universités ayant une bureaucratie lourde induisent chez leurs enseignants un engagement calculé plus manifeste. Pour les enseignants, la bureaucratie est synonyme de diminution, de la liberté académique.

Les enseignants qui participent à la prise de décision, comme aux USA, Canada, Turquie, Finlande, Angleterre et certaines écoles de commerce en France, éprouvent une dimension normative et affective de l'engagement bien développée. Ceux expatriés au Bahreïn et en France manifestent une dimension calculée plus remarquable.

Le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés est aussi fortement influencé par les conditions de travail et de recherche. Celles-ci renforcent les dimensions positives de l'engagement.

Les relations entretenues avec les différents acteurs de l'université agissent sur la construction et l'évolution des dimensions positives de l'engagement organisationnel. Quand elles sont bonnes, les relations avec les étudiants développent chez les enseignants expatriés la dimension normative. Ils se sentent engagés dans la réussite des étudiants. Certains déclarent ne pas pouvoir changer d'université car ils veulent rester avec leurs étudiants. Avec les collègues, l'administration et le doyen, les enseignants développent une dimension positive de l'engagement organisationnel.

Ainsi, ce chapitre a mis en évidence les interactions avec les différents acteurs et facteurs du contexte interne et externe de l'université. La perception de ces interactions et leurs convergences avec les attentes et les motivations de l'enseignant expatrié font évoluer les dimensions de l'engagement organisationnel à l'entrée vers sa dimension positive ou négative.

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre VI

Discussion et implications managériales

© 2014 Tous droits réservés.

Introduction

L'analyse achevée dans le chapitre précédent et les résultats obtenus, n'ont pas manqué d'identifier, selon une étude contextualiste-systémique, le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires dans un contexte d'expatriation. Ainsi que les interactions communicationnelles entre les différents systèmes de l'université susceptibles d'intervenir et modifier ce processus. Par conséquent, ce chapitre a pour objectif de faire la « re-contextualisation » ou la « « reconstitution » des données récoltées et « décontextualisées » par *Nvivo* dans le chapitre *résultats* et de porter un regard rétrospectif sur le travail effectué tout au long de la présente recherche.

Il montre la structuration du processus contextualiste de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Il met en exergue, en les discutant, les résultats les plus pertinents et présente les ouvertures managériales pour permettre aux universités d'intégrer la réflexion sur les mesures adéquates pour mobilier les enseignants universitaires expatriés et susciter leur engagement. Il en va de la réputation de l'université, de sa compétitivité internationale et, par conséquent, de son excellence.

© 2014 Tous droits réservés.

Section 1

Discussion des résultats de la recherche

Agissant directement sur la performance et la compétitivité, l'engagement organisationnel devient aujourd'hui une nécessite incontournable et suscite un intérêt grandissant dans des institutions universitaires. Toutefois, eu égard à la complexité des situations de travail, l'analyse du contexte stratégique prend en considération les facteurs qui ont un impact sur l'institution universitaire. Dans une telle analyse, le contexte externe est tout aussi important que le contexte interne. D'où l'adoption, dans le cadre de cette recherche, d'une approche contextualiste associée à la théorie de communication de Palo-Alto.

Ce choix de méthodologie a rendu possibles l'étude et la compréhension des interactions entre les différents acteurs ainsi que le processus de construction de l'engagement organisationnel suivant trois dimensions, à savoir le contexte, le contenu et le processus.

Le principal apport de la présente recherche n'est pas la description de ces trois dimensions et de leur impact sur le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés, mais plutôt la définition des liens entre elles. En d'autres termes, nous allons procéder à la détermination de différentes interactions entre le contexte externe et interne et le processus de développement de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. Ensuite, nous allons présenter le processus de construction de l'engagement organisationnel avant et après l'entrée de l'enseignant expatrié dans l'université. La présentation du processus d'évolution de l'engagement se fait moyennant l'approche systémique de Palo-Alto. Cette approche met l'accent sur le fait que le processus de développement de l'engagement organisationnel ne concerne pas seulement l'enseignant expatrié mais aussi l'ensemble des acteurs de l'université.

© 2014 Tous droits réservés.

1. Le contexte externe et le processus de développement de l'engagement organisationnel

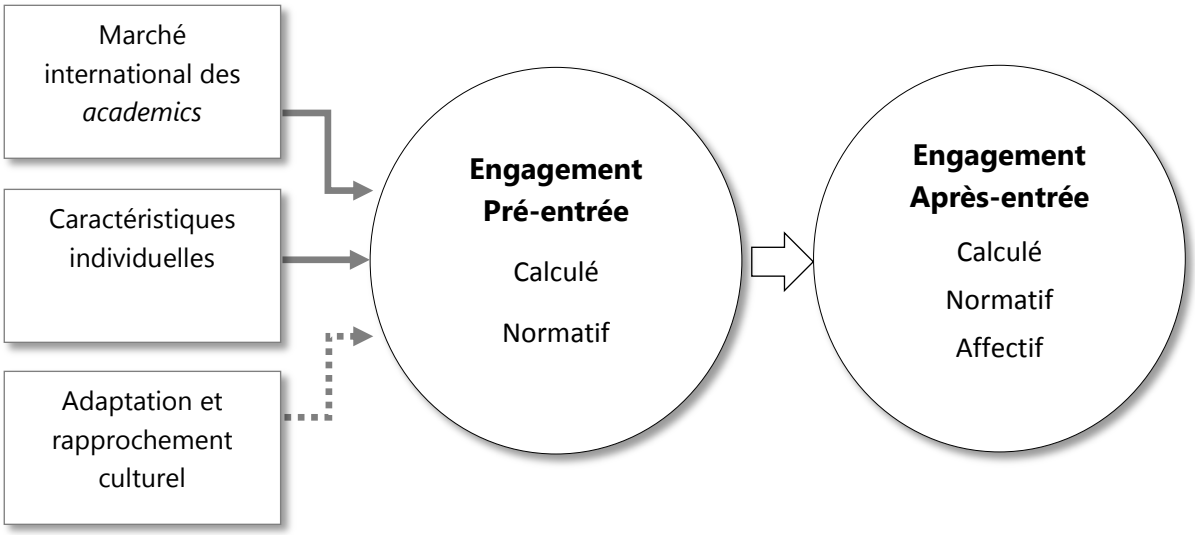


Figure 12 : Les caractéristiques du contexte externe et le processus de développement de l'engagement organisationnel

Le contexte correspond à l'environnement aussi bien interne qu'externe. En effet, comme le souligne la théorie de contingence, l'engagement organisationnel des enseignants expatriés n'est pas toujours généré par les mêmes facteurs. Chaque dimension de l'engagement est une réponse aux différentes contraintes du contexte dans lequel elle apparaît. De plus, chaque dimension est aussi un retour (feed-back) sur ces contraintes, qui contribue à les modifier et donc les façonner.

Les universités partagent certaines composantes du contexte externe qui jouent un rôle de premier plan dans le développement de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires, particulièrement en situation d'expatriation. Ainsi, l'engagement des enseignants interrogés semble être affecté dans un premier temps par *le marché international des académiques*.

© 2014 Tous droits réservés.

1.1. Le marché international des académiques et l'évolution de la dimension calculée de l'engagement organisationnel

Dans ce marché international, les universités sont engagées dans une concurrence pour attirer les meilleurs enseignants étrangers afin d'augmenter leur performance et enrichir leurs équipes de recherche. Quant aux enseignants universitaires, ils sont de plus en plus nombreux à chercher une meilleure opportunité sur le marché académique international.

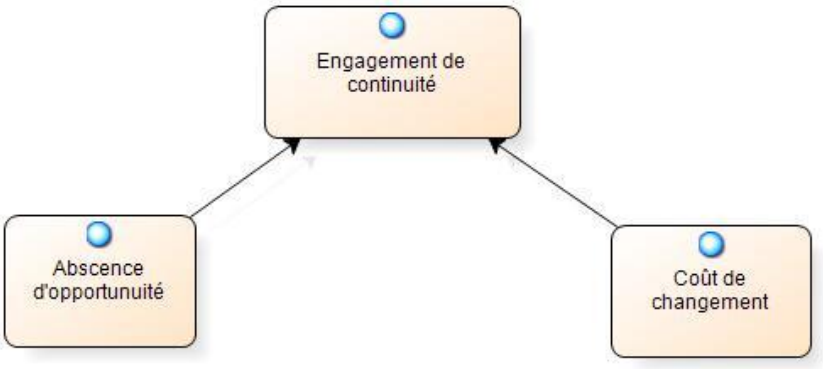


Figure 13 : L'engagement de continuité

L'enseignant universitaire se trouve ainsi au cœur de cette double concurrence. *L'absence ou l'abondance d'opportunités sur le marché international aura une influence directe sur l'engagement organisationnel* de l'enseignant expatrié, notamment l'engagement continu (« *ce n'est pas facile de quitter l'université sans une autre offre en perspective* » ; « *je suis prêt de quitter l'université pour une meilleure offre* »). Bien que, les universités offrent aujourd'hui aux expatriés des conditions de travail avantageuses auxquels « *l'enseignent expatrié ne peux pas rester insensibles* » (DRH-UoB) (notamment en matière de recherche scientifique, des salaires…) Les enseignants expatriés ne sont toujours pas satisfaits dans la mesure où ils ne cachent pas leurs souhaits de changer d'universités pour une meilleure offre. Faut-il rappeler que l'amélioration des conditions de travail et de recherche a une incidence certaine sur les attitudes et l'attachement des enseignants universitaires.

Cette amélioration induit, à coup sûr, une augmentation dans le degré d'investissement des enseignants expatriés et accroit considérablement le coût de départ. Ainsi, l'université développe chez eux un *engagement calculé*. L'université a donc tout intérêt de « revisiter »

© 2014 Tous droits réservés.

ses conditions de travail dans le but de les améliorer pour faire face à une concurrence internationale qui ne cesse de s'imposer dans un monde qui change fréquemment.

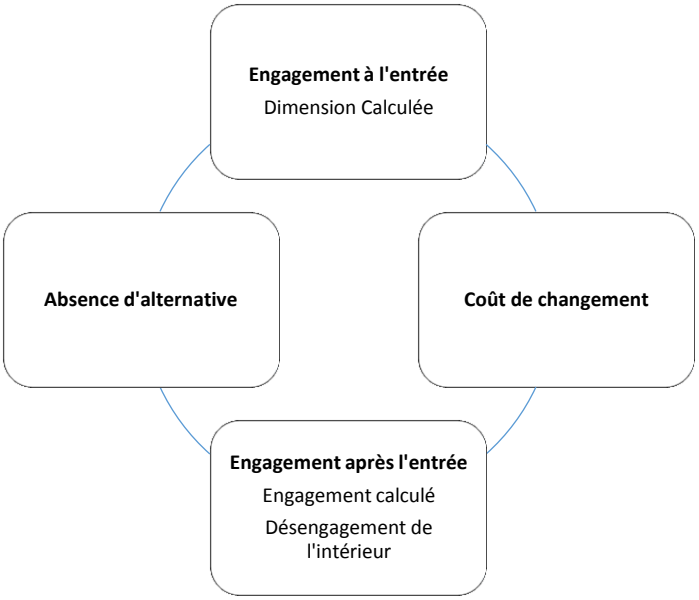


Figure 14 : L'évolution de l'engagement de continuité

1.1. La culture du pays hôte

Le lien entre l'engagement des enseignants et le contexte externe de l'université est désormais établi, essentiellement dans le cas d'une expérience d'expatriation. En effet, la culture du pays hôte influence l'adaptation de l'enseignant, la réussite ou l'échec de l'expérience d'expatriation. Les résultats de la présente étude montrent que l'adaptation ou le choc culturel varient d'un pays à un autre et d'une personne à une autre. En effet, les enseignants expatriés aux États-Unis et au Canada n'évoquent aucunement le problème d'adaptation ou de choc culturel. Bien au contraire, ils vantent les mérites de ces cultures accueillantes et souples qui absorbent et s'adaptent avec toutes les différences et exaltent l'adaptabilité et la malléabilité opératoire de leurs institutions universitaires. Ceci se traduit par une diversité culturelle et ethnique du personnel expatrié dans ces deux pays. Ceci provient du fait que les gouvernements américain et canadien consacrent à la recherche et le développement des budgets assez importants. Sensibles à la concurrence internationale dans le domaine de l'enseignement universitaire et soucieuses de maintenir une avancée sur le plan mondial, les universités américaines et canadiennes offrent aux enseignants

© 2014 Tous droits réservés.

expatriés des gages de promotion et d'évolution. Les enseignants qui y travaillent sont réputés pour être les meilleurs au monde. L'étude a pu déceler chez eux un engagement affectif élevé par rapport à leurs collègues travaillant dans d'autres pays.

Les enseignants expatriés en France, à Bahreïn et en Angleterre rencontrent des problèmes d'adaptation avec des cultures jugées rigides. En effet, selon les propos de la plupart des enseignants interviewés, ces pays éprouvent une résistance quant à l'acceptation des étrangers et l'assimilation de leurs différences culturelles. Ils retracent également les problèmes d'adaptation auxquels ils étaient affrontés et déplorent même des scènes de racisme dont ils étaient victimes dans la vie courante et sur le lieu de travail.

Bien qu'ils ne cachent pas leur sentiment de mal être et de dépaysement, ces derniers restent toutefois rationnels dans la gestion de leurs carrières. Ils sont tous en quête permanente d'opportunités dans des universités qui, outre la considération de leurs compétences, respectent leurs origines. Il s'agit bien donc d'un attachement calculé car ils ne risquent pas de quitter leurs universités sans offres en perspective.

Il s'ensuit que l'institution universitaire a tout intérêt de soutenir l'enseignant expatrié et l'aider dans son adaptation avec son nouvel environnement. De plus, l'université doit reconnaitre et valoriser la différence culturelle comme étant un levier de communication et d'échange des compétences et des savoirs. Une telle stratégique lui permettra de pallier les problèmes d'adaptation et d'intégration de son personnel expatrié et de susciter, par conséquent, de fortes dimensions de l'engagement.

1.2. La nationalité et le pays d'origine

La nationalité et le pays d'origine de l'enseignant universitaire expatrié sont d'une importance majeure dans l'adaptation avec la culture du pays hôte.

En effet, les expatriés ayant en commun certaines valeurs culturelles avec le pays hôte semblent être plus à l'aise dans le nouveau lieu de travail. Toutefois, la présente recherche a démontré que la corrélation n'est pas toujours évidente entre la proximité culturelle et la réussite de l'expérience d'expatriation et le développement des attitudes positives à l'égard de l'université. On peut citer le cas de Sonia, une maître assistante tunisienne, qui nous confie qu'elle a dû faire face à des difficultés d'adaptation dans son université parisienne ainsi que des attitudes d'engagement de continuité, malgré le rapprochement culturel entre

© 2014 Tous droits réservés.

la France et la Tunisie. De même, pour Denis (USA, Pakistan), la différence culturelle entre les États-Unis et le Pakistan ainsi que ses problèmes d'adaptation n'ont pas eu d'influence sur ses attitudes positives et le développement de son engagement affectif vis-à-vis de son université.

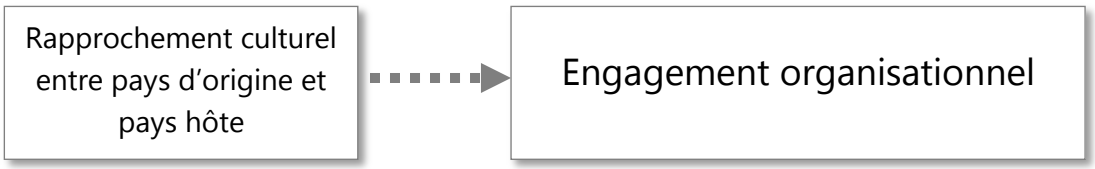


Figure 15 : L'engagement organisationnel et le rapprochement culturel

Les scènes de racisme vécues par certains expatriés (Ebrahim, Octave, Hmad-Akbar, Aminou) à cause de leurs origines africaines ou arabes sont sans conséquences directes sur leurs attitudes au travail ainsi que le développement de telles ou telles dimensions de l'engagement.

Ces derniers mentionnent que l'enseignant universitaire devrait être capable de d'adapter avec n'importe quelle situation sans que celle-ci ait une influence directe son travail.

La langue, principale forme de communication et support indispensable à la vie en communauté, est susceptible de ralentir le processus d'adaptation et d'intégration. L'absence de l'échange, dont le principal instrument est la langue, n'engendre que l'incompréhension. Témoignant de la différence entre les membres d'une même équipe enseignante, la langue engendre souvent l'échec de la communication notamment quand les locaux persistent à employer leur propre langue. Pour certains expatriés (France, Bahreïn), la langue est souvent l'origine des divisions et des segmentations culturelles.

Pour pallier cette difficulté, l'université a tout intérêt à soutenir les enseignants expatriés issus de pays de culture différentes en généralisant l'usage de l'anglais, souvent la langue de d'enseignement. Elle peut également proposer des cours de langues pour les enseignants expatriés afin de pouvoir communiquer et s'adapter facilement dans le nouveau contexte. Ceci augmentera les possibilités de réussite de l'expérience d'expatriation de l'enseignant

© 2014 Tous droits réservés.

et lui permettra, de surcroît, de développer sa motivation et son engagement organisationnel.

1.3. Les problèmes d'adaptation

Les problèmes d'adaptation avec la culture du pays hôte ont sans aucun doute une influence directe sur la réussite de l'expérience d'expatriation. Mais leurs relations directes avec les attitudes des enseignants expatriés vis-à-vis de leurs universités et en particulier leur engagement organisationnel sont à prouver.

À croire les propos des enseignants expatriés, les représentants des universités, d'une manière générale, assurent l'accompagnement de l'enseignant expatrié dès son arrivé dans le pays d'accueil. Ils facilitent son installation dans le pays, notamment en ce qui concerne la prise en charge de la paperasse et des formalités administratives (ouverture de compte bancaire et la carte de séjour..), la recherche de logement, le choix des écoles pour les enfants, l'acquisition d'un moyen de transport.

Jugé nécessaire et même obligatoire, cet accompagnement, souvent temporaire, semble être insuffisante pour gérer au mieux l'*adaptation de l'expatrié et de sa famille*. Pour atteindre ses objectifs, cet accompagnement devrait être personnalisé et continu. Il comprend, entre autres formes, le soutien culturel pour l'expatrié et sa famille et l'aide à l'intégration des enfants.

De même, la prise en considération de *la carrière du conjoint* et son accompagnement dans sa quête d'une activité professionnelle favoriserait son adaptation. Le soutien et l'accompagnement organisationnel de l'université vis-à-vis de ses enseignants expatriés pour faire face aux aléas du contexte externe augmenteront le sentiment de reconnaissance de l'enseignant expatrié et développeront la dimension normative voir affective de l'engagement.

Qu'elle soit choisie ou subie, la solitude ne semble pas affecter l'engagement de *l'expatrié célibataire.* Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il se montre disponible et plus engagé que ses collègues bénéficiant de la compagnie de leurs familles. Son investissement porte essentiellement sur l'activité professionnelle. Il semble donc que les dimensions de l'engagement affectif et normatif sont nettement plus développées chez l'expatrié célibataire. Il voit dans l'université une chance certaine pour la réussite professionnelle.

© 2014 Tous droits réservés.

L'université a alors tout intérêt à reconnaitre l'investissement éprouvé et les efforts déployés des expatriés célibataires. Une reconnaissance qui peut se traduire également par des actions en leur faveur pour les aider à gérer la solitude, telle que l'autorisation de départs plus fréquents.

1.4. Les caractéristiques sociodémographiques

Ils constituent un autre facteur susceptible d'influencer le processus de développement de l'engagement des enseignants universitaires expatriés. Ainsi, la présente recherche a démontré que le développement de certaines dimensions de l'engagement vis-à-vis de l'université varie selon *le genre*. Les universités semblent partager l'idée selon laquelle les enseignants de sexe masculin font preuve de plus de flexibilité et de disponibilité quant aux exigences professionnelles. Comparés à leurs collègues de sexe féminin, les hommes dépendent moins de leurs familles.

Toutefois, les enseignantes universitaires prouvant un *engagement affectif* bien plus élevé que celui de leurs collègues masculins. Elles se montrent prêtes à suivre et adopter les valeurs de l'université, contrairement aux hommes qui laissent apparaître un *engagement de continuité* plus fort. Ce qui prouve qu'ils se trouvent astreints de suivre les valeurs et les objectifs de l'université sous la pression du manque d'alternatives et du coût imposant de quitter l'université. De plus, les enseignantes présentent un niveau légèrement élevé d'*engagement normatif* par rapport aux enseignants. Ce qui révèle que les enseignantes sont plus fidèles à l'université. En dépit du fait que la relation engagement / genre demeure toujours subjective et changeable, il n'en demeure pas moins que l'université doit envisager – dans ses stratégies – le développement des différentes dimensions de l'engagement organisationnel des enseignants selon le genre.

Pour ce qui est de *l'âge*, les universités semblent être plus disposées à recruter des enseignants étrangers plutôt jeunes (entre 30 et 35 ans). Toutefois, contrairement aux enseignants seniors, les *dimensions affective et normative* de l'engagement sont assez faibles chez eux. En effet, au début de leur carrière, les juniors trouvent leur motivation dans l'évolution de leurs carrières, les conditions de travail et les avantages financiers du poste. Il est à noter donc que pour eux la *dimension calculée de l'engagement organisationnel* domine toute autre dimension.

© 2014 Tous droits réservés.

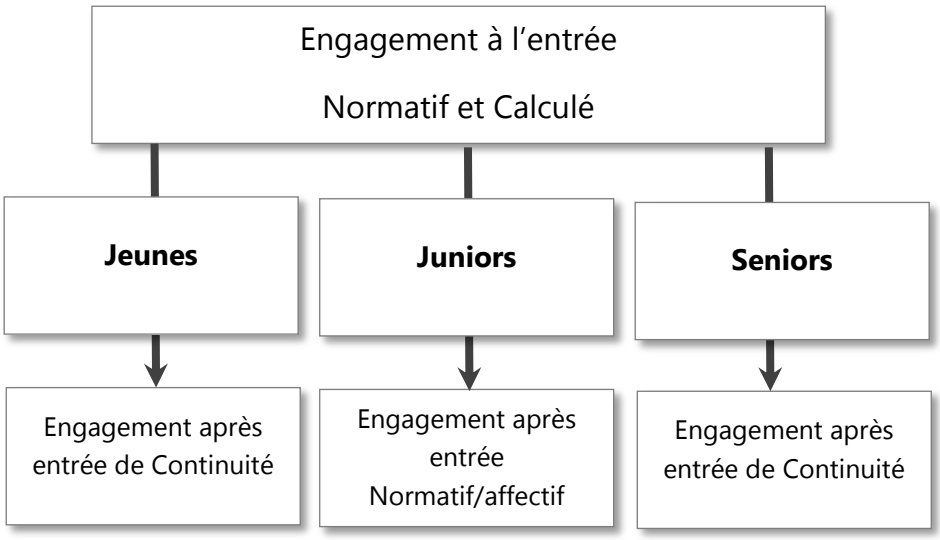


Figure 16 : L'âge et dimensions d'engagement

À prendre en considération les particularités des enseignants juniors, les universités seront, certes, en mesure de gérer leurs attentes et motivations. Au même titre, elles doivent aussi continuer de faire appel aux seniors afin de bénéficier de leurs compétences ainsi que de leur fidélité et engagement affectif.

Encore faut-il ajouter que les dimensions de l'engagement organisationnel varient aussi selon le nombre d*'années passées à l'université*. En effet, la *dimension de continuité* augmente proportionnellement au nombre d'années passées à l'université. Durant ces années, l'enseignant s'investit dans son université. Il s'ensuit à coup sûr une augmentation du coût de son départ.

L'université devrait être soucieuse de reconnaitre les investissements entrepris par les enseignants expatriés à travers la gestion de la carrière basée sur l'ancienneté et la compétence.

2. Le contexte interne et le processus de développement de l'engagement organisationnel

Le processus de construction de l'engagement est essentiellement influencé par la dimension interne du contexte. En effet, l*e contexte interne*, plus particulièrement les

© 2014 Tous droits réservés.

caractéristiques organisationnelles de l'université jouent un rôle clé dans le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés.

2.1. La bureaucratie

Un niveau élevé de *bureaucratie ainsi que les procédures strictes de travail* agissent sur l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. En effet, le niveau de bureaucratie diffère d'une institution académique à une autre. Contrairement aux moyennes et petites institutions (par exemple les écoles de commerces), la bureaucratie est pesante dans les grandes institutions académiques telles que les universités. Les enseignants travaillant dans les universités ont un sentiment profond d'avoir perdu leur liberté académique et d'être sans cesse sous le contrôle de leurs supérieurs. Dans de telles conditions de travail, les enseignants sont de plus en plus tentés de se défaire de l'emprise de ces conditions.

Les universités ont donc intérêt à réduire la bureaucratie et minimiser ou même éliminer certaines procédures qui peuvent entraver la liberté académique des enseignants universitaires. Elles peuvent emprunter le style de management des écoles de commerces et de l'adapter à chaque département. Il en résulte une université avec des départements autonomes, un budget indépendant et un niveau moins élevé de bureaucratie et de contrôle.

2.2. La liberté académique

Elle est, à coup sûr, la principale caractéristique recherchée par l'enseignant expatrié dans sa quête de travail à l'étranger. Toutefois, certaines universités privent les enseignants, d'une manière ou d'une autre, de jouir de cette liberté tant souhaitée (choix des emplois de temps ou des matières à enseigner...)

Certaines universités vont même jusqu'à obliger leurs enseignants expatriés à faire des heures supplémentaires faute de personnel académique disponible. D'autres imposent aux enseignants expatriés des tâches administratives en plus des enseignements. Les enseignants expatriés sont de plus en plus tentés à quitter leurs universités en quête de liberté académique. Faut-il rappeler dans cet ordre d'idées que les universités sont amenées à respecter les caractéristiques de la profession dont notamment la liberté académique. Il

© 2014 Tous droits réservés.

est à noter aussi que la participation des enseignants universitaires expatriés dans la préparation des emplois de temps ainsi que la répartition des matières leur donne la possibilité de choisir les horaires et les matières qui leur conviennent De même, le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants universitaires évite à l'université d'infliger à son staff académique des heures supplémentaires.

2.3. La charge de travail

La *surcharge de travail* semble affecter le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés. Certains (ceux de l'UoB) souffrent d'une surcharge de travail administratif qui les prive de faire de la recherche. Ces derniers sont amenés, selon les termes du contrat et contrairement à leurs collègues locaux, à travailler 40 heures par semaine dont une bonne partie à caractère purement administratif (commissions, encadrement et orientation des étudiants, suivi des inscriptions, préparation des réunions, etc…) Cette surcharge de travail accentue le sentiment d'inégalité et de désengagement des enseignants expatriés. Rappelons que la recherche scientifique joue un rôle prépondérant dans la *carrière* des enseignants universitaires. Leur promotion en dépend largement.

Quand elle se montre peu attentive aux souhaits et calculs de son staff étranger en termes de recherche scientifique et de promotion professionnelle, les universités accentuent chez lui le sentiment de discrimination par rapport au staff local. Il se sent ainsi enclin de chercher une meilleure université qui lui offre de meilleures conditions de travail.

L'allègement des charges administratives est donc susceptible de motiver l'enseignant expatrié en sens que cette entreprise lui permet de dégager du temps pour mener à bien ses recherches scientifiques. L'université de Bahreïn, à titre d'exemple, peut également repenser sa politique relative à la répartition des tâches non académiques, en mettant à la disposition des enseignants, expatriés et locaux, un personnel administratif capable de prendre en charge une partie du travail administratif. Ceci pourra alléger la surcharge de travail et atténuer le sentiment d'inégalité.

© 2014 Tous droits réservés.

2.4. L'inégalité entre expatriés et locaux

Il est bien clair que *les inégalités entre expatriés et locaux* affectent le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés. En effet, les enseignants interrogés semblent également vivre une discrimination sur le lieu de travail et ce à plusieurs niveaux. Citons tout d'abord l'inégalité relative à l'octroi *des primes de recherches et les sessions de formations* qui sont généralement offertes en premier lieu aux locaux : « *ils ont le droit de partir dans des séminaires et de participer aux colloques à l'étranger, alors que les étranger n'en ont pas droit faute de budget !* ») Une autre inégalité ; celle relative à *la non-participation des expatriés à la prise de décision et le non-accès à des postes de direction* : « *Nous ne participons pas à la prise de décision ; même pas concernant les affaires liées directement à notre travail* » ; « *Ils nous mettent toujours à l'écart* » ; « *c'est difficile de prendre un poste de direction quand vous êtes étranger* ».

Ces inégalités renforcent nettement le sentiment d'injustice et induisent, à long terme, la démotivation et le désengagement chez les enseignants expatriés. Une situation qui entraine parfois des départs volontaires. Le recrutement d'un staff académique étranger doit s'inscrire en faux contre toutes les formes de discrimination et d'inégalité. Les enseignants doivent être également considérés sur le même pied d'égalité. La gestion de carrière, la participation à la prise de décision et l'accès à des postes de direction doivent obéir à une politique transparente basée notamment sur des critères objectifs tels que les compétences et l'ancienneté. Il s'agit là d'une politique qui appuie les efforts de l'université pour contrecarrer la concurrence.

2.5. Les conditions de travail et de recherche

Les conditions de travail et en particulier de la recherche affectent le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés. En effet, les universités ayant une politique claire de développement de la recherche créent un environnement opportun à la recherche, notamment des bibliothèques équipées de bases de données et des ressources électroniques et un budget pour la recherche et le développement. Il est à rappeler que le temps et la liberté académique sont des conditions sine qua none pour la créativité. C'est ainsi que l'université développe les dimensions affective, normative et calculée de

© 2014 Tous droits réservés.

l'engagement organisationnel de ses enseignants. À leur tour, ces derniers éprouvent une plus grande motivation et ressentent de la reconnaissance envers leurs universités.

2.6. La carrière académique

La gestion de carrière des enseignants expatriés revêt une importance capitale dans le développement de l'engagement vis-à-vis de l'université. Certaines universités ne soutiennent pas leurs enseignants expatriés dans leurs aspirations de carrière comme l'accès à des postes de direction. Faut-il rappeler que ces mêmes universités offrent ce genre de privilèges aux enseignants locaux. Pour garder et développer l'attachement de ses enseignants expatriés, l'université a intérêt de faire abstraction des origines et des nationalités de son personnel académique.

Offrir à l'enseignant de nombreuses possibilités d'avancement de carrière et de promotions permettra à l'université de réaliser un taux de rétention plus important parmi ceux et celles qui ont décidé de quitter leurs pays et de s'expatrier. De plus, la politique de gestion de carrière devrait être claire, équitable et basée sur les compétences. Elle devrait reconnaitre aussi la valeur intrinsèque de l'enseignant, favoriser sa créativité et valoriser ses actions loin de toute distinction entre local et expatrié. Ceci aura une grande influence sur le développement des différentes dimensions de l'engagement organisationnel des uns et des autres.

