

Université de Montréal

**Développer le soutien aux besoins psychologiques des
employés : Évaluation des effets affectifs,
comportementaux et motivationnels d'une formation
destinée aux gestionnaires**

par

Geneviève Beaulieu

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en psychologie du travail et des organisations

Septembre, 2012

© Geneviève Beaulieu, 2012

Résumé

Alors que la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008) propose un bassin de connaissances pouvant être d'une réelle utilité pour aider les travailleurs et les organisations à croître et à prospérer, peu d'études ont porté, à ce jour, sur l'évaluation d'interventions visant à implanter ces connaissances sur le terrain en milieu organisationnel. En ce sens, la présente thèse a pour but de vérifier l'impact d'une formation visant le développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires sur les comportements en emploi de ces gestionnaires ainsi que sur la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation et la santé psychologique de leurs employés. Pour ce faire, 17 gestionnaires provenant de deux organisations canadiennes du secteur public ont participé à un programme de formation d'une durée de trois journées non consécutives. Ils ont également répondu à des questionnaires un mois avant la formation ainsi que trois à quatre mois après le début de celle-ci afin d'évaluer leurs apprentissages ainsi que leurs comportements de soutien aux besoins psychologiques en emploi. Par ailleurs, 55 de leurs employés ont répondu à des questionnaires préformation et postformation au sujet de leur perception à l'égard des comportements de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat ainsi que de leur propre niveau de satisfaction des besoins psychologiques, de motivation au travail et de santé psychologique. L'étude a été menée à l'aide d'un devis de recherche de type *prétest et post-test à groupes*

non-équivalents, sans groupe contrôle. Afin de renforcer ce devis, la stratégie de référence interne a été utilisée auprès des employés (Haccoun & Hamtiaux, 1994).

Les résultats suggèrent que, dans la mesure où des gains étaient possibles par le biais d'une formation plus traditionnelle (c.-à-d., que le potentiel des gestionnaires à s'améliorer davantage par rapport à leur niveau de base était suffisant et que les habiletés visées se développaient bien par le biais d'une telle formation), les gestionnaires ont développé leurs habiletés de soutien aux besoins psychologiques et, selon leur perspective, transféré leurs apprentissages au travail. Toutefois, les employés de ces gestionnaires n'ont pas perçu de changement statistiquement significatif entre les deux temps de mesure quant aux habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat en emploi et les retombées escomptées de la formation chez les employés n'ont pas été observées.

À la lumière de ces résultats, le dernier chapitre de la thèse discute de l'importance de l'analyse des besoins, de l'implication de l'environnement organisationnel dans les initiatives de formation ainsi que de l'ajout de méthodes d'apprentissage complémentaires aux formations plus traditionnelles afin d'en assurer l'efficacité. Par ailleurs, les contributions, limites et pistes de recherches futures de la thèse y seront exposées.

Mots-clés : soutien aux besoins psychologiques, soutien à l'autonomie, supervision du personnel, motivation au travail, théorie de l'autodétermination, santé psychologique, formation, développement des gestionnaires, transfert des apprentissages.

Abstract

Although the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008) provides a pool of knowledge that could be highly useful to help workers and organisations thrive and grow, few studies have focused on assessing interventions introducing such knowledge in practical organisational settings. In this respect, the present dissertation aims to evaluate the impact of a training program for developing psychological needs support skills of managers on work behaviours of these managers as well as on the level of satisfaction of psychological needs, motivation and psychological health of their employees. Hence, 17 managers from Canadian public sector organisations took part in a three-day training program (non-consecutive days). They also completed questionnaires a month prior to training as well as three to four months following training onset in order to assess their learning progresses and psychological needs support behaviours at work. Furthermore, 55 of their employees completed pre-training and post-training questionnaires on their perception of their manager's psychological needs support behaviours as well as on their own level of psychological needs satisfaction, work motivation and psychological health. The study used a *pre-post test non-equivalent group design*, without control groups. Such design was further strengthened with internal referencing strategy (IRS) with employees (Haccoun & Hamtiaux, 1994).

Results suggest that, insofar as progresses were possible with more traditional training (i.e., that the managers' improvement potential as compared to their baseline was

sufficient and that targeted skills developed properly with such training) managers have increased their psychological need support skills and, based on their perceptions, transferred training at work. However, employees of these managers did not perceive statistically significant changes between both measurement times as regards their manager's psychological needs support skills, and expected outcomes of training on employees have not been observed.

In light of these results, the last chapter of the dissertation discusses the importance of needs assessment, of organisational environment involvement in training initiatives and of additional training methods that are complementary to more traditional trainings to ensure their effectiveness. Furthermore, research contributions, limits and avenues are presented.

Keywords : psychological needs support, autonomy support, employee supervision, work motivation, self-determination theory, psychological health, training, managers' development, transfer of training.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique	9
1.1 La motivation au travail.....	9
1.2 La théorie de l'autodétermination.....	20
1.3 Développement du soutien à l'autonomie	41
1.4 Pallier les limites des études antérieures : Contributions de la présente thèse	61
1.5 Formation et développement	66
1.6 Résumé des connaissances antérieures et des contributions de la thèse.....	98
Chapitre 2 : Méthodologie	107
2.1 Recrutement et sélection des participants.....	108
2.2 Organisations et participants à l'étude.....	111
2.3 Déroulement de l'expérimentation	115
2.4 Développement et contenu du programme de formation	119
2.5 Évaluation de la formation.....	128

2.6 Devis de l'expérimentation.....	131
2.7 Instruments de mesure.....	140
2.8 Considérations éthiques.....	159
Chapitre 3 : Résultats.....	160
3.1 Analyses préliminaires.....	160
3.2 Analyses descriptives.....	163
3.3 Analyses principales.....	167
Chapitre 4 : Discussion.....	199
4.1 Rappel des objectifs de recherche.....	199
4.2 Sommaire des résultats de la thèse.....	201
4.3 Analyse critique des résultats et apports théoriques de la thèse.....	203
4.4 Principales réflexions théoriques et contributions pratiques de la thèse.....	240
4.5 Limites de la recherche.....	254
4.6 Pistes de recherches futures.....	258
Conclusion.....	261
Bibliographie.....	263
Annexe A.....	i
Annexe B.....	iv
Annexe C.....	vi
Annexe D.....	viii
Annexe E.....	x

Annexe F xxvi
Annexe G xxxix

Liste des tableaux

Tableau I.	Résumé des résultats de la méta-analyse de Collins et Holton (2004)	59
Tableau II.	Prévalence de l'évaluation de la formation en organisation	88
Tableau III.	Propriétés des échelles de mesure utilisées auprès des employés	148
Tableau IV	Propriétés des échelles de mesure utilisées auprès des gestionnaires	157
Tableau III.	Données sociodémographiques recueillies auprès des gestionnaires	164
Tableau VI.	Données sociodémographiques recueillies auprès des employés	166
Tableau VII.	Statistiques descriptives des variables associées aux cibles « contenu, diffusion et conception de la formation » ainsi que « changements auprès des apprenants » du modèle de Kraiger (2002)	172
Tableau VIII.	Résultats de l'analyse de variance factorielle à mesures répétées menée sur la variable orientation envers le soutien à l'autonomie	174
Tableau IX.	Résultats de l'analyse de variance factorielle à mesures répétées menée sur la variable sentiment d'efficacité personnelle	177
Tableau X.	Résultats des analyses de variance factorielles à mesures répétées menées sur la variable soutien à l'autonomie	181

Tableau XI.	Résultats des analyses de variance factorielles à mesures répétées menées sur la variable offrir de la structure	184
Tableau XII.	Résultats des analyses de variance factorielles à mesures répétées menées sur la variable implication	187
Tableau XIII.	Résultats des analyses de variance factorielles à mesures répétées menées sur la variable contrôle psychologique	190
Tableau XIV.	Résultats de l'analyse de variance factorielle à mesures répétées menée sur la variable satisfaction des besoins psychologiques	193
Tableau XV.	Résultats des analyses de variance factorielles à mesures répétées menées sur les variables motivation autodéterminée et motivation contrôlée des employés	195
Tableau XVI.	Résultats de l'analyse de variance factorielle à mesures répétées menée sur la variable santé psychologique	197
Tableau XVII.	Comparaison du niveau d'efficacité de diverses méthodes de développement du leadership en fonction du modèle de développement du leadership d'Hicks et Peterson (1999, dans Leonard & Lang, 2010)	248

Liste des figures

Figure 1.	Schéma des types de motivation selon la théorie de l'autodétermination	26
Figure 2.	Illustration de la distinction entre les styles motivationnels	37
Figure 3.	Déroulement de l'expérimentation menée dans le cadre de l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989)	47
Figure 4.	Modèle du transfert des apprentissages développé par Baldwin et Ford (1988)	72
Figure 5.	Modèle des principaux facteurs impliqués dans le transfert des apprentissages et l'efficacité de la formation	74
Figure 6.	Modèle d'aide à la décision pour l'évaluation de formations adapté de Kraiger (2002)	95
Figure 7.	Schéma du déroulement de l'expérimentation	118
Figure 8.	Interaction entre l'effet de la formation et de l'organisation des apprenants quant à leur orientation envers le soutien à l'autonomie	175
Figure 9.	Interaction entre l'effet de la formation et l'organisation des apprenants sur leur sentiment d'efficacité personnelle	177
Figure 10.	Effet principal statistiquement significatif de la formation sur les comportements de soutien à l'autonomie des gestionnaires, tel que rapporté par ces derniers	182

- Figure 11. Effet principal statistiquement significatif de la formation sur les comportements de structure des gestionnaires, tel que rapporté par ces derniers 185
- Figure 12. Interaction entre l'effet de la formation et de l'organisation sur les comportements de contrôle psychologique tel que rapportés par les gestionnaires 191
- Figure 13. Effet principal statistiquement significatif de la formation sur la santé psychologique des employés, tel que rapporté par ces derniers. 197

*A mes parents, Johanne et Yves, qui
ont su me transmettre la curiosité, le goût
d'apprendre... et la persévérance*

Remerciements

La réalisation de ma thèse de doctorat a été grandement facilitée par le soutien de personnes d'exception. Je tiens à prendre le temps de leur dire merci.

Je souhaite d'abord remercier mon directeur de thèse, François Chiochio, et mon codirecteur, Jean-Sébastien Boudrias, pour leur grand soutien tout au long de mon parcours doctoral. Merci François pour ton écoute, ta grande disponibilité, ta générosité, ta sensibilité aux difficultés du parcours doctoral et ta formidable capacité à voir derrière chaque obstacle un lot fascinant d'opportunités à saisir. Merci également à Jean-Sébastien. Ton regard sage et critique de même que tes questions et tes conseils judicieux m'ont permis de pousser mes réflexions plus loin et d'améliorer la qualité de mes travaux tout au long du processus de réalisation de la thèse.

Je me considère très choyée d'avoir eu l'occasion d'effectuer mon parcours doctoral au sein de l'option travail et organisation du département de psychologie de l'Université de Montréal. La culture d'entraide et de collégialité de « labo » qui a teinté mon passage au doctorat de même que le réseau de soutien indéfectible que nous y avons créé ont été pour moi une leçon de vie importante en plus d'avoir grandement facilité et rendu beaucoup plus agréables mes six dernières années.

Un merci spécial est dirigé à Luc Brunet et Jacques Forest. C'est vous qui, vers le milieu de mon baccalauréat, m'avez initiée à la recherche en psychologie du travail. Merci Monsieur Brunet d'avoir cru en mon potentiel. Merci également à Jacques. Par ta passion et

ton enthousiasme débordants, tu as su confirmer mon intérêt pour la psychologie du travail. Tu m'as ouvert des horizons, tu as été un mentor pour moi. Ce fut un honneur d'hériter de ton bureau!

Merci à mes collègues et amis doctorants que j'ai eu le privilège de rencontrer à travers les années. Un merci particulier à ma cohorte élargie : Hélène, Karine, Guillaume, Louis-Pierre, Simon, Maryse, Patrick et Jean-Christophe. Vous avez été – et continuerez à l'être, je l'espère – un précieux réseau de soutien et d'entraide de même qu'un formidable cercle d'amis. Un merci particulier à Hélène grâce à qui les travaux de session ont été un charme du début à la fin de ma scolarité. Merci pour ton grand soutien, ton énergie, ton sens de l'humour, ton intelligence et tes conseils judicieux qui m'ont permis de faire de grands bonds à des moments clés de rédaction. Merci également à Karine dont l'amitié et la présence pendant ma longue période de rédaction ont été tellement facilitantes!

Merci également à mon employeur pour la richesse des expériences professionnelles qui, par le biais des internats que j'y ai menés, m'ont permis de réaliser une thèse beaucoup plus ancrée sur la pratique. Je tiens également à remercier Claude d'avoir fait preuve de compréhension et de flexibilité face au processus de réalisation d'une thèse de doctorat.

Je suis dès plus reconnaissante de l'appui que j'ai obtenu de différents organismes subventionnaires qui, par leur soutien financier, m'ont aidée à me consacrer à la réalisation de ma thèse, soit le Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC), le Syndicat des

professionnelles et des professionnels du gouvernement du Québec (SPGQ) ainsi que le département de psychologie de l'Université de Montréal.

Je tiens également à exprimer ma gratitude à l'égard des différents acteurs qui ont rendu possible la réalisation de l'expérimentation de la thèse. Tout d'abord, merci à Marylène ainsi qu'à son équipe d'étudiants qui m'ont généreusement aidée dans le développement du programme de formation au cœur de la thèse. Merci également aux membres des organisations qui ont participé à l'expérimentation. La réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans leur implication.

Avec tout mon amour, un immense merci à ma famille et à mes amis pour leur présence chaleureuse, leur confiance soutenue et leurs encouragements sentis. Un merci particulier à mes grands-parents Beaulieu pour leur soutien attentionné et réconfortant. Merci également à mes grands-parents Dufresne dont la curiosité intellectuelle et l'esprit critique ont été une grande source d'inspiration.

Je tiens également à remercier mon amie Marie-Eve. Merci d'abord et avant tout pour ta confiance. C'est en grande partie grâce à toi si j'ai tenté ma chance au doctorat! Merci aussi pour ton authenticité, ta présence et ton amitié sincère que même la distance – on le sait maintenant – n'arrive pas à ternir. Je suis très choyée d'avoir une amie comme toi!

Merci également à mon frère Pierre-Luc. Merci pour ton énergie passionnée, ta présence réconfortante et ta sensibilité. C'est tellement précieux dans la vie d'avoir un frère comme toi avec qui je partage autant de complicité!

Merci à mes parents Johanne et Yves. Je n'ai pas de mot assez grand pour vous dire à quel point je suis reconnaissante de vous avoir comme parents. Merci d'avoir bâti un environnement familial solide et uni où l'amour et la complicité ont toujours régné. Vous m'avez appris qu'il est important d'avoir des rêves et des projets qui nous passionnent et qu'à force d'y mettre des efforts, de persévérer et de croire en soi, rien n'est impossible. Merci d'avoir créé la personne heureuse que je suis!

À Jean-Sébastien, mon amoureux, un immense merci pour ton soutien quotidien inestimable. Merci pour ta confiance inébranlable en moi, ta présence attentionnée et apaisante et l'équilibre que tu apportes dans ma vie. Tu me rends heureuse, tu m'inspires, tu m'aides à grandir.

Introduction

« In the traditional organization – the organization of the last one hundred years – the skeleton or internal structure, was a combination of rank and power. In the emerging organization, it has to be mutual understanding and responsibility » (Peter F. Drucker, dans Day, 2000, p. 581).

Avec l'accroissement de la compétition, des innovations technologiques et de la mondialisation, de même que l'avènement d'une économie de plus en plus basée sur les services et l'industrie du savoir, des changements importants ont cours dans la gestion des organisations et de leurs employés (A. M. Ryan & Pulakos, 2007). D'une part, les organisations ont des besoins accrus en matière d'agilité, d'innovation et d'efficacité et, d'autre part, la main-d'œuvre plus qualifiée souhaite mettre à profit ses compétences et se voir confier davantage de responsabilités (Arnold, Arad, Rhoades, & Drasgow, 2000; Thomas, 2002). Ainsi, l'efficacité des approches managériales traditionnelles basées notamment sur le contrôle et la centralisation de la prise de décision est remise en question au profit d'approches émergentes plus participatives et habilitantes qui impliquent davantage les employés en leur donnant, entre autres, plus de latitude et de responsabilités (Arnold et al., 2000; Spreitzer & Mishra, 1999). Un avantage majeur de ces dernières approches, en plus d'être mieux adaptées aux exigences du marché du travail actuel, est qu'elles permettent nettement plus aux employés de s'accomplir et de s'actualiser au travail (Thomas, 2002).

Bien qu'il y ait de plus en plus d'appuis à l'effet que l'implication et la responsabilisation des employés soient aujourd'hui nécessaires, il s'agit d'un changement de paradigme important (et parfois menaçant) pour les gestionnaires puisqu'ils doivent passer d'un mode de gestion où ils avaient le contrôle à un mode où ils donnent du contrôle à leurs employés (Spreitzer & Mishra, 1999). À cet effet, Block (2000) indique que l'art de gérer consiste désormais à réussir à avoir de l'impact sans avoir le contrôle.