2.7. La précarité de l'emploi

Le développement de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés est aussi fortement déterminé par l'*insécurité de travail*. En effet, la plupart des universités en Europe, aux États-Unis et au Canada offre, après une période d'essai qui varie entre un an et deux ans, des contrats de travail à durée indéterminée. Ce type de contrat favorise et développe chez les enseignants expatriés un attachement vis-à-vis de l'université. Toutefois, les universités dans les pays du Golfe, en particulier à l'Université de Bahreïn ne proposent aux candidats à l'expatriation que des contrats de travail d'un an, deux ans ou trois ans renouvelables. Ce type de contrat (à durée déterminée) semble augmenter le sentiment d'insécurité de travail et accentue, de surcroit, la démotivation et le désengagement organisationnel.

© 2014 Tous droits réservés.

Les universités, dont notamment l'université de Bahreïn, ont peut-être intérêt à proposer des contrats de travail avec une durée plus importante. Elles peuvent également s'engager vis-à-vis des enseignants les plus compétents en leur faisant signer des contrats à durée indéterminée. De telles actions permettront à l'université de diminuer le sentiment d'insécurité de travail, d'augmenter le degré d'engagement et de motiver et mobiliser davantage les plus compétents.

2.8. L'environnement social de l'université

Les relations avec les différents acteurs de l'université, définit largement la construction des attitudes vis-à-vis de l'université. Quand elles sont plutôt *bonnes*, ces relations jouent un rôle de premier plan dans le développement de l'engagement de l'enseignant expatrié. Il en va du degré de motivation et d'engagement des enseignants.

La plupart des enseignants expatriés interrogés évoquent l'horizontalité de la hiérarchie dans un environnement académique. ***Les relations avec le doyen et/ou le chef de département*** devraient être des relations académiques et professionnelles loin de toute hiérarchisation. Le doyen et le chef de département sont des collègues et font partie du même laboratoire de recherche. Ils n'ont ainsi aucun pouvoir sur leurs collègues, locaux ou expatriés. Ils sont généralement des mandataires, élus par leurs collègues, ayant pour mission la représentation du département au conseil scientifique et la recherche des financements pour soutenir l'activité scientifique du département. Les enseignants interrogés défendent l'idée selon laquelle l'action collective des enseignants devrait être plus influente que les chefs de département et les doyens.

Quoiqu'il en soit, les bonnes relations avec les collègues ont une incidence positive sur l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. Un chef de département ou un doyen qui encourage la recherche scientifique peut être source de motivation et d'engagement professionnel. L'attachement vis-à-vis du supérieur hiérarchique se développe et se transforme en un engagement envers l'université.

Cependant, des relations entachées de conflits et de discordes avec les supérieurs ne favorise en aucun cas l'attachement et l'engagement professionnel. Notons qu'une partie non négligeable de ces tensions et conflits proviennent du fait que les supérieurs accèdent aux postes de direction sans procédure élective (le cas de l'université de Bahreïn).

© 2014 Tous droits réservés.

L'université doit donc respecter les procédures d'élection des doyens et des chefs de département qui portent généralement les plus compétents. L'élection donne la chance aux enseignants de choisir leurs représentants et de garantir une atmosphère de travail et de recherche saine et durable.

Les relations avec les collègues, constituent un autre facteur du contexte interne de l'université qui influence le processus de construction de l'engagement de l'enseignant expatrié. Toutefois, la plupart des enseignants expatriés préfèrent ne pas avoir des relations avec les collègues locaux, jugés non coopératifs et intolérants vis-à-vis des étrangers. De leur côté, les locaux posent des limites dans leurs relations avec les expatriés. Ils se comportent comme les maitres des lieux. Les étrangers sont là pour remplir un vide ou les remplacer quand ils s'absentent. Ainsi, les enseignants expatriés se retrouvent plus proches des collègues étrangers. Ceci se justifie par le rapprochement des situations et des soucis.

Ainsi, quand elles sont bonnes, les relations avec les collègues expatriés et locaux augmentent les chances d'avoir un environnement de travail et de recherche favorable. Il est donc difficile pour les expatriés de changer un environnement de travail si propice. L'université aura alors intérêt à exposer clairement l'importance de recrutement de nouvelles compétences comme étant un choix stratégique pour renforcer le travail d'équipe, d'échange de cultures et de méthodes de travail et non pas pour remplir un vide. Elle pourra aussi consolider les équipes de travail et de recherche qui se forment autour d'un domaine bien précis et renforcer l'investissement des enseignants expatriés dans ces équipes de recherche.

Malgré quelques situations d'incompréhension dues aux différences culturelles, la plupart des enseignants expatriés entretiennent de bonnes ***relations avec leurs étudiants***. Ces relations se traduisent par une grande motivation des enseignants expatriés et un engagement envers les étudiants. Les enseignants expatriés n'épargnent aucun effort pour conseiller, former et aider les étudiants à réussir. Certains d'entre eux éprouvent même de la culpabilité quand il s'agit de prendre la décision de partir et peuvent même décliner une offre d'embauche intéressante rien que pour leurs étudiants.

L'université a ainsi intérêt à développer cet engagement envers les étudiants et le transformer en un attachement vis-à-vis de l'université. L'université peut par exemple offrir des primes ou des aides à la recherche aux enseignants particulièrement impliqués envers leurs étudiants.

© 2014 Tous droits réservés.

Si les relations avec les étudiants, les collègues et les supérieurs, sont bonnes et favorisent l'intégration et l'engagement des enseignants expatriés, il n'en est pas de même des relations entretenues par certains enseignants expatriés. Ainsi, l'*administration* constitue un autre acteur du contexte interne de l'université capable d'influencer le processus d'engagement organisationnel des enseignants expatriés. En effet, un personnel administratif compétent et professionnel facilite le travail de l'enseignant expatrié, lui fait gagner du temps et lui offre la possibilité d'avancer dans son travail. Tandis que la lenteur et les problèmes communicationnels avec le personnel administratif ont une influence négative sur le travail et les attitudes de l'enseignant expatrié. Certains enseignants expatriés en France et au Bahreïn semblent souffrir du manque de professionnalisme du personnel administratif qui ne maîtrise pas la langue anglaise et continue à communiquer en langue locale. Le personnel administratif insiste à utiliser le français et l'arabe avec tout le staff académique, local et expatrié sans exception, sachant que les cours sont donnés en anglais à des étudiants locaux et internationaux. En effet, ceci rend la communication très difficile voire même impossible avec le staff académique expatrié, ce qui est contradictoire avec la politique d'internationalisation de l'université. Les enseignants expatriés sont souvent amenés à gérer des malentendus et des problèmes d'incompréhension avec un personnel administratif qui, selon eux, discréditent et portent préjudice à la réputation internationale de l'université. Les enseignants expatriés préfèrent ainsi chercher d'autres universités de renommée internationale avec un personnel administratif mis à la page.

Ainsi, la volonté d'internationalisation de l'université et sa dimension mondiale ne peuvent réussir que par la maîtrise totale de son staff académique et administratif de l'anglais. Il serait donc opportun que les universités en question forment le personnel administratif, notamment en termes de compétences linguistiques et communicationnelles. Le personnel administratif sera donc bien préparé pour travailler dans un environnement international et capable de communiquer avec les différents acteurs de l'université tel que les étudiants et les enseignants étrangers. Les enseignants expatriés auront moins de problèmes d'adaptation et seront de plus en plus motivés à travailler dans un environnement international.

© 2014 Tous droits réservés.

3. Le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés

Cette recherche permet donc de considérer l'engagement organisationnel des enseignants expatriés comme un processus dynamique qui change et évolue dans le temps et selon le contexte. Ainsi, la plupart des enseignants interviewés, intègrent l'université avec des attentes et des motivations qui régulent leurs attitudes vis-à-vis de l'organisation. Selon Mowday et al. (1982) et Cohen (2007-2009), ces attitudes sont les prédicteurs d'un comportement d'engagement organisationnel. L'université aura ainsi intérêt à repérer, encadrer et ensuite développer ces attitudes vers un comportement organisationnel positif et sain. Elle doit alors connaitre les différentes attentes et motivations des enseignants expatriés préalables de leurs attitudes.

Dans cette recherche nous avons pu dégager les motivations aussi diverses que distinctes préalables à l'engagement organisationnel. Les attentes peuvent également être liées à la carrière et à la recherche scientifique, le changement de vie et la fuite du pays, la rémunération, la famille et la recherche de l'aventure.

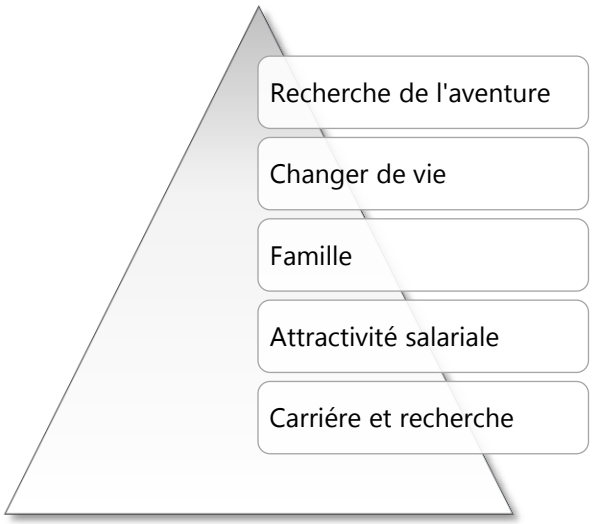


Figure 17 : Liste exhaustive de différentes motivations d'expatriation

© 2014 Tous droits réservés.

Nous présentons ainsi la hiérarchie des différentes attentes et motivations d'expatriation des enseignants universitaires expatriés interviewés. Cette hiérarchie ne peut être généralisable car liée aux contextes et perceptions des 45 interviewés de notre recherche.

À chaque motivation correspond une attitude différente et un prédicteur d'une dimension de l'engagement. À leur tour, ces différentes motivations développent chez l'enseignant universitaire expatrié certaines attitudes vis-à-vis de sa nouvelle organisation. À titre d'exemple, arrivant dans une université qui offre de très bonnes conditions de travail et de recherche, l'enseignant qui souhaite fuir les mauvaises conditions de travail et de vie dans son pays d'origine aura des attitudes positives et une grande motivation pour s'attacher « positivement » à sa nouvelle université. L'enseignant expatrié verra son engagement d'entrée évoluer vers une dimension positive voir « affective » de l'engagement organisationnel.

D'autre part, ces différentes attitudes pourraient être un facteur prédicteur de comportement d'engagement. Toutefois, elles sont des perceptions générales de l'engagement qui ont été influencées par les valeurs, les attentes et les croyances personnelles. Elles seront développées selon un processus communicationnel avec les différents acteurs du nouveau contexte de travail. À titre d'exemple, l'enseignant ayant un grand intérêt à la recherche et le développement de sa carrière, arrivant dans une université ayant une politique claire et équitable de gestion de carrière et un niveau de recherche élevé, aura des attitudes positives comme la satisfaction et la motivation au travail. Cependant, les tensions et les relations conflictuelles avec certains acteurs au travail pourront au fil du temps transformer les attitudes positives de départ en un comportement d'engagement calculé vis-à-vis de l'université.

L'engagement organisationnel des enseignants universitaires interviewés évolue dans le temps et au gré des étapes. Dans ce qui suit nous présentons les deux principales étapes de ce processus à savoir ; l'engagement avant l'entrée et l'engagement après l'entrée à l'université.

3.1. L'engagement avant l'entrée ou l'obligation de s'engager ?

La plupart des enseignants interviewés déclarent avoir, dès le départ, des attitudes d'engagement vis-à-vis de leur université d'accueil. Ainsi, ces constatations viennent confirmer les études de Mowday (1982), Pierce & Dunham (1987), Cohen (2007-2009) et

© 2014 Tous droits réservés.

Weibo & al. (2010) qui considèrent que les individus développent un engagement de post-entrée à l'organisation. En effet, les enseignants expatriés révèlent **deux types d'attitudes de post-entrée à l'université**.

Ainsi, ***certains enseignants expatriés expriment dès le départ une reconnaissance et une loyauté vis-à-vis de l'université d'accueil***. Ils ont la conviction d'avoir une obligation morale et un devoir de démontrer une implication personnelle importante et une loyauté envers la nouvelle université : « *je ne laisse passer aucune occasion pour représenter et défendre mon université. L'éthique professionnelle m'oblige de la défendre* » ; « *c'est une obligation personnelle, qui vient de l'intérieur de moi-même, et non pas de l'extérieure. Personne ne m'oblige à faire quoi que ce soit, mais j'ai l'intime conviction d'être tenu de défendre mon institution* ».

L'enseignant expatrié expose ainsi une profonde conviction de montrer sa loyauté à l'égard de l'université qui l'a accueilli et réalisé une partie de ses ambitions. Ainsi, sa prédisposition et son engagement organisationnel ne relèvent pas d'un simple choix personnel. Il croit, au plus profond de lui-même, qu'il est dans l'obligation de se comporter de cette façon. C'est son devoir. Ces attitudes personnelles différent d'une personne à une autre et agissent comme un antécédent de l'engagement. Elles sont affectées par l'expérience antérieure de l'individu, son engagement vis-à-vis de ses attentes et ses motivations ainsi que son interaction de début avec son nouveau contexte de travail. Conformément aux différentes définitions et mesures des dimensions de l'engagement organisationnel d'Allen et Meyer (1990), ce sentiment d'obligation morale formant les attitudes de départ peut être associé à la dimension normative de l'engagement organisationnel. L'université aura ainsi tout intérêt à développer et préserver cette dimension positive de l'engagement pour augmenter la performance de travail des enseignants expatriés. Elle pourra ainsi valoriser et reconnaitre les efforts de ces enseignants expatriés en cherchant à satisfaire leurs besoins et attentes en matière de carrière et de recherche. Il est question aussi de suivre l'évolution et le développement de ces attentes à travers la gestion prévisionnelle de ses ressources humaines.

Révélées par d'autres enseignants expatriés, d'autres attitudes sont aussi développées avant l'entrée à l'université : « *c'est un contrat de deux ans. Comment voulez-vous que je m'attache à cette organisation avant même de commencer ?*», « *c'est moi qui mérite leur loyauté. J'ai un excellent CV et une grande expérience* », « *Pourquoi voulez-vous que je ressente de la culpabilité lors de mon départ. C'est un simple contrat de travail que j'ai*

© 2014 Tous droits réservés.

signé avec cette institution. Même s'il s'agissait d'un CDI, je sais qu'ils sont gagnants », « *je n'ai aucun sentiment d'appartenance et je ne suis pas obligé de l'avoir* », *« je dirais un sentiment d'appartenance mesuré, dans le sens où ça me fait plaisir d'enseigner dans cet université, c'est tout. Cet attachement ne dépasse pas ce cadre-là », « Je ne suis pas la propriété de l'université, ça me fait plaisir d'y appartenir, sans plus »*, « *je suis dans un marché, je n'ai pas d'appartenance, dans la vie professionnelle, il faut être rationnel et fidèle, dans les limites des termes, au plus offrant* ». Ces derniers, expriment des attitudes différentes de l'obligation et de devoir vis-à-vis de l'université qui les a recrutés.

Si l'appartenance à l'université était lié au « simple » contrat de travail, le rapport avec elle est qualifié (par les enseignants) de contribution-récompense, plus encore un rapport de gagnant-perdant. Les enseignants expatriés offrent à l'université des compétences et une valeur ajoutée qui doivent être rémunérées et récompensées. Variant d'une université à une autre, ces récompenses sont les seuls critères qui agissent sur l'attitude de départ des enseignants expatriés. Ces derniers continuent à travailler au sein de l'université parce qu'ils bénéficient d'avantages et de récompenses jugés assez satisfaisants par rapport à d'autres universités. Ils adoptent un comportement organisationnel rationnel effort/récompense. Ce genre d'attitude de contributions-récompenses peut être associé à la dimension jugée faible de l'engagement organisationnel ; à savoir la dimension de continuité. Connaissant ces attitudes d'engagement calculé, l'université devrait concentrer ses efforts sur le développement et l'amélioration de ces attitudes d'engagement de continuité. L'université pourra investir dans le développement de son système de récompenses ainsi que la qualité d'échanges et des relations entre les différents acteurs de l'université. Ceci pourra influencer la nature de l'engagement de l'enseignant envers l'université.

La connaissance des attitudes de départ des enseignants universitaires expatriés, suite aux entretiens de recrutement, offrira la possibilité aux universités de cerner et recadrer les comportements dysfonctionnels, de reconnaitre les compétences et de développer les comportements fonctionnels qui auront une influence sur la performance de l'université. L'université est en mesure de recenser les différentes attentes des enseignants expatriés et les mettre en relation avec un coordinateur ou un responsable des RH internationales qui possède les capacités et les compétences requises pour les encadrer et les assister dans le nouvel environnement de travail. Tout feed-back peut être extrêmement bénéfique pour l'université.

© 2014 Tous droits réservés.

3.2. L'engagement après l'entrée : est-il réel ?

L'engagement à l'entrée ou de disposition ne reste pas statique et évolue avec le temps, comme l'ont bien montré les travaux de Cohen (2007) et selon le contexte. Ainsi, peu après l'entrée dans l'université, les attitudes et les comportements organisationnels changent de dimension et évoluent en intensité. Le changement et le développement des attitudes, des comportements et des dimensions de l'engagement résultent de l'interaction des enseignants expatriés avec les différents acteurs du nouveau contexte interne et externe de l'université. Dans son modèle bidimensionnel, Cohen (2007) démontre l'évolution de l'engagement normatif avant l'entrée dans l'organisation vers un engagement affectif et le maintien de l'engagement de continuité tout au long de la période passée dans l'université.

Notre recherche a certes contribué à montrer une forte corrélation entre les deux dimensions fortes de l'engagement, la dimension normative et la dimension affective. La dimension affective de l'engagement constitue une évolution dans le temps de la dimension normative. Ceci peut être illustré par les propos de certains enseignants : « *au début, c'était une solution pour financer ma thèse. Je suis reconnaissant à l'égard de leur soutien quand j'étais en phase finale de ma thèse il y a trois ans. Aujourd'hui, je me sens bien ici, j'ai réussi à développer divers outils pédagogiques et une nouvelle méthode d'enseignement basée sur les TIC. L'université reconnait cette compétence. Je suis heureux ici et je ne changerai plus d'université* » (Nabil, Tunisie, Ottawa) ; « *je voulais me rapprocher de mon mari italien. Dès que j'ai reçu l'offre de l'ISG, j'étais contente de pouvoir enfin partir en Europe, pas loin de l'Italie et de mon mari. Maintenant, cette université constitue pour moi une deuxième famille. Je ne changerai pas d'université, même en Italie. J'ai de très bonnes relations avec mes collègues. On reconnait vos compétences. Ce que vous faites est important pour eux* » (Rosana, Brésil, France).

Quant à la dimension de continuité, elle demeure statique et ne change pas dans le temps. On peut citer l'exemple de certains enseignants universitaires qui nous confient être expatriés pour des raisons financières et n'hésitent pas à quitter l'université pour un meilleur salaire et conditions financières : « *c'est une opportunité financière de travailler dans cette université aux USA. Si je reçois une offre meilleure je partirais sans hésitations » ; « c'est un marché mondial, régi par l'offre et la demande, je quitterais pour celui qui m'offre plus* ».

© 2014 Tous droits réservés.

Toutefois, ces conclusions ne peuvent en aucun cas être généralisables. En effet, certains enseignants déclarent avoir vécu une évolution et un changement des attitudes tout au long de leur travail dans l'université.

L'enseignant expatrié éprouve à l'entrée soit, un engagement calculé et développe progressivement une dimension forte de l'engagement. Soit, au contraire, il commence par la dimension forte de l'engagement et bascule vers l'une de ses dimensions faibles.

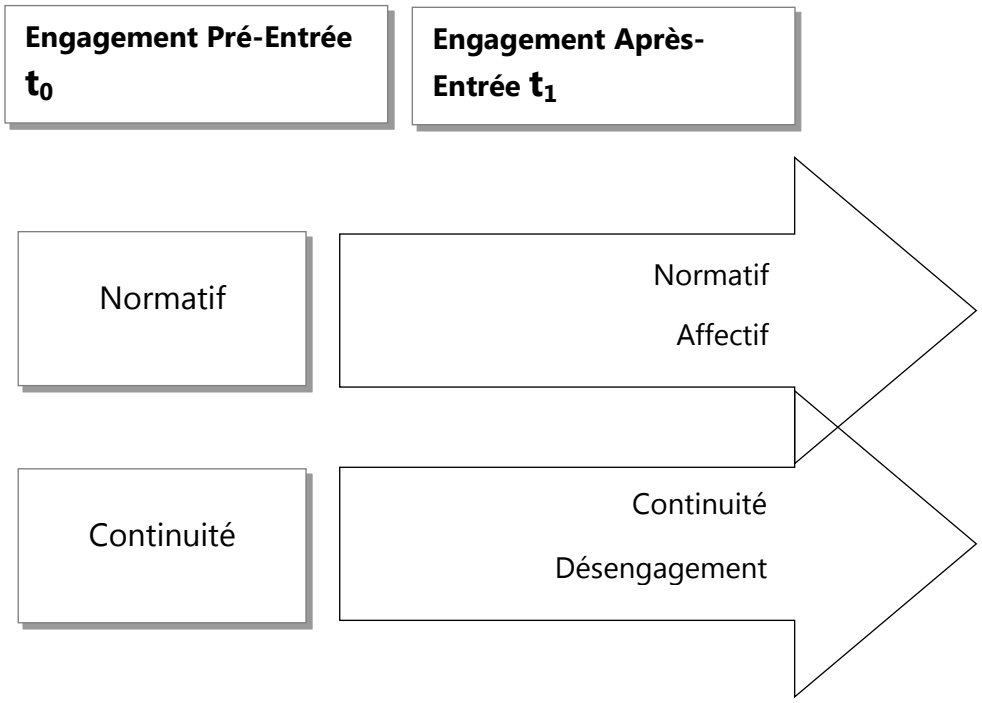


Figure 18 : L'évolution des dimensions de l'engagement à l'entrée

Avoir des attitudes d'engagement de continuité à l'entrée ne constitue pas une fatalité pour l'université. Ces attitudes évoluent et changent avec l'évolution du contexte et des interactions avec les différents acteurs de l'université. À titre d'exemple, certains enseignants procèdent à la formation de groupes de travail et de recherche avec leurs collègues. Ceci engendre chez eux un sentiment d'appartenance et d'engagement affectif vis-à-vis du milieu de travail. Désormais, ils sont capables de décliner d'autres offres dans le but de rester avec leurs collègues : « *avec mes collègues, nous formons un groupe de travail merveilleux (…) Ce n'est pas facile de former un autre groupe ailleurs (…) Je suis engagé avec ce groupe et je respecte cet engagement* ». Aussi, des relations conflictuelles

© 2014 Tous droits réservés.

avec le doyen ou le personnel administratif poussent certains enseignants à chercher une meilleure offre pour fuir ces problèmes : « *dès que je reçois une meilleure offre, je partirai d'ici. Je ne supporte plus ces personnes. Ils sont rigides. Je n'ai aucune envie de perdre mon temps avec eux* ».

L'université se retrouve donc astreinte de développer l'engagement de ses enseignants universitaires expatriés, que ce soit dans ses dimensions faibles ou fortes. Elle pourra aussi adopter une gestion prévisionnelle individuelle des ressources humaines en se basant sur la gestion de la carrière, la recherche et la reconnaissance des compétences et des différences culturelles. En guise d'exemple, l'université peut envoyer, dans le cadre d'une coopération et d'un échange académique inter universitaires, les enseignants expatriés dans des établissements à l'étranger. Ceci aura pour but la formation de nouveaux groupes de recherche et le développement des compétences de l'enseignant. Elle aura ainsi un rôle plus actif dans le processus de gestion de leurs carrières.

© 2014 Tous droits réservés.

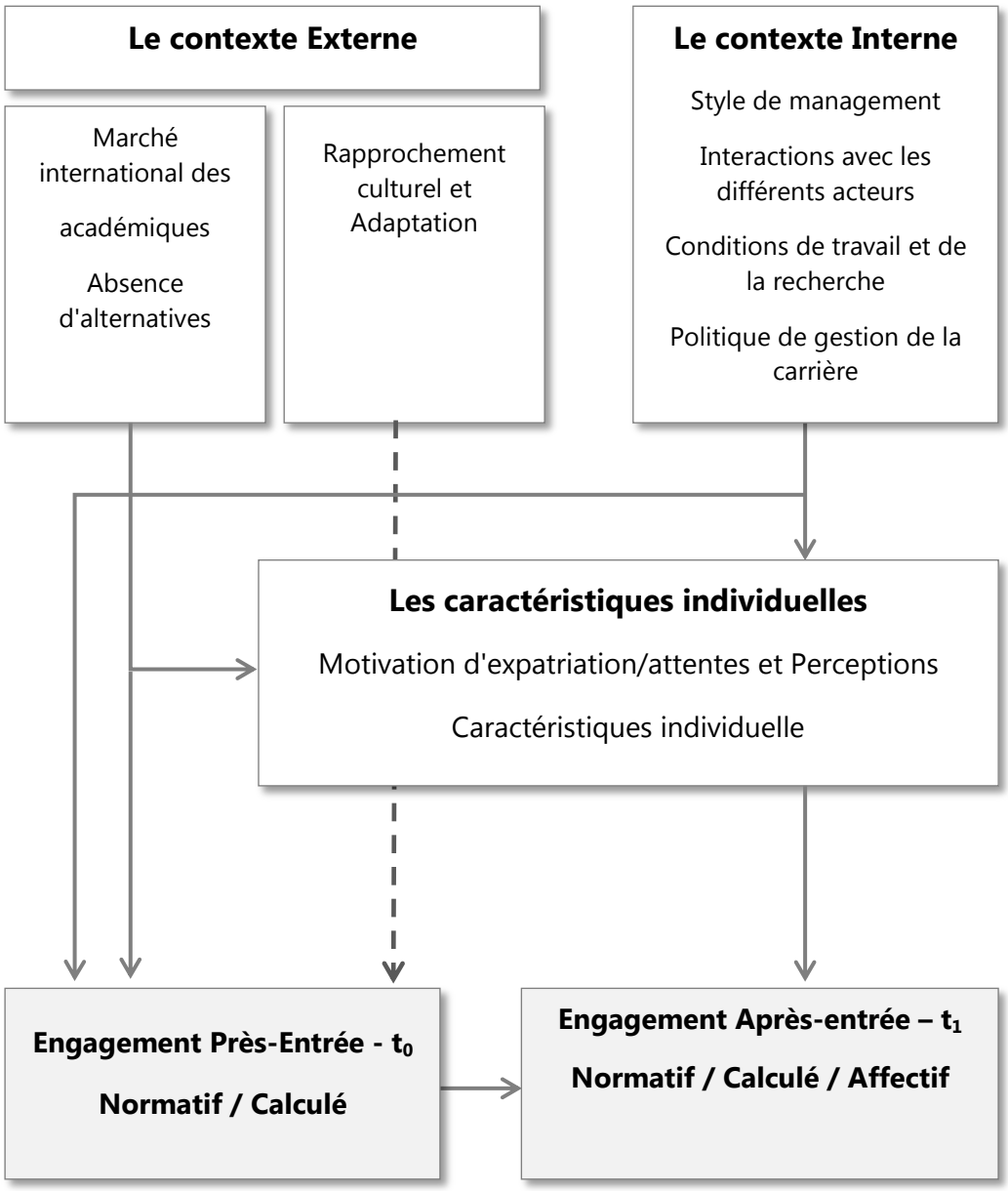


Figure 19 : Le modèle général du processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés

© 2014 Tous droits réservés.

Section 2

Implications théoriques et managériales

Notre recherche est à la rencontre de plusieurs champs théoriques, à savoir : l'expatriation, la gestion individuelle de carrière, la carrière académique, l'engagement organisationnel. Ainsi, cette recherche contribue, d'abord, à la littérature sur la gestion des nouvelles formes d'expatriation. En se concentrant sur les enseignants expatriés plutôt que les dirigeants ou les cadres, elle évoque déjà une perspective différente. Ainsi, l'expatriation individuelle parait beaucoup plus riche et plus complexe que l'expatriation organisationnelle. Par ailleurs, l'exploration des expériences individuelles d'expatriation des enseignants universitaires élargit le champ de la littérature existante sur l'expatriation individuelle, ce que nous montrons dans ce qui suit.

Portant sur les enseignants expatriés, la présente recherche explore de nouvelles perspectives dans la littérature de la gestion individuelle de carrière. Considérée généralement comme l'apanage de l'organisation, la gestion de carrière est en train de devenir aujourd'hui une action individuelle voulue et entreprise indépendamment de l'organisation. Ainsi, de nouvelles formes d'expatriation apparaissent. « L'expatriation de sa propre initiative (self-*initiated expatriation*) concerne les individus qui décident de partir de manière indépendante, sans être missionnés par une entreprise » (Ariss, 2014, p 1).

Cette étude a aussi la particularité d'explorer le processus de construction de l'engagement organisationnel suivant une approche contextualiste-systémique

1. Implications théorique et managériale sur l'expatriation et la gestion individuelle de la carrière

Aux yeux de la plupart des enseignants interrogés, l'expatriation est représentée comme une action réfléchie et planifiée. Cette représentation est indubitablement compatible avec la littérature portant sur l'expatriation organisationnelle classique. Toutefois, **les résultats de la présente recherche montrent clairement et sans détour que l'action individuelle joue un rôle de première importance dans la décision de s'expatrier**. En effet, la

© 2014 Tous droits réservés.

littérature managériale présente généralement les expatriés comme des « balles de ping-pong de GRH » (Inkson & al. 1997) qui ont peu de pouvoir sur leur décision d'aller travailler à l'étranger. Dans cette recherche, la décision d'expatriation est apparue comme un processus extrêmement actif où les 45 participants ont fait des arbitrages avec différents acteurs et situations sociales qui ne peuvent être de l'analyse. Pour nos participants, la prise de décision de partir travailler à l'étranger est, avant tout, une décision individuelle. Cependant, ils mentionnent, dans leurs récits, l'importance cruciale du contexte et des relations sociales dans la prise de la décision d'expatriation, comme le rôle joué par la famille.

De plus, les expériences de nos enseignants interviewés contribuent à la littérature managériale sur l'expatriation, souvent présentée comme une décision stratégique bien planifiée. En effet, les thèmes de hasard et d'imprévus ainsi que l'axiome « la personne, au bon endroit, au bon moment » jouent aussi un rôle central dans la possibilité de s'expatrier. En effet, cette constatation est assurément compatible avec le peu d'études qui ont exploré l'expatriation individuelle, telles que celles d'Osland (1990-1995), Evettes (1992) et Peltonen (1998). Ces auteurs suggèrent à juste titre que le hasard et la chance jouent un rôle dans la décision d'expatriation.

La mention spécifique de la création de possibilités d'expatriation se présente comme une action individuelle qui joue un rôle déterminant dans la procédure d'expatriation. Les enseignants interviewés se disent capables de gérer efficacement leurs propres carrières et expériences d'expatriation.

Il n'en demeure pas moins qu'ils expriment des attentes et des aspirations qui animent et motivent ce choix d'émigration. L'expatriation peut être le fruit d'un hasard mais elle n'exclut pas l'action de l'individu dans la création du hasard.

© 2014 Tous droits réservés.