Ce changement de paradigme implique également une transformation au niveau de la façon de comprendre la motivation à la base des comportements des employés puisque les approches émergentes et traditionnelles de gestion du personnel s'appuient sur des conceptions différentes de la motivation. Alors que les approches traditionnelles conçoivent la motivation au travail selon le paradigme hédoniste, les approches émergentes s'appuient plutôt sur le paradigme eudémoniste (cette distinction sera discutée à la section 1.1.1 du chapitre 1). Comme la motivation constitue un levier majeur par lequel les approches de gestion du personnel affectent les comportements des employés, il s'agit d'un construit central auquel il importe de s'attarder (Jex & Britt, 2008).

Selon Jex et Britt (2008), la motivation constitue un des sujets d'étude les plus importants dans le domaine de la psychologie du travail et des organisations. Ils soutiennent que la motivation constitue un élément déterminant dans la compréhension des dynamiques sous-jacentes aux comportements au travail. Ces connaissances permettent

ensuite aux organisations d'adapter les structures de travail, la culture de l'organisation et les pratiques managériales de façon à favoriser les comportements souhaités (p. ex., innovation, performance, comportements de citoyenneté organisationnelle, engagement).

Jex et Britt mentionnent que :

Toute organisation, d'une façon ou d'une autre, tente d'influencer les comportements de ses employés. Une organisation qui possède une bonne compréhension des dynamiques motivationnelles et des sources de motivation de ses employés se trouve dans de bien meilleures dispositions pour influencer les comportements de ses employés qu'une organisation qui ne disposerait pas de ces connaissances. (traduction libre, p. 233)

Parmi les théories de la motivation s'inscrivant dans le courant eudémoniste, la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 1985, 2000; R. M. Ryan & Deci, 2011) constitue un cadre de référence des plus pertinent pour les organisations, notamment parce qu'elle permet de comprendre les processus par lesquels les approches émergentes de gestion du personnel (nommées soutien à l'autonomie dans la TAD) comparativement aux approches plus traditionnelles (nommées contrôle psychologique dans la TAD) influencent le processus motivationnel des employés.

La recherche sur la TAD en contexte organisationnel a connu un essor important au cours de la dernière décennie, de sorte qu'elle est de plus en plus reconnue comme une théorie importante de la motivation au travail (p. ex., Jex & Britt, 2008). Les connaissances sur la TAD en milieu organisationnel sont aujourd'hui mieux documentées et les constats qui s'en dégagent révèlent l'ampleur de ses retombées positives. Désormais, il importe de s'attarder à l'étude des interventions visant à implanter les pratiques de gestion qui découlent de la TAD. En ce sens, le développement du style motivationnel des gestionnaires constitue une intervention particulièrement prometteuse, considérant la proximité et la nature de la relation que les gestionnaires entretiennent avec leurs employés (p. ex., Bono & Judge, 2003). À cet effet, la TAD propose un style motivationnel – le soutien à l'autonomie – qui comprend un ensemble d'habiletés de gestion de personnel démontrées comme ayant de nombreuses retombées positives chez les employés, notamment au niveau de la santé psychologique (p. ex., Blais & Brière, 1992; Moreau, 2010) et de la performance au travail de ces derniers (Baard, Deci, & Ryan, 2004).

À ce jour, une vingtaine d'études a porté sur le développement du soutien à l'autonomie dans diverses sphères de vie (c.-à-d., éducation, sport, famille et santé) (Su & Reeve, 2011), mais seulement deux études ont traité du sujet en milieu de travail (Deci, Connell, & Ryan, 1989; Hardre & Reeve, 2009). Bien que les résultats de ces deux études portent à croire que le style motivationnel des gestionnaires peut se développer par le biais d'une formation, des questions persistent, entre autres, (a) quant au transfert durable en

emploi des apprentissages effectués en formation, (b) aux retombées organisationnelles de celle-ci, (c) à la généralisation des résultats, de même que (d) au développement d'un style motivationnel plus exhaustif que le soutien à l'autonomie, soit le soutien aux besoins psychologiques des employés. La présente thèse tentera d'apporter des éléments de réponse à l'égard de ces quatre volets.

Premièrement, les études antérieures sur le développement du soutien à l'autonomie, tant en milieu de travail que dans les autres sphères de vie, présentent d'importantes variations en ce qui a trait à leur niveau d'efficacité à améliorer les comportements en emploi des apprenants ainsi qu'à engendrer les retombées escomptées sur leurs subordonnés. En ce sens, une des problématiques soulevées par ces études est celle du transfert des apprentissages. Alors que le champ d'études de la formation et du développement s'intéresse depuis des décennies à cette problématique (Baldwin & Ford, 1988; Grossman & Salas, 2011), il appert que les chercheurs dans le courant de la TAD gagneraient à intégrer davantage les connaissances développées dans ce champ d'études. En ce sens, le programme de formation au cœur de la présente thèse a été développé et diffusé en s'appuyant sur une revue de la documentation des connaissances sur le transfert des apprentissages en emploi. Par ailleurs, certaines des variables ayant été démontrées empiriquement comme liées au transfert ont été évaluées afin de mieux comprendre les résultats obtenus.

Deuxièmement, alors que les études antérieures s'attardent au développement du soutien à l'autonomie, des études récentes suggèrent qu'il serait souhaitable d'élargir le spectre des comportements sous-jacents au style motivationnel privilégié par la TAD de façon à ce qu'il permette la satisfaction de l'ensemble des besoins psychologiques fondamentaux – pierre angulaire de la TAD – soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale (p. ex., Mageau & Vallerand, 2003; Skinner & Belmont, 1993). Ainsi, la présente thèse est la première étude qui, à notre connaissance, s'attarde au développement de ce style motivationnel plus exhaustif, c'est-à-dire le soutien aux besoins psychologiques des employés.

Troisièmement, les deux études antérieures ayant traité du développement du soutien à l'autonomie au travail ont évalué les effets de la formation sur la motivation, l'engagement et la satisfaction au travail des employés des apprenants. Toutefois, le soutien à l'autonomie du gestionnaire a été démontré dans des études corrélationnelles comme étant lié à plusieurs autres conséquences auprès des employés qui sont importantes pour les organisations, dont la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux ainsi que la santé psychologique des employés. Toutefois, celles-ci n'ont pas, à notre connaissance, encore fait l'objet d'études expérimentales. La thèse se propose donc, en plus d'étudier l'effet de la formation sur la motivation des employés, de s'attarder également à ces dernières variables.

Quatrièmement, les études de Deci, Connell et Ryan (1989) et d'Hardré et Reeve (2009) ont, toutes deux, été menées auprès de membres d'entreprises privées américaines. Afin de vérifier la généralisation des résultats, il s'avère pertinent de répliquer leurs études auprès de populations provenant d'autres pays et œuvrant dans d'autres secteurs d'activité. Pour ce faire, la présente recherche a été menée auprès de deux organisations publiques canadiennes, soit une provenant du Québec et l'autre de l'Ontario.

En lien avec ces quatre lacunes de la documentation, la présente thèse propose de s'attarder à trois objectifs de recherche. Le premier consiste à vérifier si le programme de formation a été adéquatement conçu pour favoriser le développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des employés ainsi que le transfert en emploi des apprentissages chez les gestionnaires participants. Le deuxième objectif de recherche vise à vérifier si, suite à leur participation au programme de formation, les gestionnaires soutiennent davantage les besoins psychologiques de leurs employés. Enfin, le troisième objectif s'intéresse aux effets de la formation sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, la motivation et la santé psychologique des employés sous la supervision des gestionnaires participants.

Dans l'optique de répondre à ces objectifs, la thèse se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre s'attarde à décrire les fondements théoriques sous-jacents aux objectifs de recherche de la thèse. Le deuxième chapitre présente la méthodologie employée dans le

cadre de l'expérimentation. Plus précisément, il décrit la procédure de recrutement et de sélection des participants, le déroulement de l'expérimentation, le développement et le contenu du programme de formation, la méthode d'évaluation de l'impact de la formation, le devis de recherche, les instruments de mesure ainsi que les considérations éthiques. Le troisième chapitre présente, quant à lui, les résultats des analyses préliminaires et principales de la thèse. Enfin, le quatrième et dernier chapitre s'attarde à l'interprétation des résultats, à en dégager des constats porteurs tant pour la recherche que la pratique en psychologie du travail et des organisations, de même qu'aux limites de la recherche et à la proposition de pistes de recherche futures.

Chapitre 1 : Contexte théorique

Le premier chapitre de la thèse est composé de quatre rubriques. La première comprend un survol des principaux courants théoriques de la motivation au travail afin de comprendre, dans une perspective historique, les conceptions de la motivation à la base des approches plus traditionnelles du management ainsi que celles qui sous-tendent les approches émergentes. La théorie de l'autodétermination sera positionnée comme un cadre conceptuel prometteur pour comprendre la motivation des employés et la façon dont les approches de gestion traditionnelles et émergentes l'influencent. La deuxième s'attarde plus en profondeur aux fondements de la théorie de l'autodétermination, à ses conséquences ainsi qu'à ses déterminants en mettant l'accent sur le style motivationnel de soutien à l'autonomie des gestionnaires. La troisième présente une revue de la documentation sur le développement du soutien à l'autonomie ainsi que sur le développement de concepts connexes, tels le leadership et les habiletés de management. Considérant les défis importants associés au transfert des apprentissages et à l'évaluation des initiatives de formation ainsi que le peu de connaissances scientifiques disponibles, à ce jour, sur le développement des habiletés de soutien à l'autonomie au travail comme tel, la quatrième rubrique de ce chapitre comprend une recension des écrits sur le transfert des apprentissages et l'évaluation de la formation.

1.1 La motivation au travail

Le terme motivation vient du mot latin *movere* qui veut dire se mouvoir (Porter, Bigley, & Steers, 2003; Steers, Mowday, & Shapiro, 2004). La motivation fait donc

référence à ce qui énergise le comportement ou, autrement dit, à ce qui pousse les gens à agir. Bien que la motivation constitue un sujet qui fascine les penseurs depuis des millénaires, les chercheurs et les praticiens ne l'étudient activement que depuis près d'un siècle (Maugeri, 2004).

Comme le rappelle Pinder (1998), il est aujourd'hui reconnu au sein de la communauté scientifique que « la motivation au travail constitue un ensemble de forces internes et/ou externes à la personne, qui initie le déclenchement des comportements au travail et qui en détermine la forme, la direction, l'intensité et la durée » (traduction libre, p. 11). La motivation est donc un processus psychologique qui résulte de l'interaction entre la personne et son environnement (Latham & Pinder, 2005).

Considérant l'importance de la motivation dans l'explication de variables chères aux organisations tels le bien-être et la performance des employés (Jex & Britt, 2008, p. 234), de nombreuses théories de la motivation ont été développées à travers l'histoire de la psychologie (Donovan, 2002). Certaines d'entre elles l'ont été précisément pour expliquer la motivation au travail alors que d'autres sont issues d'autres domaines de vie, mais ont été appliquées efficacement au monde du travail (Jex & Britt, 2008).

Une recension des principales théories ayant marqué l'évolution des connaissances sur la motivation au travail est ici présentée, selon une perspective historique. Avant d'aborder les théories de la motivation à proprement parler, les principaux courants de pensée sur lesquels les théories de la motivation appliquées au travail prennent racine sont présentés.

1.1.1 Les précurseurs des théories de la motivation. Il faut remonter aux grands penseurs de l'Antiquité grecque pour retrouver les premiers travaux portant sur la motivation humaine (Steers et al., 2004). Ces derniers dressent les assises de deux conceptions qui teintent, depuis, l'ensemble des théories de la motivation, soit l'hédonisme (qui veut dire plaisir en grec) et l'eudémonisme (qui veut dire bonheur en grec). Selon la conception hédoniste de la motivation, l'humain est mu fondamentalement par la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur (Porter et al., 2003). En ce sens, plusieurs penseurs tels Platon, dans la division tripartite de l'âme, considéraient que la quête du plaisir était la finalité à la base de la motivation humaine (Kashdan, Biswas-Diener, & King, 2008).

Aristote, dans l'éthique à Nicomaque, soutient que l'homme est plutôt motivé par la recherche du bonheur (R. M. Ryan & Deci, 2001) qu'il définit comme la quête de son « daimon », c'est-à-dire son vrai soi, ou encore, son plein potentiel (Waterman, 2008). En ce sens, il introduisit l'eudémonisme, une doctrine qui, selon Huta (2011), signifie être motivé et engagé à utiliser et développer le meilleur de soi, à tendre vers la croissance personnelle et l'actualisation de son potentiel. Selon Waterman (2005), l'eudémonisme est atteint lorsque les activités poursuivies par une personne sont cohérentes et profondément alignées avec ses valeurs.

1.1.2 Les théories naissantes de la motivation en psychologie. Vers la fin du 19^e siècle, l'étude de la motivation a lentement migré de la philosophie vers une discipline scientifique naissante : la psychologie (Steers et al., 2004). Les chercheurs déplorent alors les bases empiriques lacunaires des deux courants philosophiques de la motivation. C'est

ainsi que les balbutiements de modèles plus empiriques de la motivation sont développés, telles les théories instinctives de James, Freud et McDougall. Au lieu de concevoir la motivation humaine comme un phénomène rationnel, ces scientifiques la conçoivent comme résultant de processus plus instinctifs ou inconscients. Alors que les psychologues développent les théories instinctives et celles des pulsions (ou « drive » en anglais), les chercheurs en sciences du management développent des approches plus pragmatiques (Steers et al., 2004).

Avec la montée de l'industrialisation et la complexification des processus manufacturiers, la quête de modèles organisationnels plus efficaces est en vigueur (P. Roussel, Dalmas, Manville, & Mottay, 2009). Une des figures les plus marquantes de cette époque est sans doute Frederick Taylor. Cet ingénieur en arrive au constat que plusieurs de ses employés travaillent plus lentement et moins efficacement qu'ils le pourraient. Afin de contrecarrer cette performance sous-optimale de son personnel, Taylor développe le management scientifique (Steers et al., 2004), une approche qui s'appuie sur le paradigme behavioriste, modèle dominant à l'époque en psychologie. Une des prémisses à la base du management scientifique consiste à croire que les employés travailleraient plus fort si leur salaire était proportionnel à leur performance (Van den Broeck, De Witte, Vansteenkiste, & Lens, 2010). Taylor développe alors un modèle de planification et d'exécution des tâches qui permet de réduire au maximum la pensée autonome du travailleur et d'augmenter la productivité. Les tâches de chacun sont ainsi décortiquées et prescrites de façon très détaillée et les mécanismes d'incitation, de contrôle et de récompenses sont directement liés à la productivité (P. Roussel et al., 2009). En lien avec les perspectives hédoniques et

eudémoniques de la motivation, le modèle du management scientifique de Taylor correspond au paradigme hédoniste, c'est-à-dire qu'il conçoit le comportement des travailleurs comme principalement motivé par la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur.

Or, il devient rapidement clair que l'argent ne constitue pas un moteur suffisant pour stimuler la performance des employés et qu'il est nécessaire de concevoir ces derniers comme des êtres plus complexes aux sources motivationnelles multiples (Steers et al., 2004; Van den Broeck et al., 2010). Dans le cadre de travaux de recherche menés à l'usine Hawthorne, Elton Mayo, père de l'école des relations humaines, constate notamment que les travailleurs sur une chaîne de montage ajustent leur rythme de travail aux normes socialement acceptées au sein de leur équipe (Van den Broeck et al., 2010). Suite à plusieurs études dont les conclusions tendent en ce sens, Mayo et ses collègues concluent que les facteurs sociaux sont des agents motivateurs plus puissants que les incitatifs monétaires pour favoriser la productivité des travailleurs (P. Roussel et al., 2009). Parallèlement à ce constat, la présence d'une main-d'œuvre plus qualifiée sur le marché du travail, amène Mayo et ses collègues à développer de nouveaux modèles d'organisation du travail qui visent à reconnaître et mettre davantage à profit les compétences des travailleurs, leur créativité ainsi que leur capacité à coopérer avec les autres et à contribuer à l'organisation (P. Roussel et al., 2009). En lien avec les perspectives helléniques de la motivation, une vision plus eudémoniste de la motivation humaine au travail commence à émaner des travaux de Mayo.

1.1.3 Les théories classiques de la motivation au travail. C'est à partir des années 1930 que l'étude de la motivation au travail débute formellement (Donovan, 2002). Alors, un nombre important de modèles de la motivation au travail, à proprement parler, émergent. A posteriori, Campbell et ses collaborateurs (1976) proposent une taxonomie de ces modèles qui est bien reconnue au sein de la communauté scientifique (p. ex., P. Roussel, 2009; Saks & Haccoun, 2007). Ils distinguent les théories de contenu, développées à partir des années 1930, des théories de processus, dont on retrouve les premiers modèles à partir des années 1960 (Donovan, 2002; Steers et al., 2004).

Les *théories de contenu* s'intéressent principalement aux déterminants de la motivation au travail (Steers et al., 2004). Autrement dit, elles tentent de répondre à la question : « qu'est-ce qui, au sein des individus ou de leur travail, est à l'origine du déclenchement, de l'orientation et de la persistance de leurs comportements au travail? » (Porter et al., 2003). Deux principaux courants ressortent au sein de ces théories, soit les théories des besoins et les théories basées sur le travail. Au sein du premier courant, les théories les plus marquantes sont sans doute la théorie hiérarchique des besoins de Maslow (1943) et la théorie des besoins appris de McClelland (1967). Quant au deuxième courant, on note, parmi les principales théories basées sur le travail, la théorie bifactorielle de Herzberg (1974; 1959) et la théorie des caractéristiques du travail d'Hackman et Oldham (1976).

S'inscrivant dans le courant humaniste, lui-même influencé par la philosophie eudémoniste, les principales théories de contenu postulent, d'une part, à la présence de

besoins physiologiques et psychologiques à l'origine de la motivation humaine et, d'autre part, à ce que certaines caractéristiques de l'environnement de travail permettent de satisfaire les besoins physiologiques alors que d'autres permettraient plutôt de nourrir les besoins psychologiques (p. ex., caractéristiques du travail, Hackman & Oldham, 1976). Dans cette proposition, la distinction entre les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque au travail commence à émerger.

À partir du milieu des années 1960, une nouvelle tendance apparaît dans les théories de la motivation au travail, qu'on qualifiera ultérieurement de *théories de processus* (Campbell & Pritchard, 1976). Selon Donovan (2002), c'est en réaction au behaviorisme, courant qui considère le comportement humain comme uniquement déterminé par les punitions et les récompenses associées à des comportements passés, que les théories de processus naissent. À contre-courant avec le behaviorisme qui ignore tout processus cognitif à la base des comportements, la « révolution cognitive » des années 1970 amène un nouveau pan de théories de la motivation considéré par plusieurs auteurs comme l'âge d'or de l'étude de la motivation (p. ex., Jex & Britt, 2008; Steers et al., 2004). Ainsi, les théories de processus – des théories cognitives – adoptent une perspective plus dynamique de la motivation au travail que les théories de contenu en focalisant sur les processus cognitifs qui sous-tendent l'action (Steers et al., 2004). Elles visent à répondre à la question : « comment les comportements humains au travail sont-ils énergisés, orientés et soutenus? » (Porter et al., 2003). Les théories de processus qui ont le plus marqué ce courant sont sans doute la théorie de l'équité d'Adams (1965, dans Porter et al., 2003), la théorie des attentes

de Vroom (1964), le modèle de la motivation au travail de Porter et Lawler (1968) et la théorie de la fixation des buts de Locke et Latham (1990).

Alors que les théories de l'équité d'Adams (1965, dans Porter et al., 2003) et la théorie des attentes de Vroom (1964) constituent des théories hédonistes de la motivation où l'humain effectue une évaluation de ses investissements en regard des récompenses et punitions obtenues ou anticipées, les théories de la fixation des buts de Locke et Latham (1990) ainsi que celle de la motivation au travail de Porter et Lawler (1968) sont davantage des théories eudémonistes de la motivation, dans la mesure où elles s'attardent à la façon d'enrichir le travail afin de maximiser le développement, l'accomplissement de même que la performance au travail des individus.

1.1.4 Les théories contemporaines de la motivation au travail. Au cours des trente dernières années, un nombre sans précédent de théories de la motivation est né et une quantité impressionnante d'études a été menée sur le sujet (Hardre, 2003). Alors que les approches inspirées du behaviorisme (c.-à-d., le management scientifique de Taylor ainsi que certaines théories des processus) conçoivent la motivation selon une perspective hédoniste, le courant principal dans lequel cadrent les théories de la motivation au travail depuis les travaux de Mayo, se situe plutôt dans la perspective eudémoniste croyant que, pour rencontrer les exigences contemporaines des organisations tout en permettant aux employés de s'accomplir et de s'actualiser, le travail doit être, en soi, une source de motivation (Jex & Britt, 2008).

Au cours des dernières décennies, un apport important émane des théories contemporaines de la motivation au travail. Alors que les théories naissantes et classiques ont traité la motivation comme un construit unidimensionnel ne variant qu'en intensité, des théories plus récentes intègrent de plus en plus l'idée selon laquelle il importe de tenir compte non seulement de l'intensité (ou, autrement dit, de la quantité) de la motivation, mais également de sa qualité (Gagné & Deci, 2005). Les tenants de ces théories considèrent cette distinction cruciale puisqu'ils estiment que deux personnes peuvent diriger leur énergie vers les mêmes buts et démontrer la même intensité dans leurs efforts, sans pour autant le faire pour les mêmes raisons ou, autrement dit, via le même processus de régulation (c.-à-d., la qualité) (Beaulieu, Dagenais-Desmarais, & Forest, 2009). À cet effet, plusieurs études démontrent que les régulations plus internalisées sont associées à un niveau plus élevé de persistance dans le comportement, de santé physique et psychologique ainsi qu'à une meilleure performance face à des tâches complexes et nécessitant de la créativité ainsi que de la flexibilité (Deci & Ryan, 2000, 2008), activités de plus en plus sollicitées dans le monde actuel du travail.

Dans ce paradigme, Gagné et Forest (2009) énoncent, par exemple, la théorie de l'orientation des buts (Elliot & McGregor, 2001) qui distingue l'orientation vers l'apprentissage de l'orientation vers la performance, la théorie du focus de régulation (Higgins, Roney, Crow, & Hymes, 1994) qui différencie la motivation de promotion de la motivation de prévention ainsi que la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 2000) qui fait la distinction entre la motivation autodéterminée et la motivation contrôlée.

En plus de tenir compte à la fois de la qualité et de la quantité de la motivation, la TAD se distingue à plusieurs niveaux des autres théories de la motivation discutées jusqu'à présent. Il s'agit d'une métathéorie intégrative possédant un grand potentiel explicatif de la motivation puisque, contrairement à la majorité des théories qui cadrent soit dans les théories de contenu ou dans les théories de processus, la théorie de l'autodétermination comprend tant des aspects du contenu que du processus de la motivation (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010). En ce sens, en plus de considérer les besoins¹ à la base de la motivation humaine, elle décrit différents processus² de régulation des comportements humains variant en qualité qui influencent le fonctionnement optimal des individus (c.-à-d., à la fois le bien-être et la performance). De plus, elle propose des facteurs individuels et environnementaux qui influencent les besoins et les processus de régulation des comportements. Entre autres, elle met de l'avant un style motivationnel – le soutien à l'autonomie – pouvant être adopté par la personne en position d'autorité (p. ex., le supérieur immédiat) et qui constitue un ensemble de pratiques de gestion de personnel prometteur pour répondre à la fois aux besoins actuels des organisations et à ceux de leurs employés. Il importe également de mentionner que, contrairement à plusieurs théories de la

¹ En effet, elle fait partie des théories de contenu puisqu'elle postule à l'existence de trois besoins psychologiques innés et universels qui faciliteraient l'intériorisation des régulations et donc, ferait en sorte que les individus soient plus enclins à s'engager vers un but via une forme autodéterminée de motivation (Deci & Ryan, 2000).

² Elle est également une théorie de processus puisqu'elle s'attarde à décrire différents processus de régulation variant en qualité qu'un individu peut adopter dans sa progression vers l'atteinte d'un but de même que ses déterminants et ses conséquences (Deci & Ryan, 2000).

motivation, les diverses propositions de la TAD ont été développées sur des bases empiriques et ont été testées dans diverses sphères de vie et auprès de populations de différents origines, âges et cultures (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010).

Par ailleurs, plusieurs auteurs depuis les années 1970 ont proposé des recensions des principales théories de la motivation au travail ainsi que des taxonomies de celles-ci. Dans les années 1970, Campbell et ses collaborateurs (1976), tel que discuté précédemment, suggèrent de distinguer les théories de contenu des théories de processus. Dans le cadre de leur recension, ils ne font alors pas mention de la TAD. Quatorze ans plus tard, Kanfer (1990) distingue les théories des besoins, des théories du choix cognitif et de l'autorégulation-métacognition. Dans leur recension, ils considèrent la TAD à la fois comme une théorie importante des besoins et de l'autorégulation-métacognition. Environ vingt ans plus tard, dans leur taxonomie des principales théories de la motivation au travail, Jex et Britt (2008) dédient une catégorie complète à la TAD. Cette évolution, sur 40 ans, illustre bien la progression de la place occupée par la TAD dans le champ d'études de la motivation au travail.

Ainsi, considérant que la TAD (a) est une théorie qui s'inscrit dans la perspective eudémoniste, perspective qui est des plus pertinente considérant les enjeux actuels du monde du travail et (b) est une théorie intégrative qui permet de comprendre le processus par lequel l'organisation, en misant sur les approches traditionnelles ou émergentes de gestion, peut avoir un impact différent sur la motivation de ses employés et sur les états convoités chez ces derniers comme la performance, l'agilité, l'innovation, l'initiative et la

santé psychologique, c'est dans le cadre de cette théorie de la motivation que la présente thèse s'inscrit.

1.2 La théorie de l'autodétermination

« Human beings can be proactive and engaged or, alternatively, passive and alienated, largely as a function of the social conditions in which they develop and function » (R. M. Ryan & Deci, 2000).

1.2.1 Fondements de la théorie de l'autodétermination. La théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000, 2008) est une théorie organismique et dialectique de la motivation humaine qui s'inscrit dans les courants humaniste (Patterson & Joseph, 2007; Rogers, 1961) et de la psychologie positive (M. E. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & Ryan, 2011). Suite aux premiers travaux d'Edward L. Deci et de Richard M. Ryan il y a près de 40 ans, la TAD s'est développée en utilisant une approche empirique et cumulative, c'est-à-dire que, suite à une démonstration empirique suffisante du lien et de l'apport de nouvelles idées à la théorie, ces dernières ont été, au cours des années, intégrées à celle-ci et continuent à l'être encore (Vansteenkiste et al., 2010). En effet, des dizaines de chercheurs à travers le monde contribuent de façon continue à bonifier et à élargir les horizons de la TAD. Par ailleurs, des centaines de praticiens, œuvrant auprès d'une variété de clientèles, de domaines d'application et de cultures, utilisent les connaissances issues des recherches menées dans le cadre de la TAD pour bonifier leur pratique (Vansteenkiste et al., 2010).

Essentiellement, la TAD postule que l'humain est un être naturellement actif, orienté vers la croissance personnelle, porté à actualiser son potentiel, à relever des défis, à enrichir ses connaissances, à cultiver ses intérêts, à être affilié aux autres et à contribuer à son environnement social (R. M. Ryan & Deci, 2002; Sheldon & Ryan, 2011). Il serait également prédisposé, d'une part, à l'intégration de ses éléments psychiques dans son identité et, d'autre part, à l'intégration de soi dans son environnement social (Deci & Ryan, 2000). R. M. Ryan et Deci (2002) utilisent les termes autonomie (c.-à-d., organisation interne, auto-motivation et croissance personnelle) et homonomie (c.-à-d., intégration de soi avec les autres) pour qualifier ces deux tendances naturelles des êtres humains qui, ultimement, favorisent la santé psychologique et le fonctionnement optimal.

1.2.2 Les types de motivation. « Aucun phénomène ne reflète le potentiel positif de la nature humaine aussi bien que la motivation intrinsèque » (R. M. Ryan & Deci, 2000, traduction libre p. 70). En effet, la *motivation intrinsèque* représenterait une manifestation prototypique des tendances naturelles des êtres humains. Lorsqu'une personne s'engage envers une activité via une forme intrinsèque de motivation, elle le fait spontanément et librement pour le plaisir et la satisfaction que lui procure l'activité en elle-même, et non dans l'attente de conséquences qui lui seraient contingentes (Deci & Ryan, 2000).

Cependant, toutes les activités envers lesquelles un individu est appelé à s'engager ne sont pas intrinsèquement motivantes. Particulièrement au travail, bien des tâches ne le sont pas. C'est alors une forme de motivation extrinsèque qui entre en jeu pour énergiser le comportement. La motivation extrinsèque implique une relation instrumentale entre la

tâche à effectuer et les conséquences anticipées de celle-ci (p.ex., récompense monétaire, sentiment de fierté, reconnaissance), de sorte que la satisfaction ne provient pas de l'exécution de la tâche en soi, mais plutôt de conséquences extrinsèques qui l'accompagnent (Gagné & Deci, 2005). Contrairement à des auteurs comme deCharms (1968, dans Deci & Ryan, 2000) ou Porter et Lawler (1968) qui conçoivent la motivation extrinsèque comme un concept unitaire et antagoniste à la motivation intrinsèque, la TAD propose une perspective multidimensionnelle de la motivation extrinsèque, distinguant des formes de motivation extrinsèques variant en qualité (Mageau & Vallerand, 2003). Alors que certaines formes de motivation extrinsèque dites contrôlées présupposent que le comportement soit dépendant de pressions internes (p. ex., sentiment de culpabilité) ou externes (p. ex., pression du supérieur immédiat), d'autres types de motivation dits autodéterminés impliquent que les raisons pour lesquelles le comportement est effectué soient cohérentes avec le système de valeur de la personne et son *sens de soi*³. Cette distinction est capitale puisque, contrairement à la motivation contrôlée, la motivation autodéterminée a été associée positivement, dans les études antérieures, à des conséquences telles qu'une plus grande persistance, un meilleur fonctionnement social, une meilleure santé psychologique et physique ainsi qu'une plus grande performance lorsque les tâches impliquent de la créativité, de la flexibilité cognitive et une compréhension conceptuelle complexe (Stone, Deci, & Ryan, 2009; Van den Broeck, Vansteenkiste, & De Witte, 2008;

³ Dans le cadre de la présente revue de documentation, les termes « sens de soi » et « identité » sont utilisés de façon interchangeable.

Vansteenkiste et al., 2010). Le concept central à la base de la distinction entre ces formes de motivation est l'intériorisation (Deci & Ryan, 2000).

L'*intériorisation*, selon R. M. Ryan, Connell et Deci (1985), est un processus naturel et actif par lequel l'individu transforme les régulations externes en régulations internes. En d'autres mots, il s'agit du mécanisme par lequel les comportements initialement contrôlés par des contingences externes (p. ex., récompenses) deviennent autodéterminés, c'est-à-dire que l'individu les effectue parce qu'il les trouve intéressants, importants ou cohérents avec ses valeurs et ses buts (Deci & Ryan, 2000). En intériorisant les éléments externes, l'individu en vient à les incorporer à son identité et, du même coup, à mieux s'intégrer à son environnement (p. ex., son milieu de travail), puisque les valeurs et les buts de celui-ci sont alors devenus cohérents avec les siens. Ainsi, il devient non seulement mieux intégré au niveau intrapsychique, mais également sur le plan social (Deci & Ryan, 2000). Lorsque les conditions sont réunies pour favoriser l'intériorisation des régulations externes liées à une activité, l'individu en vient à l'exercer suivant une motivation qualifiée d'autodéterminée. En contrepartie, lorsque les conditions sont peu ou pas au rendez-vous pour favoriser le processus d'intériorisation, la régulation à la base de la motivation serait contrôlée (Gagné & Deci, 2005).

Ces constats à l'effet que la motivation humaine puisse varier qualitativement ont amené la TAD à positionner différents types de motivation le long d'un continuum reflétant le degré auquel les formes de motivation sont intériorisées (Van den Broeck et al., 2008).

Elle propose donc un continuum d'autodétermination comprenant cinq types de motivation⁴, tels qu'illustrés à la Figure 1. Sur ce continuum, on retrouve, à l'extrémité gauche, l'amotivation qui correspond à l'absence de motivation et, à l'extrémité droite, la motivation intrinsèque qui est, pour sa part, pleinement internalisée. Entre l'amotivation et la motivation intrinsèque, figurent trois types de motivation extrinsèque. Le premier, la motivation externe⁵, est non-intériorisée, le second soit la motivation introjectée⁶, est partiellement intériorisé et, enfin, le troisième, la motivation identifiée⁷, est davantage intériorisé que les deux types de motivation extrinsèque précédents (Gagné & Deci, 2005). Alors que les motivations externe et introjectée correspondent à des *motivations contrôlées*, la motivation identifiée, tout comme la motivation intrinsèque, constituent des *motivations autodéterminées*.

⁴ Bien que sur le plan théorique, le continuum d'autodétermination comprenne originalement 6 types de motivation, les études empiriques en comptent généralement 5, excluant la motivation intégrée en raison de sa difficulté à être différenciée de la motivation identifiée dans les analyses factorielles (Gagné & Forest, 2009). Dans un souci de cohérence avec la mesure, tout comme l'ont fait plusieurs études empiriques s'inscrivant dans le courant de la TAD (p. ex., Hardre & Reeve, 2009), cette forme de motivation n'a pas été incluse dans la présente thèse.

⁵ La *motivation externe* réfère au fait d'effectuer un comportement parce que l'obtention d'une récompense ou l'évitement d'une conséquence externe non désirée (p.ex., récompense ou punition) en dépend (Deci & Ryan, 2000).

⁶ La *motivation introjectée*, réfère au fait d'effectuer un comportement pour obtenir des récompenses internes (p.ex., préserver sa fierté, sa réputation ou son estime de soi), ou encore, pour éviter des punitions internes (p.ex., éviter des sentiments telles la culpabilité, la honte ou l'anxiété) (R. M. Ryan & Deci, 2000).

⁷ La *motivation identifiée* fait référence au fait d'effectuer un comportement parce qu'il est important et cohérent avec ses valeurs (Deci & Ryan, 2000).