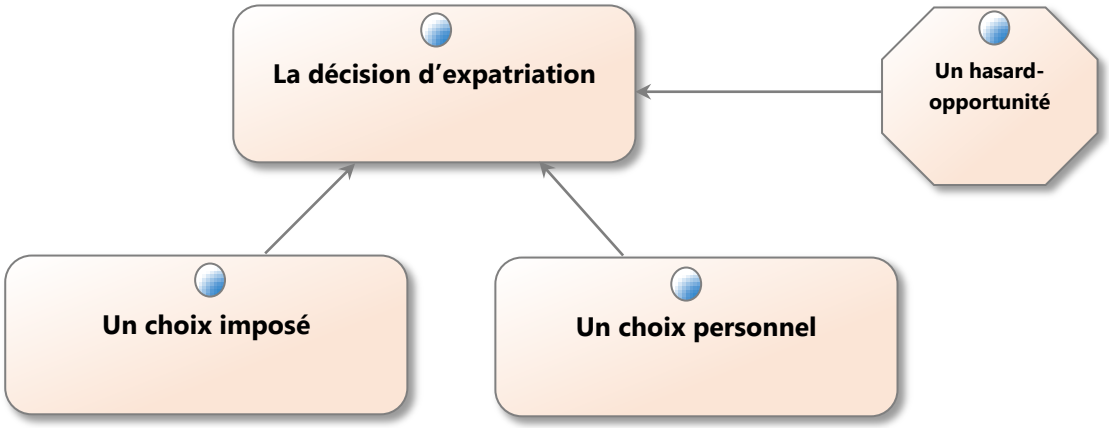


Figure 20. La décision d'expatriation

2. Implications théorique et managériale sur la carrière académique

Le deuxième chapitre de cette recherche mentionne la rareté voire la pénurie des recherches sur la carrière des enseignants universitaires. Nous avons aussi pris en considération le débat contemporain sur la dichotomie de « la carrière traditionnelle » et « la carrière nouvelle » et « innovante », tout en y introduisant la carrière académique grâce à ses principales caractéristiques ; à savoir l'absence de la hiérarchie, sa souplesse et son autogestion.

De plus, notre recherche contribue à enrichir cette discipline notamment la littérature empirique sur les expériences individuelles des expatriés de la carrière académique. Ces données empiriques contextualistes mentionnent l'effet positif de l'expatriation sur l'évolution de la carrière de l'enseignant universitaire ainsi que sa valeur académique sur le marché universitaire internationale. De plus, ceci met en évidence le rôle principal et l'action de l'enseignant expatrié dans la gestion de sa carrière et le processus de création de valeur.

Les enseignants universitaires insistent sur le fait qu'ils sont capables de gérer au mieux leur carrière. Ainsi, ils ciblent les universités qui correspondent à leurs profils, intérêts et attentes. Motivé par sa carrière ainsi que les bonnes conditions de recherche, l'enseignant procède à une recherche planifiée et individuelle de « *la meilleure offre* » sur le marché universitaire international. Dans cette entreprise, le classement académique de l'université

© 2014 Tous droits réservés.

(*academic ranking*) est de toute évidence un critère décisif, car les meilleures universités offrent souvent les meilleurs packages en matière de conditions de travail et de financement de la recherche. Le choix étant porté sur une université bien déterminée, l'enseignant se prépare seul à joindre sa nouvelle institution universitaire. Il entame un long processus d'adaptation.

Bien que la décision ait été prise raisonnablement et après réflexion, l'hypothèse d'une divergence entre les attentes de l'enseignant et les conditions réelles de travail n'est pas exclue. En effet, l'université qui souffre des mauvaises conditions de travail et n'a pas un environnement opportun pour la recherche crée chez l'enseignant expatrié motivé par la recherche et l'évolution de carrière une démotivation et un désengagement organisationnel. Ce dernier songera à quitter l'université pour un meilleur endroit qui converge avec ses attentes et ses motivations.

De surcroit, il est légitime de repenser ses attentes et réorienter ses objectifs pour une autre « meilleure offre ». L'enseignant n'envisage aucun départ si l'offre en perspective n'est pas meilleure.

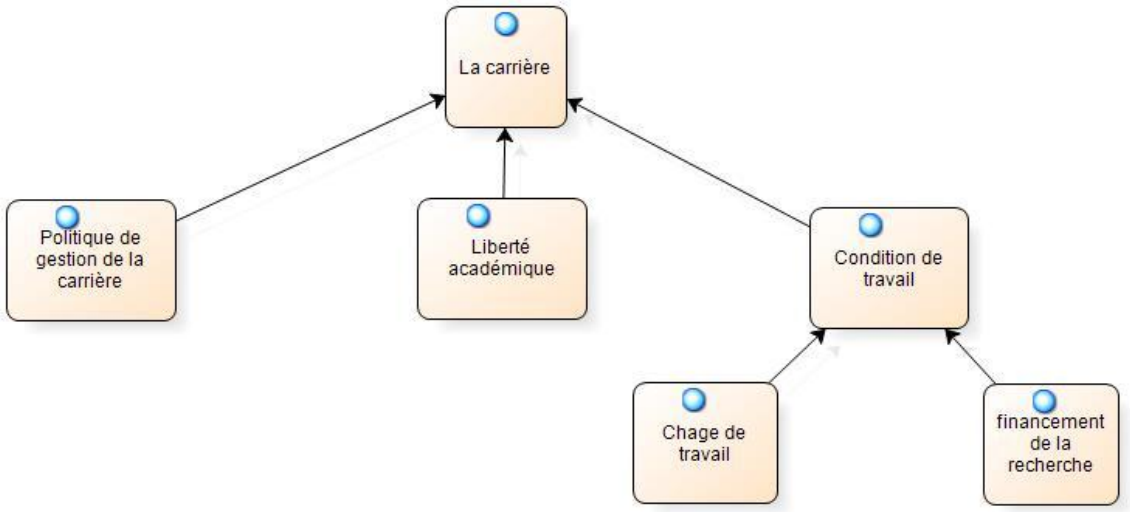


Figure 21. Les attentes en matière de gestion de carrière des enseignants universitaires expatriés

Ces résultats fournissent des informations détaillées au sujet des attentes et des intérêts en matière de gestion de carrière des enseignants expatriés. La connaissance de ces attentes facilite le travail des universités dans la gestion des carrières et la mobilisation de ses enseignants expatriés.

© 2014 Tous droits réservés.

3. Implications théorique et managériale sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur

La littérature sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur se concentre principalement sur les étudiants (Altbach, 1996 ; Welch, 1997) mais reste sous-développée concernant l'internationalisation des enseignants universitaires.

L'une des nouveautés apportées par la présente recherche c'est qu'elle tourne l'attention vers les universités et les enseignants universitaires. Ainsi, les résultats présentés ici introduisent, dans un premier temps, une compréhension plus approfondie de la mobilité internationale des enseignants universitaires. Plus précisément, les attentes et les motivations qui les animent quand il s'agit de prendre la décision de s'expatrier.

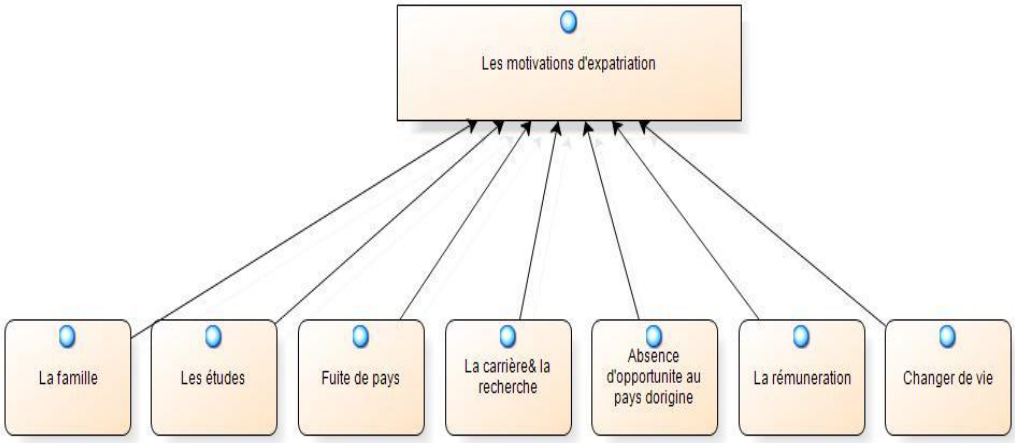


Figure 22. Les principales motivations d'expatriation chez les enseignants universitaires

Des informations complètes, subjectives et contextualistes des expériences individuelles d'expatriation sont livrées au fil de la recherche, en même temps qu'une description contextualiste du déroulement de la procédure de recrutement, d'accueil et d'aide à l'installation des enseignants étrangers par l'université employeur.

Ce partage d'expériences individuelles offre à coup sûr aux universités ainsi qu'aux enseignants universitaires une vision contextualiste sur la procédure d'expatriation d'une part et la procédure de recrutement des enseignants étrangers d'autre part. Il n'a pas

© 2014 Tous droits réservés.

manqué de relater les différents stratégies mises en place pour la mobilisation et le développement de l'attachement des enseignants.

De plus, la connaissance exhaustive des motivations et attentes des enseignants universitaires expatriés par leur propre initiative, nous offre des pistes pour retenir et mobiliser ces talents. En effet, selon Ariss (2014), « bien appréhender leurs motivations est une condition indispensable pour répondre de manière juste à leurs besoins. Sont-ils venus pour découvrir une nouvelle culture ? Mener une carrière internationale ? Ou tout simplement gagner d'argent ? (ce qui est le cas de beaucoup d'expatriés dans les pays du Golfe arabe). Chaque cas de figure est différent » (p 2)

© 2014 Tous droits réservés.

Conclusion générale

Sous le double effet de l'évolution des TIC et de l'internationalisation des organisations, une nouvelle économie basée sur l'immatériel et le savoir n'a cessé de se développer durant les deux dernières décennies. La concurrence s'est accrue et devenue internationale. Le monde du travail est devenu un monde global, incertain mais plein d'opportunité. Ainsi, les rapports entre les employés et les entreprises connaissent des bouleversements d'une importance majeure.

Les organisations éprouvent, plus que jamais, le besoin d'avoir des salariés qui « acceptent de jouer le jeu d'un engagement très fort, d'un investissement sans compter dans l'entreprise » (Ghiulamila, 2008, p 48). De leur côté, les salariés, de plus en plus qualifiés, informés, exigeants et en quête de sens, dosent leur engagement en fonction des conditions de travail et /ou des risques encourus. L'engagement organisationnel constitue dans ce nouveau contexte de concurrence internationale, de crise et de mobilité massive des compétences, un outil important de mobilisation des salariés.

Le secteur de l'éducation, en particulier les universités et les universitaires, ne font pas exception. L'université et les enseignants universitaires se trouvent au centre de ce monde où l'usage de nouveaux concepts tels que "la gestion des connaissances" et "la société du savoir" se généralise. Un besoin grandissant, alors, se fait sentir au sein des universités et des institutions éducatives supérieures pour une activité éducative internationale et des alliances stratégiques avec d'autres universités et centres de recherches internationales. Aujourd'hui, certaines universités font appel, au système de management de la qualité totale afin d'améliorer leur niveau d'éducation. De plus elles disposent de fonds importants pour la recherche octroyés par les états. Mais pour utiliser de manière efficace cette assise financière les universités ont besoin d'un personnel d'enseignement supérieur qualifié. Pour cela, elles ne cessent de mettent en place des mesures pour valoriser les carrières, augmenter les salaires et améliorer les statuts professionnels, afin d'attirer les meilleurs

© 2014 Tous droits réservés.

candidats sur le marché mondial. Ces derniers, face à ces nouvelles conditions de travail sont de plus en plus nombreux à vouloir quitter leurs universités pour aller dans des institutions étrangères (Nikolovska, 2004). Les enseignants universitaires ont la liberté de négocier avec les institutions académiques et de choisir l'université qui répondra le mieux à leurs aspirations personnelles et professionnelles. Ils ne cachent pas l'intérêt de la mobilité pour leur carrière.

Les universités sont alors contraintes de favoriser la réussite de la mobilité internationale des universitaires expatriés et de faire face aux menaces de la concurrence internationale. Ainsi, elles sont amenées à développer et à renforcer l'attachement positif à l'université et d'intervenir de manière efficace dans le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés afin de garantir leur loyauté vis-à-vis de l'université.

Ainsi, cette thèse menée dans un cadre épistémologique interprétativiste et à l'aide d'une méthode de nature qualitative, a permis d'apporter des éléments en réponse à notre problématique de recherche et aux questions qui ont découlaient, initialement exposée, à savoir *l'influence des différents facteurs du contexte ainsi que les interactions relationnelles sur le processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés.*

1. Le plan de la thèse

Dans un premier temps nous avons effectué une revue de littérature portant sur les différents concepts théorique de notre recherche à savoir:

L'engagement organisationnel: évolution et fondements théoriques (*chapitre 1*). Ce chapitre, avec ses trois sections, dresse le bilan des théories, approches et connaissances rattachées à ce concept. Il passe en revue les tentatives de définition, la diversité de terminologie de l'engagement organisationnel ainsi que, l'évolution des principales approches. Cela nous permettra, au début, de délimiter ses contours et de proposer une définition qui constitue un préalable indispensable à notre étude empirique (*section 1*).

Puis, dans un second temps de présenter l'évolution de la conceptualisation dimensionnelle de l'engagement organisationnel qui a basculé d'un concept unidimensionnel vers un modèle multidimensionnel. Nous avons défini les principales approches unidimensionnelles de l'engagement à savoir l'approche d'échange de Becker (1960),

© 2014 Tous droits réservés.

l'approche affective (Mowday et al., 1974) et l'approche de la valeur morale (Kirdon, 1978 ; Dubin et al, 1975) ainsi que les approches multidimensionnelles et en particulier celle d'Allen et Meyer (1991) (*section 2*).

Nous avons par la suite, dans une troisième section, présenté les différentes échelles de mesures de l'engagement organisationnel qui ont émergé entre 1970 et 1990. Nous n'avons pas manqué de critiquer les limites de ces outils de mesures positivistes notamment au regard de l'exploration et de la compréhension du phénomène de l'engagement organisationnel. Enfin, on ne peut pas parler d'engagement organisationnel sans évoquer les différents concepts attachés comme le turnover, l'absentéisme, la performance etc… Nous consacrons les sections 4 et 5 aux manifestations et antécédents de l'engagement organisationnel.

L'expatriation des professeurs de l'enseignement supérieur (*chapitre 2*). Dans ce chapitre, nous avons exposé une revue de littérature sur l'expatriation, le métier d'enseignant dans les institutions de l'enseignement supérieur ainsi que les différentes notions inhérentes. Une première partie (*section 1*) est consacrée à l'internationalisation du savoir et l'expatriation des "*academics*" ainsi que le nouveau rôle de l'université et des enseignants universitaires dans la nouvelle économie de savoir. Dans la *section 2* nous avons tenté d'expliquer l'évolution du phénomène d'expatriation ainsi que les différentes notions inhérentes. Nous avons, aussi exposé les différences entre l'expatriation classique et l'expatriation individuelle, et présenter cette dernière comme étant une nouvelle forme de gestion de carrière.

Enfin, nous avons exposé la littérature rattachée à la décision d'expatriation individuelle et ses antécédents (*section 3*). En effet, plusieurs sont les raisons qui poussent l'individu à choisir de partir travailler à l'étranger. Parmi ces raisons on peut citer; la carrière, l'attraction salariale, la recherche de l'aventure et le désir de voyager.

Nous avons ensuite présenté l'engagement des enseignants universitaires expatriés selon une approche contextuelle-communicationnelle (*chapitre 3*). Il s'agit plus exactement d'une articulation entre les deux chapitres précédents soit l'engagement et l'expatriation. Nous avons dans un premier temps intégré la notion d'adaptation culturelle. En effet, l'enseignant universitaire, en choisissant de quitter son pays et partir travailler ailleurs, est confronté à des changements de rythmes de vie, de routines et de culture. Ainsi, à ce niveau, un minimum d'adaptation culturelle est nécessaire (*section 1*). Par la suite, nous avons exposé les différents théories mobilisées dans l'étude de l'engagement organisationnel qui n'est pas

© 2014 Tous droits réservés.

un phénomène statique et ne peut en aucun cas exister en soi. En effet, plusieurs questions se sont posées : Comment appréhender ces phénomènes dans toute leur complexité? Comment en comprendre les mécanismes et les décrire? Autrement, comment explorer les liens entre les différents acteurs et les processus communicationnels de construction de l'engagement organisationnel des academics dans le contexte d'expatriation? En réponse à ces questions, nous avons fait appel à l'approche contextualiste développée par Pettigrew (1985-1987) et son équipe (Pettigrew et Whipp, 1991; Wilson, 1992). En effet, nous estimons que la construction de l'engagement organisationnel des enseignants expatriés peut être associée à *un contenu* appliqué dans *un contexte (interne et externe) particulier* (l'expatriation) et qui donne lieu à *un processus* construit par les différents jeux de pouvoir des différents acteurs. La construction de l'engagement organisationnel des academics expatriés comme phénomène changeant, requiert une explication plurielle qui s'inscrit dans le modèle contextualiste. Pour cela, nous faisons appel à l'approche communicationnelle de Palo-Alto qui s'intègre facilement dans la grille d'analyse contextualiste pour étudier le processus de construction de l'engagement des enseignants universitaires expatriés (*section 2*).Enfin, nous avons exposé les différentes propositions de recherche on se basant sur le triptyque contenu, contexte et contenu de l'approche contextualiste (*section 3*).

Ces trois chapitres de littérature nous ont permis de poser les cadres théoriques de notre recherche, que nous avons développés dans les trois chapitres suivants.

Nous présentons ces chapitres plus en détail dans les sections suivantes. Globalement, ils portent sur les points suivants. Un chapitre sur la méthodologie de recherche et le dispositif d'enquête (*chapitre 4*) est dédié au positionnement épistémologique interprétativiste (*section 1*) ainsi que le choix de la méthodologie d'investigation qualitative (*section 2*) basée sur les entretiens semi-directifs auprès de 45 enseignants universitaires. Les méthodes appropriées à la collecte de données sont exposés dans la dernière partie du chapitre (*section 3*).

Le *chapitre 5* présente les résultats de la recherche empirique: la contextualisation de l'engagement des enseignants universitaires expatriés. Il porte des éléments de réponses à la problématique de recherche et présente les résultats de notre recherche empirique d'une façon détaillée et précise.

Le dernier chapitre (*chapitre 6*), discute les résultats de notre recherche et identifie les interactions entre les différents acteurs ainsi que les facteurs contextuels qui affectent la construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés. Ceci

© 2014 Tous droits réservés.

nous a permis de réfléchir et de présenter les mesures nécessaires pour mobiliser les enseignants ce qui aboutira à des enseignants expatriés motivés et engagés.

2. L'épistémologie et la méthodologie de recherche

Le choix d'un cadre épistémologique interprétativiste dépend de plusieurs critères, à savoir l'objet de la recherche, les intérêts et les besoins du chercheur. Selon ce paradigme, il n'existe pas une seule réalité susceptible d'être appréhendée, même de manière imparfaite, mais des réalités multiples qui sont le produit de constructions mentales individuelles ou collectives et qui sont susceptibles d'évoluer au cours du temps (Guba et Lincoln, 1993).

Nous avons choisi un positionnement modéré, qui cherche à observer, comprendre et proposer des explications sur les phénomènes avant de les associer et de les réinterpréter. Il accorde aussi une place de choix à la compréhension par le sujet de l'information issue de l'environnement.

Le positionnement épistémologique a eu des implications sur nos choix méthodologiques ainsi que notre stratégie de recherche. Le choix de l'étude qualitative, s'est fait principalement, à cause de sa cohérence avec notre sujet de recherche ainsi que notre positionnement épistémologique.

La recherche qualitative manipule des données qualitatives qui se présentent sous forme de mots plutôt que des chiffres. Ainsi, les différentes techniques de l'étude qualitative, comme l'entretien et l'observation, offrent la possibilité de se rapprocher de la réalité des interactions dans le contexte organisationnel.

Soulignons que notre objectif principal n'est pas de produire des lois universelles mais plutôt de proposer des nouvelles conceptualisations théoriques valides, robustes et rigoureusement élaborées (Charreire et Durieux, 2003). Nous adoptons ainsi une logique abductive que nous jugeons appropriée à notre choix épistémologique/méthodologique ainsi qu'à notre objectif de recherche.

© 2014 Tous droits réservés.

3. Le déroulement de la recherche

La méthodologie qualitative renferme plusieurs techniques et outils d'investigation de données qualitatives. Parmi ces techniques, nous avons choisi l'entretien semi-directif qui semble être la méthode la plus appropriée à notre recherche. Il est réalisé par le biais d'un guide d'entretien défini selon des thèmes dégagés de la revue de la littérature.

Notre recherche se base sur différents catégories d'entretiens. La première catégorie, la plus importante en termes de nombre de réponses, est celle des enseignants universitaires expatriés. La seconde catégorie regroupe des entretiens menés avec les enseignants universitaires locaux, en d'autres termes les collègues locaux des enseignants expatriés, le responsable de RH et les étudiants. L'objectif de ces entretiens est de relever les caractéristiques du contexte interne de l'université ainsi que les interactions avec les différents acteurs du contexte.

La troisième catégorie d'entretiens concerne les experts (voir annexe n°4), soit les responsables de ressources humaines, précisément les responsables de recrutement international des enseignants universitaires. L'entretien d'expert permet de comprendre les besoins, les spécificités ainsi que le processus de recrutement des enseignants universitaires internationaux.

Toutes les catégories d'entretiens se sont déroulées sur une période allant de février 2011 jusqu'à novembre 2012. Les différents entretiens sont rédigés en anglais, étant donné le contexte international de notre étude. Ce qui a pu conduire à une certaine « auto-sélection » des enseignants les plus impliqués dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Les professeurs ne pratiquant pas du tout l'anglais ont de fait été exclus de l'enquête. Il faut souligner, cependant, que certains entretiens réalisés en France ont été conduits en français.

Les entretiens réalisés avec les academics expatriés dans les différents pays ont été effectués, dans la majorité des cas, par le biais du logiciel Skype ou, dans certains cas, par communication téléphonique ou face à face. Elles ont été par la suite retranscrites et traduites de l'anglais vers le français. Enfin, tous les corpus retranscrits ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique via le logiciel Nvivo (version 9.0).

© 2014 Tous droits réservés.

4. Les résultats de la recherche

Le guide d'entretien a permis de réaliser des entretiens en profondeur avec 45 enseignants universitaires expatriés. L'analyse de ces entretiens ont permis de dégager les interactions avec les différents acteurs du contexte qui ont une influence sur la construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés.

4.1. Le contexte externe

Ainsi, en cohérence avec la théorie de contingence (Burns & Stalker, 1966; Lawrence et Lorch, 1967; Sainsaulieu, 1977; Hofstede, 1980; Ouchi, 1981), notre étude constate qu'en effet les différentes caractéristiques de l'environnement externe de l'université (pays hôte, culture etc..) ont une influence sur l'engagement organisationnel des enseignants.

En effet, l'étude a pu déceler chez les enseignants expatriés aux USA & au Canada un engagement affectif élevé par rapport à leurs collègues travaillant dans d'autres pays. Contrairement aux universitaires expatriés en France, Angleterre et le Bahreïn. Malgré l'attractivité de ces derniers et leur politique de recrutement des compétences étrangères, les enseignants expatriés trouvent des difficultés d'adaptation dans ces pays. Ils retracent les problèmes d'adaptation auxquels ils étaient affrontés et déplorent même des scènes de racisme et d'injustice dont ils étaient victimes dans la vie courante et sur le lieu de travail. Ils nous confient qu'ils sont tous en quête permanente d'opportunités dans des universités qui, outre la considération de leurs compétences, respectent leurs origines. Il s'agit bien donc d'un attachement calculé car ils ne risquent pas de quitter leurs universités sans offres en perspective.

Pour les candidats expatriés dans les autres pays de notre échantillon (Turquie, Danemark, Finlande, Kazakhstan, Tel-Aviv & Burkina-Faso), l'adaptation avec les nouvelles cultures et les conditions de vie parfois difficiles constitue pour eux une expérience insolite, un challenge, une aventure. Les aventuriers avouent qu'ils ont un grand attachement vis-à-vis de leur universités et ne cherche pas à changer de payer et d'université malgré les mauvaises conditions de travail dans certains pays (Burkina-Faso). Les enseignants expatriés ne cherchent pas à changer d'université sur le court terme. Ils sont motivés et

© 2014 Tous droits réservés.

éprouvent un sentiment de reconnaissance et d'attachement normatif vis-à-vis de leurs universités.

4.2. Les caractéristiques sociodémographiques

Les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, les motivations d'expatriation etc…) constituent un autre facteur susceptible d'influencer le processus de développement de l'engagement des enseignants universitaires expatriés.

Pour ce qui est de ***l'âge***, contrairement aux enseignants seniors, les dimensions affective et normative de l'engagement sont assez faibles chez les enseignants juniors. En effet, au début de leur carrière, les juniors trouvent leur motivation dans l'évolution e leurs carrières, les conditions de travail et les avantages financiers du poste. Il est à noter donc que la dimension calculée de l'engagement organisationnel domine toute autre dimension.

L'engagement varie aussi selon ***le genre***. En effet, les enseignantes universitaires interviewées prouvant un engagement affectif bien plus élevé que celui de leurs collègues masculins. Elles se montrent prêtes pour suivre et adopter les valeurs de l'université, contrairement aux hommes qui laissent paraitre un engagement de continuité encore plus accru. Ce qui prouve qu'ils se trouvent astreints de suivre les valeurs et les objectifs de l'université sous la pression du manque d'alternatives et du coût imposant de quitter l'université.

La carrière du conjoint, ***l'adaptation de la famille***, influence l'engagement de l'enseignant expatrié. L'attachement de ces derniers vacille selon le degré d'adaptation et le bien-être de la famille et en particulier celle du conjoint carriériste. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'expatrié célibataire se montre disponible et plus engagé que ses collègues bénéficiant de la compagnie de leurs familles. Son investissement porte essentiellement sur l'activité professionnelle. Il semble donc que les dimensions de l'engagement affectif et normatif sont nettement plus développées chez l'expatrié célibataire.

4.3. Le contexte interne de l'université

Le contexte interne influence le processus de construction de l'engagement organisationnel

© 2014 Tous droits réservés.

La bureaucratie constitue une grande entrave à la construction et le développement de l'attachement des enseignants expatriés vis-à-vis de leurs universités. En effet, les enseignants travaillant dans les universités ont un sentiment profond d'avoir perdu leur liberté académique et d'être sans cesse sous le contrôle de leurs supérieurs. Ils ne cachent pas qu'ils n'hésiteront pas à partir dans une autre institution qui respecte leur liberté académique tant voulue.

Il est bien clair que ***les inégalités entre expatriés et locaux*** affectent le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés. En effet, les inégalités relatives à l'octroi des primes de recherches, la non-participation à la prise de décision et le non-accès des postes de direction renforcent le sentiment d'injustice et induisent à longtemps un sentiment de démotivation et de désengagement.

Des bonnes ***conditions de travail et de recherche*** créent un environnement opportun à la recherche et le développement de carrière de l'enseignant universitaire. Ainsi, les enseignants expatriés éprouvent une plus grande motivation et attachement vis-à-vis des universités qui ont des bibliothèques équipées de bases de données et des ressources électroniques et un budget pour la recherche et le développement. Si elles ne sont pas bonnes, les enseignants universitaires n'hésiteront pas de quitter l'université à la recherche de meilleur environnement de travail et de recherche.

La gestion de carrière joue une importance capitale dans le processus de construction de l'engagement organisationnel vis-à-vis de l'université. En effet, les enseignants expatriés développement des attitudes forts d'attachement vis-à-vis de l'institution qui a une politique de développement de carrière claire et équitable. Il en est de même de l'insécurité de travail. Certaines universités, en particulier l'université de Bahreïn, font signer à leur enseignants expatriés des contrats d'une durée de deux ans renouvelable. Ce contrat de durée déterminée semble augmenter le sentiment d'insécurité de travail et par conséquent la démotivation et le désengagement organisationnel des enseignants expatriés.

Les relations sociales entretenues dans l'université influencent la construction des attitudes vis-à-vis de l'université. Des bonnes relations avec le doyen, le chef de département, les collègues et les étudiants ont une incidence positive sur l'engagement organisationnel des enseignants expatriés. Toutefois, des relations conflictuelles augmentent les tensions et poussent les enseignants à quitter leur université.

© 2014 Tous droits réservés.

Selon cette recherche nous avons pu vérifier que l'engagement organisationnel des enseignants expatriés se construit selon un processus dynamique qui change et évolue dans le temps et selon le contexte. En effet, l'enseignant universitaire expatrié a dès le départ des attitudes positives vis-à-vis de l'université d'accueil. Il présente une profonde conviction de montrer sa loyauté à l'égard de l'université qui l'a accueilli et réalisé une partie de ses ambitions. Ces attitudes différentes d'une personne à une autre selon les motivations d'expatriation qui constituent des antécédents de l'engagement. Ces attitudes de départ constituent l'engagement dans sa dimension normative. Ce sentiment d'obligation ne cesse d'évoluer sous l'influence des interactions avec les différents acteurs du contexte universitaires. Pour certains, l'engagement normatif évolue vers sa dimension affective. Ils trouvent dans l'université un milieu coopératif, motivant qui respecte et reconnait leurs compétences et leur donne la possibilité d'évoluer. Ces derniers se considèrent comme "*un membre de la famille*" et refuse l'idée de quitter "*la famille*" pour une meilleure offre: "*c'est difficile de quitter mon université. Je ne peux pas la quitter, c'est ma famille*" (Nabil, Tunisie, Canada).

Alors que, pour d'autres l'engagement normatif évolue vers une dimension calculée et ils n'hésitent pas à afficher leur désir de trouver une meilleure offre dans d'autres institutions. À titre d'exemple, certains enseignants se plaignent des relations avec le doyen, le personnel administratif. Dans certains cas ces relations sont mauvaises et poussent les enseignants universitaires à envoyer leur CV dans d'autres endroits jugés "*meilleurs*": "*j'ai envoyé mon CV partout. J'attends juste la meilleure offre pour partir de cet endroit. Trop de tension avec l'administration et le doyen*" (Linda, Angleterre, Bahreïn).

5. Les limites de la recherche

Ce travail de recherche n'est pas dispensé d'un certain nombre de limites. Ainsi, on peut citer *une première limite inhérente à la position ontologique adoptée*. En effet, la connaissance produite dans une perspective interprétativiste demeure subjective et contextuelle. De plus, la faiblesse inhérente à l'analyse contextualiste concerne la difficulté à généraliser autant que puisse le permettre le contexte d'origine. De ce fait, les résultats obtenus seront limités, en termes d'intérêt, aux acteurs de notre étude. Par conséquent, ils ne sont pas généralisables et il n'y a pas d'universalité des théories. En effet, pour des raisons de faisabilité, soit la précision et l'efficacité d'une telle étude, l'étude cible une

© 2014 Tous droits réservés.

population restreinte et homogène, d'où l'impossibilité de généraliser les découvertes. Si nos résultats ne sont pas statistiques, d'ailleurs tel n'était pas l'objectif de notre thèse. Cependant, les entretiens ont montré, grâce à l'analyse systématique avec *Nvivo*, une convergence dans l'ensemble des facteurs repérés. Nos résultats ne sont donc pas généralisables de manière statistique. Ils possèdent en revanche une validité de saturation et une validité confirmatoire (Yin, 1994).