Tout comme la majorité des théories de la motivation au travail présentées à la section 1.1 de ce chapitre, la théorie de l'autodétermination tient compte de la « quantité » de motivation en distinguant l'*amotivation* (c.-à-d., l'absence de motivation) de la motivation (Deci & Ryan, 2000). Toutefois, contrairement à ces théories, la TAD considère que la « qualité » de motivation est plus importante que la quantité étant donné ses conséquences sur les individus (Sheldon, Turban, Brown, Barrick, & Judge, 2003). Selon la TAD, une personne serait amotivée lorsqu'elle ne se sent pas compétente pour exercer un comportement ou lorsqu'elle n'anticipe pas que l'exécution du comportement mènera aux conséquences souhaitées. Van den Broeck, De Witte, Vansteenkiste et Lens (2010) indiquent que l'amotivation s'apparente au concept d'impuissance acquise développé par Seligman (1975).

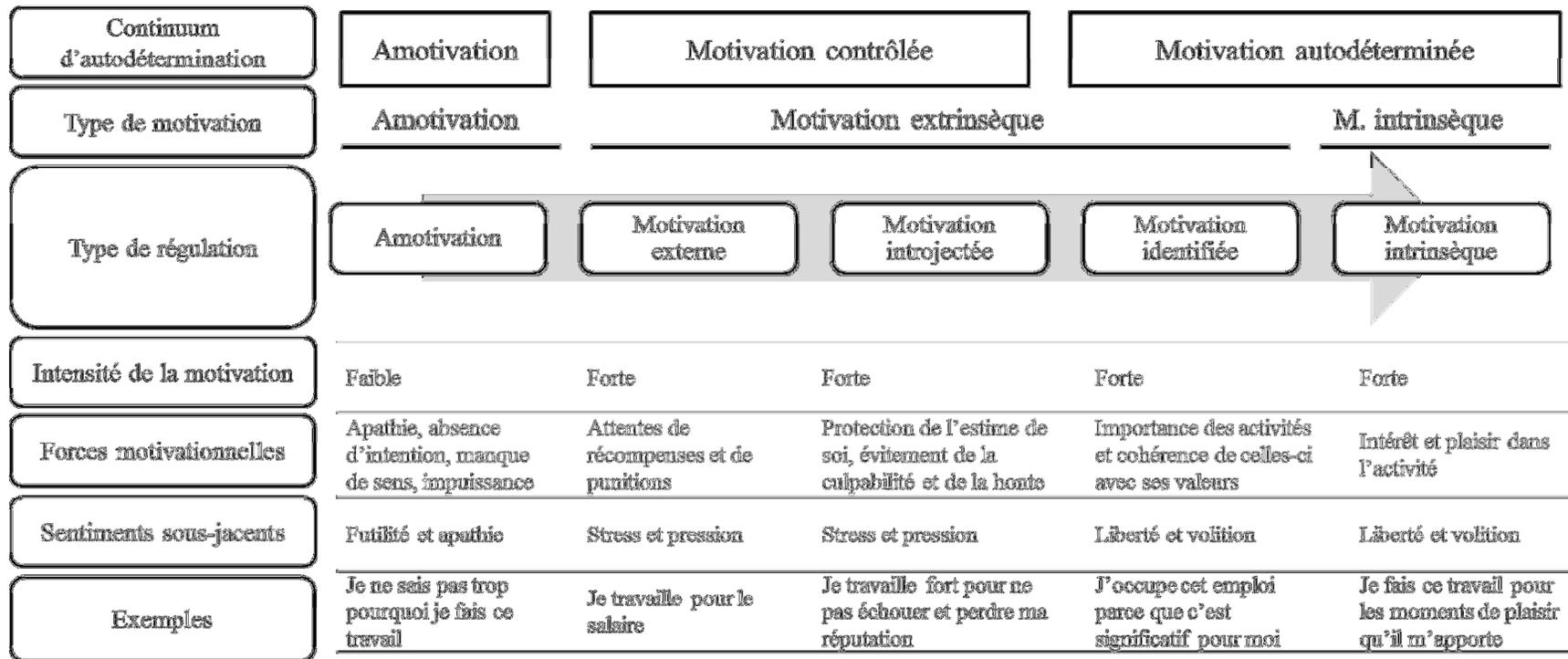


Figure 1. Schéma des types de motivation selon la théorie de l'autodétermination (adapté de Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Forest, Crevier-Braud, & Gagné, 2009; Vansteenkiste et al., 2010).

1.2.3 Les besoins psychologiques fondamentaux. En plus de décrire les types de motivation et le processus d'intériorisation des régulations externes, la TAD s'attarde à leurs déterminants (Van den Broeck et al., 2010). À cet effet, Deci et Ryan (2000) indiquent que les besoins psychologiques fondamentaux constitueraient les nutriments nécessaires à la motivation autodéterminée. En effet, ils définissent ces besoins comme « des nutriments dont tout être vivant a besoin pour maintenir sa croissance, son intégrité et sa santé » (Deci & Ryan, 2000, traduction libre p. 326). Tout comme des besoins physiologiques doivent être comblés pour assurer la survie et la santé physique des êtres humains, la TAD postule que la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux soit nécessaire à leur santé psychologique et à leur fonctionnement psychologique optimal (R. M. Ryan & Deci, 2011). Ces besoins psychologiques fondamentaux sont ceux d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. Ils feraient partie de la « structure profonde de la psyché humaine puisqu'ils réfèrent aux tendances innées et universelles vers l'efficacité, l'affiliation et la cohérence » (Deci & Ryan, 2000, traduction libre p. 229).

La *compétence* réfère au besoin d'un individu d'interagir de façon efficace avec son environnement et de jouir d'opportunités pour mettre à profit ses compétences (R. M. Ryan & Deci, 2002; I. M. Taylor & Ntoumanis, 2007a). Le besoin de compétence amène l'individu à chercher à relever des défis de même qu'à maintenir et améliorer ses compétences. L'*affiliation sociale* correspond plutôt au besoin de se sentir connecté à des personnes de son environnement social qui sont significatives à ses yeux et d'avoir un sentiment d'appartenance à ces personnes ainsi qu'à sa communauté. En d'autres mots, il s'agit du besoin réciproque d'aimer et de prendre soin des autres tout en étant aimé et en

sentant que d'autres prennent soin de soi également. L'affiliation sociale reflète la tendance naturelle à l'homonie discutée précédemment (R. M. Ryan & Deci, 2002). Quant à l'*autonomie*, contrairement à certaines interprétations courantes, elle ne fait pas référence à un besoin d'indépendance, d'individualisme ou d'absence de structure, mais plutôt au besoin d'un individu d'agir librement, en concordance avec ses intérêts et ses valeurs, ainsi que d'être à l'origine de l'initiation et de la régulation de ses comportements (Deci & Ryan, 2000).

Un grand nombre d'études a démontré que la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux s'avère aussi importante à travers les différentes cultures, domaines de vie et strates d'âge de la société, appuyant ainsi l'universalité du construit (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010). À titre d'exemple dans le domaine du travail, Deci et ses collaborateurs (2001) ont démontré que la satisfaction des besoins psychologiques est liée positivement à la motivation autodéterminée et à l'ajustement psychologique, et ce, auprès d'échantillons de travailleurs provenant des États-Unis, un pays aux valeurs plus individualistes, et de la Bulgarie, un pays aux valeurs plus collectivistes⁸.

1.2.4 Les déterminants de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et de la motivation autodéterminée. La TAD soutient que

⁸ Les travaux d'Hostede (1983) indiquent que les États-Unis et les pays de l'Est comme la Bulgarie présentent des cultures significativement différentes, notamment quant à la dimension *individualisme*, mais également sur les trois autres dimensions de sa conceptualisation de la culture (c.-à-d., distance du pouvoir, évitement de l'incertitude et masculinité).

l'environnement social dans lequel les personnes évoluent a un impact important sur la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux, et ainsi, sur la motivation intrinsèque et l'intériorisation (R. M. Ryan & Deci, 2000). Alors que certaines conditions sociocontextuelles soutiennent la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, d'autres sont susceptibles de la freiner ou de l'inhiber (R. M. Ryan & Deci, 2002). Autrement dit, la théorie de l'autodétermination soutient que les êtres humains sont naturellement disposés à développer une identité intégrée et cohérente, à être proactifs, engagés et à actualiser leur potentiel, mais que ce serait principalement des éléments de leur environnement social qui amèneraient certains individus à développer une identité plus fragmentée, à être plus passifs, à stagner dans leur développement, à se sentir moins concernés par leurs responsabilités ou à être moins prompts à s'engager dans leur communauté (R. M. Ryan & Deci, 2002). En ce sens, la TAD maintient que l'environnement social peut soit soutenir l'autonomie des individus ou être perçu comme contrôlant (Deci & Ryan, 2000). Un nombre important de recherches, principalement dans le domaine de l'éducation, mais également dans le domaine du travail, a démontré que le soutien à l'autonomie aide à favoriser et à maintenir la motivation intrinsèque et l'intériorisation des comportements préalablement motivés de façon contrôlée (Sheldon et al., 2003).

Bien que les organisations disposent de divers leviers (p. ex., rémunération, organisation du travail) sur lesquels elles peuvent miser pour accroître la satisfaction des besoins psychologiques de leurs employés, la personne en position d'autorité (p. ex., le supérieur immédiat) est considérée comme un des éléments de l'environnement social

pouvant avoir le plus d'influence sur le type de motivation à la base des comportements des employés (p. ex., I. M. Taylor & Ntoumanis, 2007a). En ce sens, la TAD a démontré, au cours des trente dernières années, à quel point le supérieur immédiat, en soutenant l'autonomie de ses employés, peut avoir un impact déterminant sur des conséquences tels la santé psychologique, l'engagement et la performance de ceux-ci (Sheldon & Ryan, 2011).

1.2.5 Le rôle du superviseur dans la satisfaction des besoins psychologiques des employés. Hardré et Reeve (2009) affirment que de nourrir et soutenir la motivation des employés constitue sans doute le plus grand défi du travail d'un gestionnaire. Considérant les gains potentiels tant pour l'organisation que pour le travailleur, le jeu en vaut toutefois la chandelle. Pour ce faire, Hardré et Reeve soutiennent qu'un levier important dont disposent les gestionnaires correspond à leur style motivationnel. La TAD postule à deux styles motivationnels, soit le soutien à l'autonomie qui favorise la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation autodéterminée des employés ainsi que le contrôle psychologique qui, pour sa part, mine la satisfaction des besoins et nourrit des formes contrôlées de motivation (Deci & Ryan, 1987; Hardre & Reeve, 2009).

Soutien à l'autonomie. Le soutien à l'autonomie renvoie aux comportements de la personne en position d'influence qui favorisent et soutiennent l'adhésion interne (c.-à-d., l'intériorisation) des individus aux objectifs, aux structures et aux valeurs de leur environnement d'action (Reeve & Jang, 2006). Autrement dit, il s'agit d'une stratégie motivationnelle qu'un gestionnaire peut employer dans le but que les valeurs et les objectifs de l'organisation deviennent cohérents avec ceux des employés (Spreitzer & Quinn, 1996).

Pour ce faire, il est généralement reconnu qu'un gestionnaire qui soutient l'autonomie de ses employés leur offre des opportunités pour faire des choix et prendre des initiatives, leur fournit des informations significatives et utiles au sujet des règles et des attentes, en plus de considérer et de reconnaître leurs sentiments et leur perspective (Black & Deci, 2000). Ce faisant, les employés en viennent à valoriser davantage le travail en lui-même et à porter moins d'attention aux « carottes et bâtons » que l'organisation peut avoir liés à celui-ci (Stone et al., 2009).

Le soutien à l'autonomie prend racine dans les notions de choix et de responsabilité (Stone et al., 2009). Pour favoriser celles-ci auprès de ses employés, un gestionnaire qui soutient l'autonomie de ses employés laisse, dans la mesure du possible, une certaine latitude quant aux objectifs à atteindre. Il peut également leur offrir des alternatives et la possibilité de prendre des décisions ou de faire des choix relativement à la façon d'atteindre les objectifs fixés. Par ailleurs, il peut valoriser et encourager la prise d'initiatives.

Dans le but de faciliter l'intériorisation des raisons sous-jacentes aux tâches, aux règles et aux limites qui leur sont demandées d'accomplir ou de respecter, il est important que les employés adhèrent aux valeurs associées à celles-ci et comprennent leur importance (Mageau & Vallerand, 2003). Les recherches antérieures démontrent que, lorsqu'on demande aux employés d'effectuer des tâches qui ne sont pas intéressantes en soi ou qu'on les exhorte à respecter des règles et des limites, le fait de leur fournir un rationnel expliquant l'importance de celles-ci favorise leur adhésion et, ainsi, leur motivation autodéterminée (Mageau & Vallerand, 2003). À cet effet, le levier à la disposition des gestionnaires souhaitant soutenir l'autonomie de leurs employés est donc l'information.

Plus précisément, ils peuvent notamment partager le plus d'information possible, le plus souvent possible et se montrer disponibles pour adresser les questions et les demandes de clarification des employés.

Afin de favoriser la motivation autodéterminée, l'information concernant les règles et les limites doit être accompagnée d'une reconnaissance et d'une considération de la perspective et des sentiments de l'employé face à ces informations (Mageau & Vallerand, 2003). Ainsi, il importe que le gestionnaire démontre de l'empathie à l'égard des sentiments de ses employés; qu'il se renseigne, démontre de l'ouverture et fasse preuve d'écoute active à l'égard de leurs considérations, points de vue et perspectives; qu'il reconnaisse que les tâches qui ne sont pas intrinsèquement motivantes puissent générer des sentiments négatifs (Tessier, 2006). Par ailleurs, il est profitable tant à l'organisation qu'à l'employé que le superviseur de ce dernier considère ses intérêts et ses talents dans l'attribution de tâches et de défis à relever puisqu'en plus de contribuer à la satisfaction de ses besoins psychologiques, cela lui permettra de faire bénéficier l'organisation de ses talents et de se développer (Tessier, 2006).

Contrôle psychologique. Pour sa part, une personne en autorité qui agit de façon contrôlante « exercerait des pressions sur l'autre afin qu'il agisse d'une façon donnée, soit par le biais de techniques coercitives ou manipulatrices qui impliquent généralement des formes explicites ou implicites de récompenses ou de punitions » (Black & Deci, 2000, p. 742, traduction libre). Basé principalement sur une perspective behavioriste de la motivation, ce style motivationnel correspond, en toutes fins pratiques, aux approches managériales plus traditionnelles discutées précédemment. Il implique des comportements

tels que le fait de donner des ordres, faire sentir coupable, menacer, punir ou manipuler l'autre en offrant des récompenses (Mageau & Vallerand, 2003). Ces comportements contribuent à créer un environnement perçu par les employés comme contrôlant, diminuant ainsi leurs expériences d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale, et donc, leur motivation autodéterminée (Stone et al., 2009).

En imposant ou en donnant des ordres quant aux tâches à effectuer et à la façon de les exécuter, le gestionnaire adopte une attitude autoritaire envers ses employés. Mageau et Vallerand (2003) soutiennent qu'en contraignant ses employés à obéir à ses ordres, le gestionnaire compromet la motivation autodéterminée de ses employés puisqu'il élimine les opportunités d'initiative et de créativité. Par ailleurs, en menaçant ses employés d'imposer des sanctions et d'enlever des privilèges s'ils ne respectent pas ses ordres, le gestionnaire encourage la motivation extrinsèque chez ses employés (Mageau & Vallerand, 2003). Il crée ainsi un climat où ses employés ne sentent pas qu'ils ont droit à l'erreur. Ils se conforment alors aux demandes sans internaliser les valeurs sous-jacentes à celles-ci et en inhibant toute forme d'initiative, de créativité ou d'exploration. Leurs opportunités de développement s'en trouvent ainsi grandement réduites, tout comme leur sentiment d'autonomie. De plus, des comportements tels que la critique, la surveillance et l'évaluation ont été démontrés, dans le cadre d'études expérimentales (p. ex., Brustad, 1988; Lepper & Greene, 1975; Pittman, Davey, Alafat, Wetherill, & Kramer, 1980; Plant & Ryan, 1985), comme nuisant à la motivation intrinsèque puisque ceux-ci amènent l'employé à se centrer sur des considérations externes à la tâche (Deci & Ryan, 1987; Mageau & Vallerand, 2003). Le sentiment de culpabilité chez l'employé qui résulte de ces comportements de

supervision correspond à un exemple prototypique de motivation introjectée. Enfin, des études ont démontré que, lorsque des récompenses sont données dans le but de contrôler le comportement, elles minent la motivation intrinsèque des employés (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Concrètement, les récompenses sont perçues comme contrôlantes par les employés lorsqu'elles sont données, par exemple, dans le but de créer un sentiment de dette, d'encourager la compétition au détriment de la collaboration ou afin d'en obtenir davantage des employés (p. ex., Mageau & Vallerand, 2003).

Certains auteurs considèrent le contrôle psychologique comme antagoniste au soutien à l'autonomie, en ce sens qu'un gestionnaire ne peut avoir un style motivationnel qui comprend, à la fois, des comportements issus du spectre des comportements de contrôle psychologique et de soutien à l'autonomie (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). En contrepartie, d'autres chercheurs avancent que l'adoption de comportements de soutien à l'autonomie ne signifie pas *de facto* que le style motivationnel du gestionnaire soit exempt de tout comportement de contrôle psychologique (p. ex., Mageau & Vallerand, 2003; Tessier, 2006). En ce sens, Tessier (2006) a démontré, dans le cadre d'une étude quasi-expérimentale, que, suivant une formation offerte à des enseignants sur les stratégies de soutien à l'autonomie, ces derniers ont adopté davantage de comportements de soutien à l'autonomie en classe, mais n'ont pas, pour autant, diminué le recours aux comportements contrôlants. Dans le cadre d'une expérimentation menée en milieu de travail, Hardré et Reeve (2009) observent le phénomène inverse, c'est-à-dire que les gestionnaires participant à la formation ont diminué leur recours à des comportements de contrôle sans pour autant soutenir davantage l'autonomie de leurs employés, et ce, en comparaison avec un groupe

contrôle (le lecteur intéressé peut se référer à la section 1.3.2 pour une description plus détaillée de ces résultats). Ces résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle l'adoption de comportements de soutien à l'autonomie ne présuppose pas nécessairement l'évitement de comportements de contrôle psychologique. Considérant les effets néfastes des comportements contrôlants sur la satisfaction des besoins fondamentaux et la motivation autodéterminée (p. ex., Reeve, Jang, et al., 2004), il serait souhaitable pour un gestionnaire de considérer éviter les comportements contrôlants en plus de soutenir l'autonomie de ses employés. Afin de refléter l'étendue des comportements qui contribuent à favoriser la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des individus, Mageau et Vallerand ainsi que Moreau (2010) proposent de définir et de mesurer le style motivationnel de soutien à l'autonomie en incluant tant les comportements de soutien à l'autonomie que l'évitement des comportements contrôlants.

Par ailleurs, des auteurs tels que Mageau et Vallerand (2003), Reeve, Deci et Ryan (2004), Skinner et Belmont (1993) ainsi que Tessier, Sarrazin et Ntoumanis (2010) ont récemment avancé que les comportements de soutien à l'autonomie doivent être accompagnés d'une implication de la part de la personne en position d'autorité et d'une certaine structure afin d'engendrer les effets positifs escomptés sur l'ensemble des trois besoins psychologiques fondamentaux. En ce sens, ils suggèrent d'ajouter deux dimensions au soutien à l'autonomie, soit la structure et l'implication et, ainsi, de former un style motivationnel plus exhaustif nommé *soutien aux besoins psychologiques* (Tessier, 2006). Alors que l'instauration d'une structure aiderait les employés à progresser et à exercer leur

compétence, l'implication de leur superviseur leur permettrait de se sentir affiliés à ce dernier (Mageau & Vallerand, 2003).

Structure. La structure est particulièrement importante pour favoriser le sentiment de compétence chez les employés (Mageau & Vallerand, 2003). Elle réfère au fait de délimiter un cadre sécurisant dans lequel les employés jouissent de latitude, d'opportunités pour faire des choix et pour prendre des initiatives; de clarifier les rôles, responsabilités et les conséquences potentielles de leurs actions; de les conseiller et de les accompagner vers l'atteinte de leurs objectifs afin qu'ils se développent et contribuent pleinement à l'organisation; de diminuer les règles et les pressions inutiles (Skinner & Belmont, 1993). Selon Mageau et Vallerand, ce serait lorsque l'instauration d'une structure a cette portée qu'elle serait perçue comme soutenant les besoins psychologiques et non comme contrôlante. En ce sens, des études menées principalement dans le domaine de la relation parents/enfants ont démontré que le fait d'établir des règles et des limites aide les individus à interagir de façon compétente avec leur environnement (Grolnick & Ryan, 1989). Par ailleurs, une étude a démontré que le fait d'offrir des choix a plus de conséquences positives lorsque les individus détiennent les connaissances et les compétences nécessaires afin de prendre des décisions appropriées quant aux meilleurs choix à faire (Iyengar & Lepper, 2000).

L'ajout de la dimension « structure » permet également d'éviter de confondre le soutien aux besoins psychologiques avec le style de supervision *laissez-faire*. Afin de clarifier, entre autres, la différence entre le soutien aux besoins psychologiques et le style *laissez-faire*, Reeve, Deci et Ryan (2004) proposent de les distinguer en fonction de deux

facteurs soit (a) le degré d'autonomie à la disposition des employés et (b) le niveau de structure des tâches. Comme l'illustre la Figure 2, le style laissez-faire se distingue du soutien aux besoins psychologiques par le niveau de structure qui est quasi absent dans le premier et présent dans le deuxième. Alors qu'un superviseur ayant un style laissez-faire offre une grande liberté d'action à ses employés sans toutefois donner de direction ou de limites, le superviseur qui adopte un style soutenant les besoins psychologiques offre des choix à ses employés et les encourage à prendre des initiatives dans un cadre auquel il donne une direction et dont il définit les limites.

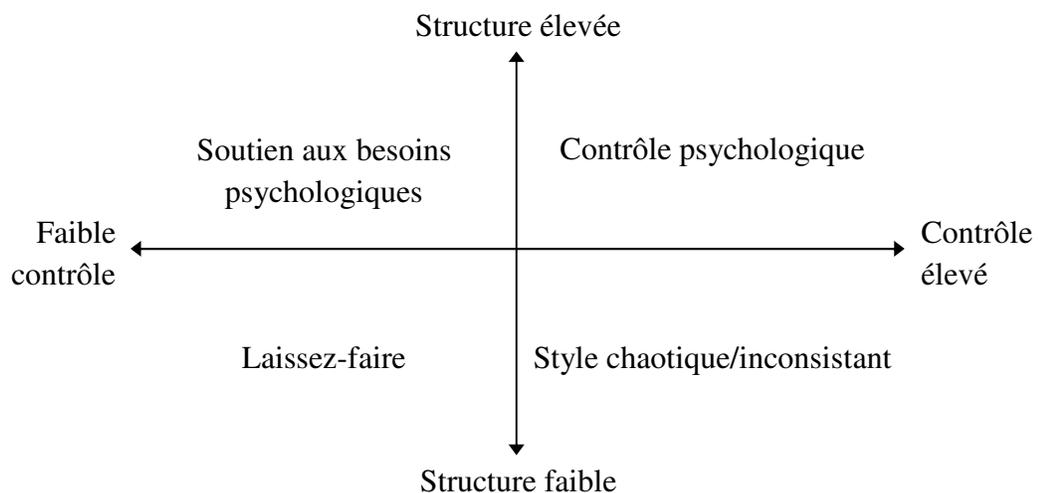


Figure 2. Illustration de la distinction entre les styles motivationnels (tiré de Tessier, 2006).

Implication. Particulièrement importante pour favoriser le sentiment d'affiliation sociale, l'implication fait référence au degré d'intérêt et de soutien émotionnel d'un gestionnaire envers ses employés (I. M. Taylor & Ntoumanis, 2007b). Des études menées principalement dans le domaine de l'éducation et du sport ont démontré que plus les individus perçoivent la personne en position d'autorité comme étant impliquée, attentionnée et bienveillante, plus ils sont motivés de façon autodéterminée envers l'activité

qu'ils pratiquent (Mageau & Vallerand, 2003). L'implication peut se décliner en aspects quantitatifs (p. ex., présence, investissement de temps et d'énergie) et qualitatifs (p. ex., écoute, aide, chaleur, empathie, attention) (Tessier, 2006).

En conséquence, il s'avère pertinent, dans le but de favoriser autant les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale chez les employés, d'étendre le style motivationnel de soutien à l'autonomie du gestionnaire au style soutenant les besoins psychologiques. Ce dernier comprend (a) les comportements de soutien à l'autonomie qui visent à favoriser l'intériorisation et l'implication active de l'employé vers l'atteinte des objectifs organisationnels associés à son rôle et ses responsabilités, (b) l'évitement des comportements contrôlants qui a pour objectif de minimiser les pressions internes et externes qui nuisent à la motivation autodéterminée, (c) les comportements de structure qui visent à offrir un cadre clair et des balises afin de maximiser le développement de l'employé et l'utilisation de ses compétences et (d) les comportements d'implication qui ont pour but d'instaurer une relation de supervision basée sur la présence, l'empathie et le soutien émotionnel (Mageau & Vallerand, 2003; Tessier, 2006).

1.2.6 Les conséquences du soutien à l'autonomie. Moreau (2010) a effectué une recension exhaustive de la documentation sur les conséquences et corrélats du soutien à l'autonomie. Celle-ci permet de constater l'ampleur des conséquences positives associées aux comportements de soutien à l'autonomie tant au travail que dans d'autres sphères de vie tels la relation parent-enfant, le domaine de l'éducation, la santé, l'activité physique et le sport de compétition. Dans le domaine du travail, le soutien à l'autonomie a été associé à de nombreuses conséquences positives chez les subordonnés tels que la satisfaction des

besoins psychologiques fondamentaux (p. ex., Baard et al., 2004; Deci et al., 2001; Gagné, 2003), la motivation autodéterminée (p. ex., Blais & Brière, 1992; Levesque, Blais, & Hess, 2004a), l'adaptation ou la santé psychologique (p. ex., Blais & Brière, 1992; Moreau, 2010), l'engagement (Deci et al., 2001; Hardre & Reeve, 2009), la performance au travail⁹ (Baard et al., 2004), la satisfaction au travail (p. ex., Blais & Brière, 1992; Moreau, 2010), l'intérêt pour le travail (Blais & Brière, 1992; Levesque, Blais, & Hess, 2004b), les comportements de citoyenneté organisationnelle (Gagné, 2003) ainsi que l'acceptation d'un changement organisationnel (Gagné, Koestner, & Zuckerman, 2000). Également, les comportements de soutien à l'autonomie ont été négativement reliés à l'absentéisme (Blais & Brière, 1992), aux idéations suicidaires (Moreau, 2010) et à l'intention de quitter (Blais & Brière, 1992; Moreau, 2010).

Dans le cadre de la présente thèse, l'impact sur les employés du développement des comportements de soutien aux besoins psychologiques de leur gestionnaire se concentrera sur l'étude des conséquences suivantes : la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation au travail et la santé psychologique, et ce, pour les raisons suivantes.

⁹ Au sujet de la performance, plusieurs auteurs affirment que le soutien à l'autonomie serait particulièrement efficace pour la favoriser dans le cadre de tâches nécessitant créativité, flexibilité cognitive et compréhension conceptuelle plus complexe (p. ex., Gagné & Deci, 2005; Stone et al., 2009). À l'inverse, le contrôle psychologique minerait la performance dans ce type de tâche puisqu'il amènerait l'employé à focaliser sur des aspects externes à la tâche, engendrant ainsi la perte de sa vision holistique de la tâche ainsi que la flexibilité nécessaire à la créativité et au fait de faire des choix appropriés (Mageau & Vallerand, 2003). Stone, Deci et Ryan (2009) indiquent que ces considérations sont particulièrement importantes puisque le monde du travail contemporain comprend plus de complexité et requiert plus de flexibilité et de créativité.

Concernant la santé psychologique, on note une préoccupation nettement accrue au cours des dernières années de la part tant des membres de la communauté scientifique que des acteurs du monde des affaires (Harvey et al., 2006; E. M. Morin, 2010). Les problèmes de santé psychologique au travail – au Canada seulement – coûteraient jusqu’à 33 milliards de dollars par année aux organisations (Global Business and Economic Roundtable on Addiction and Mental Health, 2004) et jusqu’à 150 milliards de dollars aux États-Unis (Danna & Griffin, 1999). De plus, les problèmes de santé psychologique au travail seraient associés à un grand nombre de conséquences négatives affectant tant les employés que les organisations, dont une réduction de la créativité, de la capacité d’innovation et de la performance des employés ainsi qu’une hausse du taux d’absentéisme, de présentéisme¹⁰, d’erreurs, et du nombre d’accidents de travail (OMS, 2002; Quick, Quick, Nelson, & Hurrell Jr., 1997). Par ailleurs, selon la TAD, la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation autodéterminée correspondent au processus par lequel les comportements de soutien à l’autonomie du gestionnaire affectent la santé psychologique de ses employés. Enfin, des études corrélationnelles menées en milieu de travail ont démontré à plusieurs reprises les relations positives entre le soutien à l’autonomie du gestionnaire ainsi que la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation autodéterminée et la santé psychologique des employés (p. ex., Baard et al., 2004; Blais & Brière, 1992). Toutefois, aucune étude expérimentale menée en milieu de travail n’a démontré l’impact d’une

¹⁰ « Phénomène selon lequel un salarié est à son lieu de travail de façon assidue alors que son état de santé physique ou mentale ne lui permet pas d’être pleinement productif. » (Office québécois de la langue française, 2011)

intervention visant le développement du soutien à l'autonomie de gestionnaires sur la satisfaction des besoins psychologiques et la santé psychologique de leurs employés.

1.3 Développement du soutien à l'autonomie

Alors qu'on avançait au début des années 2000 que l'étude de la TAD en milieu de travail était à un stade embryonnaire (p. ex., Sheldon et al., 2003), on constate, une décennie plus tard, que les études publiées sur le sujet ont fait un bon important, de sorte que la TAD est de plus en plus reconnue comme une théorie importante de la motivation en contexte organisationnel (Jex & Britt, 2008). Toutefois, bien qu'on soit conscient de son grand potentiel pour aider les organisations à stimuler, entre autres, la motivation autodéterminée, la santé psychologique, l'engagement et la performance des employés, il importe maintenant d'étudier l'efficacité sur le terrain des interventions visant à appliquer les principes de la TAD. Bien que le développement de structures et de pratiques organisationnelles (p. ex., organisation du travail, systèmes de rémunération) qui soutiennent davantage la satisfaction des besoins psychologiques des employés soit pertinent et souhaitable (Gagné & Forest, 2009), il s'agit de changements organisationnels d'envergure qui peuvent nécessiter d'importants investissements (p. ex., temps, ressources monétaires et humaines) de la part des organisations. Puisque la satisfaction des besoins psychologiques dépend de la perception des employés à l'égard de leur environnement de travail et de leurs interactions sociales, le supérieur immédiat représente l'acteur organisationnel qui a le plus de pouvoir sur cette perception, de par sa proximité et la nature de sa relation avec les employés (p. ex., Bono & Judge, 2003). Ainsi, une avenue

prometteuse est de miser sur le développement du style motivationnel des gestionnaires afin qu'ils soutiennent davantage les besoins psychologiques des employés sous leur supervision. Toutefois, seulement deux études ont, à ce jour, porté sur le sujet en contexte organisationnel (Deci et al., 1989; Hardre & Reeve, 2009). En contrepartie, une vingtaine d'études a traité du développement du soutien à l'autonomie à travers l'ensemble des sphères de vie. Les prochaines sections s'attarderont donc aux études ayant porté sur le développement du soutien à l'autonomie au travail ainsi que dans d'autres sphères de vie, de même que sur le développement de concepts connexes largement étudiés en contexte organisationnel, soit le leadership et les habiletés de management.

1.3.1 Développement du soutien à l'autonomie à travers diverses sphères de vie.

En plus des deux recherches portant sur l'évaluation de formations au soutien à l'autonomie en contexte organisationnel, les quelque vingt études ayant été réalisées dans d'autres sphères de vie l'ont été dans le milieu de l'éducation et de l'éducation physique (Chatzisarantis, Hagger, Wang, & Thogersen-Ntoumani, 2009; Cheon & Moon, 2010; Collins, 2001; deCharms, 1976; Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2008; Reeve, 1998; Reeve, Jang, et al., 2004; Barch, 2006, Su & Reeve, 2011; Tessier et al., 2010), dans le contexte familial (Froiland, soumis; Weber-Gasparoni, en préparation, dans Su & Reeve, 2011) et de la santé (Williams, Cox, Kouides, & Deci, 1999; Williams & Deci, 1996; Williams, Gagné, Ryan, & Deci, 2002; Williams et al., 2006). Une méta-analyse effectuée sur 20 tailles d'effets recensées auprès de 19 études a récemment été menée par Su et Reeve (2011). Elle avait pour objectif (a) de déterminer si les programmes de formation au soutien à l'autonomie sont efficaces pour aider les apprenants (p. ex., parents, professeurs, coaches,

questionnaires) à développer ce style motivationnel et (b) d'identifier les conditions sous lesquelles ces interventions s'avèrent les plus efficaces.

Les résultats de la méta-analyse révèlent que les programmes de formation au soutien à l'autonomie permettent efficacement de développer le soutien à l'autonomie chez les apprenants ($d = 0,63^{11}$; $k = 20$; $N = 916$; $S^2_{\delta} = 0,247$, $IC = 0,431-0,833$). Toutefois, la méta-analyse indique d'importantes variations entre les études au niveau de leur efficacité. Plusieurs modérateurs contribuent à expliquer qui sont les apprenants qui ont le plus bénéficié de leur participation à un programme de formation au soutien à l'autonomie ainsi que quelles sont les caractéristiques des interventions qui ont été les plus efficaces.