Une deuxième limite concerne également *l'échantillon de notre recherche* qui comporte 45 enseignants expatriés. Ce nombre ne peut, en aucun cas, être suffisant pour généraliser les résultats dégagés de l'analyse empirique. Il s'ensuit qu'une exploration ultérieure sur un échantillon plus large s'impose. Mais la saturation des résultats de cette étude montre qu'elle propose une modélisation théorique valide. De plus, elle présente un potentiel opératoire, et elle peut déboucher sur des applications pratiques. Elle fournit des données précises et utiles pour les universitaires qui envisagent de s'expatrier de façon indépendante et les universités qui recrutent et cherchent à mobiliser et développer l'engagement organisationnel de leurs personnel académique. Plus précisément, la recherche identifie les thèmes et les facteurs de contextes que les individus peuvent avoir pour leur propre compréhension de l'expatriation, ainsi que les différentes motivations et attentes des enseignants étrangers que les universités peuvent exploiter pour mobiliser et développer l'engagement de ces derniers.

Une dernière limite provient du manque d'équilibre dans la répartition des données statistiques sur les enseignants par pays et par nationalités. L'échantillon renferme 13 enseignants expatriés en France, 13 au Bahreïn, 4 respectivement aux Etats-Unis, au Canada et en Grande Bretagne et seulement un seul par pays dans le reste des pays concernés. Bien qu'il exprime en quelque sorte une diversité de l'échantillon et ainsi contribue à la validité confirmatoire de l'étude, ce déséquilibre peut cacher un biais culturel entre ces différents contextes.

6. Les voies futures de la recherche

Les résultats de cette recherche ouvrent de nombreuses voies futures de recherche qui seraient éventuellement complémentaires à cette dernière et peuvent combler les limites que nous venons de citer dans le paragraphe précédent.

© 2014 Tous droits réservés.

En effet, cette étude qualitative basée sur les entretiens semi-directifs, pourrait être complétée par une recherche quantitative moyennant des questionnaires à l'intention des enseignants universitaires expatriés. Toutefois, pour que les résultats de cette étude soient généralisables, il faudrait un échantillon plus grand d'enseignants universitaires expatriés. Une telle entreprise serait particulièrement intéressante, car elle permettrait de valider les résultats obtenus à partir de la présente recherche. Toutefois, l'extension de l'étude mobilisera des moyens matériels beaucoup plus considérables. Cependant la variété des facteurs repérés, et leurs articulations, ne peuvent être manifestes que par l'étude qualitative. Une autre voie de recherche serait donc d'effecteur des entretiens sur un grand nombre d'expatriés, afin d'éviter de possibles biais, notamment dans les pays d'origine et d'accueil, tout en préservant la richesse de la modélisation systémique et surtout des constructions de sens par les acteurs. Une analyse par questionnaire risquerait de faire perdre cette modélisation et les constructions de sens.

Ainsi, une étude similaire et approfondie auprès des enseignants expatriés dans les nouvelles destinations d'expatriation, à savoir Singapour, la Thaïlande, la Chine et le Vietnam serait particulièrement pertinente. Une étude récente menée par la banque britannique HSBC[1] (2012) démontre que ces pays accueillent les expatriés les « plus heureux » comparés aux expatriés dans les pays européens et les pays du Golfe.

Dans cette étude, l'accent devrait être mis sur l'importance du contexte externe de l'université et son influence sur le bien être des expatriés. Elle pourrait utilement compléter et enrichir la vision dégagée de la présente étude. Il serait également intéressant de se pencher sur une comparaison entre les stratégies individuelles de mobilisation et de développement de l'engagement des enseignants expatriés dans des universités de différents horizons ou entre universités et écoles supérieures. Des études similaires peuvent être élaborées sur l'engagement auprès d'autres types de population comme les médecins expatriés. De plus, il serait judicieux d'interroger plus en profondeur l'impact de la différence culturelle sur le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés.

Enfin, notre étude qualitative à petite échelle est utile pour la recherche exploratoire, bien que ses résultats ne puissent être de manière statistique Pourtant, elle peut être généralisée à d'autres groupes plus larges. Par conséquent, les pistes explorées dans cette recherche

[1] http://www.challenges.fr/monde/20121008.CHA1697/classement-les-pays-ou-les-expatries-sont-les-plus-heureux-de-vivre.html

© 2014 Tous droits réservés.

peuvent être évaluées sur le modèle de « tremplin » pour poursuivre des recherches en utilisant des échantillons plus importants en nombre et diversité, en englobant d'autres dimensions démographiques et en questionnant d'autres thèmes. Nous espérons pouvoir poursuivre nos travaux sur ce thème de recherche, afin de donner de meilleurs résultats sur la question de l'engagement organisationnel, de la carrière académique et de l'expatriation individuelle.

© 2014 Tous droits réservés.

Bibliographie

- Abbott, G.N., White, F.A. & Charles, M.A. (2005), “Linking values and organizational commitment: a correlational and experimental investigation in two organizations”, *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, Vol. 78 No. 4, pp. 531-51.
- Abe M., Wiseman R., (1983), “A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness”, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 7, pp. 53-69
- Adams, J-S., (1963), "Toward an understanding of inequity", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, N° 67, p 422-436
- Adams, J-S., (1965), “Inequity in social exchange”, *in* Berkowitz L. (Ed), *Advances in experimental Social Psychology*, New York, Academic Press
- Adler, N., (1997), *International dimensions of organizational behavior*, Cincinnati, OH: Southwestern Publishing.
- Adler, N. J., (1984), *Women in international management: where are they?* California Management Review, Vol. 26, N° 4
- Adler, N. J., (1991), International *Dimensions of Organizational Behavior*, Boston: PWS-Kent.
- Adler, N., (1995), *Expatriate women managers in Expatriate Management: New Ideas for International Business*, J. Selmer (ed), Westport, CT: Quorum Books
- Adnot, P., (2001), "La valorisation de la recherche dans les universités…une ambition nécessaire", *Note de presse*, 13 p.
- Akremi (El), M., (2008), "Management des exaptriés", *Les fiches outils Ressources Humaines*, Intervention IAE Toulouse MRH Janvier-Février 2008, 12 p.
- Aktouf O., (1989), *Le management entre tradition et renouvellement*, Montréal : Gaëtan Morin
- Aktouf, O., (1992), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Presses l’Université du Québec, 3e impression, Aout, 213 p.

© 2014 Tous droits réservés.

- Albernhe, K., & Albernhe, T., (2004), "Les thérapies systémiques: historique Palo Alto", http://www.ecologielibidinale.org/, 5 p.
- Allard-Poes,i F., & Marechal, Ch., (1999), « Construction de l'objet de recherche », *in* Thiétart R.A. & coll., Méthodes et Recherche en Management, Paris : Dunod, (34-56)
- Allard-Poesi F., (1997), « Nature et processus d'émergence des représentations collectives dans les groupes de travail restreints », *Thèse de doctorat*, Université Paris-Dauphine
- Allen, N.J. & Meyer, J.P., (1990), "The measurement and antecedents of affective, continuance & normative commitment to the organization", *Journal of Occupational Psychology*, N° 63, p. 1−18
- Allen, N.J., Meyer, J.P. & Smith, J., (1993), "Commitment to organizations and occupations: extension and test of a tree-component conceptualization", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, p. 538-551
- Allen, N-J., & Meyer, J-P., (1996), "Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 49, pp. 252-276
- Allport G-W., (1943), "The ego in contemporary psychology", *Psychological Review*, Vol. 50, p 451-476
- Allport, G-W., (1935), *Attitudes* , *in* Murchinson C.A., A Handbook of Social Psychology, Vol. 2, Russel et Russel, New-York
- Allport, G-W., (1947), "The psychology of participation", *Psychological Review*, N°52, p 117–132
- Altbach, P. G., & Lewis, L. S. (1996), The academic profession in international Perspective, In P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: portraits of fourteen countries* (pp. 3-48). Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Anadon, M., & Guillemette, F., (2007), « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Recherches Qualitatives*, Hors-série, N°5, pp. 26-37
- Anderson, B. A., (2001), "When expatriation means 'follow that woman!", *Asia Pacific Journal of Human Resources, Vol. 39*(3), pp. 109-116
- Aranya N., Pollock, J., Armenic, J., (1981), «An examination of professional commitment in public accounting», *Accounting Organizations and Society*, Vol. 6, N° 4, p. 271-280

© 2014 Tous droits réservés.

- Aranya, N., Kushnir, T., & Valency, A., (1986), “Organizational commitment in a male-dominated profession”, *Human Relations*, Vol. *39*(5), p 433-448
- Ariss, A., (2014), "Nouvelles formes d'expatriation: quels enjeux pour l'entreprise?", *Harvard Business Review France*, Chronique d'experts, 4 p. (http://www.hbrfrance.fr/)
- Arnold, J., Cohen, L., (2008), “The psychology of careers in industrial and organizational settings: A critical but appreciative analysis”, *International Review of Industrial and*
- Arthur, M. B., Inkson, K., & Pringle, J., (1999), *The new careers: individual action and economic change*, London, Sage
- Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (1996); *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford University Press, 408 p.
- Arthur, W., & Bennet, W., (1995), “The international assignee: the relative importance of factors perceived to contribute to success”, *Personel Psychology*, Vol. 48, pp. 99-115
- Aryee, S., & Stone R-J., (1996), “Work experiences, work adjustment and psychological well-being of expatriate employees in Hong Kong”, *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 7 (1), pp 150-164
- Atkinson, J., (1984), Manpower Strategies for Flexible Organisations, *Personnel Management*, Vol. 16, n° 8, pp.28-31
- Aubert, N., Gruère, J-P., Jabes, J., Laroche, H., & Michel, S., (1991), *Management. Aspects humains et organisationnels*, Presses Universitaires de France, Paris, 656 p.
- Aubert, P. Blanchet, D. et Blau, D., (2005), « Le marché du travail après 50 ans. Eléments de comparaison franco-américaine», in *l’Economie Française : édition 2005-2006*, INSEE/Références
- Aubret J., Gilbert P., & Pigeyre F., (2002), *Management des compétences. Réalisations, pratiques, analyses*, Paris, Dunod.
- Baba, V.V. (1989) « Central Life Interests and Job Involvement : An Exploratory Study in the Developing World », *International Journal of comparative Sociology*, vol.30 (3-4), pp.181-194
- Bardin, L., (1998), L’analyse de contenu, Paris, Ed. Presses universitaires de France, 291 p.

© 2014 Tous droits réservés.

- Barrick, M.R., Mont, M.K., Perkins-Strauss, J., (1994), « Antecedents of involuntary turnover due to a reduction in force », *Personnel Psychology*, Vol. 47, pp.515-535
- Bartol, K-M., (1982), *Managing information systems personnel: a review of the literature and ... The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*, San Diego, CA, Academic Press
- Baruch, Y. & Winkelmann-Gleed, A., (2002), "Multiple commitments: A conceptual framework and empirical investigation in a community health service trust", British Journal of Management, Vol. 13, N° 4, pp.337-361
- Baruch, Y., & Hall, D-T., (2004), "The academic career: a model for future careers in other sectors?", *Journal of Vocational Behavior*, Vol.64, pp. 241-262
- Bass, B-M., (1965), *Organizational Psychology*, Allyn and Bacon, Boston
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, D., Jackson & al., (1981), *La nouvelle communication* (textes réunis par Y. Winkin), Paris : Éditions du Seuil
- Becker, H., (1960), "Notes on the concept of commitment", *American Journal of Sociology*, N° 66, p32-42.
- Becker, T., Billings, R., Eveleth, D. & Gilbert, N., (1996), "Foci and bases of employee commitment: implications for job performance", *Academy of Management Journal*, Vol. 39, N°2, p 464-482.
- Becker, T-E., (1992), "Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making?" Academy *of Management Journal, Vol 35*, pp 232-244.
- Beiser. M.. Barwick, C.. Berry, J.W.. Da Costa., G., Fantino, A., Ganesan, S., Lee, C., Milne. W., Naidoo. J., Prince, R., Tousignant, M., & Vela, E., (1988), *Menial health issues affecting immigrants and refugees*, Ottawa-Health and Welfare Canada
- Bell, N. E., & Staw, B. M., (1989), People as sculptors versus sculpture: the roles of personality and personal control in organizations, *In* B. S. Lawrence (Ed.), *Handbook of career theory* (pp. 232-251), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bentein, K., Vandenberg, R-J., Vandenberghe, C., & Stinglhamber, F. (in press), "The role of change", *in* "The relationship between commitment and turnover: A latent growth modeling approach", *Journal of Applied Psychology.*
- Bentein, K., Vandenberghe, C., & Dulac, T., (2004), « Engagement organisationnel de continuité et indicateurs d'efficacité au travail », *Revue de Gestion des Ressources Humaines, Vol. 53*, p 69-79.

© 2014 Tous droits réservés.

- Berger, P., Luckmann T., (1986), *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bériot, D., (2006), « Manager par l'approche systémique », *Préface de Michel Crozier*, Editons d'Organisation, Groupe Eyrolles, 14 p.
- Bernardin, H. J., Kane, J. S., Ross, S., Spina, J. D., & Johnson, D. L. (1995), Performance appraisal design, development, and implementation, *In* G. R. Ferris, S. D. Rosen, & D. T. Barnum (Eds.), Handbook of human resource management (pp. 462–493). Cambridge, MA: Blackwell
- Berry J. W., (1990), *Psychology of acculturation*, in Bristlin R. W. (Eds.), Applied cross cultural psychology, Newbury Park, C.A., Sage, pp. 232-253
- Berry, J-W., (1997), "Immigration, Acculturation, and Adaptation", *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 46 (1), pp 5-34.
- Berthier, P., & Roger, A., (2010), "Le retour de mobilité internationale : rupture et opportunuité », *Congres du réseau des IAE*, Strasbourg, pp 1-13.
- Berthoin Antal,A., (2001), "Expatriates contributions to organizational learning", *Journal of General Management*, Vol. 26, N° 4, pp. 62-84
- Bijeire, G., (1996), *Intéressement et attachement professionnel : contribution à l'analyse de l'intéressement des salariés perçu comme outil de développement*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Toulouse I
- Black J. S., Stephens G. K., (1989), "The influence of the spouse on American expatriates adjustment in overseas assignments", *Journal of Management*, Vol. 15, pp. 529-544.
- Black, J. S., (1988), "Work-role transition: a study of American expatriate managers in Japan", *Journal of International Business Studies*, Vol.19, pp. 274-291
- Black, J. S., (1992), "Coming home: the relationship of expatriate expectations with repatriation adjustment and job performance", *Human Relations, Vol. 45*(2), pp. 178-192
- Black, J.-S., & Gregensen, H-B., (1999), "The right way to manage expats", *Harward Business Review*, March-April, pp. 52-60.
- Black, J-S., Mendenhall, M., Oddou, G., (1991), "Towards a comprehensive model of international adjustment: an integration of multiple theoretical perspectives", *Academy of Management Review*, 16, 2: 291-317.

© 2014 Tous droits réservés.

- Blau, G., & Boal, K., (1989), “Using job involvement and organizational commitment interactively to predict Turnover”, *Journal of Management*, Vol 15, N°1, pp 115-127
- Blau, G., (1985), “A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement”, *Journal of Vocational Behavior*, 27, pp. 19–26
- Blau, G., (2001), “On assessing the construct validity of two multidimensional constructs occupational commitment and occupational entrenchment”; *Human Resource Management Review*, Vol. 11; pp. 279-298
- Blau, G., (2003), “Testing a four dimensional structure of occupational commitment”, *Journal of occupational and organizational psychology*, Vol 76, pp. 469-488
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (1998b), “Writing in academic careers”, *Studies in Higher Education, Vol. 23*(3), pp. 281-295
- Bolzman, C., (1996), *Sociologie de l’exil : une approche dynamique : L’exemple des réfugiés chiliens en Suisse*, Zürich, Seismo
- Bonache, J & Zarraga-Oberty, C (2008), "Determinants of the success of international assignees as knowledge transferors : a theoretical framework", *The international journal of human resources management*, pp. 1-18
- Bossard, A.B., & Peterson, R.B. (2005), "The repatriate experience as seen by American expatriates", *Journal of World Business*, Vol.40, p. 9-28
- Bottin, C., (1991), *Diagnostic et changement, l’intervention des consultants dans les organisations*, Paris, Les Editions d’organisation
- Bourgeoism R.P, & Wils., T., (1990), "Cheminements de carrier: extension théorique et empirique de la typologie de Driver", *Ve Congrès international de l'Association de psychologie du travail de langue Française*, Bruxelles, Mai.
- Boutaud, J-J., (1992), "Images de soi et organisation", *Communication et organisation*, N°1, 12 p.
- Boyer, E. L., Altbach, P. G., & Whitelaw, M. J., (1994), *The academic profession: an international perspective*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Brabet, J., (2003), « Des méthodologies qualitatives pour la recherche en GRH ? », *in* Encyclopédie, Allouche, pp 888-896.

© 2014 Tous droits réservés.

- Brasseur M., (2003), « L'école de Palo-Alto et la gestion des ressources humaines. Contributions pour la recherche et l'action », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, N°48, Avril-Mai-Juin, pp 61-78
- Brasseur, M., & Mzabi H-J., (2004), « Implication des salariés, clef de réussite du changement ? », *Humanisme & Entreprise*, N° 266, Août 2004, pp 17-36
- Brasseur, M., & Mzabi, H. J. (2003), «L'implication des salariés, clef de réussite du changement», *Actes, Congrès de l'AGRH* (consultable sur le site web AGRH)
- Breton P., (2004), *Les marques de distributeurs ne sont pas que des copies*. *Dunod*
- Brett J. M., (1984), "Job transition and personal and role development", *in* Rowland K. M; Ferris G.R. (Eds.), *Research in Personnel and Human Resource Management, vol. 2: 155-186.Greenwich, Conn.:* JAI press
- Brewster, C., & Scullion, H. (1997), "A review and an agenda for expatriate HRM", *Human Resource Management Journal, Vol. 7*(3), pp. 32-41
- Brickman, P., (1987), Commitment, *in* Wortman, B., & Sorrentino, R., (Eds.) "Commitment, conflict and caring", Englewood Cliffs, N-J, Prenctice-Hall, p.1-18
- Brooks (Eds.), Career choice and development (2nd ed.). San Francisco: Jossey–Bass.
- Brouwers I., Cornet A., Gutierrez L.H., Pichault F., Rousseau A., Warnotte G. (1997), *Management humain et contexte de changement : pour une approche constructiviste*, Bruxelles, De Boeck Université
- Brown, S., (1996), "A meta-analysis and review of organizational research on job involvement", *Psychological Bulletin, Vol. 120, pp.* 235–255
- Buchanan, B., (1974), "Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations", *Administrative Science Quarterly*, Vol.19, pp. 533-546.
- Caligiuri, P.M., (1997), "Assessing expatriate success: Beyond just "being there."", *In* Saunders DM, Aycan Z (Eds.), *New approaches to employee management* , Greenwich, CT: JAI Press, Vol. 4, pp. 117-140
- Caligiuri, P., & Lazarova, M., (2001), "Strategic repatriation policies to enhance global leadership development", In Mendenhall, M., Kuehlmann, T., & Stahl, G., (Eds.), *Developing Global Business Leaders : Policies, Processes and Innovations*, Quorum Books, pp. 243-256

© 2014 Tous droits réservés.

- Caliguri, P. M., Joshi, A., & Lazarova, M. (1999), “Factors influencing the adjustment of women on global assignments”, *International Journal of Human Resource Management, Vol. 10*(2), pp. 163-179
- Caplan, R-D., (1987), “Person Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives, and Mechanisms ”, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 31, pp. 248-267
- Caplow, T., & McGee, R. J. (1958), *The academic marketplace*, Basic books. Garden City, NY: Anchor Books, or 1965
- Carbonnel, A., (2006), « Evolution de la perception des caractéristiques du travail et engagement dans le travail », *XVIIe Congrès de l’AGRH, Le travail de la GRH IAE de Lille et Reims Management School*, 16 et17 Novembre, pp. 1-22
- Cardon, D., (1997), "Les sciences sociales et les machines à coopérer. Approche bibliographique du *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*", *Réseaux*, N°85, Septembre-Octobre
- Carroll, J. B., (1963), “A model of school learning”, *Teachers College Record*, Vol. 64, pp. 723-733
- Carson, K-D., & Bedeian A-G., (1994), “Career Commitment: Construction of a Measure and Examination of Its Psychometric Properties”, Journal of Vocational Behavior, Vol. 44, N° 3, pp. 237-262
- Carson, K-D., & Carson, P-P., (1995), “Development and construct validation of a career entrenchment measure”, *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, British Psychological Society, Vol. 68, pp. 301
- Castaing, S., & Roussel, P., (2006), « l’effet de l’évaluation du contrat psychologique sur l’implication affective dans la fonction publique : le rôle modérateur de la motivation à l’égard du service public », *XVIIe Congrès de l’AGRH- Le travail au cœur de la GRH IAE de Lille et Reims Management School, 16 et 17 novembre*, pp 1-20.
- Cerdin J. L., (1996), *Mobilité Internationale des cadres : adaptation et décision d'expatriation*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Toulouse 1.
- Cerdin, J-L., & Peretti, J-M. (1997), Les cadres français expatriés : principaux déterminants d'une adaptation réussie, *In* Tremblay, M., & Sire, B. (eds), GRH face à la crise : GRH en crise ? –Montréal (Canada) : Presses HEC, pp 343-356
- Cerdin, J-L., (2002), *L’expatriation,* 2nde édition, Paris, Editions d’Organisation

© 2014 Tous droits réservés.

- Cerdin, J-L., (2004a), « L'expatriation : un temps de carrière particulier », *in* Guerrero S., J-L. Cerdin et A. Roger, *La gestion des carriers – enjeux et perspectives*, Paris : Vuibert.
- Cerdin, J-L., (2004b), « Les carrières dans un contexte global », *Management et Avenir*, N° 1, p.155-175
- Cerdin, J-L., & Le Pargneux, M. (2008), "L'impact de la carrière sur la réussite individuelle de la mobilité internationale", *Proposition de communication 5èmes journées d'étude sur les carrières*, Lyon 22-23 Mai, 18 p.
- Cerdin, J-L., & Le Pargneux, M. (2009), "Vers une définition multidimensionnelle de la réussite de la mobilité internationale", *Management & Avenir*, Vol, 25, pp 51-74.
- Charles-Pauvers, B., Commeiras, N., (2002), Chapitre 3 : L'implication : le concept, *in* Neveu, J.-P. & Thévenet, M. (2002), *L'implication au travail*, Editions Vuibert, Collection Entreprendre, Série Vital Roux Cotton & Tuttle.
- Charreire S., Durieux F., (1999), « Explorer et tester », Chapitre 3, *in* Thiétart R.A et coll., « Méthodologie de Recherche en Management », Dunod, p. 57-80
- Chatman, J-A., (1989), "Improve interactional organizational research, a model of person-organizational fit", *Academic of Management Review*, Vol. 14, pp. 333–349
- Chew, I. K. H., & Zhu, W., (2002), "Factors influencing Singapore managers' career aspiration in international assignments", *Career Development International*, Vol. 7(2), pp. 96–109
- Choi, P-L., & Tang, S.Y.F., (2009), "Teacher commitment trends: cases of Hong-Kong teachers from 1997 to 2007", *Teaching and teacher education*, Vol.25, pp. 767-777
- Church, A., (1982), "Sojourner Adjustment", *Psychological Bulletin*, Vol. 91, pp 540-572
- Coffey, A., & Atkinson, P., (1996), *Making sense of qualitative data*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, A., (1993), "Work Commitment in Relation to Withdrawal Intentions and Union Effectiveness", *Journal of Business Research*, Vol. 26, N° 1, pp. 75-90
- Cohen, A., (2007), "Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment", Human *Resource Management Review*, Vol. 17, pp. 336-354

© 2014 Tous droits réservés.

- Cohen, A., (2009), "A value based perspective on commitment in the workplace: an examination of Schwartz's basic human values theory among bank employees in Israel", *International Journal of Intercultural Relations*, N° 33, p 332-345
- Cohen, S-G., Ledford, G-E. & Spreitzer, G.M. (1996), "A Predictive Model of Self-Managing Work Team Effectiveness", *Human Relations*, Vol. 49(5), pp. 643-676
- Coladarci, T., (1992), " Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching", *Journal of Experimental Education*, Vol. 60(4), pp. 323–337
- Copenland L., Griggs, & L., (1988), "The international Employee", *Management Review*, Vol. 77, pp. 52-53
- Coutelle, P., (2005), « Introduction aux méthodes qualitatives en sciences de gestion », *Cours du CEFAG-Séminaire d'études qualitatives*, pp. 1-20
- Crétien, H., (2003), «La notion d'adaptation pour des expatriés d'une grande entreprise internationale allemande dans des pays en transition», *Management International*, Vol. 7, N° 3, p. 39
- Crozier, M., & Friedberg, E., (1977), "L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective", Editions du Seuil, Collection "Sociologie politique".
- Crozier, M., (2006), *Préface* "Manager par l'approche systémique", Bériot, D., Editons d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- Culpepper, R-A., (2000), "A Test of Revised Scales for Meyer and Allen (1991) Three-component...", *Educational & Psychological Measurement*, Vol.60, N°4, 604 p
- Cuthbert, R. (Ed.), (1996), *Working in higher education*, Buckingham: SRHE and Open University
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999), In Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- David, A., Hatchuel, A., Laufer, R. (coord.) (2000), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris, Vuibert
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H., (1984), *A psychological theory of work adjustment*, Minneapolis, University of Minnesota Press
- De Rosnay, J., (1975), *Le Macroscope ; Pour une vision globale*, Collection points, Le Seuil, Paris
- Deci, E-L., & Ryan, R-M., (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum

© 2014 Tous droits réservés.

- Deci, E-L., (1975), *Intrinsic motivation*, New York: Plenum Publishing Co, Japanese Edition, Tokyo: Seishin Shobo
- Defelix, C., (1999), « Contextualisme, conventions et analyse des tensions organisationnelles : une application à la fonction ressources humaines », *Série Recherche*, ESA/CERAG, N°00-02, 25p
- Defillippi, R. J., & Arthur, M. B., (1996), Boundaryless contexts and careers: a competency-based perspective, In D. M. Rousseau (Ed.), *The boundaryless career as a new employment principle* (pp. 116-131), Oxford: Oxford University Press
- Demery-Lebrun, M., (2006), « Quelle opérationnalisation de l'implication pour concilier théories de la motivation et théories de l'implication ? Réflexion en faveur d'une nouvelle échelle de mesure de l'implication dans le métier », XVIIe Congrès de l'AGRH- Le travail au cœur de la GRH IAE de Lille et Reims Management School, 16 et 17 Novembre, Reims, pp. 1-17.
- Denjean, M., (2006), « La motivation », *Document de transfert*, Décembre, 33p
- Deroure, F., (1992), « Mobilité professionnelle en Europe : Dimension familiale et pratiques d'entreprise », Commission des Communautés Européennes
- Derr, C. B., & Laurent, A. (1989), The internal and external career, *In* M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), Handbook of career theory (pp. 454–471). Cambridge: Cambridge University Press
- Deschênes, A.-J., H. Bilodeau, L. Bourdages, M. Dionne, P. Gagné, C. Lebel et A. Rada-Donath (1996). « Constructivisme et formation à distance », *Distances*, Teluq, pp. 9-25
- Deslauriers, J.-P. (1997), « L'induction analytique », *in* J. Poupart, J.-P., Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R., Mayer & A.P. Pires (Dirs), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.293-308). Boucherville : G. Morin
- Devos C. (2005), Les influences des variables individuelles, de l'environnement, et de la formation sur le transfert des acquis de formation, Mémoire présenté en vue du grade de licenciée en Sciences psychologiques, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
- Dey, I., (1999), *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. San Diego, CA : Kluwer
- Dhadwal A.K, & Brasseur, M., (2004), « Expatriation et mal être au travail , le cas des expatriés indiens en Allemagne », *W.P.*, N°687, pp 1-14

© 2014 Tous droits réservés.

- Diene, B., (2002), « L'adaptation à la diversité ethnique et culturelle du mouvement des jardins de Montréal », dans L'identité : Zones d'ombre, sous la direction de Cristina Bucica et Nicolas Simard, Québec, Cahiers du CELAT, 2002, p. 37-51
- Dillon, A., Flood, P. (1992), "Organizational Commitment: Do Human Resource Management Practices Make a Difference", *Irish Business and Administration Research*, Vol. 13, pp. 48-60
- Diné, S., (2007), « L'approche systémique des communications dans l'analyse des conflits organisationnels entre personnes », *AGRH*, 21 p
- Donnadieu, G. & Karsky, M., (2002), *La systémique, penser et agir dans la complexité*, Paris : Editions de liaisons
- Donnadieu, G., Durand, D; Neel, D., Numez, E., & Saint-Paul, L., (2003), "L'approche systémique: de quoi s'agit-il", *Synthèse des travaux du groupe AFSCET Diffusion de la pensée systémique*, 11 p.
- Dowling, P., & Schuler, R. S., (1990), *International dimensions of human resource management*, Boston, Mass: PWS Ken
- Downing, P., Dunlap, M., Hadley, B & Ferrell, L, (1978), *Work Attitudes and Performance Questionnaire, San* Francisco: School of Nursing, University of California
- Dubin, R., (1956), "Industrial worker's world: a study of the "central life interests" of industrial workers", Social problems, Vol. 3, p 131-142.
- Dubois, Vincent (2003), « Une politique pour quelle(s) culture(s) ? », *Cahier français de la Documentation française*, n° 312, p. 19-23
- Dunbar, E., (1992), "Adjustment and satisfaction of expatriate U.S. personnel", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 16, N°1, pp. 1-16
- Dunham, R., Grube, J., & Castenada, M., (1994), "Organizational commitment: the utility of an integrative definition", *Journal of applied Psychology*, N° 79, pp. 370-380
- Dwyer, P.D., Welker, R., Friedberg, A-H., (2000), "A research note concerning the dimensionality of the professional commitment scale", *Behavioral Research in Accounting*, Vol. 12, pp. 279–296
- Eagly, A-H., Chaiken, S., (1993), *The psychology of attitudes*, Fort Worth, Harcourt, Brace and Company
- Edgar, M., (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Editions Sociales et Familiales, Paris.

© 2014 Tous droits réservés.

- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lych, P.D., & Rhoades, L. (2001), "Reciprocation of perceived supervisor support", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, pp. 42-51
- Eisenberger, R., Huntington, S., Hutchison, S., & Sowa, D., (1986), « Perceived Organizational support », *Journal of Applied Psychology, Vol.* 71, pp. 500-507
- Etzioni, A., (1961), A Comparative Analysis of Complex Organizations on Power, Involvement and their Correlates, The Free Press of Glencoe
- Evettes, J., (1992), "Dimensions of career: Avoiding reification in the analysis of change", *Sociology*, Vol 26, N°1, pp 1-21.
- Evrard Y., Pras B. et E. Roux, (2003), *Market : études et recherches en marketing*, 3ème ed., Dunod, Paris
- Fabre C, (1997), *L'implication des salariés restant après un plan social*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Montpellier II, Sciences et Techniques du Languedoc.
- Fages, A., (2009), "Le détachement et l'expatriation", *Comité Social*, 33 p.
- Fann, K.T., (1970), *Peirce's theory of abduction,* The Hague : Martinus Nijhoff;
- Farell, D. & Rusbult, C-E., (1981), "Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment and turnover : the impact of rewards, costs, alternatives and investments", *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol 27, p 78-85
- Feldman D.C., (1990), Conceptualizing the nature and consequences of part-time work, Academy of management review, Vol.15, N°1, pp. 103-112
- Feldman, D.C., & Thomas, D.C., (1991), "Career management issues facing expatriates*", Journal of International Business Studies*, Vol. 23 (2).
- Fenlason K. J., Beehr T. A., (1994), "Social support and occupational stress: effects of talking to others", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 15, pp 157-175
- Festinger, L., (1957), *A cognitive dissonance theory*, Stanford, CA, Stanford University Press
- Finegan, J-E., (2000), "The impact of person and organizational values on organizational commitment", *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, Vol. 73, No. 2, pp. 149-69.
- Finegan,, J., Shamian, J., & Laschinger, H.K.S. (2001), "The impact of workplace empowerment, organizational trust on staff nurses' work satisfaction and

© 2014 Tous droits réservés.

organizational commitment", *Health Care Management Review*, Vol. *26*(3), p p 7-23.

- Firestone, W. A., & Pennell, J. R., (1993), "Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies", *Review of Educational Research*, Vol. 63, pp. 489–525.
- Folkman S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, DeLongis and Gruen G., (1986), "Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, pp. 992-1003
- Forster N., (2000), "Expatriates and the impact of cross-cultural training", *Human Resource Management Journal*, Vol. 10, N° 3, pp. 63-78
- Forster, N., (1997), "The persistent myth of high expatriate failure rates: a Reappraisal", *The International Journal of Human Resource Management, Vol. 8*, pp. 414-433
- Fournier V., Grey C., (2000), "At the critical moment: conditions and prospects for Critical Management Studies", *Human Relations*, Vol. 53(1), pp. 7-32.
- Francès, R., "La motivation au travail", *in* C. Lévy-Leboyer, J-C. Sperandio, *Traité de psychologie du travail*, Paris, PUF, 1987
- Francfort I., Osty F., Sainsaulieu R., Uhalde M., (1995), *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris : Desclée de Brouwer
- French, J.L. (1987), "Employee perspectives of stock ownership: financial investment or mechanism of control", *Academy of Management Review*, Vol. 12, pp 427-435
- Fresko, B., & al., (1997), "Predicting teacher commitment", *Teaching and teacher education, Vol. 13*(4), pp. 29-38
- Fries-Britt, S. (2000), Developing support networks and seeking answers to questions. In M. Garcia (Ed.), *Succeeding in an academic career* (pp. 39- 56). Connecticut: Greenwood Press
- Fulton, O., (1996), "Which academic profession are you in?", *in* Cuthbert, R. (Ed.), Working in Higher Education, SRHE and Open University, Buckingham, pp. 157-69
- Galois, I., (2007), « Soutien, confiance, satisfaction et engagement organisationnel affectif : mesure et relations entre les variables », *AGRH*, pp 1-15

© 2014 Tous droits réservés.

- Gamassou, C-E., (2004), « Prévenir le stress professionnel et promouvoir l'implication au travail, un enjeu de gestion des ressources humaines », Les cahiers de CERGOR, N°01/04, Février, pp 1-24
- Gao, G., & Gudykunst W., (1990), "Uncertainty, Anxiety, and Adaptation", *International Journal of Intercultural relations*, Vol. 14, pp. 301-317
- Geertz, C., (1973), Thick description: Toward an interpretive theory of culture. *In* Geertz, C. (Ed.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 37-126), New York: Basic Books
- Gharbi-Ayari, A., Besson, D & Mamlouk, Z., (2011), "Academics organizational commitment in university of Bahreïn", *17-19 October AGRH*, Marrakech, pp1-15
- Ghiulamilia, J., (2008), " Des salariés désengagés de l'intérieur ", *Les grands Dossiers des Sciences Humaines : Malaise au travail*, N°12, p 48-49.
- Giddens, A., (1990), *The consequences of modernity*, Stanford University Press, Stanford, 186p
- Giordano Y (Coordonné par), (2003), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, EMS, Paris
- Giordano, Y., (2003), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*. Eds Management et Sociétés, Paris
- Girod- Séville, M. & Perret, V., (1999-2007), Fondements épistémologiques de la recherche – *in* Thiétard A.R. (dir) - « Méthodes de recherches en management » – Paris, Dunod
- Glanz, L., & Van Der Sluis, E. C., (2001), "Employing organizations and expatriate spouses: balancing self-knowledge and knowledge about options", *Career Development International, Vol. 6* (3), pp. 169-176
- Glaser, B.G. (1978), *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992), *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Glaser, B.G., (1995), A Look at Grounded Theory: 1984 to 1994, *in* Glaser, B.G. (Ed.), *Grounded Theory: 1984-1994* (pp.3-17). Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G., (1998), *Doing Grounded Theory*, Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B.G., (2001), *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley, CA : Sociology Press.

© 2014 Tous droits réservés.

- Goffman, E., (1995), "On face-Work", *Psychiatry*, XVIII, Août, pp 213-231
- Gonzalez, A., (1992), “Higher education, brain drain and overseas employment in the Philippines: towards a differentiated set of solutions”, *Higher Education, Vol. 23*, pp. 21-31
- Gosselin, E., Paquet, R., & Macroux, B., (2009), « Influence des préoccupations de carrière sur la fluctuation des attitudes au travail », *Revue multidisciplinaire sur l’emploi*, le syndicalisme et le travail, Vol.4, N°2, pp 171-192
- Gregersen H. B., Stroh L. K, (1997), “Coming home to the Arctic cold: antecedents to Finnish expatriates and spouse repatriation”, *Personnel Psychology*, Vol. 50, 3: pp. 635-654.
- Grover S-L., & Crooker K-J., (1995), “Who appreciates family-responsive human resource policies: The impact of family-friendly policies on the organizational attachments of parents and non-parents”, *Personnel Psychology*, Vol. 48, N°2, p. 271-288
- Grusky, O., (1966), “Career mobility and organizational commitment », *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10, pp. 488-503
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S., (1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, CA: Sage
- Guilbert, L., (2007), « Ethnologie collaborative : élaboration et analyse d’espaces de médiation en contexte de migration », *Recherches Qualitatives*, N°4, pp. 14-36
- Guillemette, F. (2006), « L’approche de la *Grounded Theory*, pour innover ? », *Recherches qualitatives, Vol. 26*(1), pp. 32-50
- Gutiérrez-Martinez, I., (2006), “Etude des dimensions affective et calculée de la double implication des professionnels de technologies d’information”, *XVIIe Congrès de l’AGRH-Le travail au cœur de la GRH IAE de Lille et Reims Management School*, 16 et 17 novembre, pp 1-16
- Guzzo, R.A., (1997), “The expatriate employee”, *Trends in Organizational Behavior*, Vol. 4, pp. 123-137
- Hailey, J. R., (1996), “HR in East Asia, breaking through the glass ceiling”, *People Management* (July), 32-34
- Hall D. T., & Schneider, B., (1972), “Correlates of organizational identification as a function of career pattern and organizational type”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, pp. 340-350

© 2014 Tous droits réservés.

- Hall, D.T., Goodale, J. G. (1986), *Human resource management: strategy, design, and implementation*, Scott, Foresman.
- Hall, D. T. (1971), "A theoretical model of career subidentity development in organizational settings", *Organizational Behavior and Human Performance, Vol. 6, N° 1, pp. 50-76*
- Hall, D.T., (1996), "Introduction: Who needs' Identity?" *In Questions of Cultural Identity*, pp. 1-17.
- Halsey, A. H., (1992), *The decline of donnish dominion*, Oxford: Clarendon Press
- Handy, C., (1994), *The empty raincoat*, London: Hutchinson
- Harfi, M. & Mathieu, C., (2006), "Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : Enjeux de la mobilité internationale et attractivité de la France", *Horizons Stratégiques*, Centre d'Analyse Stratégique, n°1, Documentation Française**.**
- Harvey, M., (1996), "Addressing the Dual-career Expatriation Dilemma", *Human Resource Planning*, Vol.19, N°4, pp. 1-16
- Harvey, M., (1997), "Dual-career expatriates: Expectations, adjustment and satisfaction with international relocation", *Journal of International Business Studies*, Vol. 28(3), pp. 627-658
- Harvey, M., Milorad M. Novicevic, (2001), "Selecting expatriates for increasingly complex global assignments", *Career Development International, Vol.* 6/2 (2001), pp. 69 - 86
- Haslberger, A., (2007), Gender differences in expatriate adjustment, 67th Annual Meeting of the Academy of Management, Philadelphia, 6-8 August, pp 1-24
- Hassi, A., & Storti, G. (2022), "Organizational training across cultures: variations in practices and attitudes", *Journal of European Industrial Training*, Vol.30, No.1, p. 45-70
- Herscovitch, L., Meyer, J.P., 2002, "Commitment to Organizational Change : Extension of the Component Model", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, pp. 474–487
- Hofstede G., (1991), *Cultures and organizations*, McGraw Hill
- Hofstede, G., (1980), Cultures consequences: International differences in work related values. Beverly Hills: Sage
- Hofstede, G., (1994), V*ivre dans un monde multiculturel*, Editions d'Organisation

© 2014 Tous droits réservés.

- Holopainen, J., & Björkman, I. (2005), "The personal characteristics of the successful expatriate: A critical review of the literature and an empirical investigation", *Personnel Review*, Vol. 34, pp. 37-50.
- Hosek, J-R., (1976), *Teaching and hospital costs*, University Malaya, Santa Monica, CA. : Rand Corporation
- Hrebiniak, L., & Alutto, J., (1972), "Personal and Role-Related Factors in The Development of Organizational Commitment", *Administrative Science Quarterly. Ithaca*, Vol. 17, N° 4, p. 555
- Hughes, E., (1937), "Institutional office and the person", *American Journal of Sociology, Vol. 43*, pp. 404-413
- Igalens, J., & Roussel, P., (1998), *Méthodes en GRH*, Paris : Economica
- Igbaria, M., & Siegel S.R., (1992), "The reasons for Turnover on Information Systems Personnel", *Information and Management*, Vol. 23, pp. 321-330
- Igbaria, M., & W. M. Wormley, (1992), "Organizational Experiences and Career Success of MIS Professionals and Managers: An Examination of Race Differences" *MIS Quarterly*, Vol. 16 (4), pp.507-529
- Igram T.N., Keun S.L., Lucas G.H. (1991) "Commitment and Involvement : Assessing a Sales Force Typoloy", *Journal of The Academy of Marketing Science*, Vol. 19, N°3, pp.187-197
- Ingersoll, G-L., Kirsch, J-C., Merk, S.E. and Lightfoot, J., (2000), "Relationship of Organizational Culture and Readiness for Change to Employee Commitment to the Organization", *Journal of Nursing Administration, Vol.* 30, N°1, pp. 11–20
- Inkson, K., Arthur, M. B., Pringle, J., & Barry, S. (1997), "Expatriate assignment versus overseas experience: international human resource development", *Journal of World Business, Vol. 2*, pp. 351-368
- Irving, P., Coleman, D., & Cooper, C-L. (1997), "Further Assessments of a Three-Component Model of Occupational Commitment : Generalizability and Differences Across Occupations", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, N° 3, pp. 444-452
- Janesick, V. J., (1998), "The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning", *In* Y. S. Lincoln (Ed.), *Strategies of qualitative enquiry* (pp. 35-54). Thousand Oaks: Sage
- Jarnias S. (2003), « Gestion des compétences et implication organisationnelle : comment gérer et dépasser les contradictions cachées ? », *Communication « Jeune chercheur », Journée AGRH*, pp 1-14

© 2014 Tous droits réservés.

- Jaros S.J., Jermiet J.M., Kohler J-W., & Sinsich, T., (1993), “Effects of continuance, affective and moral commitment on the withdrawal intentions”, *Academy of management Journal*, Vol 36 pp. 951-995
- Jokinen, T., Brewster, C., Suutari, V. (2008), “Career capital during international work experiences: contrasting self- initiated expatriate experiences and assigned expatriation”, *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 19, N°6, pp. 979-998
- Joule, R-V., & Beauvois, J-L., (1987), *Petit traité de manipulation à l’usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Joule, R-V., & Beauvois, J-L., (1998a), “De la dissonance à l'engagement dans la soumission“, *In* J-L., Beauvois, R-V., Joule & J-M., Monteil (Eds.), *20 ans de psychologie sociale expérimentale francophone*, Grenoble : Presse universitaire de Grenoble, (pp 273-310).
- Joule, R-V., & Beauvois, J-L., (1998b), *La soumission librement consentie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kanfer, R., (1990), Motivation theory and industrial and organizational psychology, *In* M., Dunnette & L., Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., vol. 1), Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Kanter R-M., (1968), “Commitment and social organization, a study of commitment mechanism in utopian Communities”, *American Sociological Review*, Vol. 33, pp. 499-517
- Kanter, R. M. (1989), *Careers and the wealth of nations: a macro perspective on the structure and implications of career forms*, In B. S. Lawrence (Ed. *Handbook of career theory* (pp. 275-291), Cambridge: Cambridge University Press
- Kanter, R. M. (1994), "Collaborative Advantage: The art of Alliances", *Harvard Business Review*, Vol 72, N°4, July-August, pp 96-108.
- Kanungo R.N. (1979), “The concept of alienation and involvement revisited”, Psychological Bulletin, Vol. 86, p. 119-138.
- Kanungo R.N. (1982a), “Measurement of job and work involvement”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 67, p. 341-349.
- Kanungo R.N., (1982b), *Work alienation*, New York, Praeger.
- Kanungo R.N., (1983), “Work alienation: A pan-cultural perspective”, *International Studies of Management and Organization*, Vol. 13, p. 119-138.

© 2014 Tous droits réservés.

- Keep, E., Storey, J. A., & Sisson, K. (1996). Managing the employment relationship in higher education: quo vadis? In R. Cuthbert (Ed.), *Working in education* (pp. 34-45). Buckingham: SRHE and Open University Press
- Kelle, U., (1995), Computer-Aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice, London : Sage
- Ketchum, L-D., Trist, E. (1992), *All Teams Are Not Created Equal. How Employee Empowerment Really Works*, London, Sage
- Kiesler, C. A. (1971), *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief.* New York : Academic Press.
- King, N., (1998), Template analysis, *In* C. Cassell (Ed.), *Qualitative methods and analysis in organizational research: a practical guide* (pp. 14-36), London: Sage
- Laureys, G. (1992), "Mobility has come to stay", *Higher Education Management, Vol. 4*(1), pp. 108-120
- Lawler, EE., Hall, D.T., (1970), "Relationships of Job Characteristics to Job Involvement, Satisfaction and Intrinsic Motivation", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 54, pp. 305-312
- Lazarova, M, Cerdin, J.-L. (2007), "Revisiting Repatriation Concerns: Organizational Support *vs.* Career and Contextual Influences", *Journal of International Business Studies*, Vol. 38, pp. 404-429
- Le Moigne, J., (1984), *La théorie du système général*, Paris : Presses universitaires de France
- Le Moigne, J., (1995), *Les épistémologies constructivistes*, Paris : Presses universitaires de France.
- Lee, T-W., Ashford, S-J., Walsh, J-P., & Mowday, R-T. (1992), "Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes", *Journal of Management*, Vol.18, pp. 15−32
- Lemoine, C., (1994), *Connaissance d'autrui. Enjeu psycho-social*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.
- Lemoine, C., (1998), « Style d'organisation et mode d'évaluation », *In* Rousson, M., Thygesen Fischer, L., « Psychologie au travail et Transformation de la société », *Revues Académiques*, Neuchâtel, pp 99–107
- Lesourne J., Orléan A., & Walliser B., (2002), *Leçons de microéconomie évolutionniste*, Odile Jacob

© 2014 Tous droits réservés.

- Levy-leboyer, C., (1998), *La motivation dans l'entreprise – modèles et stratégies*, Editions d'organisation
- Liden, R.C., & Green, S.G., (1980), "On the measurement of career orientation", *Paper presented at the Midwest Academy of Management Meetings*, Cincinnati, Ohio, pp. 322-331
- Locke, E.A. (1976), "The nature and causes of job satisfaction", *in* Dunnette, M.D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago, IL, pp. 1297-349.
- Lodahl, T-M., & Kejner, M., (1965), "The Definition and Measurement of Job Involvement", *Journal of Applied Psychology*, Vol.49, N°1, pp.24-33
- Louart, P., (2002), « Les acteurs de la GRH », *Les Cahiers de la Recherche du CLAREE*, IAE de Lille
- Louart, P., (2006), « Fiabilité », www.dico-rh.net
- Louart, P., (2006), « Validité », www.dico-rh.net
- Louche, C., (2005), « La motivation au travail : Bilan critique de la recherche », in Organisations et comportements. Nouvelles approches, Nouveaux enjeux, Dunod, pp 91-113
- Machlowitz, M., (1980), *Workaholics : living with them, Reading*, Addisson-Wesley, Massachussets
- Mallet, C., Rousseau, A., (2005), « Appropriation d'un groupware : apprentissage individuel et performance collective », *Actes du colloque Apprentissage et performance organisationnelle (PESOR)*, Sceaux, 24p
- Mallet, C., Rousseau, A., Valoggia, P., (2005), « TIC et performance de l'entreprise : quelles stratégies d'investissement ? », *Proposition d'une grille d'analyse contextualiste*, AIMS 2005, Angers
- Maslow, A-H., (1954), *Motivation and Personality*, Harper and Row Publishers, Inc. Maroy C.
- Mathieu, J., Zajac, D.M., (1990), "A Review and MetaAnalysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment", *Psychological Bulletin*, Vol. 108, No 2, pp. 171-194
- Meglino, B-M., Ravlin, E-C., & Adkins, C-L., (1989), "A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes", *Journal of Applied Psychology 74*, pp. 424–432

© 2014 Tous droits réservés.

- Mercier E., & Schmidt G., (2004), *La gestion des ressources humaines*, Pearson Education France, Collection Gestion appliquée, Paris
- Mercier S., & Guinn-Milliot S., (2003), « La théorie des parties prenantes : un cadre conceptuel fécond pour la responsabilité sociale de l'entreprise ? », *Actes de la 5ème Université de Printemps de l'Audit Social*, IAE de Corse, mai 2003, pp. 249-259
- Mérignac, O., & Roger, A., (2004), « Les dangers de l'expatriation en célibataire géographique », *IAS, Printemps*, Tunis, pp 1-18
- Mérignac, O., & Roger, A., (2005), "L'impact du conjoint et de la famille sur l'adaptation et la performance des cadres expatriés ; l'effet direct et modérateur du profil familial », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, Vol. 58
- Meunier, J-P, (2003), *Approches systémiques de la communication*, De Boeck, 254 p.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001), " Commitment in the workplace: Toward a general model ", *Human Resource Management Review*, 11(3), 299.
- Meyer, J.P., & Smith C.A. (2000), "HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model", *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17, 4, 319–331
- Meyer, J.P., Allen, N. J., & Gellatly, I. R., (1990), "Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations ", *Journal of Applied Psychology*, N°75, p 710-720.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., (1991), «A Three Component Conceptualization of Organizational Commitment, *Human Resource Management Review*, Vol. 1, N°1, 61-89
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L., Topolnytsky, L., (2002), "Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 61, pp. 20-52
- Meyer, J-P., Allen, N. J., & Gellatly, I. R., (1990), "Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations ", *Journal of Applied Psychology*, N°75, p 710-720.
- Michel., S., (1994), « Motivation, satisfaction et implication », *in* Management, aspects humains et organisationnels, PUF fondamental

© 2014 Tous droits réservés.

- Michelik, F., (2008), “La relation attitude-comportement : un état des lieux“, *Ethique et économique*, Vol 6, N°1, 11 p.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M., (1994), *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA : Sage
- Mintzberg, H., & Waters, J. A., (1982), “Tracking strategy in an entrepreneurial firm”, *Academy of Management Journal, Vol.* 25, pp. 465-499
- Mintzberg, H., (1977), “Policy as a field of management theory”, *Academy of Management Review*, Vol. 2, pp. 88-103.
- Mintzberg, H., (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris : Les éditions d’Organisation.
- Miron, J-M., & Dragon, J-F., (2007), “La recherché qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceurs, est-ce possible? », *Recherches Qualitatives*, Vol.27 (2), pp. 152-175.
- Monmollin (de), M., et Pastre, O., (sous la dir.), (1984), Le taylorisme, Paris, Ed. La Découverte, 361 p
- Montgomery, D.C., Blodgett, J.G., et Barnes, J.H., (1996), “A model of financial securities salesperson’s job stress”, *The Journal of Services Marketing*, Vol. 10, N° 3, pp 21-38
- Moore, A., (2000), *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*, London: RoutledgeFalmer.
- Moorman, R-H., B-P., Niehoff & D-W., Organ, (1993), «Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice», *Employee Responsibilities and Rights Journal*, Vol. 6, p. 209-225.
- Morin, E., (1977), *La méthode*, Seuil
- Morin, E., (2008), « Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel », *Santé Psychologique Etudes et Recherche*, Rapport R-543, 62p.
- Morin, E-M, & Audebrand, L-K, (2003), “L’engagement organisationnel et le sens du travail”, 26 p.
- Morris-Rothschild, B., & Brassard, M. R., (2006), “Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy”, *Journal of School Psychology, Vol. 44* (2), 105-121.
- Morrow, P. C., (1993), *The theory and measurement of work commitment*, Greenwich, CT: Jai Press Inc.

© 2014 Tous droits réservés.

- Morrow, P.C. (1983), " Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment ", *Academy of Management Review*, Vol.8, N°3, p 486-500.
- Morse, J.M. & Field, P.A., (1995), *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. Thousand Oaks, CA : Sage
- Mottaz, C-J., (1988), "Determinant of commitment", *Human Relations*, Vol. 41 No. 6, pp. 467-82
- Mount, M. K., & Barrick, M. R., (1995), "The Big Five personality dimensions: Implications for research and practice in human resource management", *In* K. M. Rowland & G. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 153-200). Greenwich, C.T: JAI.
- Mowday, R. T., L. W. Porter, & R. M. Steers (1982), *Employee-Organization Linkages New York*, Academic Press
- Mowday, R-T., & McDade, T-W. (1979), "Linking Behavioral and Attitudinal Commitment: A Longitudinal Analysis of Job Choice and Job Attitudes", *Academy of Management Proceedings*, pp. 84
- Mowday, R-T., Porter, L-M., & Steers, R-M. (1982), *Employee–organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*, New York, NY: Academic Press
- Mowday, R-T., Porter, L-W., & Steers, R-M., (1979), "The measurement of organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, N°14, p 224-247
- Mucchielli A. (1999), *Théorie systémique des communications*. Paris : A. Colin.
- Mucchielli A., (2004), «Le contexte organisationnel : essai de définition d'un concept nécessaire pour les études sur les organisations », Ed. de l'Univ de Montpellier 3.
- Mucchielli A., (2004, Février), *L'interaction problématique cadrage en systémique des relations, "Questions vives"*, Aix-en Provence - Montréal. Maison d'édition.
- Mucchielli, A. (1996), Compréhensive (approche), *in* A., Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (sous la direction d'Alex Mucchielli) (p. 28), Paris : Armand Colin
- Mucchielli, A. (2000), *La nouvelle communication, Épistémologie des sciences de l'information et de la communication*. Paris : A. Colin.
- Mucchielli, A., (1994), *Les méthodes qualitatives*, Paris : Presses universitaires de France.

© 2014 Tous droits réservés.

- Mucchielli, A., (1998), *Approche systémique et communicationnelle des organisations*, Paris, Armand Colin, 160 p.
- Mucchielli, A., (2004), *Approche systémique des organisations*, Paris, Armand Colin.
- Mucchielli, A., (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris.
- Mucchielli, A., (2004), *Le constructivisme dans les études sur la communication (sous la direction de)*, Montpellier : Centre d'étude et de recherche sur l'information et la communication.
- Mucchielli, A., (2005), *Approche par la contextualisation*, Paris, Armand Colin.
- Murlis, H., & Hartle, F., (1996), Does it pay to work in universities? *In* Cuthbert, R. (Ed.), *Working in higher education* (pp. 46-57), Buckingham: SRHE and Open University Press
- Nadler, D. A., & Lawler, E. E., (1977), "Motivation: A diagnostic approach", *In* J. R. Hackman, E. E. Lawler, & L. W. Porter (Eds.), *Perspectives on behavior in Organizations*, New York, NY: McGraw-Hill, pp.26-34
- Neveu J-P., & Thevenet, M., (2002), *L'implication au travail*, Vuibert.
- Neveu, J-P., (1996), « Epuisement professionnel : recherche exploratoire en milieu hospitalier », *Le Travail Humain*, Vol 59, N° 2, pp 173-186
- Neveu J.P. (2002) : L'implication du salarié : du pourquoi au pour quoi - extrait de « L'implication au travail » –Paris, Vuibert p 21-42.
- Neveu J.P & IGALENS J. (2002), *Les syndiqués face au syndicat* extrait de « L'implication au travail », Paris-Vuibert, p 113-126,
- Neveu J.P. (2003), *Théories de l'implication in* « Encyclopédie des ressources humaines » – Vuibert, Paris, p. 699-705.
- Neveu J. P. (1991), "Méthodologie de l'implication", *IIième congrès AGRH*, 41-44
- Neveu, V., (2000), « Les effets de l'actionnariat salarié sur les attitudes des salariés, implication organisationnelle et influence perçue », *Les Cahiers du CERGOR*, N°1, Octobre, pp 1-23
- Nguyen-Duy, V., & Luckerhoff, J., (2007), "Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? », *Recherches qualitatives*, N°5, pp. 4-17.
- Nicholson, N., (1984), A theory of work role transitions, *Administrative Science Quarterly*,29, 172-191
- Nizard, G., (1991), Les métamorphoses de l'entreprise, Economica

© 2014 Tous droits réservés.

- Nizet, J., et Pichault, F., (1995), *Comprendre les organisations, Mintzberg à l'épreuve des faits,* Paris, Gaëtan Morin Editeur
- Nizet, J., et Pichault, F., (1998), « L'éclatement des modèles en GRH : l'explication par la contingence, son intérêt et ses limites », p. 13-45, *in* Allouche, J. et Sire, B. (éd.), *Ressources Humaines. Une gestion éclatée,* Paris, Economica
- Nuttin, J., (1980), *Motivation et perspective d'avenir*, Studia psychologica, Presses universitaires de Louvain, 288 p.
- O'Reilly, C-A., & Caldwell, D-F., (1981), "The commitment and job tenure of new employees: Some evidence of post-decisional justification", *Administrative Science Quarterly,* Vol. 26, pp 597-616
- O'Reilly, C-A., Chatman, J-A., Caldwell, D-F., (1991), "People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit", *Academy of Management Journal*, Vol. 34, pp. 487–516
- Ondrack, D.A., (1985), "International Transfers in North American and European MNEs", *Journal of International Business Studies*, Vol. 16, n° 3, p. 1-19
- Organ, D-W., & Ryan, K., (1995), "A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior", *Personnel Psychology*, Vol. 48 /4, p 775-802, 28pp. 538-551
- Organ, D-W., (1988), *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*, Lexington, MA : Lexington
- *Organizational Psychology*, Vol. 23, pp. 1-44
- Orgogozo, I. (1998). *L'entreprise communicante*, Paris, Les éditions d'organisations
- Osgood C-E., Succi, G-J., & Tannenbaum P-H., (1957), *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press.
- Osland, J. S., (1990), *The hero's adventure: the overseas experience of expatriate business people,* Unpublished Ph.D, Case Western Reserve.
- Osland, J. S., (1995), *The adventure of working abroad*. San Francisco: Jossey-Bass
- Paille, P., & Ertul S., (2003), « L'engagement en formation : essai d'extension du modèle de Meyer et Allen (1991) », *71ème Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences*, Rimouski-Québec, Mai 2003
- Paillé, P., & Mucchielli, A., (2003-2005), *L'analyse qualitative*, Paris : A. ColinPeirce, C.S., (2002), *Pragmatisme et pragmaticisme*, Paris : Cerf

© 2014 Tous droits réservés.

- Paille, P., (2004), « Examen empirique sur le caractère multidimensionnel de l'engagement normatif et sur les liens avec les engagements affectif et continu », *Psychologie du Travail et des Organisations*, Vol. 10, pp. 327-339
- Palmero S. (2000), « Implication organisationnelle, satisfaction au travail, engagement au travail et intention de départ des salariés à temps partiel », *Actes du* 11ème congrès de l'AGRH, Paris
- Paré, G., Tremblay, M., & Lalonde, P., (2001), "The role of organizational commitment and citizenship behaviors in understanding relations between human resources practices and turnover intentions of IT personnel", *Scientific Series*, CIRANO, Montreal, Canada
- Park, S., Henkin, A.B. and Egley, R. (2005), "Teacher team commitment, teamwork, and trust: exploring associations", *Journal of Educational Administration*, Vol. 43 N°5, pp. 462-79
- Parker B., McEvoy G. M., (1993), "Initial examination of a model of intercultural adjustment", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 17, pp. 355-379
- Paullay I.M., Alliger G.M. & Stone-Romero, E.F. (1994), "Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, p. 224-228
- Peiperl, M. A., & Baruch, Y., (1997), "Back to square zero: The post-corporate career", *Organizational Dynamics*, Vol. 25(4), pp. 7–22.
- Peltonen, T., (1998), "Narrative Construction of Expatriate Experience and Carrer Cycle: Discusive patterns in Finish Stories of International Career", *The International Journal of Human Ressource Management*, Vol 9, N° 5, pp 875-892.
- Penley, L-E., & Gould, S., (1988), "Etzioni's model of organizational involvement: a perspective for understanding commitment to organizations", *Journal of Organizational Behavior*, Vol.9, pp. 43-59
- Perna, F., Lerner, B. S., & Yura, M. T. (1995), "Mentoring and career development among university faculty", *Journal of Education, Vol. 177*(2), pp. 31-45
- Perrot, S., (2005), « L'engagement au travail : analyse psychométrique de l'échelle de Kanungo », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, N°58, pp 31-44
- Pettigrew, A. M., & Whipp, R., (1991), *Managing change for competitive success*, Oxford: Blackwell, 325 p.
- Pettigrew, A. M., (1985), *The awakening giant. Continuity and change in imperial chemical industries*, Oxford/New York, Blackwell

© 2014 Tous droits réservés.