Auprès de quels types d'apprenants les formations au soutien à l'autonomie sont-elles les plus efficaces? En résumé, les résultats obtenus par Su et Reeve (2011) dans leur méta-analyse indiquent que les études ayant été les plus efficaces ont été menées auprès de novices et de personnes ayant une orientation générale à la causalité autonome. Par ailleurs, elles avaient comme caractéristiques d'utiliser une combinaison de méthodes pédagogiques (c.-à-d., écrit et électronique), de miser sur la pratique des habiletés de soutien à l'autonomie et d'intégrer des activités visant à maximiser le transfert des apprentissages. Su et Reeve (2011) avancent comme explication à ces résultats que les apprenants inexpérimentés et ayant une orientation générale à la causalité autonome seraient plus ouverts et vivraient peu de conflits cognitifs face au style motivationnel de soutien à

¹¹ Ce qui correspond, selon Cohen (1988), à un effet moyen.

l'autonomie et assimileraient le contenu de la formation à leur façon de concevoir la motivation d'autrui. Quant aux apprenants séniors et à ceux dont l'orientation à la causalité est contrôlée, ils expérimenteraient un conflit cognitif plus grand ou une attitude plus défensive à l'égard du style motivationnel de soutien à l'autonomie et devraient s'accommoder au contenu de la formation puisque celui-ci peut comporter des écarts plus ou moins importants avec leur style motivationnel déjà ancré.

Qu'est-ce qui caractérise les formations les plus efficaces? Les résultats de la méta-analyse de Su et Reeve (2011) indiquent que les formations visant le développement du soutien à l'autonomie réussissent mieux, en générale, à aider les apprenants à diminuer leur recours à des comportements contrôlants qu'à améliorer ou à ajouter à leur répertoire des comportements de soutien à l'autonomie.

Concernant la mesure du soutien à l'autonomie, les résultats révèlent une taille d'effet plus grande pour les études dont le soutien à l'autonomie est évalué via l'observation des apprenants par des experts que les mesures auto-rapportées par les apprenants ou perçues par leurs subordonnés. Ainsi, il est, entre autres choses, possible que les mesures d'observation soient plus sensibles pour capter des changements de comportements chez les apprenants que les mesures auto-rapportées par ces derniers et perçues par leurs employés.

Enfin, l'étude de Su et Reeve (2011) soulève que les formations les plus efficaces emploieraient une combinaison de plusieurs méthodes pédagogiques, miseraient sur la pratique des habiletés (versus l'acquisition de connaissances) et comprendraient des

activités visant à maximiser le transfert des apprentissages (p. ex., activités de fixation d'objectifs, d'autogestion et de prévention des rechutes). Ces résultats, combinés à l'efficacité plus grande observée auprès des études menées en laboratoire plutôt qu'en milieu naturel, mettent en évidence l'importance des connaissances sur le transfert des apprentissages en contexte de formation. Tel que Hardré et Reeve (2009) le soulignent, ces connaissances n'ont pas été suffisamment prises en compte dans le cadre de leur étude. Par ailleurs, l'intervention menée dans l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989) présente également des lacunes à cet égard (celles-ci seront discutées à la section 1.3.2). Ainsi, l'étude du développement du soutien à l'autonomie en milieu de travail gagnerait à intégrer davantage les connaissances issues de la recherche en formation et développement afin de maximiser l'efficacité de ces interventions. Ces connaissances seront discutées à la section 1.4 du présent chapitre.

1.3.2 Le développement du soutien à l'autonomie en milieu organisationnel. Tel qu'énoncé précédemment, seulement deux études ont porté, à ce jour, sur le développement du soutien à l'autonomie en contexte organisationnel, soit celle de Deci, Connell et Ryan (1989) ainsi que celle d'Hardré et Reeve (2009).

La première étude menée par Deci, Connell et Ryan (1989) a été effectuée auprès de 24 gestionnaires et d'environ 430 employés de la division des services d'une grande organisation de machinerie du secteur privé. Chaque gestionnaire avait environ 18 techniciens sous sa supervision, mais ils avaient peu de contacts (c.-à-d., environ une fois par semaine) entre eux puisque les techniciens passaient presque tout leur temps de

travail sur la route. Afin de vérifier si, par le biais d'une formation, le style motivationnel privilégié par les gestionnaires se modifie et si les perceptions, les affects et la satisfaction des employés envers leur climat de travail change, les auteurs ont utilisé, pour certaines hypothèses, un devis de recherche quasi-expérimental de type prétest et posttest avec groupe contrôle au traitement différé et, pour d'autres, un devis de type prétest et posttest sans groupe contrôle.

L'expérimentation s'est déroulée tel qu'illustré à la Figure 3. La formation au cœur de l'expérimentation, d'une durée de deux jours, comprenait une présentation des facettes du soutien à l'autonomie ainsi que de la théorie et des recherches sur lesquelles ce style motivationnel s'appuie. Les méthodes d'apprentissage employées furent des illustrations du style motivationnel, des discussions et des activités pour favoriser une prise de conscience par les gestionnaires de leurs propres comportements relativement aux dimensions du soutien à l'autonomie et à l'impact de ceux-ci sur leurs employés. Au cours des semaines suivant la formation, le formateur a rencontré chaque gestionnaire pour l'observer lors d'une rencontre d'équipe tenue par ce dernier avec ses techniciens. Il lui donnait ensuite de la rétroaction sur son style motivationnel. Au cours des semaines suivant ces rencontres individuelles, le formateur a tenu des séances de suivi de groupe afin de renforcer le changement entamé par les gestionnaires du groupe expérimental.

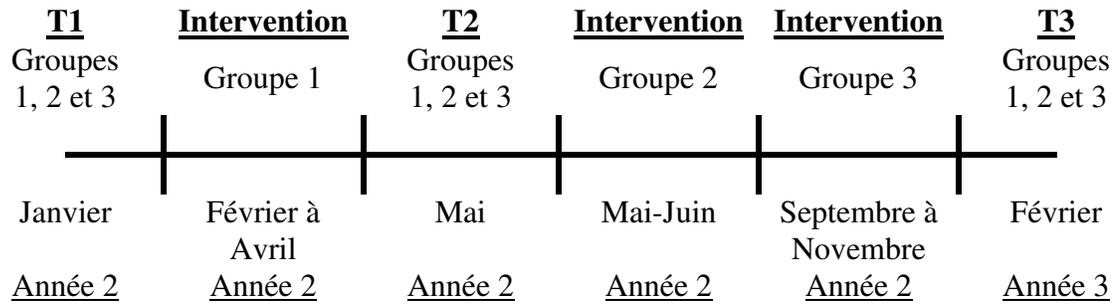


Figure 3. Déroulement de l'expérimentation de l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989).

Les résultats obtenus révèlent qu'un mois après la formation, les gestionnaires du groupe expérimental (Groupe 1) se sont montrés davantage orientés vers le soutien à l'autonomie qu'avant celle-ci, et ce, en comparaison du groupe contrôle (effet d'interaction : $F(1,19) = 5,91, p < 0,03, R^2 = 0,24$). Par ailleurs, un test d'effet simple *a posteriori* confirme que le changement d'orientation des gestionnaires du groupe expérimental s'avère significatif ($t(19) = 2,57, p < 0,02$). Lors du deuxième temps de mesure effectué auprès des employés, soit trois mois après le début de la formation à laquelle les gestionnaires du groupe 1 ont participé, les résultats de la perception des employés à l'égard du style motivationnel de leur superviseur et de leurs perceptions, affects et satisfaction à l'égard du climat de travail n'indiquent pas de différence statistiquement significative avec les résultats du premier temps de mesure, à l'exception d'une seule variable sur les quinze mesurées (c.-à-d., la satisfaction avec le potentiel d'avancement au sein de l'organisation). Par contre, lors du troisième temps de mesure, soit six mois à un an après le début des formations auxquelles l'ensemble des gestionnaires de l'étude a participé, une MANOVA à mesures répétées indique une différence significative avec le premier temps de mesure relativement à l'ensemble des indices de perception,

affects et satisfaction des employés à l'égard de leur climat de travail ($F(15,88) = 3,39, p < 0,01$). Les ANOVA subséquentes indiquent une augmentation du niveau de confiance envers l'organisation ($F(1,102) = 5,07, p < 0,05$) et de la satisfaction envers le potentiel d'avancement au sein de l'organisation ($F(1,102) = 12,8, p < 0,01$), mais aucune différence statistiquement significative quant aux autres variables à l'étude¹². Par ailleurs, les auteurs ont analysé la satisfaction globale en emploi des employés des gestionnaires formés comparativement à celle d'employés d'une autre division de l'organisation, et ce, à un an d'intervalle. On note que les employés des deux divisions se distinguent significativement (effet d'interaction : $F(1, 747) = 12,7, p < 0,001$), la satisfaction globale des employés des gestionnaires formés ayant légèrement augmenté, alors que celle des employés de l'autre division a légèrement diminué.

En sommes, on constate que la participation des gestionnaires à la formation au soutien à l'autonomie les a amenés à devenir davantage orientés vers le soutien à l'autonomie. Toutefois, les employés n'ont pas perçu de différence statistiquement significative au niveau des comportements de soutien à l'autonomie au travail de leur supérieur immédiat, suite à la participation de celui-ci à la formation. Alors que, trois mois après la formation, les employés n'ont pas rapporté de différence au niveau de leurs

¹² Celles-ci sont : leur perception à l'égard du style motivationnel de leur superviseur, du soutien de leur environnement de travail, de la pression qu'ils ressentent au travail ainsi que leur satisfaction envers leur niveau d'autonomie personnel, la variété de leurs tâches, la qualité du feedback qu'ils reçoivent, les opportunités qu'ils ont de donner leur avis, leur sécurité d'emploi, leur salaire et avantages sociaux, l'atmosphère de travail, leur confiance envers l'organisation et envers leur superviseur

perceptions, affects et satisfaction à l'égard du climat de travail, six mois après celle-ci, ils indiquent un niveau significativement plus élevé de confiance envers l'organisation, de satisfaction envers le potentiel d'avancement au sein de l'organisation et de satisfaction globale en emploi. Toutefois, trois limites de l'étude sont à noter. Premièrement, les gestionnaires ont répondu à un questionnaire évaluant leur orientation envers le soutien à l'autonomie¹³ et non leurs comportements de soutien à l'autonomie auprès de leurs employés. Bien qu'un tel changement d'orientation puisse témoigner de l'apprentissage des apprenants et, ainsi, constituer une étape préalable à un changement de comportements en emploi, ces résultats ne permettent pas de savoir si la participation des gestionnaires à la formation a engendré une amélioration de leurs comportements de soutien à l'autonomie au travail. Il s'avère donc possible que les gestionnaires aient développé leurs habiletés de soutien à l'autonomie et qu'ils aient eu l'intention de soutenir davantage l'autonomie de leurs employés, mais que certains facteurs aient fait en sorte qu'ils n'ont pas transféré leurs apprentissages en emploi. D'ailleurs, les données recueillies auprès de leurs employés suggèrent que ceux-ci n'auraient pas perçu de différence statistiquement significative au niveau des habiletés de supervision de personnel de leur supérieur immédiat. Deuxièmement, il est à noter que les gestionnaires et leurs employés avaient des contacts peu fréquents entre eux. Il est possible que cet élément soit en partie responsable du fait que les employés n'aient pas perçu de changement significatif au niveau du style motivationnel

¹³ La mesure employée consistait à présenter aux gestionnaires des vignettes illustrant des problématiques de supervision de personnel. Les gestionnaires étaient appelés, pour chacune d'entre elles, à indiquer quelle stratégie motivationnelle ils emploieraient pour régler la situation.

de leur supérieur immédiat. Troisièmement, il se peut que la formation n'ait pas eu les effets escomptés parce qu'elle n'a pas suffisamment favorisé le transfert des apprentissages chez les apprenants. Comme il en sera question dans la section 1.5.2 de ce chapitre, certaines stratégies pédagogiques comme la pratique active des habiletés à développer ou à améliorer (p. ex., Grossman & Salas, 2011) et la séquence dans laquelle l'information est présentée en formation (p. ex., J.-F. Roussel, 2011) ont été démontrées comme importantes pour favoriser le transfert des apprentissages. Or, elles n'ont pas été prises en compte dans le cadre de cette étude.

La deuxième étude, menée par Hardré et Reeve (2009), a été effectuée auprès de 20 gestionnaires expérimentés et de 98 employés d'une organisation multinationale œuvrant dans les secteurs manufacturier et des services. Les gestionnaires avaient, en moyenne 55,6 employés sous leur supervision. Afin de vérifier si, par le biais d'une formation, des gestionnaires seniors peuvent développer leur style motivationnel pour qu'il soutienne davantage l'autonomie de leurs employés et si le niveau de motivation et d'engagement au travail de leurs employés peut augmenter, les auteurs ont employé un devis de recherche expérimental de type prétest et posttest avec groupe contrôle où les participants étaient aléatoirement assignés aux conditions de l'étude.

La formation à laquelle les gestionnaires du groupe expérimental ont pris part fut d'une durée d'une heure. Celle-ci comprenait, d'abord, un survol des principes de la TAD, une présentation et une illustration des stratégies motivationnelles du soutien à l'autonomie, une exposition des résultats empiriques de recherches démontrant les bénéfices anticipés de

ce style motivationnel auprès des employés et, en sous-groupe, une période de discussion des stratégies motivationnelles et de leur application dans leur propre milieu de travail (p. ex., pertinence, bénéfiques, limites, obstacles anticipés, etc.). À la fin de l'heure de formation, les gestionnaires recevaient un livret conçu pour les aider à intégrer les stratégies motivationnelles de soutien à l'autonomie dans leurs pratiques de gestion. Le livret comprenait une description des stratégies motivationnelles, des exemples concrets d'application ainsi que des informations sur la TAD appliquée au travail. Ils étaient encouragés à utiliser ce livret au cours des cinq semaines suivant la formation afin de les aider à appliquer leurs apprentissages dans leur travail. Une semaine après la formation, les gestionnaires ont pris part à une séance de suivi d'une heure dont le but était de discuter de leur progression, de répondre à leurs questions et de perfectionner leurs apprentissages. Six semaines après le premier temps de mesure, les gestionnaires et les employés du groupe expérimental et du groupe contrôle ont été invités à répondre au questionnaire du deuxième temps de mesure (c.-à-d., 5 semaines après la formation).

Les résultats démontrent que, suite à la formation, les gestionnaires du groupe expérimental présentent un niveau global plus élevé de soutien à l'autonomie ($t(18) = 3,30$, $p < 0,01$ ¹⁴, $d = 1,55$), en comparaison avec le groupe contrôle. De façon plus spécifique, les auteurs soutiennent, bien qu'ils n'en fassent pas une distinction claire dans leur opérationnalisation des habiletés de soutien à l'autonomie, que les gestionnaires auraient

¹⁴ Unicodal

plus appris à diminuer leur recours à des comportements de contrôle psychologique qu'à augmenter leurs comportements de soutien à l'autonomie¹⁵. Les résultats obtenus auprès des employés vont dans le même sens. En effet, le niveau global de motivation autodéterminée est significativement plus élevé ($t(96) = 1,98, p < 0,05^{16}, d = 0,40$) un mois après la formation chez les employés du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle. Toutefois, lorsqu'on s'attarde aux types de motivation, on constate que ce ne sont que les niveaux de motivation externe ($t(96) = 2,14, p < 0,05^{17}, d = 0,44$) et d'amotivation ($t(96) = 1,90, p < 0,05^{18}, d = 0,39$) qui sont significativement plus faibles chez les employés du groupe expérimental comparativement à ceux du groupe contrôle, alors que les types de motivation autodéterminée (c.-à.-d., intrinsèque et identifiée) ne diffèrent pas entre les employés des deux groupes ($t(96) = 0,86-1,22, p > 0,05^{19}, d = 0,18-0,24$). Par ailleurs, les employés des deux groupes diffèrent quant à leur niveau d'engagement postformation, les employés du groupe expérimental présentant un niveau plus élevé d'engagement un mois

¹⁵ Ils communiquaient de façon informationnelle et moins contrôlante ($t(18) = 2,45, p < 0,01, d = 1,16$), expliquaient davantage le rationnel derrière les demandes ($t(18) = 4,68, p < 0,01, d = 2,13$) et acceptaient et reconnaissaient davantage l'expression des affects négatifs ($t(18) = 2,15, p < 0,05, d = 0,98$), mais ne nourrissaient pas davantage les ressources motivationnelles de leurs employés ($t(18) = 1,51, p > 0,05, d = 0,71$). C'est parce que les trois premières stratégies motivationnelles comprennent des aspects liés au fait d'éviter d'être contrôlant que les auteurs émettent cette conclusion.

¹⁶ Unicodal

¹⁷ Unicodal

¹⁸ Unicodal

¹⁹ Unicodal

après la formation que leurs collègues du groupe contrôle ($t(96) = 1,81, p < 0,05^{20}, d = 0,37$).

En résumé, les résultats obtenus indiquent que, dans un contexte où des gestionnaires séniors ont, au départ, un style motivationnel peu soutenant à l'autonomie ($M = 2,71$ sur 7 au T1) et que la motivation autodéterminée de leurs employés est assez faible ($M = 3,08$ sur 7 au T1), les gestionnaires ont, suite à une formation d'une heure et une séance de suivi postformation d'une heure, davantage diminué leur recours à des stratégies motivationnelles de contrôle psychologique qu'augmenté leur recours à des stratégies de soutien à l'autonomie. Les employés des gestionnaires formés y ont réagi en diminuant leur motivation contrôlée et leur amotivation et en augmentant leur niveau d'engagement envers l'organisation, mais en n'augmentant pas pour autant leur motivation autodéterminée.