- Petty-Richard E. & Cacioppo John T., (1981), *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*, Dubuque, Brown.
- Pfeffer, J. & Lawler, J., (1980), "Effects of job alternatives, extrinsic rewards, and behavioral commitment on attitude toward the organization: A field test of the insufficient justification program", *Administrative Science Quarterly, Vol. 25, pp* 38-56
- Piaget, J., & Inhelder, B., (2000/1972), *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books
- Pichault, F., Warnotte, G., & Wilkin L., (1998), La fonction ressources humaines face aux restructurations : trois cas de dowsizing, Harmattan Logiques économiques, p. 26-30
- Pierce, J-L, & Dunham R-B., (1987), "Organizational commitment: Pre-employment propensity and initial work experiences", *Journal Manage*, Vol. 13, pp. 163–178
- Porter, L-W., & Smith, F-J., (1970), "The etiology of organizational commitment, *Unpublished paper*, University of California, Irvine
- Porter, L-W., & Lawler, E-E., (1968), *Managerial attitudes and performance*, Homewood, Il:Irwin
- Porter, L-W., Steers, R-M., Mowday, R-T., & Boulian, P-V., (1974), "Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians", *Journal of applied psychology*, Vol 59, N° 5, p. 603-609.
- Pourtois, J.-P. et Desmet H., (1988). *Epistémologies et instrumentation en sciences humaines*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga
- Price, J., & Mueller, C., (1981), "A causal model of turnover for nurses", *Academy of Management Journal*, Vol. 24, pp. 543-565
- Quenneville, N., Simard, G., & Rabouin, N., (2004), « L'influence de l'engagement affectif dans la relation entre la perception des pratiques de gestion des ressources humaines innovatrices et les comportements de mobilisation », *AGRH*, 1 au 4 Septembre, pp 1-20
- Rabinowitz, S., & Hall D-T., (1977), "Organizational research on job involvement", Psychological Bulletin, Vol. 84, p. 265-288
- Randall, D.M., Cote J.A. (1991), "Interrelationships of Work Commitment constructs", *Work and Occupations*, Vol.18, N°2, p 194-211

© 2014 Tous droits réservés.

- Razak, N., Darmawan, I.G.N., & Keeves, J-P., (2009), "Teacher commitment", *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, pp. 343-360
- Reeve, C.L., & Smith C.S. (2001), "Refining Lodahl and Kejner's job involvement scale with a convergent evidence approach: applying multiple methods to multiple samples", *Organizational Research Methods*, Vol. 4, N° 2, p 91-111.
- Reilly, N-P., & C-L., Orsak, (1991), "A career stage analysis of career and organizational commitment in nursing", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 39, p. 311-330
- Richards, T., & Richards, L. (1991), "The NUDIST qualitative data analysis system", *Qualitative Sociology, Vol. 14*(4), pp. 307-325
- Richardson, J., & Mallon, M. (2005), "Career interrupted? The case of the self-directed expatriate", *Journal of World Business, Vol. 40*, pp. 409-420
- Richardson, J., (2002), Experiencing expatriation: a study of expatriate academics, PHD Thesis, New Zealand, July, 316 p.
- Riehl, C., & Sipple, J., (1996), "Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment", *American Educational Research Journal*, Vol. 33, N°4, pp 873 – 901
- Ripon, A., (1987), « Satisfaction et implication dans le travail », *In* Levy -Leboyer C., & Sperandio, J.C., (Ed.), *Traité de psychologie du travail*, pp. 421-434.Paris, PUF
- Ripon, A., (1990), « L'évaluation de l'implication dans le travail et l'emploi », *Actes du congrès de la Société Française de Psychologie*, Bordeaux.
- Ritz, R., (1993), "Higher education without borders: a new approach", *Higher Education Management, Vol. 5*, pp. 273-276
- Robert, A.D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu.* Que sais-je ? France : PUF.
- Rodwell, J-J., Kienzle, R., & Shadur, M- A., (1998), "The Relationships among Work-Related Perceptions, Employee Attitudes, and Employee Performance: The Integral Role of Communication", *Human Resource Management*, Vol. 37 (3–4), pp. 277–293
- Rokeach, M., (1973), *The nature of human values*, New York: The Free Press
- Rose, J., (2012), *Le commercialisation des résultats de la recherche universitaire*, Caucus des associations étudiantes, 74 p.

© 2014 Tous droits réservés.

- Rosenberg, M-J., & Hovland, C-I., (1960), "Cognitive, affective and behavioral components of attitudes", *in* Hovland C. I. & Rosenberg M. J. (Eds), *Attitude Organization and Change*, New Haven, Yale University Press
- Rouillard, C., & Lemire, L., (2003), « Le contrat psychologique et l'engagement organisationnel : une exploration empirique », *Management International*, Vol. 7(4), pp. 1-16
- Rousseau, D-M., (1990), "Normative beliefs in fund-raising organizations: Linking culture to organizational performance and individual responses", *Group and Organization Studies*, Vol. 15, pp 448–460
- Roussel, P., (2000), La motivation au travail : concept et théories, Toulouse : Université des Sciences Sociales
- Roux, S., & Dussault, M., (2007), « Engagement organisationnel et citoyenneté organisationnelle d'enseignants », *Nouveaux cahiers de la recherches en éducation*, Vol.10, N°2, pp 151-164
- Saal, F-E., (1978), « Job involvement: a multivariate approach », *Journal of Applied Psychology*, vol.63, N°1, pp. 53-61
- Sainsaulieu R. & alii, (1981), *L'effet formation dans l'entreprise*, Paris, Bordas.
- Sainsaulieu R., (1977), *L'identité au travail*, Paris, Éd. Presses de Sciences Po.
- Sainsaulieu R., (1987), *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, Éd. Presses des Sciences *Po* (réédition augmentée, 1997).
- Salancik, G-R., (1977), "Commitment and the Control of Organizational Behavior and Belief", *in* B-M., Staw and G-R., Salancik (eds) *New Directions in Organizational Behavior*, Chicago: St Clair Press.
- Savoie, J., (1973), « L'évaluation : un bien de luxe ? », *In* Teissier R., & Tellier Y. (dir.), *Changement planifié et développement des organisations*, Editions IFG-EPI, chapitre 29, pp. 651-664
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, Vol. *20*, pp. 99-123
- Schein, E.H., (1978), *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*, Reading, Addison-Wesley
- Schein, E.H., (1990), *Career anchors: Discovering your real values*, San Diego, CA, Pfeiffer & Company
- Schein, E-H., (1986), « What you need to know about organizational culture », *Training and Development Journal*, Vol. 40, pp 30–33.

© 2014 Tous droits réservés.

- Schermerhorn, J.R. (1999), "Learning by going? The management educator as expatriate", *Journal of Management Inquiry*, Vol. 8 No. 3, pp. 246-56
- Scholl, R-W., (1981), "Differentiating Organization Commitment From Expectancy as a Motivating Force", *Academy of Management Review, Vol.* 6, N° 4, pp. 589–99
- Schuster, J., (1994), "Emigration, internationalization and "brain drain": propensities among British academics", *Higher Education*, Vol. 28, N°. 4, pp. 179-194
- Schwandt, T. A., (1997a), *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwandt, T. A., (2000), Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism, *In* Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189–213), Thousand Oaks,CA: Sage.
- Schwandt,T.A. (1997b), Textual gymnastics, ethics and angst, *In* W. G. Tierney & Y. S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: Re-framing the narrative voice* (pp. 305–311), Albany: State University of New York Press.
- Scott, P., (1994), "Wider or deeper? International dimensions of mass higher education", *Tertiary Education Administration*, Vol. 16 N° 2, pp. 79-94
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D., (2004), Introduction: Inside qualitative research, *In* Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 1–11), London: Sage.
- Searle, W. & Ward, C. (1990), "The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions", *lnternational Journal* of *Inrercultural Relations, Vol. 14, pp.* 449-464
- Seidel, J., & Kelle, U., (1995), *Computer-aided qualitative data analysis*, London : Sage
- Selmer, J. (1999), "Career issues and international adjustment of business expatriates", *Career Development International*, Vol.4, N°2, p. 77-87
- Shaffer, M. A, David A.H. & Matthew K G., (1999), «Dimensions, determinants, and differences in the expatriate adjustment process», *Journal of International Business Studies*, Vol. 30, N°3
- Shaub, M-K., Finn, D-W., & Munter, P., (1993), "The Effects of Auditors' Ethical Orientation on Commitment and Ethical Sensitivity", *Behavioral Research in Accounting*, Vol. 5, pp. 145

© 2014 Tous droits réservés.

- Sheldon, M-E., (1971), “Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 143
- Shore L-M., Wayne S-J., (1993), “Commitment and employee behavior”, *Journal of Applied Psychology, Vol.* 78, pp. 774-780
- Shore, L., & Tetrick L., (1991), “A Construct Validity Study of the Survey of Perceived Organizational Support”, *Journal of Applied Psychology*, Vol.76, N°5, p.637-643
- Silverman, D., (1997), Towards an aesthetics of research, In Silverman, D., (Ed.),*Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 239–253), London: Sage
- Simard, G., (2002), « Modèles et formes d’organisation du travail : un outil classificatoire et diagnostique », *Interactions*, Vol. 2 (6), pp 65–84
- Simard, G., Chênevert, D., & Tremblay, M., (2000), « Les antécédents de l’engagement organisationnel : le cas d’une organisation publique du secteur de la santé », *Actes du 10e Congrès de l’AGRH*
- Simard, G., Doucet, O., & Bernard, S., (2005), « Pratiques en GRH et engagement des employés : le rôle de la justice », *Relations Industrielles*, Vol 60, N° 2, Printemps, pp 296-319.
- Slama, Y., & Ben Ferjani, M., (2008), "Analyse des représentations de l'expatriation à partir d'une étude exploratoire en Tunisie", *Revue internationale sur le travail et la société*, Vol 6, N° 1, pp. 1-16.
- Snape, E., & Redman, T., (2003), “An Evaluation of a Three-Component Model of Occupational Commitment: Dimensionality and Consequences among United Kingdom Human Resource Management Specialists”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, pp. 162-159
- Somers, M.J., (1995), “Organizational commitment, turnover and absenteeism: An examination of Work organizations”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 19, pp. 533-546
- Somers, M-J., (1993), “A test of the relationship between affective and continuance commitment using non-recursive models”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 66, pp. 185-192.

© 2014 Tous droits réservés.

- Sonnenfeld, J. A., & Peiperl, M. A. (1988), "Staffing policy as a strategic response: a typology of career systems", *Academy of Management Review*, 13(4), pp. 568–600
- Staw, B., & Salancik G-R, (1977), *New directions in organizational behavior*, Chicago St Clair press
- Steers, R-M., (1977), *Organizational Effectiveness: A Behavioral View*, California, Goodyear Publishing Company
- Stinglhamber, F., Bentein, K., & Vandenberghe, C., (2004), « Congruence de valeurs et engagement envers l'organisation et le groupe de travail », *Psychologie de travail et des Organisations*, Vol 10, pp 165-187
- Stinglhamber, F., Bentein, K., Vandenberghe, C., (2002), "Extension of the three-component model of commitment to five foci: Development of measures and substantive test", *European Journal of Psychological Assessment*, Vol, 18, pp. 123–138
- Strauss, A. L., & Corbin, J., (1998), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA:Sage.
- Sullivan, S.E., (1999), The changing nature of careers: A review and research agenda, *Journal of Management*, Vol. 25, N°3, pp. 457-484
- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L.
- Super, D. E., (1953), "A theory of vocational development", *American Psychologist*, Vol 8, pp.185–190
- Super, D. E., (1957), *The psychology of careers*, New York: Harper
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H., (1988), *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A., (1981). *The career development inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Suutari, V., Brewster, C., (2000), "Making their own way: International experience through self- initiated foreign assignment", *Journal of World Business*, Vol. 35, N°4, pp. 417-436.
- Suutari, V., Taka, M., (2004), "Career anchors of managers with global careers", *Journal of Management Development*, Vol. 23, N°9, pp. 833-847.

© 2014 Tous droits réservés.

- Tabech, F., (2007), *Influence de la congruence des valeurs individuelles et de la culture sur l'engagement affectif*, Mémoire de maîtrise, Décembre, HEC Montréal, 143 p.
- Tafani, E., & Souchet, L., (2001), « Changement d'attitude et dynamique représentationnelle », *in* Moliner P., *La dynamique des représentations sociales*, Chapitre 3, PUG Collection Vies Sociales
- Taktak-Kallel, I., (2006), "L'engagement des employés dans les centres d'appel en Tunisie : cibles, déterminants et conséquences sur l'efficacité au travail", XVIIe Congrès de l'AGRH – Le travail au cœur de la GRH IAE de Lille et Reims Management School, 16 et 17 Novembre, Reims, p 1-27.
- Taylor, S. & Napier, N. K., (1996), "Successful Women Expatriates: The Case of Japan", *Journal of International Management*, Vol. 2, N° 1, pp. 51-78.
- Taylor, S. & Napier, N., (1996), "Working in Japan: Lessons from Women Expatriates", *Sloan Management Review*, Spring, pp. 76-84
- Teferra, D., & Greijn, H., (2010), "mondialisation et enseignement supérieur en Afrique", in, *Enseignement supérieur et mondialisation. Défis, menaces et opportunités pour l'Afrique*, Masstricht University, 1-9.
- Tesch, R., (1990), *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*, New York: The Falmer Press
- Tharenous, P. (2002), Receptivity to careers in international work— abroad and at home, *Australian Journal of Management*, Vol. 27, pp. 129–138.
- Thévenet, M., (1990), "Implication et gestion de carrière", *Actes du 1er congrès de l'AGRH, Bordeaux*
- Thévenet, M., (1992), *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Editions Liaison, Paris.
- Thévenet, M., (2000), *Le plaisir de travailler : favorisé l'implication des personnes*, Editions d'Organisation.
- Thévenet, M., (2008), « L'implication, éternelle question », *Les grands Dossiers des Sciences Humaines : Malaise au travail*, N°12, pp 54-55.
- Thiétart RA. & coll., (2000), *Méthodes de recherche en Management*, Dunod, Paris
- Torbiörn, I., (1982), *Living aboard: personal adjustment and personnel policy in the overseas setting*, International Business Enterprises, Personnel Management, 187 p

© 2014 Tous droits réservés.

- Tremblay, M., Guay, P., & Simard G., (2000), « L'engagement organisationnel et les comportements discrétionnaires : L'influence des pratiques de gestion des ressources humaines », *CIRANO*, Juillet, Montréal, pp 1-29.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2000), « Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD*IST », *Recherches qualitatives*, Vol. *20*, pp. 87-111
- Tung, R.L., (1982), "Selection and training procedures of US, European, and Japanese multinationals", *California Management Review*, Vol. 25 No. 1, pp. 57-71
- Tung, R.L., (1987), "Expatriate assignments: enhancing success and minimizing failure", *The Academy of Management Executive*, Vol. 1 No. 2, pp. 117-26
- Vahe-Hennequin, C., (2003), « Implication organisationnelle et structure en réseaux »,
- Valéau, P., (1997), *La gestion des volontaires dans les associations humanitaires : un passage par les contingences de l'implication*, Thèse de doctorat, 485p
- Vallerand, R-J. et Thill, E-E. (1993), « Introduction au concept de motivation », *in* Vallerand, J. et Thill, E-E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, p. 18
- Van-Der-Maren, J.-M. (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Montréal, Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université
- Van-Manen, M. (1990), *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy,* London, ON : Althouse.
- Van-Mannen, J., (1976), Breaking in: Socialization to work, *In* R. Dubin (Ed.), Handbook of work, organization and society (pp. 7–130), Chicago: Rand McNally
- Van-Velsor, E., Taylor, S., & Leslie, J. B., (1993), "An examination of the relationship among self-perception accuracy, self-awareness, gender, and leader effectiveness", Human Resource Management, Vol. 32(2 & 3), pp. 249-263
- Van-Vianen, A. E. M., De Pater, I. E., Kristof-Brown, A. L., & Johnson, E. C. (2004), "Fitting in Surface and deep-level cultural differences and expatriates adjustment", *Academy of Management Journal*, Vol. 47, pp. 697-709.
- Vandenberghe, C., Peiro, J-M., (1999), "Organizational and individual values: Their main and combined effects on work attitudes and perceptions", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol.8, 569–581
- Vandenberghe, C., Stinglhamber, F., Bentein, K., & Delhaise, T., (2001), "An examination of the cross-cultural validity of a multidimensional model of

© 2014 Tous droits réservés.

commitment in Europe", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 32, pp. 322–347

- Vargas, G. (1984), « Les paradoxes de la communication dans les organisations», *Revue française de gestion*, N°45, Mars-Avril-Mai, p. 58-67
- Volkov, I., (1999), *Etudes des facteurs qui influencent le processus d'expatriation : le cas de gestionnaires canadiens en Russie*, Mémoire de maitrise, Juin, écoles des hautes études commerciales affiliée à l'université de Montréal, 225p
- Vroom V. H., (1964), *Work and motivation*, New York, John Wiley and Sons
- Wacheux, F. (1996), *Méthodes qualitatives et Recherche en Gestion*, Edition Economica, Paris
- Wanlin, P., (2007), « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels », *Recherche Qualitatives*, N°3, pp 243-272
- Watzlavick, P. (1988). Avec quoi construit-on des réalités idéologiques ? *In* Watzlawick, P. (sous la dir. de), *L'invention de la réalité* (pp. 223-266), Paris : Seuil
- Waxin M., 2000. *L'adaptation des cadres expatriés en inde : ses déterminants et l'effet de la culture d'origine,* Thèse de Doctorat, IAE Aix-en-Provence
- Waxin M., Chandon J.-L., (2000), "The impact of cultural distance on expatriates time to proficiency", *EIASM Workshop on Strategic Human Resource Management*, INSEAD, Paris.
- Waxin M., Roger A., Chandon J. L, (1997), *L'intégration des expatriés dans leur nouveau poste, une analyse contingente et quantitative, le cas des expatriés français en Norvège, GRH face à la crise : GRH en crise ?*, Presse HEC, M. Tremblay, B. Sire éd Montréal Eds.
- Waxin M-F., Chandon J-L., (2003), « L'adaptation au travail des expatriés : ses déterminants et l'effet du pays d'origine, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, Vol. 47 (1) : 57-71
- Waxin, M. F., & Panaccio, A. J., (2004), « Test de l'efficacité de quatre types de formation interculturelle pour des cadres expatriés en Inde », *Administrative Sciences Association of Canada*, 32nd Annuel ASAC conférence, Québec
- Weber, M., (1965 [1904]), *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon.

© 2014 Tous droits réservés.

- WeiBo, Z., Kaur, S., & Jun, W., (2010), “New development of organizational commitment: A critical review (1960-2009)”, *African Journal of Business Management*, Vol. 4 (1), pp. 12-20
- Weick, K.E., (1996), “Enactment and the boundaryless career: organizing as we work”, *in* Rousseau, D.M. (Ed.), The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era, Oxford University Press, New York, NY, pp. 40-57.
- Weick, K-E., (1976), "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, N°21, pp 1-19
- Weick, K. E., (1969), The Social Psychological of Organizing, Reading, Mass. : Addison-Wesley
- Weiner, G. (1996), “Which of us has a brilliant career?”, *in* Cuthbert, R. (Ed.), Working in Higher Education, SRHE and Open University, Buckingham, pp. 58-68.
- Weitzman, E. A., & Miles, M. B., (1995), *Computer programs for qualitative data analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Welch, A. (1997a), “All change? The professoriate in uncertain times”, *Higher Education*, Vol. 34 No. 3, pp. 299-303.
- Welch, A. (1997b), “The peripatetic professor: the internationalization of the academic profession”, *Higher Education*, Vol. 34 No. 6, pp. 323-45
- Westwood, R. I., & Leung, S. M., (1994), “The female expatriate manager experience”, *International Studies of Management and Organization*, Vol. 24(3), pp 64-85
- Wiener, Y., (1982), “Commitment in organizations: A normative view”, *Academy of Management Review*, Vol. 7, pp. 418−428
- Wood, S. & de Menezes, L., (1998), “High commitment management in the UK: Evidence from the Workplace Industrial Relations Survey, and Employers’ Manpower and Skills Practices Survey”, *Human Relations*, Vol. 51(4), pp. 485–515
- Wouters, P., De Ketele J. M., (1993), « Les dispositifs de préparation des étudiants à l’enseignement supérieur et universitaire », *Res Academia*, N° 11
- Yan, A; Zhu, G & Hall, D.T., (2002), International assignments for career building : a model of agency relationships and psychological contracts, *Academy of Management Review, Vol 27, N°3* pp 373-391
- Yin, R-L., (1994), Case Study Research, Sage Publication, Thousand Oaks, CA.

© 2014 Tous droits réservés.

- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002), “The effects of transformational leadership on teachers’ commitment to change in Hong Kong”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 40(4), pp. 368–389
- Zeraibi, A., (2010), « L'autorégulation de Deci et Ryan. La motivation des cadres en formation continue à Mundiapolis », (http://conation.free.fr/la_motivation_des_cadres_dans_leur_vie_professionnelle__l autorgulation_de_deci_et_ryan.html)

© 2014 Tous droits réservés.

Table des matières

Sommaire 5
Introduction générale 7
Problématique et question de recherche 10
Objectifs et intérêt de la recherche 12
Méthodologie 13
Architecture générale de la thèse 13

Chapitre I
L'engagement organisationnel :
Évolution et fondements théoriques 15

Introduction 16

Section 1.
L'engagement organisationnel entre flou et diversité conceptuelle 17

1. **L'engagement : une terminologie source de malentendus** 17
   1.1. La diversité de la terminologie 18
   1.2. Les traductions possibles : engagement ou implication ? 19
2. **L'engagement entre attitude et comportement** 20
   2.1. L'engagement : une approche attitudinale 21
   2.2. L'engagement : une approche comportementale 23
   2.3. L'engagement : attitude et/ou comportement ? 24
3. **L'engagement : une tentative de définition** 26

© 2014 Tous droits réservés.

Section 2
L'engagement organisationnel : un concept unidimensionnel ou multidimensionnel ? 29

1. **Approches unidimensionnelles de l'engagement** 29
1.1. La théorie de l'échange : l'engagement est le besoin de rester dans l'entreprise (*Side-Bets Theory*, Becker, 1960) 30
1.2. L'approche affective : l'engagement est l'acceptation des valeurs de l'entreprise et le désir d'y rester membre 31
1.3. L'approche morale : l'engagement est le devoir de rester et de s'identifier aux buts et valeurs de l'organisation 32
2. **Définitions multidimensionnelles de l'engagement** 33
2.1. L'engagement est un construit tridimensionnel, Allen & Meyer (1991) 33
2.2. L'engagement comme une composante de la motivation : des nouvelles pistes de recherche 35
2.2.1. La théorie de la motivation 35
2.2.2. L'engagement et la motivation 42
2.3. **L'engagement organisationnel : une congruence de valeurs** 44
2.3.1. Le modèle de French 44
2.3.2. Le modèle d'O'Reilly, Chatman et Caldwell 45
2.3.3. La congruence des valeurs et l'engagement organisationnel 46
2.4. **Temps et nature de l'engagement**, Cohen (2007) 47

Section 3
Outils de mesure positivistes : limites et horizons 50

1. **Lodahl et Kejner** (1965) 50
2. **L'échelle de Kanungo** (1982) 51
3. ***Organizational Commitment Questionnaire***, Mowday, Steers et Porter (1979) 51
4. **L'échelle tridimensionnelle de Meyer et al.** (1991) 52
5. **L'échelle de Blau (2003):** les modifications apportées à l'échelle de Meyer et al. 53

© 2014 Tous droits réservés.

Section 4
Les antécédents de l'engagement organisationnel 55

1. **Les antécédents de l'engagement affectif** 55
1.1. Les facteurs individuels 55
1.2. Les facteurs organisationnels 56
1.3. L'expérience au travail 56
2. **Les antécédents de l'engagement de continuité** 57
3. **Les antécédents de l'engagement normatif** 58

Section 5
L'engagement organisationnel : quelles manifestations sur l'organisation et l'individu ? 59

1. **Engagement organisationnel, rétention des employés, turnover et assiduité** 59
2. **Engagement organisationnel et performance** 60
3. **Engagement organisationnel et bien être des salariés** 61
4. **L'engagement organisationnel et la GRH** 61
5. **Engagement organisationnel et citoyenneté** 63

Conclusion 63

Chapitre II
L'expatriation des enseignants universitaires 65

Introduction 66

Section 1
L'internationalisation du savoir et le nouveau rôle de l'université 68

1. **Université et enseignant universitaire : quelle terminologie pour notre recherche ?** 68
2. **D'une économie de consommation de masse vers une économie de savoir** 70
3. **L'université : de l'antiquité à nos jours** 72

© 2014 Tous droits réservés.

4. Université et enseignant 74
5. Le marché international des enseignants universitaires : entre pénurie et fuite 77
6. Les disciplines qui s'exportent le plus à l'étranger 79

Section 2
L'expatriation individuelle : un choix et/ou une exigence de carrière ? 81

1. **Le management de l'expatriation : une évolution historique** 81
2. **Expatriation, détachement, immigration et mobilité internationale** 82
3. **L'expatriation individuelle : nouvelle forme de gestion de carrière** 84
3.1. Carrière nouvelle *vs* carrière traditionnelle ? 84
3.1.1. Les étapes de la carrière 84
3.1.2. Les ancres de carrière 86
3.1.3. Les nouvelles formes de carrière 88
3.1.4. La carrière académique 90
3.1.5. La carrière académique : une nouvelle forme de gestion de carrière ? 92
3.2. L'expatriation classique : carrière organisationnelle-traditionnelle 95
3.2.1. L'expatriation du côté de l'organisation : un retour d'investissement ? 96
3.2.2. Pour l'individu, l'expatriation est–elle un accélérateur de carrière ? 98
3.3. L'expatriation individuelle des enseignants universitaires 100
3.4. Les différences entre l'expatriation organisationnelle (EO) et l'expatriation individuelle (EI) 101

Section 3 104
Pourquoi choisit-on de s'expatrier ? 104

1. **La recherche de l'aventure et le désir de voyager** 105
2. **La fuite du pays d'origine et le désir de changement de vie** 106
3. **La famille** 107
4. **L'attractivité salariale** 108
5. **La carrière** 109
6. **La recherche scientifique** 110

© 2014 Tous droits réservés.

Conclusion 112

Chapitre III 114

L'engagement des enseignants universitaires expatriés : une approche contextuelle-communicationnelle 114

Introduction 115

Section 1 117

Le processus d'adaptation 117

1. **Définition et dimensions de l'adaptation** 117

1.1. Qu'est-ce que l'adaptation ? 117

1.2. Les dimensions de l'adaptation 119

1.2.1. L'adaptation au travail 120

1.2.2. L'adaptation à l'interaction 120

1.2.3. L'adaptation générale 120

1.3. Les phases du processus d'adaptation : la courbe en U 121

1.3.1. La phase d'enthousiasme ou de lune de miel 121

1.3.2. La phase de découragement ou de choc culturel 122

1.3.3. La phase de réconciliation ou de redressement 122

1.3.4. La phase de maturité ou d'ajustement 123

2. **Les variables qui influencent l'adaptation : les facteurs de réussite ou d'échec** 124

2.1. Les variables organisationnelles 124

2.1.1. La clarté dans le rôle 124

2.1.2. L'autonomie dans le rôle 124

2.1.3. La dissimilarité de la culture organisationnelle 125

2.1.4. Le soutien organisationnel 125

2.1.5. La préparation interculturelle 126

2.2. Les variables individuelles 127

2.2.1. L'expérience internationale antérieure 127

2.2.2. L'adaptabilité de l'individu 128

© 2014 Tous droits réservés.

2.2.3. Sexe de l'expatrié et adaptation 129
2.3. Les facteurs contextuels 129
2.3.1. Le soutien du conjoint 129
2.3.2. Le temps passé dans le pays hôte 130
2.3.3. Le pays et la culture d'origine 131
3. L'adaptation et l'engagement organisationnel 131

Section 2 134
Constitution d'un cadre d'analyse : les théories mobilisées 134

1. **Les théories de la contingence** 135
2. **L'engagement des academics expatriés : une approche contextualiste** 137
2.1. L'approche contextualiste 137
2.2. Apport de l'approche contextualiste pour l'étude de l'engagement des enseignants expatriés 139
2.2.1. L'apport méthodologique 139
2.2.2. L'apport épistémologique 141
2.2.3. L'apport de construction de sens 141
3. **L'engagement des academics expatriés : une approche communicationnelle** 142
3.1. Approche analytique-Approche systémique 143
3.2. L'approche communicationnelle : fondements et concepts théoriques 144
3.2.1. L'image de soi ou le « Self concept » 145
3.2.2. Le concept de système 145
3.2.3. La complexité 146
3.2.4. La globalité 146
3.2.5. L'interaction 147
3.3. La systémique, une méthode de gestion dans l'organisation 148
3.3.1. La démarche générale 148
3.3.2. Les outils 149
3.4. L'engagement des academics expatriés selon l'école de Palo-Alto 151
3.5. Pourquoi la systémique ? 153

© 2014 Tous droits réservés.

Section 3

Propositions de recherche, le triptyque : contenu, contexte et processus de l'engagement des enseignants universitaires expatriés 155

1. **Le contenu : l'engagement des enseignants universitaires expatriés** 155
2. **Le Contexte de l'engagement des enseignants universitaires expatriés** 156
   2.1. Contexte externe 156
      2.1.1. Le marché international des academics 157
      2.1.2. Les motivations d'expatriation 157
      2.1.3. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant universitaire expatrié/Les variables individuelles 159
   2.2. Contexte interne, contexte organisationnel 159
      2.2.1. Les caractéristiques du nouveau rôle/poste de travail 159
      2.2.2. Le leadership et les stratégies de management 160
      2.2.3. Les différents niveaux de communication-interaction (supérieur-collègue-étudiant) 161
      2.2.4. Les conditions de travail et de recherche 162
3. **Le processus de l'engagement des enseignants universitaires expatriés** 163
   3.1. La première étape (t_0) L'engagement de disposition/ L'engagement à l'entrée (*commitment propensity/ pre-entry commitment*) Cohen (2007) 164
   3.2. L'engagement après l'entrée (*post-entry commitment*), Cohen (2007) 165
   3.3. Le processus de construction de l'engagement organisationnel : une dynamique de congruence de valeurs et de motivations 166
4. **Lien entre les trois pôles du triptyque : le modèle de recherche** 167
   4.1. Le modèle contingent : contenu et contexte 167
   4.2. La théorie de motivation : contenu et processus 168
   4.3. La congruence des valeurs : contexte et processus 168

Conclusion 169

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre IV
Méthodologie de recherche
et dispositif d'enquête 172

Introduction 173

Section 1
Le paradigme de la recherche : une posture épistémologique interprétativiste 174

1. La posture positiviste 174
2. La posture constructiviste 175
3. La posture interprétativiste 176
4. Quel positionnement épistémologique pour la présente recherche ? 177

Section 2
Une méthodologie qualitative 179

1. Les raisons du choix d'une approche qualitative 180
2. L'apport de l'abduction pour notre recherche 181

Section 3. 183
Le recueil et l'analyse des données 183

1. Mode d'investigation : l'entretien semi-directif 183
2. Le guide d'entretien 184
3. L'échantillon de la recherche 186
4. L'analyse de contenu 188
   4.1. L'analyse qualitative assistée par un logiciel (*CAQDAS*) 189
   4.2. Le codage : décontextualisation-recontextualisation du corpus de la recherche 190
   4.3. Le dictionnaire des thèmes 191
   4.4. Fidélité et validité de l'analyse de contenu 194

Conclusion 195

© 2014 Tous droits réservés.