Certaines limites de l'étude sont toutefois à noter. Premièrement, l'expérimentation a été menée auprès d'un échantillon de petite taille provenant d'une seule organisation. Pour vérifier la généralisation des résultats, les auteurs suggèrent de la répliquer auprès d'une plus grande population et d'un plus grand nombre d'organisations. Deuxièmement, les changements de comportements au niveau du soutien à l'autonomie comportent des lacunes. Évalué par deux experts à l'aide d'une grille de cotation, il est constitué d'une seule question demandant aux répondants de relater par écrit un cas réel d'un employé

²⁰ Unicodal

désengagé auquel ils ont eu affaire au cours de la dernière semaine et de décrire brièvement l'approche qu'ils ont adoptée à son égard. Bien que ce questionnaire permette d'apprécier l'utilisation de comportements de soutien à l'autonomie dans le cadre d'une situation réelle de travail, il est peu probable qu'un seul exemple permette de capter l'éventail complet des comportements associés au style motivationnel d'un gestionnaire et de savoir si l'exemple donné par le gestionnaire est représentatif de ses comportements habituels à l'endroit de l'ensemble de ses employés. Par ailleurs, ce type d'outil ne permet pas d'évaluer la fréquence d'utilisation des comportements. De plus, ce type d'instrument est sujet à la désirabilité sociale puisque les répondants peuvent choisir de décrire la situation et leurs comportements afin de se présenter sur un jour plus favorable que la réalité. Troisièmement, il semble que la formation ait été plus efficace pour aider les gestionnaires à diminuer leur recours à des comportements contrôlant qu'à améliorer leurs habiletés de soutien à l'autonomie. Ces résultats sont appuyés par la diminution de la motivation contrôlée de leurs employés, mais pas par une augmentation significative de leur motivation autonome. Comme ces effets n'ont été observés qu'un mois après la formation, les auteurs indiquent qu'il est possible que cet effet soit temporaire. Ainsi, il serait préférable, dans le cadre d'une recherche future, de mener le deuxième temps de mesure dans un laps de temps plus grand suite à la formation. Par ailleurs, pour aider les gestionnaires à développer la gamme complète des stratégies motivationnelles de soutien à l'autonomie (c.-à-d., éviter les stratégies contrôlantes et favoriser les stratégies qui soutiennent l'autonomie), les auteurs appellent au développement d'un programme de formation plus complet et qui mise davantage sur le transfert des apprentissages en emploi.

Bien que la méta-analyse de Su et Reeve (2011) indique que le soutien à l'autonomie constitue un style motivationnel qui se développe par le biais d'une formation, les études sur le sujet ont principalement été menées dans d'autres sphères de vie que le travail. Comme le milieu organisationnel revêt une réalité et des caractéristiques différentes des autres sphères de vie, il s'avérerait pertinent de s'attarder à la documentation portant sur des interventions visant le développement, au sein des organisations, de construits connexes au soutien à l'autonomie. Prendre connaissance de la documentation sur le développement de concepts connexes en milieu de travail au soutien à l'autonomie des gestionnaires constitue donc un outil pertinent afin de vérifier si les résultats obtenus dans le cadre des études de développement du soutien à l'autonomie s'apparentent à ceux obtenus dans un contexte organisationnel. À cet effet, des méta-analyses menées depuis 25 ans permettent de faire le point sur l'efficacité des interventions en matière de développement du leadership et des habiletés de management. Avant de s'attarder à ces études, il importe de distinguer le soutien à l'autonomie des styles de leadership et de management.

1.3.3 Le soutien à l'autonomie en milieu de travail : un style de leadership ou de management? Alors que, dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, on fait référence au style motivationnel de la personne en position d'influence, dans les domaines d'étude de la psychologie du travail et du management, on parle plutôt de styles de leadership ou de styles de management.

Un manager est généralement défini comme une personne qui s'assure du bon fonctionnement des opérations en planifiant, organisant et contrôlant le travail de ses employés (Hardre & Reeve, 2009; Jex & Britt, 2008), tandis qu'un leader, en plus d'exercer ces fonctions administratives, inspire, encourage ses ressources à atteindre l'excellence, suscite leur engagement envers les objectifs organisationnels et facilite le changement au sein de l'organisation (Jex & Britt, 2008; Zaleznik, 1977). Jex et Britt résumant la distinction entre le manager et le leader de la façon suivante : alors que le manager incite ses employés à se conformer aux objectifs organisationnels, le leader susciterait plutôt leur engagement à ceux-ci.

Puisque le soutien à l'autonomie renvoie aux comportements de la personne en position d'influence qui favorisent l'adhésion interne de ses subordonnés aux valeurs et objectifs organisationnels (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Jang, 2006), ce dernier s'apparente plus à un style de leadership qu'à un style de management.

Yulk et Van Fleet (1992, p. 18) définissent le leadership comme un « processus qui comprend le fait d'influencer (a) les objectifs et les stratégies d'une organisation, (b) ses membres afin qu'ils implantent les stratégies et qu'ils atteignent les objectifs, (c) le maintien des équipes et l'identification des membres à celles-ci ainsi que (d) la culture de l'organisation ». Par ailleurs, Jex et Britt (2008) recensent quatre rôles importants des leaders : (a) créer et communiquer une direction et une vision à un groupe ou à l'ensemble de l'organisation, (b) stimuler la motivation et coacher les ressources, (c) interpréter et faire appliquer ou respecter les politiques organisationnelles, (d) représenter les intérêts de son

équipe et obtenir des ressources pour celles-ci. À la lecture de ces définitions du leadership, on constate qu'un style le leadership ratisse plus large qu'un style motivationnel, mais que ce dernier en constitue une part importante.

La documentation scientifique issue des domaines de la psychologie du travail et des organisations ainsi que du management fait état de plusieurs styles de leadership qui s'apparentent au soutien à l'autonomie, dont les principaux sont le leadership transformationnel (p. ex., Podsakoff, MacKenzie, Moorman, & Fetter, 1990), charismatique²¹ (p. ex., Bass, 1985) et habilitant (p. ex., Arnold et al., 2000). Comme ces derniers, le soutien à l'autonomie renvoie aux comportements de la personne en position d'influence qui favorisent et soutiennent l'adhésion interne des individus à leur environnement d'action (Reeve & Jang, 2006). Autrement dit, ces styles de leadership, tout comme le soutien à l'autonomie, impliqueraient des stratégies motivationnelles qu'un gestionnaire peut employer dans le but que les valeurs et les objectifs de l'organisation deviennent cohérents avec ceux des employés (Spreitzer & Quinn, 1996).

²¹ Il est à noter que la plupart des auteurs s'entendent pour dire que le leadership charismatique et transformationnel présentent d'importants recoupements tant au niveau conceptuel qu'opérationnel (Bono & Judge, 2003; Frese, Beimeel, & Schoenborn, 2003). Les paramètres distinguant le leadership charismatique du leadership transformationnel sont flous à un tel point que plusieurs auteurs utilisent ces termes de façon interchangeable et les définissent de façon semblable (Avolio, Sosik, Jung, & Berson, 2003; Frese et al., 2003). Podsakoff, Mackenzie, Moorman et Fetter (1990) regroupent les aspects du leadership charismatique sous une des dimensions du leadership transformationnel, le charisme.

1.3.4 Développement du style de management et de leadership. En 1986, M. J. Burke et Day ont mené une méta-analyse qui a eu comme effet d'apporter un appui empirique important à l'efficacité des programmes de développement du leadership et des habiletés de management. Leur méta-analyse incluait 70 études ayant eu lieu entre 1951 à 1982. Leurs résultats révèlent que les formations visant le développement du leadership et des habiletés de management s'avéreraient modérément efficaces. Plus précisément, ils obtiennent un effet de petite taille pour les études évaluant les changements observés au niveau de l'apprentissage mesuré subjectivement ($d = 0,34$, $k = 21$) et objectivement ($d = 0,38$, $k = 22$) ainsi qu'un effet de moyenne taille pour les changements de comportements mesurés subjectivement ($d = 0,49$, $k = 39$) et pour les changements au niveau des résultats organisationnels²² ($d = 0,67$, $k = 11$). Collins et Holton (2004) indiquent qu'en 1999, Zhang effectue une méta-analyse non publiée auprès de 47 études et obtient essentiellement les mêmes résultats que M. J. Burke et Day (1986).

Presque vingt ans plus tard, Collins et Holton (2004) ont jugé pertinent de refaire l'exercice considérant l'avancée importante des connaissances ayant eu lieu depuis dans le domaine du leadership, du développement du leadership et de la formation et du développement. Leur méta-analyse regroupe 103 études portant sur le développement du leadership et des habiletés de management. Une différence importante de la méta-analyse de Collins et Holton par rapport aux méta-analyses antérieures est qu'ils ont analysé

²² À noter : ces derniers résultats n'ont été obtenus qu'auprès de 2 études.

séparément les résultats en fonction du devis de recherche employé. Ainsi, ils obtiennent les résultats figurant dans le Tableau 1.

Tableau I.

Résumé des résultats de la méta-analyse de Collins et Holton (2004)

Sous-groupes de résultantes	Méta-analyse de Collins et Holton (2004)		
	Devis posttest avec groupe contrôle ²³	Devis prétest et posttest avec groupe contrôle ²⁴	Devis prétest et posttest à un seul groupe ²⁵
Connaissances			
- Objectif	0,96	—	1,37
Comportements			
- Objectif	0,54	0,35	1,01
- Subjectif	0,41	0,40	0,38
Résultats organisationnels			
- Objectif	0,39	—	—

Les résultats révèlent que les programmes de développement du leadership et des habiletés de gestion seraient hautement efficaces pour développer les connaissances des apprenants. Par ailleurs, ils seraient modérément efficaces pour améliorer les comportements des apprenants lorsqu'une mesure subjective des comportements est utilisée, et ce, de façon équivalente pour les trois devis de recherche. Lorsqu'il s'agit plutôt d'une mesure objective, la taille d'effet des interventions sur le changement de

²³ 36 études, 59 tailles d'effets (N = 3104)

²⁴ 26 études, 42 tailles d'effets (N = 1573)

²⁵ 25 études, 35 tailles d'effets (N = 4284)

comportements chez les apprenants est moyenne, à l'exception du devis prétest-posttest à un seul groupe qui révèle un effet de grande taille. Enfin, les résultats indiquent un effet modéré des interventions sur les résultats organisationnels (p. ex., réduction de coûts, amélioration de la qualité ou de la quantité) évalués de façon objective.

Collins et Holton (2004) résument les résultats de leur méta-analyse en indiquant que « les organisations peuvent avoir confiance que leurs programmes de développement du leadership produiront des résultats substantiels, et ce, surtout s'ils offrent les bons programmes de formations aux bonnes personnes, au bon moment » (traduction libre p. 240).

Collins et Holton (2004) appellent à la prudence concernant la comparaison des résultats issus de leur méta-analyse avec ceux de la méta-analyse de M. J. Burke et Day (1986) en raison des différences importantes au niveau des méthodologies employées dans les deux méta-analyses. Tout de même, on constate que, dans l'ensemble, les résultats des méta-analyses révèlent que les interventions de développement du leadership et des habiletés de management s'avèrent efficaces pour favoriser l'acquisition de connaissances. Par ailleurs, elles seraient d'un peu à très efficaces pour favoriser les changements comportementaux chez les apprenants, dépendamment du devis de recherche et du type de mesure (c.-à-d., objectif ou subjectif) employé. Enfin, les résultats indiquent un effet de petite taille de ces interventions sur les résultats organisationnels. Toutefois, considérant le peu d'études rapportant les résultats organisationnels de leurs interventions (c.-à-d., moins de 10% d'entre elles), les auteurs appellent à la prudence à l'égard des conclusions à tirer

de ces résultats, suggérant de mener plus d'études avant de statuer sur le sujet (Collins & Holton, 2004).

1.3.5 Principales conclusions des études antérieures. En somme, tant les études portant sur le développement du soutien à l'autonomie que du leadership ou des habiletés de management ont démontré que la formation constitue un outil efficace pour favoriser l'acquisition de connaissances. Toutefois, on note une variance importante au niveau de leur efficacité à favoriser des changements de comportements en emploi chez les apprenants, certaines étant très efficaces, d'autres l'étant peu. Une piste d'explication avancée par plusieurs auteurs (p. ex., Collins & Holton, 2004; Hardre & Reeve, 2009) concerne l'utilisation variable, dans ces études, des connaissances sur le transfert des apprentissages issues de la documentation sur la formation et le développement.

1.4 Pallier les limites des études antérieures : Contributions de la présente thèse

Dans le cadre de la recension de la documentation sur le développement du soutien à l'autonomie, du leadership et des habiletés de management, cinq limites importantes ont été identifiées. Les paragraphes qui suivent s'attardent, dans un premier temps, à les décrire puis, dans un deuxième temps, à présenter la façon dont la présente thèse y apportera une contribution originale.

1.4.1 Du soutien à l'autonomie vers le soutien aux besoins psychologiques. En démontrant qu'une formation peut amener un individu en position d'autorité à diminuer davantage son recours à des comportements de contrôle qu'accroître ses comportements de soutien à l'autonomie, l'étude d'Hardré et Reeve (2009) a apporté un appui empirique

supplémentaire à la proposition de Mageau et Vallerand (2003) à l'effet que le soutien à l'autonomie et le contrôle psychologique ne seraient pas les deux pôles opposés d'un même continuum, mais plutôt deux construits distincts auxquels il importe de s'attarder afin de maximiser la satisfaction des besoins psychologiques des employés. En effet, il serait important qu'un gestionnaire, en plus d'adopter des comportements de soutien à l'autonomie, évite d'effectuer des comportements de contrôle psychologique envers ses employés.

Par ailleurs, tel que discuté précédemment, un nombre croissant d'auteurs appelle à l'ajout de deux dimensions au soutien à l'autonomie, soit l'implication et la structure, afin que le style motivationnel de la personne en position d'autorité soutienne adéquatement l'ensemble des trois besoins psychologiques fondamentaux (p. ex., Mageau & Vallerand, 2003; Skinner & Belmont, 1993). Or, à notre connaissance, aucune étude menée en contexte organisationnel n'a porté sur le développement de ces deux dimensions. Ainsi, en plus de s'attarder au développement des habiletés de soutien à l'autonomie et à l'évitement des comportements de contrôle psychologique chez les gestionnaires, la présente thèse porte sur le développement des dimensions implication et structure chez les apprenants. À cet effet, le terme soutien aux besoins psychologiques sera employé plutôt que soutien à l'autonomie pour désigner l'ensemble des comportements visés par la formation de la présente thèse.

1.4.2 Conséquences mesurées auprès des employés. Les études menées par Deci, Connell et Ryan (1989) ainsi qu'Hardré et Reeve (2009) ont démontré que, suite à la participation de gestionnaires à une formation au soutien à l'autonomie, leurs employés

présentaient un niveau significativement plus élevé (a) de confiance envers l'organisation, (b) de satisfaction envers le potentiel d'avancement au sein de l'organisation, (c) de satisfaction globale, (d) d'engagement envers l'organisation et (e) un niveau significativement plus faible de motivation contrôlée et d'amotivation au travail.

Néanmoins, alors que la satisfaction des besoins psychologiques et la santé psychologique des employés constituent des retombées importantes du style motivationnel du gestionnaire, aucune étude ne s'est attardée, à ce jour, à vérifier l'impact d'une formation au soutien à l'autonomie sur ces variables chez les employés des gestionnaires participants. En plus de la motivation au travail, la présente thèse vise donc l'évaluation de l'effet de la formation au soutien aux besoins psychologiques sur la satisfaction de ces besoins et sur la santé psychologique des employés des gestionnaires participants à la formation.

1.4.3 La mesure du soutien à l'autonomie au travail. L'étude de Deci, Connell et Ryan (1989) a démontré que, suite à la participation de gestionnaires à une formation au soutien à l'autonomie, ils sont devenus significativement plus orientés vers celui-ci. Bien que le changement d'orientation envers le style motivationnel de soutien à l'autonomie puisse témoigner de l'apprentissage ou, autrement dit, du développement des habiletés de soutien à l'autonomie des apprenants et constituer une étape préliminaire au transfert des apprentissages en emploi, il n'implique pas *de facto* un changement de comportements en emploi. Il s'avère donc possible que les gestionnaires aient eu l'intention de soutenir davantage l'autonomie de leurs employés, mais que certains facteurs individuels ou organisationnels aient fait en sorte qu'ils n'ont pas transféré leurs apprentissages en emploi.

Quant à l'étude d'Hardré et Reeve (2009), bien que l'instrument de mesure qu'ils ont employé permette d'apprécier l'utilisation de comportements de soutien à l'autonomie dans le cadre d'une situation réelle de travail, il comprend des lacunes importantes. Premièrement, il est peu probable qu'un seul exemple permette de capter l'éventail complet des comportements associés au style motivationnel d'un gestionnaire. Deuxièmement, ce type d'outil ne permet pas d'évaluer la fréquence d'utilisation des comportements. Troisièmement, ce type d'instrument est sujet à la désirabilité sociale puisque les répondants peuvent choisir de décrire la situation et leurs comportements afin de se présenter sur un jour plus favorable que la réalité. Quatrièmement, cet instrument de mesure ne permet pas de savoir si l'exemple donné par le gestionnaire est représentatif de ses comportements habituels à l'endroit de l'ensemble de ses employés. La présente thèse s'attarde à employer une méthode d'évaluation qui pallie plusieurs de ces lacunes.