Chapitre V

Les Résultats de la recherche empirique :

La contextualisation de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés 197

Introduction 198

Section 1 199

Le contexte externe 199

1. **Le contexte externe de l'université d'accueil et l'engagement** 199
   1.1. Les États-Unis et le Canada : un modèle international 201
   1.2. La France 203
   1.3. L'Angleterre 206
   1.4. Le Bahreïn *et l'université de Bahreïn* (UoB) 207
   1.5. Autres pays 209
2. **Les caractéristiques sociodémographiques et l'engagement** 212
   2.1. Le genre et l'engagement organisationnel 212
   2.2. L'âge et l'engagement organisationnel 214
   2.3. L'expatriation individuelle : motivations et prise de décision 215
      2.3.1. L'expatriation : une création d'opportunité ou un hasard ? 215
      2.3.2. La procédure de recrutement 217
      2.3.3. L'expatriation : un choix personnel ou imposé ? 218
      2.3.4. Le choix du pays et de l'université 219
3. **Les motivations d'expatriation** 221
   3.1. La carrière et la recherche académique 222
   3.2. La rémunération 225
   3.3. La famille 227
   3.4. La fuite des pays d'origine et l'absence d'opportunités 228
   3.5. Le changement, l'amélioration de vie et le désir d'aventure 229
4. **L'adaptation des enseignants expatriés** 231
   4.1. L'adaptation du conjoint 234
   4.2. L'adaptation des enfants 235

© 2014 Tous droits réservés.

4.3. L'expatriation en célibataire 236
4.4. La formation culturelle 238
4.5. Les préjugés et la présence de proches dans le pays hôte 239
5. La personnalité 239
6. L'expérience internationale antérieure 241

Section 2
Le contexte interne 243

1. **La bureaucratie dans l'université** 244
2. **La participation à la prise de décision** 245
3. **L'autonomie : *the academic freedom*** 248
4. **Les conditions de travail et de la recherche** 250
5. **Le soutien organisationnel perçu** 252
6. **Le climat social : les différents niveaux d'interactions vs acteurs** 254
6.1. Engagement à l'université ou attachement aux étudiants ? 254
6.2. Les relations avec les collègues : entre concurrence avec les expatriés et méfiance des locaux 257
6.3. Le supérieur hiérarchique, « existe-t-il » vraiment dans le système universitaire ? 259
6.4. Le personnel administratif : accompagnateur de l'internationalisation de l'enseignement 262

Conclusion 264

Chapitre VI 267
Discussion et implications managériales 267

Section 1 269
Discussion des résultats de la recherche 269

1. **Le contexte externe et le processus de développement de l'engagement** 270
1.1. Le marché international des académiques et l'évolution de la dimension calculée de l'engagement organisationnel 271
1.1. La culture du pays hôte 272

© 2014 Tous droits réservés.

1.2. La nationalité et le pays d'origine 273
1.3. Les problèmes d'adaptation 275
1.4. Les caractéristiques sociodémographiques 276
2. **Le contexte interne et le processus de développement de l'engagement** 277
2.1. La bureaucratie 278
2.2. La liberté académique 278
2.3. La charge de travail 279
2.4. L'inégalité entre expatriés et locaux 280
2.5. Les conditions de travail et de recherche 280
2.6. La carrière académique 281
2.7. La précarité de l'emploi 281
2.8. L'environnement social de l'université 282
3. **Le processus de construction de l'engagement des enseignants expatriés** 285
3.1. L'engagement avant l'entrée ou l'obligation de s'engager ? 286
3.2. L'engagement après l'entrée : est-il réel ? 289

Section 2 293
Implications théoriques et managériales 293

1. **Implications théorique et managériale sur l'expatriation** 293
2. **Implications théorique et managériale sur la carrière académique** 295
3. **Implications théorique et managériale sur l'internationalisation** 297

Conclusion générale 299

1. **Le plan de la thèse** 300

2. **L'épistémologie et la méthodologie de recherche** 303

3. **Le déroulement de la recherche** 304

4. **Les résultats de la recherche** 305

© 2014 Tous droits réservés.

4.1. Le contexte externe 305
4.2. Les caractéristiques sociodémographiques 306
4.3. Le contexte interne de l'université 306

5. **Les limites de la recherche** 308

6. **Les voies futures de la recherche** 309

Bibliographie 312

© 2014 Tous droits réservés.

Liste des Tableaux

Tableau 1	Les éléments constitutifs de l'engagement organisationnel (Rouillard & Lemire, 2003, p 4)	47
Tableau 2	Parts des dépenses Globales en matière de Recherche et Développement	71
Tableau 3	La grille d'analyse contextualiste	170
Tableau 4	La répartition de nombre d'interviews par pays d'expatriation	188
Tableau 5	Répartition des pays d'origine & pays d'expatriation des enseignants expatriés	200
Tableau 6	Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés aux USA & au Canada	201
Tableau 7	Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés en France	204
Tableau 8	Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés en Angleterre	206
Tableau 9	Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés à Bahreïn	207
Tableau 10	Répartition des pays d'origine des enseignants expatriés – Autres pays d'expatriation	210
Tableau 11	Répartition par genre	213
Tableau 12	Répartition genre-dimension de l'engagement	213
Tableau 13	Répartition tranches d'âge-dimensions de l'engagement	214
Tableau 14	Répartition tranche de salaire-grade académique	226
Tableau 15	Répartition par pays d'origine, d'expatriation et tranche d'âge des enseignantes expatriées	236

© 2014 Tous droits réservés.

Liste des Figures

Figure 1	L'engagement attitudinal-comportemental (Mowday, Steers & Poter, 1992)	25
Figure 2	L'engagement attitudinal et comportemental (Staw & Salancik, 1977)	25
Figure 3	La pyramide des besoins selon Abraham Maslow	37
Figure 4	Les dimensions de l'engagement et la performance au travail	60
Figure 5	Le cycle de progression d'une carrière (Hall, 1976)	85
Figure 6	La courbe en U : Les phases d'adaptation (Black & Mendenhall, 1991)	123
Figure 7	Le schéma de l'analyse contextualiste (Brouwers et al., 1997)	139
Figure 8	Les quatre concepts de base de la systémique	148
Figure 9	Les outils de l'approche systémique : La triangulation systémique (Durand & al., 2003)	150
Figure 10	L'articulation des modèles d'analyse du changement dans une perspective contextualiste	169
Figure 11	Les motivations d'expatriation	221
Figure 12	Les caractéristiques du contexte externe et le processus de développement de l'engagement organisationnel	270
Figure 13	L'engagement de continuité	271
Figure 14	L'évolution de l'engagement de continuité	272
Figure 15	L'engagement organisationnel et rapprochement culturel	274
Figure 16	L'âge et dimensions d'engagement	277
Figure 17	Liste exhaustive de différentes motivations d'expatriation	285
Figure 18	L'évolution des dimensions de l'engagement à l'entré	290
Figure 19	Le modèle générale du processus de construction de l'engagement organisationnel des enseignants universitaires expatriés	292
Figure 20	La décision d'expatriation	295
Figure 21	Les attentes en matière de gestion de carrière des enseignants universitaires expatriés	296
Figure 22	Les principales motivations d'expatriation chez les enseignants universitaires	297

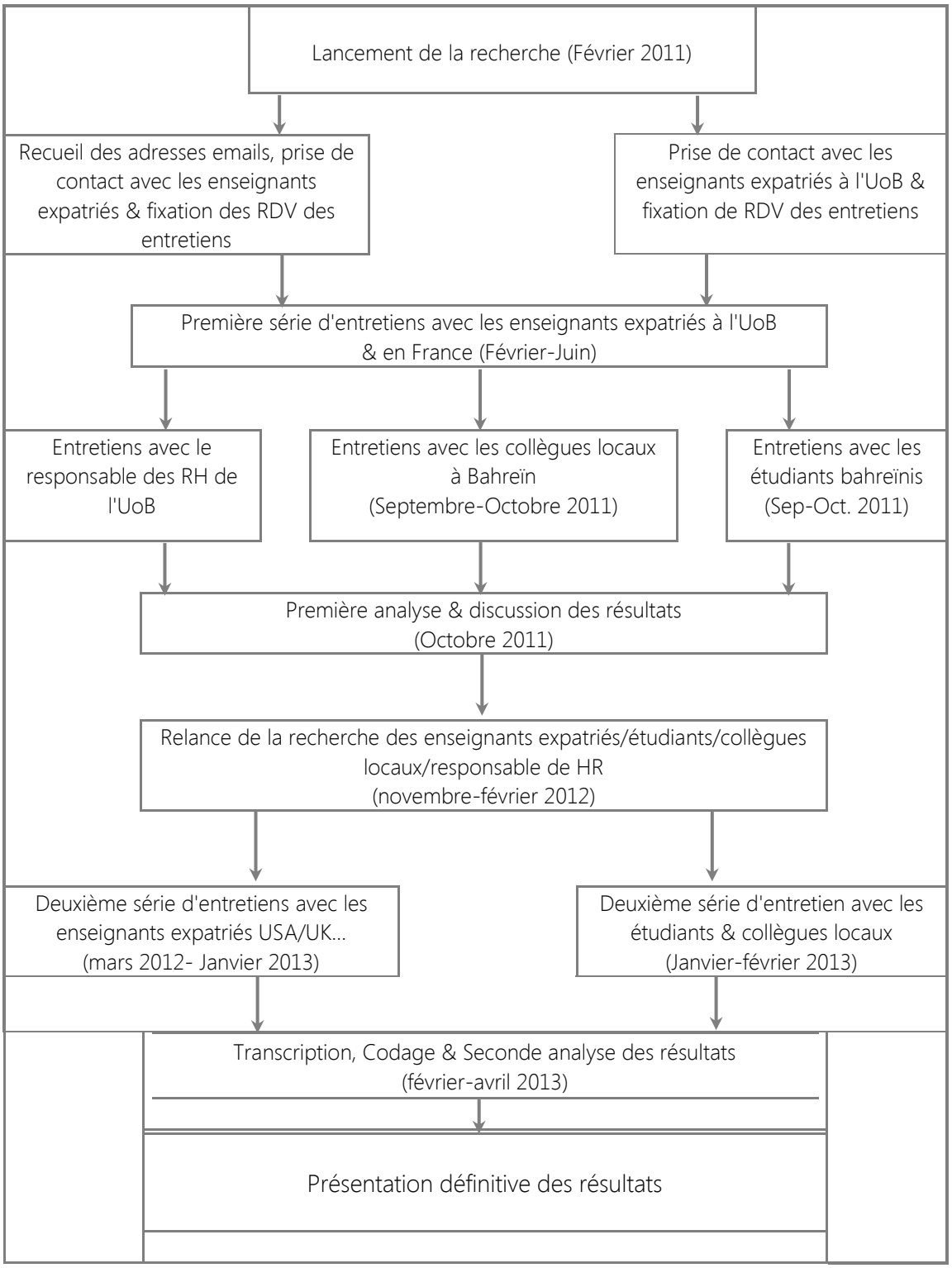
© 2014 Tous droits réservés.

ANNEXES

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 1

Déroulement de la recherche



© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 2

Invitation de participation à la recherche

Annexe 2.A : Version française

Bonjour

Je suis doctorante en Sciences de gestion à l'IAE de Lille sous la direction de Monsieur le professeur Dominique Besson. Mon sujet de thèse porte sur les enseignants universitaires expatriés.

Dans le cadre de cette recherche, je mène des entretiens non directifs avec des expatriés, pour mieux connaître leurs expériences de manière fine.
Je vous serais reconnaissante si vous acceptiez de m'accorder la possibilité de m'entretenir avec vous sur votre expérience d'expatriation. J'utilise une grille de questions ouvertes pour vous permettre de rendre compte de votre expérience en toute liberté.

Je tiens à vous informer que j'ai déjà effectué des interviews avec des enseignants expatriés dans les pays du Golfe, au Canada... J'ai donc besoin de varier l'échantillon et de l'étendre à des enseignants expatriés en Asie, en France et aux Etats-Unis.

L'entretien se déroulera via skype, téléphone ou msn et en toute confidentialité. Tous les propos que vous me communiquerez seront totalement confidentiels, et rendus anonymes dans tout compte rendu ou citation dans ma recherche. L'essentiel de vos propos sera d'ailleurs combiné avec ceux d'autres répondants, et personne ne pourra faire le lien entre vous et des propos cités dans la thèse.
Je vous remercie d'avance pour l'attention que vous voudriez bien accorder à ma requête.
Cordialement.

Asma Ayari Gharbi
Doctorante IAE, Lille & ISG, Tunis
ayari-asma@hotmail.com

Annexe 2.B : Version anglaise

Dear Professor,

I am Asma Ayari, PhD student, I am working on a research on "The expatriate academics commitment".

I already conducted some interviews with expatriates' academics in Middle East universities, and I am looking for expatriates in western countries.

I would be grateful to you if you kindly accept to give me an interview (by Phone/MSN/Skype) based on the attached guideline.

Any help you could provide will be highly appreciated.

Sincerely Yours

Asma Ayari Gharbi
Doctorante IAE, Lille & ISG, Tunis
ayari-asma@hotmail.com

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3

Guides des entretiens

Annexe 3.A : Guide d'entretien (enseignants universitaires expatriés)

Version française

1. Pour quelles raisons avez-vous choisi de s'expatrier ? Pourquoi ce pays/cette université ?
2. Votre décision de vous expatrier était-ce une décision imposée ou un choix personnel ?
3. Qu'attendiez-vous de cette expatriation (quelles étaient vos motivations)? Comment avez-vous été sélectionné ?
4. C'est votre première expérience internationale ? Avez-vous vécu une expérience internationale antérieure ? (études à l'étranger, vécu à l'étranger, voyages). Ces expériences internationales vous ont-elles servi ? Comment ?
5. Avez-vous suivi une préparation ou une formation culturelle avant de venir dans ce pays ? Si oui, elle consiste en quoi cette formation ? Cette formation vous a-t-elle aidé ? Si non comment vous avez fait ?
6. Pensez-vous que l'université qui vous a accueilli doit vous donner une formation culturelle ? Si oui, Pourquoi ? Pensez-vous qu'elle vous apporte un plus? Si non, comment vous comptez gérez les différences culturelles ?
7. Y a-t-il des choses que vous appréciez particulièrement ? (traditions, pays, niveau de vie, climat, relations, la vie en général…)
8. Y a-t-il des choses qui vous ont dérangé au début de votre expatriation (qui vous ont choqué)? Quelles sont? Et maintenant?
9. Pensez-vous que vous vous êtes finalement adapté (à votre situation de travail, à la vie en général)? Qu'est-ce qui a facilité cette adaptation (la famille, l'entreprise, vos qualités personnelles, etc.)?
10. Pensez-vous avoir des qualités qui ont facilité votre expatriation ? (qui vous ont aidé à vous adapter à votre situation de travail et à la vie en général dans ce pays ?des contacts ?
11. Votre famille vous a-t-elle accompagné (femme et enfants) ? Comment a-t-elle réagi face à cette décision ?
12. Comment vit votre famille cette expérience internationale ? Comment jugez-vous l'adaptation de votre famille à cette nouvelle vie?
13. Comment sont vos relations avec vos supérieurs ? Comment sont ces relations (tendues/bonnes)?
14. Avez-vous des relations avec l'administration ? Comment sont ces relations (tendues/bonnes)?
15. Comment sont vos relations avec vos collègues (expatriés et locaux)? Vous discutez de votre travail et de l'université avec vos collègues ?
16. Comment sont vos relations avec vos étudiants ?
17. Avez-vous des relations avec des locaux ? Des étrangers ? Quelles nationalités ?
18. Parlez-vous de votre travail avec eux ?
19. Quelles significations à votre université pour vous ? Ressentez-vous un sentiment d'appartenance à l'université ? Considérez-vous comme "un membre de la famille" de l'université ? Si oui, comment se manifeste ce sentiment d'appartenance ? Si non, pourquoi? Qu'est-ce que vous ressentez vis-à-vis de votre université ?
20. Rester dans l'université, en ce moment, est-il une nécessité ou un désir ? Si l'occasion se présente, passez-vous votre carrière professionnelle dans cette université ? Si oui, pourquoi ? Si non, vous feriez quoi ?

© 2014 Tous droits réservés.

21. Comment jugez-vous les avantages offerts par cette université par rapport à d'autres établissements ? Êtes-vous prêt de quitter votre université si une meilleure offre se présente pour vous ? Ou Est-il difficile pour vous, de quitter votre université sans avoir une offre en perspective ?
22. Éprouvez-vous de la culpabilité si vous quittez l'université ? Pensez-vous que l'université, collègues et étudiants mérite votre loyauté ?
23. Pensez-vous que l'université cherche à développer votre attachement vis-à-vis d'elle ? Si oui Comment ? Si non, Pourquoi ?

Fiche signalétique

Nom de l'université d'accueil :		Adresse :..... Poste occupé : ..... Nombre d'heure :	
Situation familiale :	☐ Célibataire ☐ Marié (e)	Nombre d'enfants :	
	☐ Divorcé (e) ☐ Veuf (ve)	Poste occupé par le conjoint :	
Nationalité & Pays d'origine :	.....		
Age :	20-30 ans 31-40ans 41-50 ans Plus 50 ans	Sexe :	☐ Féminin ☐ Masculin
Ancienneté dans l'université :		Ancienneté dans le poste :	
Expérience dans une autre université et poste occupé :		Diplôme/ Année d'étude :	
Tranche de remuneration / Mois :		☐ 2000- 3000Euros ☐ 3001- 4000 Euros ☐ 4001 Euros et plus.	

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3.B

Guide d'entretien (enseignants universitaires expatriés)

Version anglaise

1. For what reasons did you choose to work aboard? Why this country ? Why this university ?
2. What do you expect from this expatriation (what are your motivations)? How were you selected ?
3. Can you tell us about the decision of work aboard? Was this an imposed decision or a personal choice?
4. Did you follow a preparation or a cultural formation before coming to this country? If so, what does this formation consist of? Did this formation help you? If you did not follow a preparation, what did?
5. Do you think that the university, which accommodated you must give you a cultural formation? If so, Why? Do you think that benefits you? If not, how will you manage the cultural differences?
6. Is it your first international experience? Before this experience, did you live a former international experience? (Studies, lived abroad, travel). Can you tell us about it? Did these international experience serve you and How ?
7. Are there things which you appreciate particularly? (Traditions, country, standard of living, climate, relations, life in general…).
8. Are there things that disturbed or shocked you at the beginning of your expatriation? What were these things? How about now?
9. Did your family accompany you (wife and children)? What was their reaction regarding your decision?
10. Do you think you have qualities which facilitated your expatriation? (which helped you to adapt you to your work and the life in general in this country? Any contacts ?
11. Do you think that you have finally adapted (with your situation of work, and with the life in general)? What made it easy for you (the personal family, company, your qualities, etc)?
12. Do you regard that you are "a family member" of the university?
13. What does the university mean to you? Do you feel like a member of the university? If so, how does this feeling of membership appear? If not, why? What do you feel towards your university?
14. If the opportunity arises, would you spend your professional career in this university? If so, why ? If not, what would you do?
15. Is it difficult for you, to leave your university without having an offer in prospect?
16. To remain in is the university, now, is it a need or a desire?
17. How do you consider the advantages offered by this university compared to other establishments? Are you ready to leave your university if a better offer arises for you?
18. How do you judge, your experience in this university (investment with respect to your work and position)? Is it easy for you to leave this university?
19. Would you regret leaving this university? Do you think that the university, your colleagues and students deserve your honesty?
20. How are your relations with your superiors?
21. Do you have any relations with the administration? How are these relations (tended/good)?
22. How are your relations with your colleagues? (expatriates and locals)
23. Do you discuss your work and the university with your colleagues?
24. How are your relations with your students?
25. What did your family think of this international experience? How do you judge the adaptation of your family to this new life?
26. Do you have relations with locals? Foreigners and of which nationalities ?

© 2014 Tous droits réservés.

27. Do you talk about your work with them ?
28. Do you think that the university seeks to develop your commitment to it? Why ? And why not ?

Profile sheet

Name of the university of reception :		Adress : ..... Occupied position : ..... Number of hours :	
Marital status :	☐ Single ☐ Married	Number of children :	
	☐ Divorced ☐ Widow	Position occupied by the spouse / husband:	
Nationality & Country of origin :	.....		
Age :	20-30 years 31-40 years 41-50 years Plus 50 years	Sexe :	☐ female ☐ Male
Experience in the university :		Experience in the position :	
Experience in another university and position occupied :		Diploma/Year of study :	
Salary / Month :		☐ 2000- 3000 Euros ☐ 3001- 4000 Euros ☐ 4001 Euros +	

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3.C

Guide d'entretien (étudiants)

Version française

1. Comment jugez-vous la politique de recrutement des enseignants étrangers de votre université ?
2. Croyez-vous que l'université à raison de faire appel à des enseignants étrangers ? Si oui, Pourquoi ? Si non, Pourquoi elle recrute alors de l'étranger ?
3. Comment jugez-vous la compétence ainsi que les résultats des enseignants étrangers recrutés ?
4. Comment qualifiez-vous votre relation avec les enseignants expatriés ?
5. Avez des problèmes de communications avec les enseignants expatriés ?
6. Préférez-vous être enseigné par un enseignant local ou étranger ? Pourquoi ?
7. Comment se construit selon vous l'engagement organisationnel des enseignants expatriés ?
8. Comment jugez-vous l'engagement organisationnel des enseignants étrangers ? A partir de quel moment, vous pouvez dire que cet enseignant est engagé ?
9. Pensez-vous que l'engagement des enseignants étrangers est nécessaire ? Pourquoi ?
10. Pensez-vous que l'université cherche à construire et développer l'engagement de ses enseignants étrangers ? Si oui, Comment ? Si non, Pourquoi ?
11. Quel est l'influence de l'engagement de l'enseignant étranger par rapport à vous ?

Fiche signalétique

Nom et adresse de l'université	.....
Age	.....
Sexe :	F / M
Nationalité	.....
Niveau & discipline d'étude	.....

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3.D

Guide d'entretien (étudiants)

Version anglaise

1. Do you have classes with foreign teachers? How many classes and how you evaluate his/her teaching methods and materials.
2. Do you think the university is forced to recruit foreign teachers ? If yes, why? If not, why then it recruits from abroad ?
1. How do you evaluate the competence and the performance of foreign teachers ?
2. How do you describe your relationship with expatriate teachers?
3. Do you have any problem when communicating with expatriate teachers ?
4. Would you prefer to be taught by local or foreign teacher? Justify your answer please ?
5. How do you evaluate the organizational commitment of foreign teachers ? At what time you can say that the teacher is committed ?
6. How to improve the organizational commitment of foreign teachers ?
7. Do you believe the commitment is a necessity ? Why ?
8. Do you think the university seeks to build and develop the commitment of its foreign teachers ? If yes, How? If not, why ?
9. What is the impact of the foreign teacher commitment on you (study, results ...) ?

Profile sheet

Name of the University & address	.....
Age	.....
Gender	F / M
Nationality	.....
Level & Field of study	.....

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3.E

Guide d'entretien (enseignants locaux)

Version française

1. Comment jugez-vous la politique de recrutement des enseignants étrangers de votre université ?
2. Croyez-vous que l'université à raison de faire appel à des enseignants étrangers ? Si oui, Pourquoi ? Si non, Pourquoi elle recrute alors de l'étranger ?
3. Comment jugez-vous la compétence ainsi que les résultats des enseignants étrangers recrutés ?
4. Comment jugez-vous, vos relations avec vos collègues étrangers (bonnes, tendues) ?
5. Avez-vous des problèmes avec vos collègues étrangers ?
6. Avez-vous des liens d'amitié avec vous collègues étrangers ? Si non, Cherchez-vous à développer vos relations avec les collègues étrangers ? Si oui, comment ? Si non, Pourquoi ?
7. Est-ce que vous les rencontrez en dehors de l'université ? Si oui, combien de fois ? Et dans quel cadre? Si non, Pourquoi ?
8. Est-ce qu'il vous arrive d'aider vos collègues étrangers à s'adapter à votre culture ? Croyez-vous que c'est important pour eux de s'adapter à votre culture ?
9. Vos collègues étrangers viennent vous demandez de l'aide en cas de problème culturel ou autre ? Si oui, comment vous procédez ? Si non, souhaitez qu'ils le fassent ?
10. Comment jugez-vous l'engagement organisationnel des enseignants étrangers ?
11. Quel-est selon vous, l'importance de l'engagement organisationnel des enseignants étrangers ?
12. Pensez-vous que l'engagement des enseignants étrangers est nécessaire ? Pourquoi ?
13. Pensez-vous que l'université cherche à construire et développer l'engagement de ses enseignants étrangers ? Si oui, Comment ? Si non, Pourquoi ?

Fiche signalétique

Nom de l'université :	Adresse : ..... Poste occupé : ..... Nombre d'heure : .....

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3.F

Guide d'entretien (enseignants locaux)

Version Anglaise

1. How do you rate the policy of recruiting foreign teachers at your university ?
2. Do you think the university due to use of foreign teachers ? If yes, why ? If not, why then it recruits from abroad ?
3. How do you judge the competence and the results of foreign teachers recruited ?
4. How do you, your relationships with foreign colleagues (good, tight) ?
5. Do you have problems with your foreign colleagues ?
6. Do you have friendships with international colleagues you ? If not you looking to develop your relationships with foreign colleagues? If so, how ? If not, why ?
7. Will you meet outside the university ? If so, how often ? And in what context? If not, why?
8. Does it happen to you to help your foreign colleagues to adapt to your culture? Do you think it is important for them to adapt to your culture?
9. Foreign colleagues come to you asking for help in case of problems or other cultural? If yes, how do you? If not, would they do ?
10. How do you judge the organizational commitment of foreign teachers ?
11. What do you think is the importance of the organizational commitment of foreign teachers ?
12. Do you think that the commitment of foreign teachers is needed? Why?
13. Do you think the university seeks to build and develop the commitment of its foreign teachers ? If yes, how ? If not, why ?

Profile sheet

Name and addresses of the university de :	Adress : ..... Occupied position : ..... Number of working hours : .....

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3.G

Guide d'entretien (responsable des RH)

Version française

1. Depuis quand vous faite des recrutements internationales ? Pourquoi vous le faites ? Y a-t-il une nationalité que vous préféreriez par rapport à d'autre ?
2. Comment procédez-vous au recrutement de vos enseignants universitaires étrangers ? (l'analyse de poste, la publication de l'offre, etc.)
3. Généralement, que recherchez-vous chez un enseignant universitaire étranger (par rapport aux locaux) ?
4. Quel est le profil type du professeur que vous cherchez ? Pourquoi ?
5. Quel type de contrat faîtes vous signer à vos nouvelles recrues ? (CDD ou CDI)
6. Quelles sont les moyens les plus utilisés pour le recrutement international des enseignants universitaires ?
7. Comment sont-elles accueillies les nouvelles recrues ?
8. Y a-t-il une formation culturelle que vous donnez aux nouvelles recrues ? Si oui, elle consiste en quoi ? Si non, Pourquoi ?
9. Que pensez-vous des conditions de travail offertes aux enseignants expatriés ? Cherchez-vous à les améliorer ?
10. Pouvez-vous me parlez du système de rémunération de vos enseignants expatriés ? (base, avantages, etc.). Que pensez-vous de votre système de rémunération des enseignants expatriés par rapport aux enseignants locaux ?
11. Comment vous faites, pour gérer les problèmes de choc culturel des enseignants? Y a-t-il des programmes de formation culturelle ou d'assistance pour les enseignants et leurs familles?
12. Que pensez-vous de la capacité d'adaptation des enseignants expatriés?
13. Comment qualifiez-vous votre relation avec les enseignants expatriés?
14. En cas de problèmes y a-t-il une personne particulière que l'enseignant expatrié doit contacter pour résoudre son problème?
15. Cherchez-vous à construire des relations avec les enseignants expatriés (motivation)?
16. Est-ce que vous cherchez à développer l'attachement des enseignants expatriés à votre université? Si oui, Comment et pourquoi? Si non, Pourquoi?
17. Quelle stratégie vous faites pour préserver vos enseignants étrangers de quitter l'université et d'aller chez les universités concurrentes?
18. Pensez-vous que l'engagement des enseignants expatriés est important? Pourquoi?
19. Comment se construit selon vous l'engagement organisationnel des enseignants expatriés?
20. Quel est le rôle, selon vous, que peut jouer l'université pour développer l'engagement de ses enseignants expatriés?
21. Comment vous jugez l'engagement de vos enseignants universitaires expatriés? A partir de quel moment, vous pouvez dire que cet enseignant est engagé?

© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 3.H

Guide d'entretien (responsable des RH)

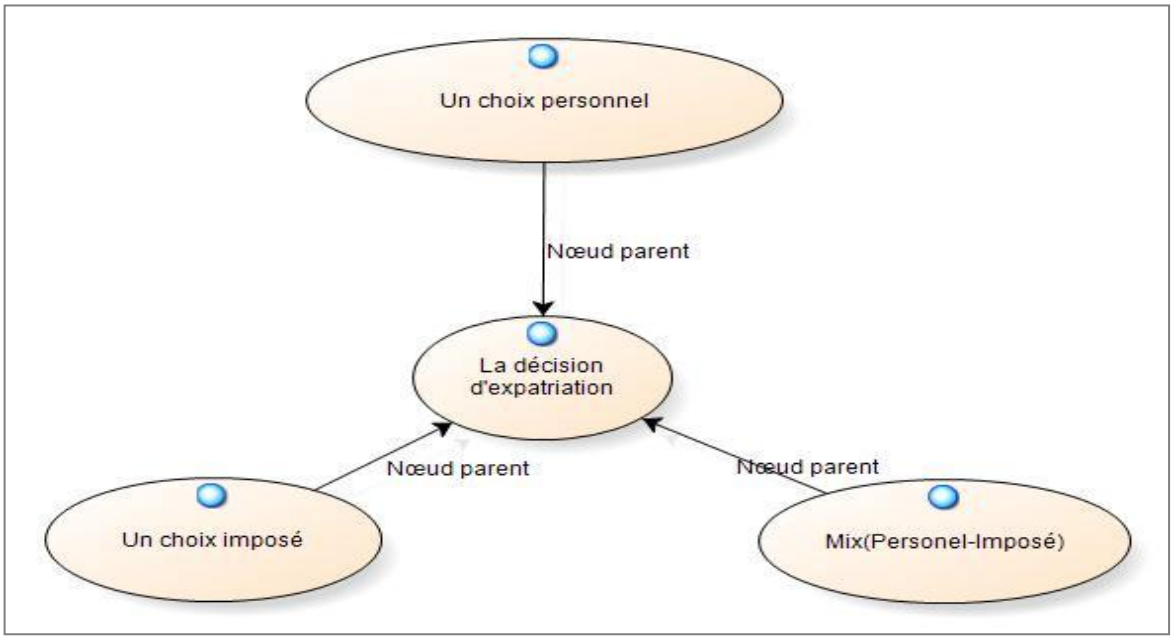
Version Anglaise

1. Since when made you recruitments international? Why done it to you? Is there a nationality, which you would prefer compared to other?
2. How do you carry out the recruitment of your foreign university lecturers? (analysis of station, publication of the offer, etc)
3. Generally, that do you seek in a foreign university lecturer (compared to the buildings)?
4. Which is the standard profile of the professor whom you seek? Why ?
5. Which type of contract ridges to sign you with your new recruits? (CDD or CDI)
6. Which are the means most used for the international recruitment of the university lecturers ?
7. How are the new recruits they accommodated?
8. Is there a cultural formation which you give to the new recruits? If so, it consists of what ? So not, Why ?
9. What do you think of the work conditions offered to the teachers expatriates? Do you seek to improve them?
10. You can speak to me about the system of remuneration of your teachers expatriates ? (Bases, advantages, etc). What do you think of your system of remuneration of the teachers expatriates compared to the local teachers?
11. How you made, to manage the problems of cultural shock of the teachers? Are there training programs cultural or of assistance for the teachers and their families?
12. What do you think of the capacity of adaptation of the teacher's expatriates?
13. How do you qualify your relation with the teachers' expatriates?
14. In the event of is a problem there a particular person that the teacher expatriate must contact to solve his problem?
15. Do you seek to build relations with the teachers expatriates (motivation)?
16. Do you seek to develop the attachment of the teachers' expatriates at your university? If so, How and why ? So not, Why ?
17. Which strategy you made for preserve your foreign teachers to leave the university and of going to the concurrent universities ?
18. Think that the engagement of the teacher's expatriates is important ? Why?
19. How is the organizational engagement of the teachers expatriates built according to you?
20. Which is the role, according to you, whom the university can play to develop the engagement of its teachers expatriates?
21. How you judge the engagement of your university lecturers expatriates? From which moment, you can say that this teacher is committed?

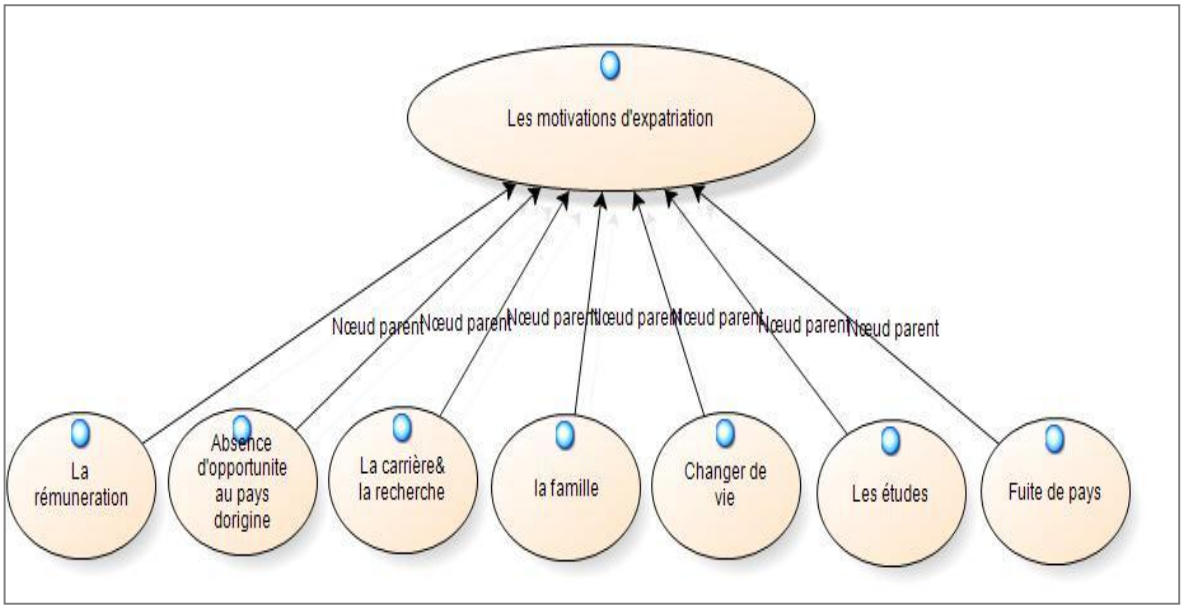
© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 4

Liste des Node Trees –Nvivo

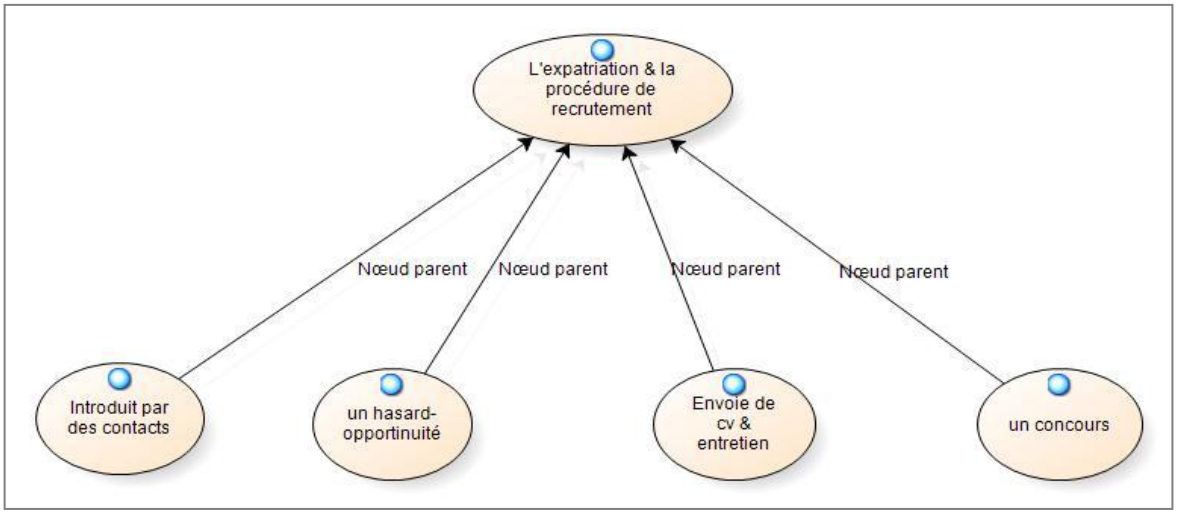


Graphique 1: La décision d'expatriation

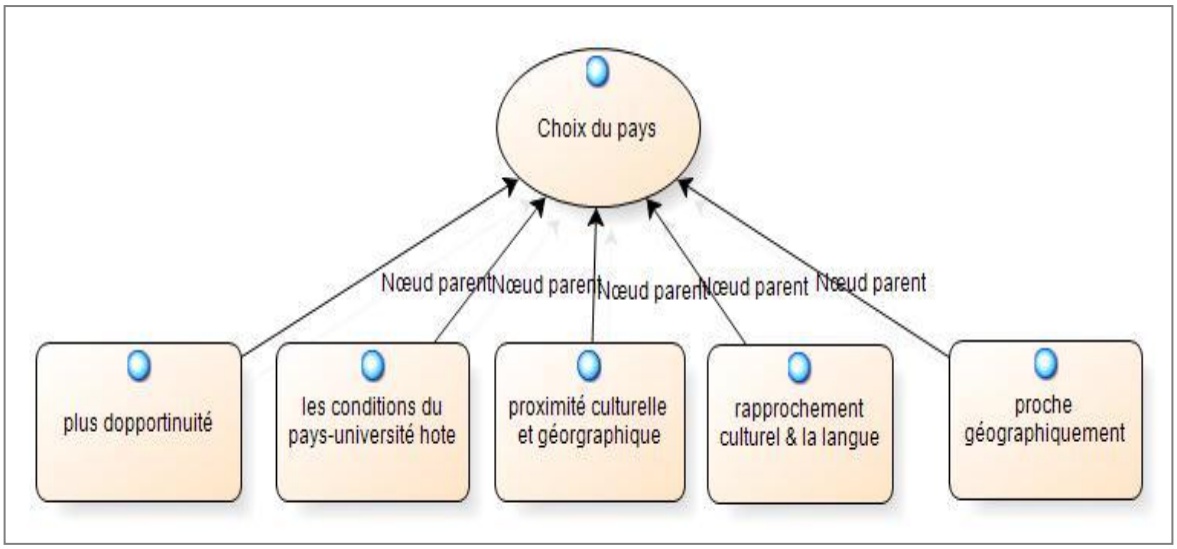


Graphique 2: Les motivations d'expatriation

© 2014 Tous droits réservés.

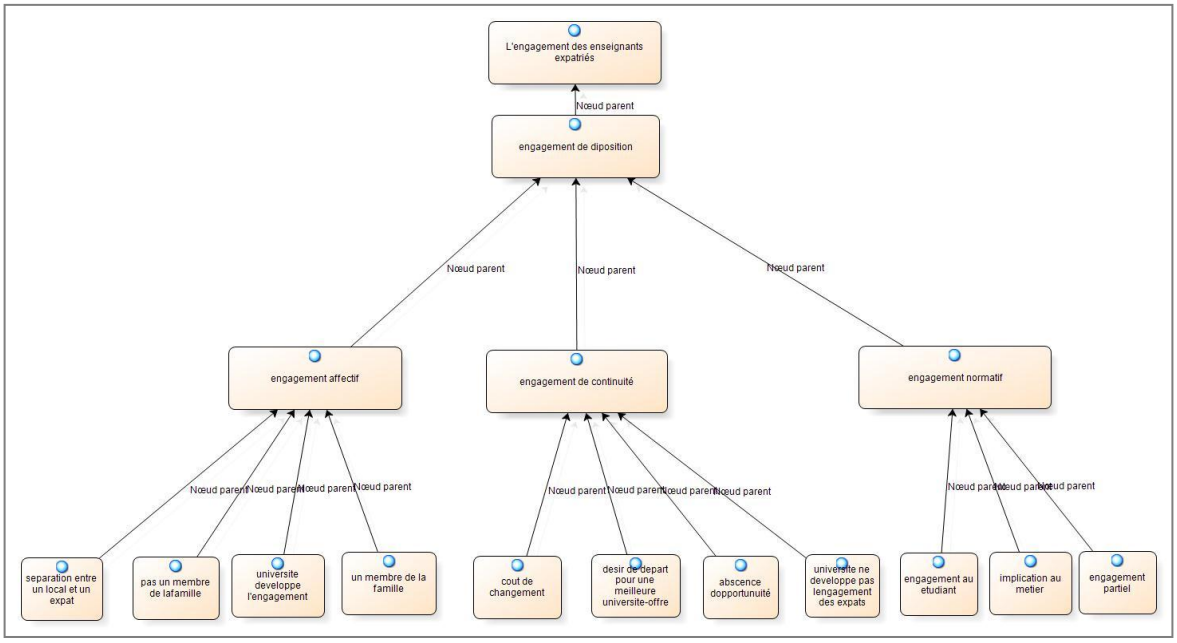


Graphique 3: La procédure de recrutement



Graphique 4: Le choix du pays d'expatriation

© 2014 Tous droits réservés.

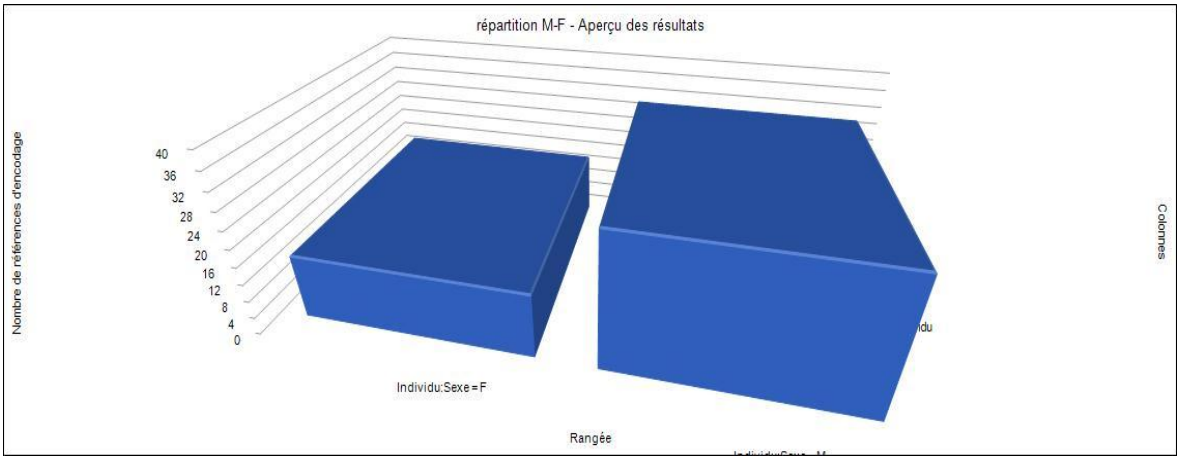


Graphique 5: L'engagement des enseignants expatriés

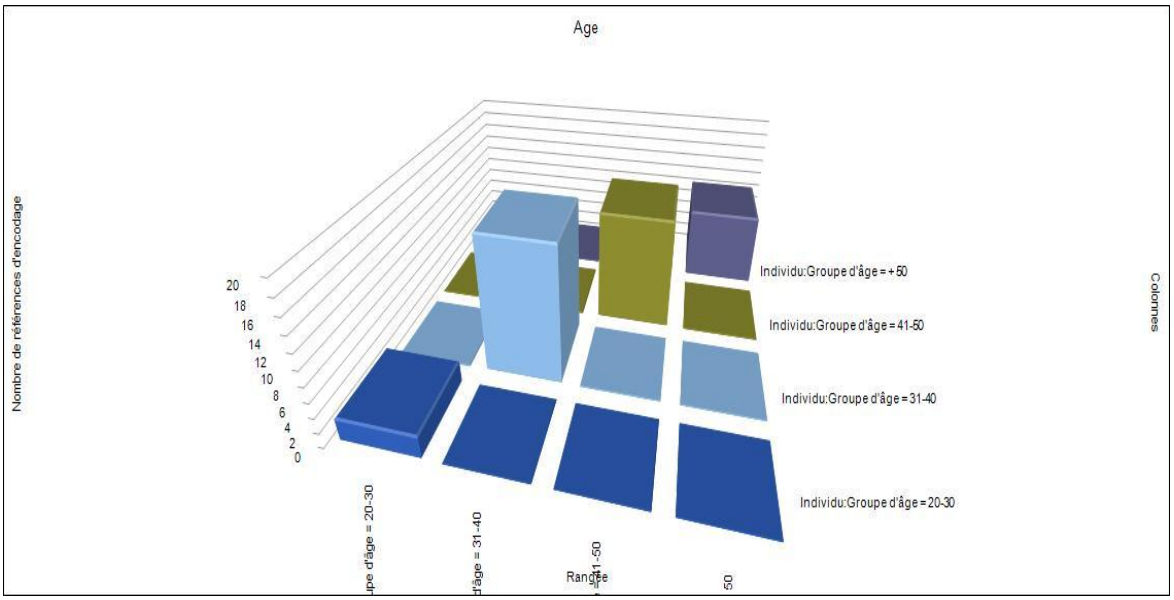
© 2014 Tous droits réservés.

Annexe 5

Répartition démographique

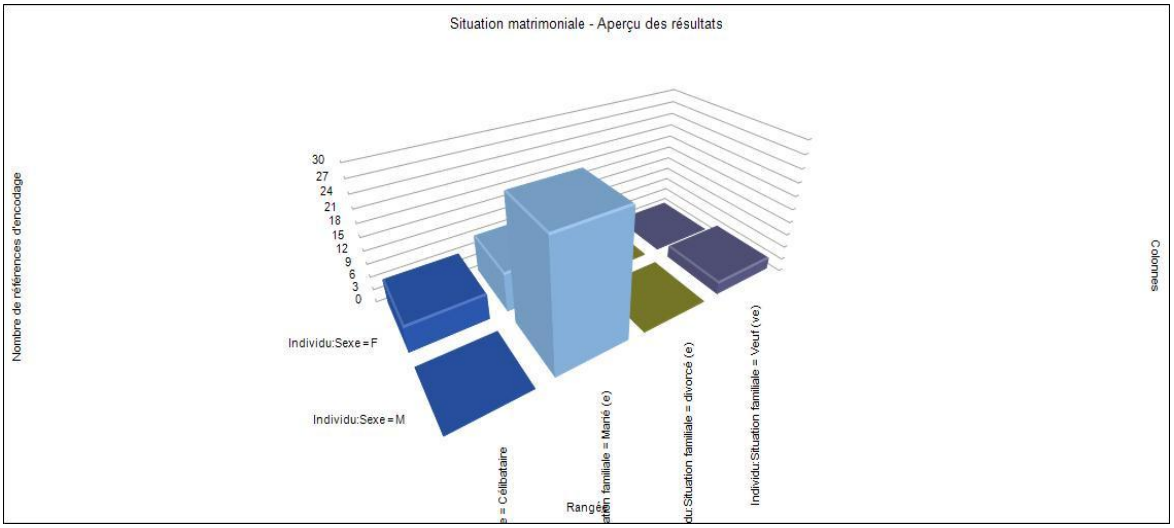


Graphique 1: Répartition / sexe

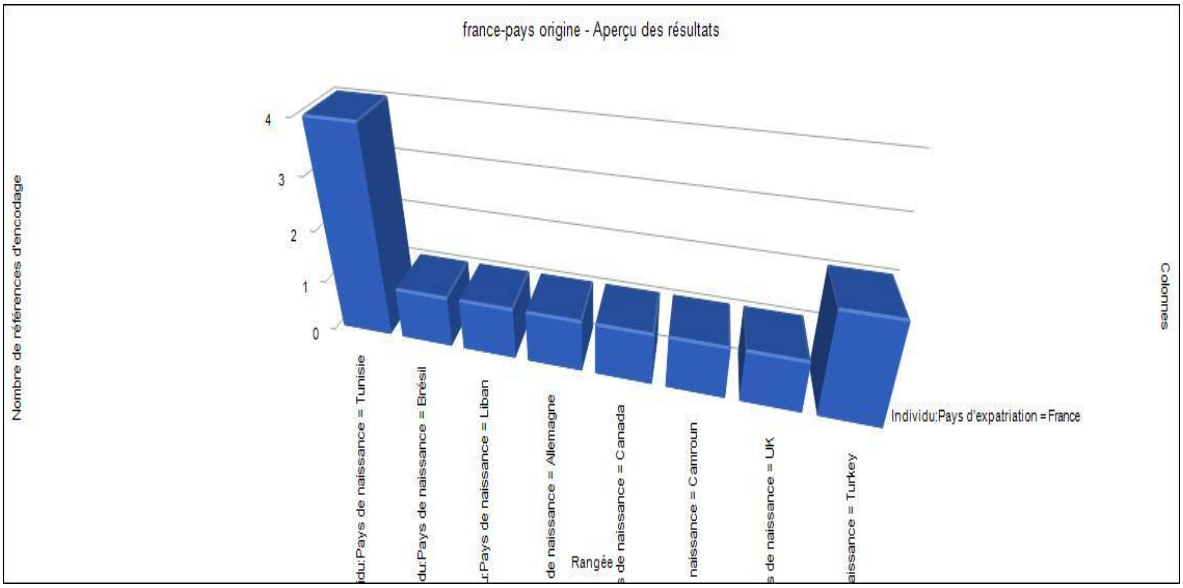


Graphique 2: Tranche d'âge

© 2014 Tous droits réservés.

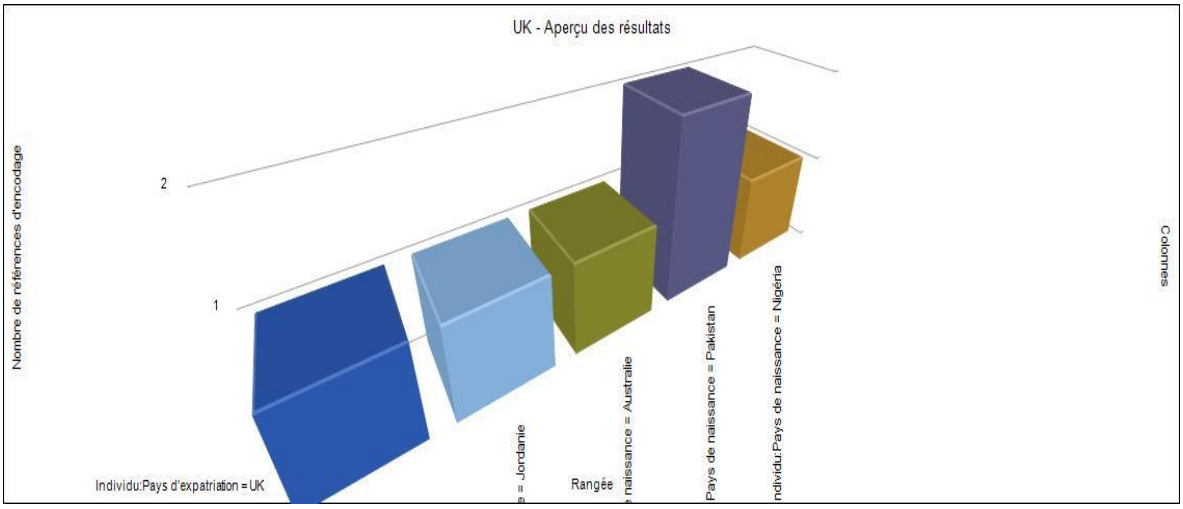


Graphique 3: Situation matrimoniale

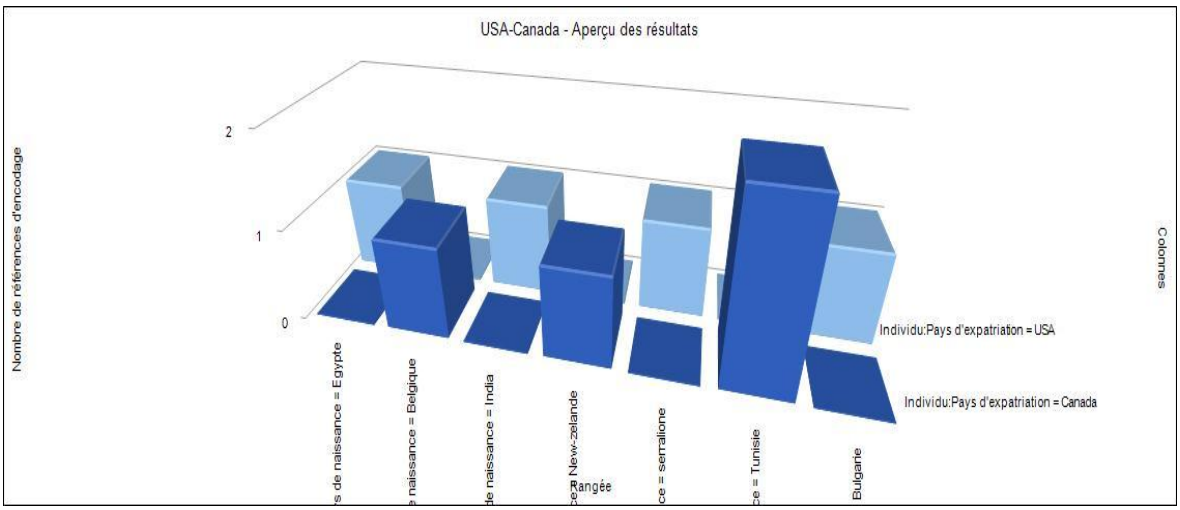


Graphique 4: Pays d'origine des expatriés en France

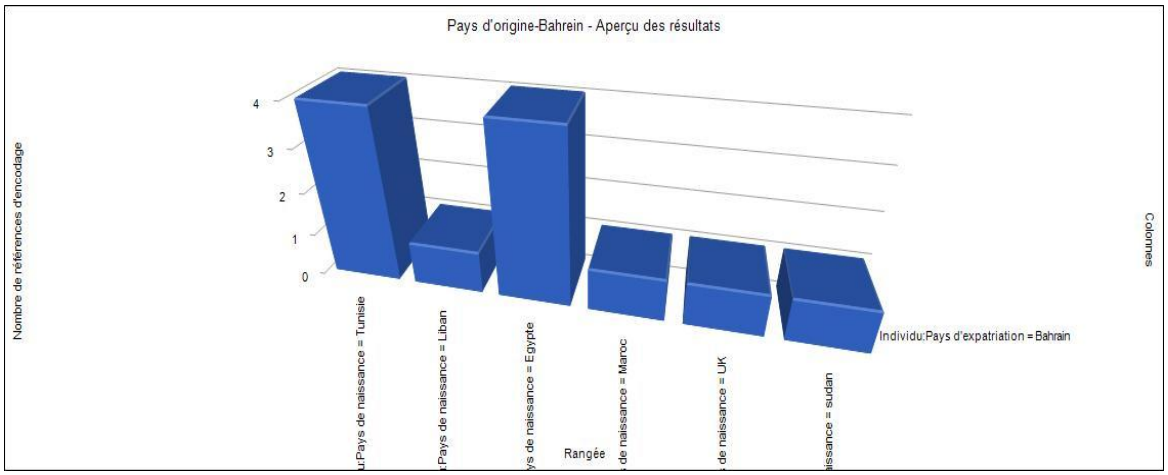
© 2014 Tous droits réservés.



Graphique 5 : Pays d'origine des expatriés en Angleterre

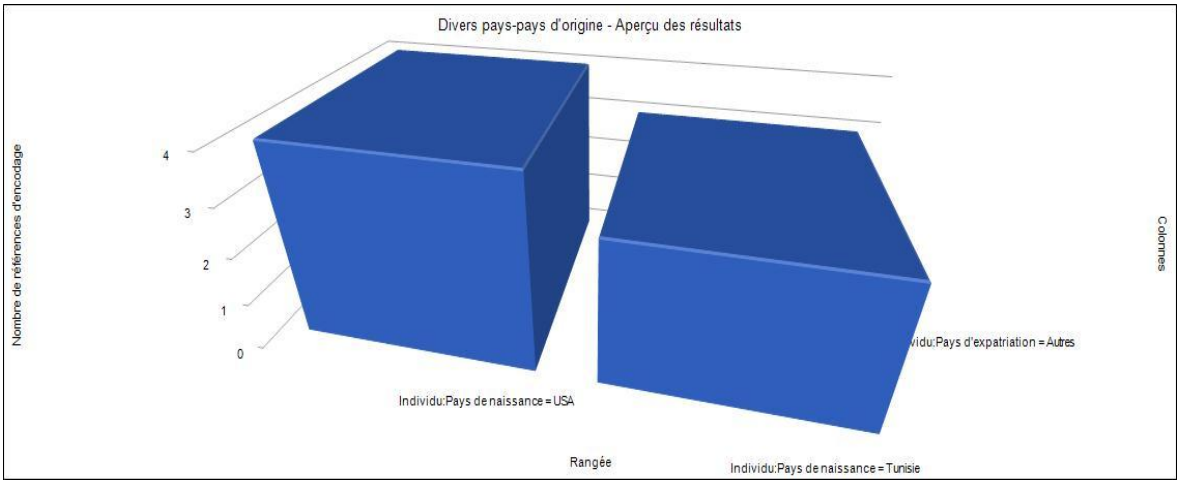


Graphique 6 : Pays d'origine des expatriés aux USA & Canada

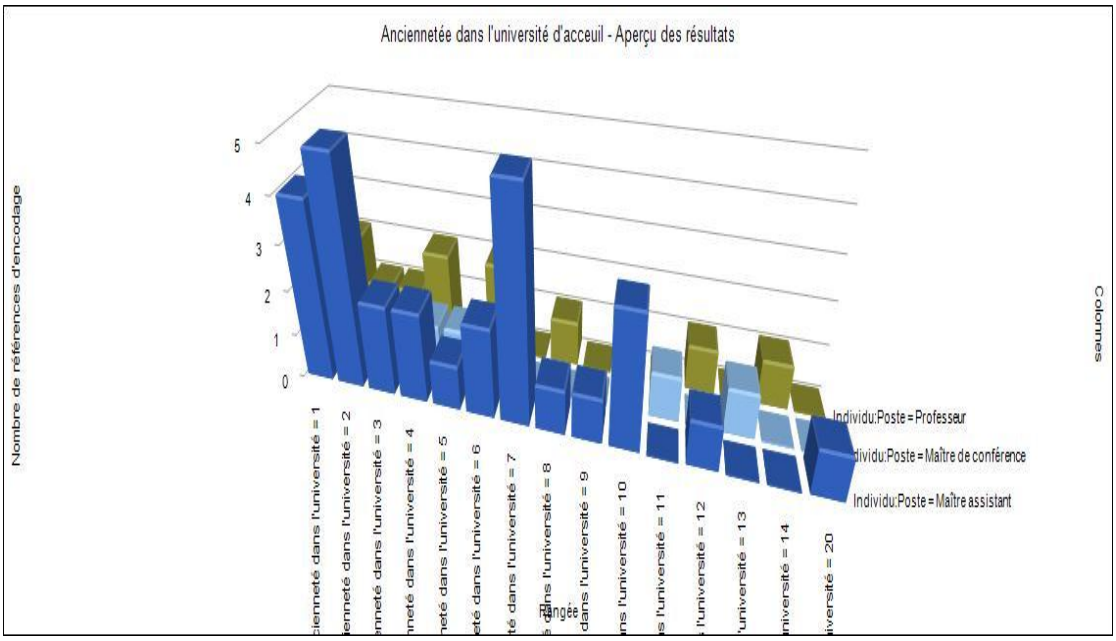


Graphique 7 : Pays d'origine des expatriés au Bahreïn

© 2014 Tous droits réservés.

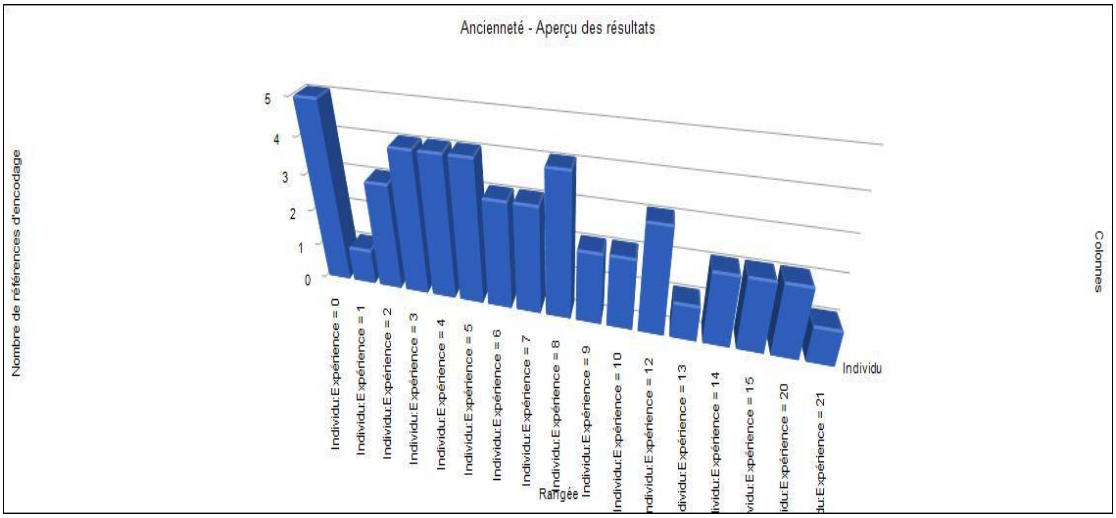


Graphique 8 : Pays d'origine des expatriés dans –divers pays-



Graphique 9 : Ancienneté dans l'université d'accueil

© 2014 Tous droits réservés.



Graphique 10 : Nombre d'années d'expérience antérieur

© 2014 Tous droits réservés.