1.4.4 Population auprès de laquelle les études sont menées. Une lacune de l'étude menée par Hardré et Reeve (2009) concerne la petite taille de leur échantillon et le fait que celui-ci soit composé de membres d'une seule organisation. Afin d'augmenter le potentiel de généralisation de leurs résultats, ils appellent à répliquer leur étude auprès d'une plus grande population et d'une plus grande diversité d'organisations. Puisque, tout comme leur étude, celle de Deci, Connell et Ryan (1989) a également été menée auprès d'une organisation du secteur privé et considérant le fait que 41% de la population active du Québec œuvre dans le secteur public (Régie des rentes du Québec, 2009), il s'avérerait pertinent de vérifier l'efficacité d'une telle formation au sein d'organisations du secteur public. Ainsi, la présente thèse propose de vérifier l'effet d'une formation au soutien aux

besoins psychologiques auprès de deux organisations œuvrant dans des milieux différents du secteur public, ce qui constituera une contribution importante au niveau des connaissances quant à la généralisation des résultats sur ce type de formation.

1.4.5 Utilisation des connaissances issues du domaine de la formation et du développement. Alors qu'un consensus existe au sein de la communauté scientifique quant à l'importance de favoriser le transfert des apprentissages dans le cadre de formations (p. ex., Baldwin & Ford, 1988; Grossman & Salas, 2011; Machin, 2002), une des lacunes soulevées par Collins et Holton (2004) dans leur méta-analyse sur l'efficacité des interventions visant le développement du leadership et des habiletés de management ainsi qu'Hardré et Reeve (2009) dans leur étude portant sur l'impact d'une formation au soutien à l'autonomie, est de ne pas assez tenir compte des connaissances issues de la recherche dans le domaine de la formation et du développement.

En effet, pour aider les gestionnaires à développer la gamme complète des stratégies motivationnelles de soutien à l'autonomie (c.-à-d., en plus de diminuer leur recours à des stratégies de contrôle, adopter davantage de comportements de soutien à l'autonomie), Hardré et Reeve (2009) appellent, dans le cadre de recherches futures, à employer un programme de formation plus complet (c.-à-d., misant tant sur le développement des habiletés de soutien à l'autonomie que sur l'évitement des comportements de contrôle), étoffé (c.-à-d., traitant plus en profondeur des divers aspects de la formation) et sur une intervention qui comprend davantage de mesures visant à maximiser le transfert des apprentissages en emploi.

Par ailleurs, Collins et Holton (2004) rapportent une grande variance au niveau de l'efficacité des interventions visant le développement du leadership et des habiletés de management. Toutefois, ils déplorent le fait que les études ne mentionnent pas suffisamment d'information au sujet du contenu et du déroulement des programmes de formation ainsi que de la méthodologie employée pour les évaluer. Ils appellent à une plus grande description de ces aspects afin de pouvoir les utiliser comme variables modératrices dans le cadre de méta-analyses futures sur le sujet et d'enrichir les connaissances sur les caractéristiques des programmes de formation qui contribuent le plus au succès des initiatives de formation. Bien que ces données soient peu rapportées dans les études visant précisément le développement du leadership et des habiletés de management, la vaste documentation disponible dans le domaine de la formation et du développement comprend un important bassin de connaissances appuyé empiriquement. Afin d'intégrer ces connaissances dans le cadre de la présente thèse, et ce, dans le but de maximiser l'efficacité de la formation au soutien des besoins psychologiques pour modifier les comportements en emploi des apprenants et, ainsi, accroître la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation autodéterminée et la santé psychologique des employés, une revue de la documentation des principales connaissances pertinentes provenant du domaine de la formation et du développement est ici présentée.

1.5 Formation et développement

1.5.1 Importance de la formation et du développement en organisation. La formation et le développement de la main-d'œuvre constitue un des champs de pratique de

la psychologie du travail et des organisations dans lequel les entreprises investissent le plus massivement (Foucher & Leduc, 2001; Laroche & Haccoun, 1999). Chaque année, des milliards de dollars y sont consacrés, soit environ 5 milliards au Canada et 125 milliards aux États-Unis (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Saks & Haccoun, 2007). Au Québec, une loi a même été adoptée, obligeant les organisations dont la masse salariale annuelle est supérieure à un million de dollars à investir un pour cent (1 %) de leurs revenus annuels dans la formation de leur personnel (Emploi Québec, 2007). Bien qu'ils investissent massivement dans le développement de leurs ressources, les dirigeants des organisations se questionnent sur les retombées de leurs investissements, n'étant pas toujours convaincus que les apprentissages effectués en formations par leurs employés se traduisent par des retombées réelles en emploi (Blume et al., 2010).

Deux problématiques peuvent expliquer cet état de fait. Premièrement, peu d'efforts sont consacrés par les organisations à l'évaluation des programmes de formation et de développement dans lesquels ils investissent (Collins & Holton, 2004). Il s'avère donc difficile de justifier leur pertinence, de juger de leur efficacité et d'estimer les retombées de ces investissements. Deuxièmement, les craintes des dirigeants à l'égard du transfert en emploi des apprentissages effectués par leurs employés en formation sont justifiées. En effet, chiffres à l'appui, il est désormais connu que, pour que les investissements en formation portent fruit, la formation ne peut être vue comme une intervention en vase clos. Elle doit plutôt être considérée comme une intervention stratégique imbriquée dans un contexte (c.-à-d., caractérisé par des facteurs individuels et organisationnels à considérer) qui influence de façon importante la propension des apprenants à transférer en emploi les

apprentissages qu'ils ont effectués en formation (Saks & Haccoun, 2007; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Ainsi, la présente section du contexte théorique de la thèse s'attarde à ces deux thématiques centrales à la documentation sur la formation et le développement en organisation, soit le transfert des apprentissages et l'évaluation de la formation.

1.5.2 Transfert des apprentissages

« Le transfert lie l'apprentissage et l'action. » (J.-F. Roussel, 2011, p. 61)

Alors que la formation constitue une méthode pouvant permettre l'acquisition de connaissances, habiletés ou attitudes, le transfert des apprentissages s'avère nécessaire pour que les apprentissages issus de la formation se traduisent par des changements observables en emploi (Saks & Haccoun, 2007). Autrement dit, l'apprentissage constitue une condition nécessaire, mais non suffisante aux changements escomptés en emploi (Grossman & Salas, 2011). En ce sens, le transfert des apprentissages représente une étape d'une importance cruciale puisque la majorité des organisations investissent dans la formation de leur personnel dans le but d'en observer les retombées sur la performance de leurs employés ou sur l'efficacité de leur organisation (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

La problématique du transfert des apprentissages. Alors que les entreprises investissent autant en formation et développement de leur main-d'œuvre, les études tendent à démontrer que seulement 10 à 40 % de ce qui est appris en formation est transféré en emploi (Georgenson, 1982; Phillips & Phillips, 2002). D'autres études indiquent un plus haut taux de transfert au lendemain de la formation (c.-à-d., 47 à 62 %), mais celui-ci aurait

tendance à diminuer avec le temps (c.-à-d., 9 à 34 % un an après la formation) (Conference board du Canada, 2007; Saks, 2002; Saks & Belcourt, 1997, dans Saks & Haccoun, 2010).

Depuis les travaux de Kirkpatrick (1967), en passant par ceux de Baldwin et Ford (1988), il existe un consensus au sein de la communauté scientifique quant à l'importance cruciale que revêt le transfert pour que les apprentissages effectués en formation se traduisent par des changements observables en emploi (p. ex., Blume et al., 2010; L. A. Burke & Hutchins, 2007; Laroche & Haccoun, 1999).

En 1988, Baldwin et Ford ont écrit un article important qui a marqué un tournant dans le domaine de la formation et du développement. Dès lors, ils parlent du « problème du transfert » et l'articulent comme suit :

Transfer of training is of paramount concern for training researchers and practitioners. Despite research efforts, there is a growing concern over the "transfer problem". (...) It is estimated that while American industries annually spend up to \$100 billion on training and development, not more than 10% of these expenditures actually result in transfer to the job (Georgenson, 1982). While researchers have similarly concluded that much of the training conducted in organizations fails to transfer to the work setting (e.g., I. Goldstein, 1986; Mosei, 1957; Wexley & Latham, 1981), a comprehensive review and critique of the empirical research on transfer has not appeared. (Baldwin & Ford, 1988, p. 63-64)

Il s'agit d'une problématique préoccupante puisque, selon Kozlowski et ses collaborateurs (2000), le transfert des apprentissages constitue le principal levier à la disposition des organisations pour que les investissements en formation amènent les résultats organisationnels visés par ces investissements. Ainsi, il revêt une grande importance que les organisations comprennent mieux la problématique du transfert des apprentissages afin qu'ils puissent intégrer, à leurs initiatives de formation, des stratégies visant à l'améliorer (Saks & Belcourt, 2006).

Heureusement, les travaux de Baldwin et Ford (1988) ont interpellé la communauté scientifique de sorte qu'un nombre important de travaux a vu le jour depuis et a permis de mieux comprendre la problématique du transfert des apprentissages en identifiant ses déterminants ainsi que des stratégies pouvant permettre de le favoriser (Blume et al., 2010; Saks & Belcourt, 2006).

Afin de maximiser les chances que la formation au soutien aux besoins psychologiques amène les gestionnaires à transférer leurs apprentissages en emploi et puisse engendrer les résultats escomptés auprès des employés, on s'attardera, dans les sous-sections suivantes, à définir le transfert des apprentissages et à décrire ses déterminants.

Qu'est-ce que le transfert des apprentissages? Vers la fin du 20^e siècle, Baldwin et Ford (1988) proposent une définition du transfert des apprentissages qui est encore utilisée par la majorité des auteurs dans le domaine, soit « le degré avec lequel les participants à la formation appliquent de façon efficace, dans leur travail, les connaissances, habiletés et attitudes apprises lors d'une activité de formation » (traduction libre p. 63). Par ailleurs, ils

précisent deux mécanismes associés au transfert des apprentissages, soit la généralisation (c.-à-d., à quel point les connaissances et les habiletés acquises en formation sont employées dans des contextes et des situations différents de même qu'avec des personnes différentes que ceux et celles auxquels ils ont été exposés en formation) et le maintien des apprentissages (c.-à-d., à quel point les changements résultants de l'expérience de formation persistent dans le temps). Selon cette perspective, pour que le transfert ait lieu, les apprentissages doivent être généralisés aux différentes situations rencontrées en contexte de travail et maintenus dans le temps.

Le processus de transfert des apprentissages. Machin (2002) souligne l'importance de concevoir le transfert des apprentissages comme un processus plutôt que comme une résultante. À cet effet, plusieurs auteurs ont proposé des modèles d'efficacité des formations dont le transfert des apprentissages constitue un concept central. Le modèle le plus fréquemment cité est celui développé par Baldwin et Ford en 1988 (Blume et al., 2010). Tel qu'illustré à la Figure 4, il comprend des intrants et des extrants de la formation de même que des conditions de transfert. Les intrants comprennent des caractéristiques de l'apprenant, de la conception et de la diffusion de la formation et de l'environnement organisationnel. Les extrants concernent les apprentissages effectués en formation et la rétention de ceux-ci, une fois la formation terminée. Les conditions du transfert correspondent aux deux dimensions de leur définition du transfert des apprentissages présentée précédemment, soit la généralisation et le maintien.

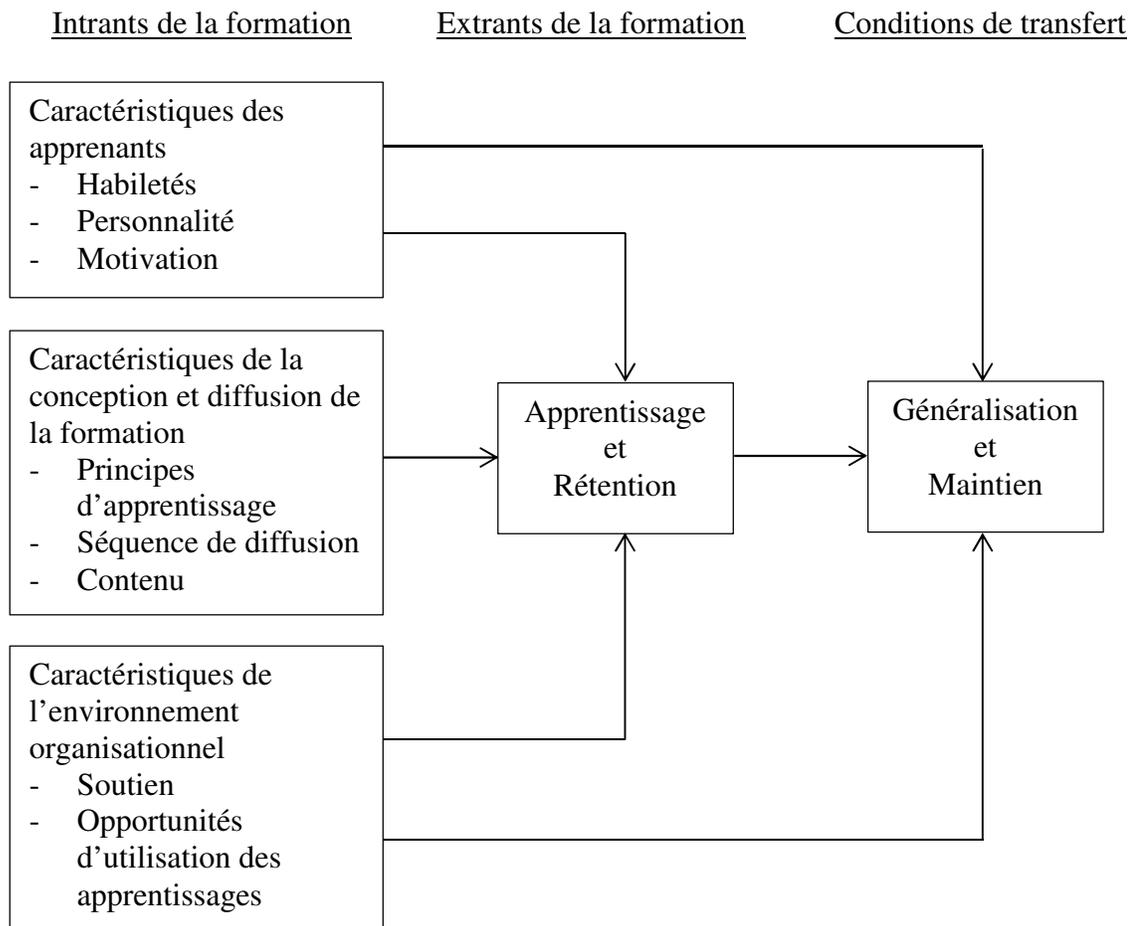


Figure 4. Modèle du transfert des apprentissages développé par Baldwin et Ford (1988).

Depuis la publication du modèle du transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988), les nouveaux modèles à avoir été développés sont concordants avec ce dernier. Essentiellement, ils proposent des ajouts au niveau des déterminants, et ce, à mesure que des études empiriques apportent des appuis à l'importance de ces déterminants dans le processus du transfert des apprentissages.

Au sujet de ces derniers, les chercheurs qui s'intéressaient au transfert des apprentissages avant les travaux de Baldwin et Ford (1988) se sont principalement attardés

aux caractéristiques des apprenants et des programmes de formation qui affectent l'apprentissage et son transfert, accordant très peu d'attention aux caractéristiques organisationnelles (Rouiller & Goldstein, 1993; Tracey, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995). Depuis les années 1990, on constate un nombre accru de chercheurs appelant à une plus grande prise en compte du contexte organisationnel dans l'étude de l'efficacité des initiatives de formation (Kozlowski & Salas, 1997; Tracey et al., 1995).

Tel que discuté précédemment, il existe aujourd'hui un consensus au sein de la communauté scientifique à l'effet que trois grands groupes de facteurs auraient une incidence significative sur le transfert des apprentissages suite à une formation, soit les caractéristiques individuelles des apprenants, les caractéristiques liées à la conception et à la diffusion des formations ainsi que l'environnement organisationnel (p. ex., Baldwin & Ford, 1988; L. A. Burke & Hutchins, 2007; J.-F. Roussel, 2011). Suite à une recension des plus récents modèles du transfert des apprentissages et de l'efficacité des formations, méta-analyses et revues de la documentation sur le sujet, nous proposons un modèle (présenté à la Figure 5) qui regroupe, dans un souci de parcimonie, les variables ayant été démontrées empiriquement comme les plus importantes dans le processus du transfert des apprentissages (Alvarez, Salas, & Garofano, 2004; Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; L. A. Burke & Hutchins, 2007, 2008; Cheng & Ho, 2001; Grossman & Salas, 2011; Laroche & Haccoun, 1999; Machin, 2002; Noe & Colquitt, 2002; Saks & Belcourt, 2006; Saks & Haccoun, 2010). Il ne s'agit donc pas d'une revue exhaustive de toutes les variables ayant fait l'objet d'études empiriques sur les déterminants du transfert des apprentissages, mais bien d'un modèle regroupant les variables reconnues comme étant

potentiellement les plus importantes en regard du transfert des apprentissages et de l'efficacité des formations en milieu de travail.

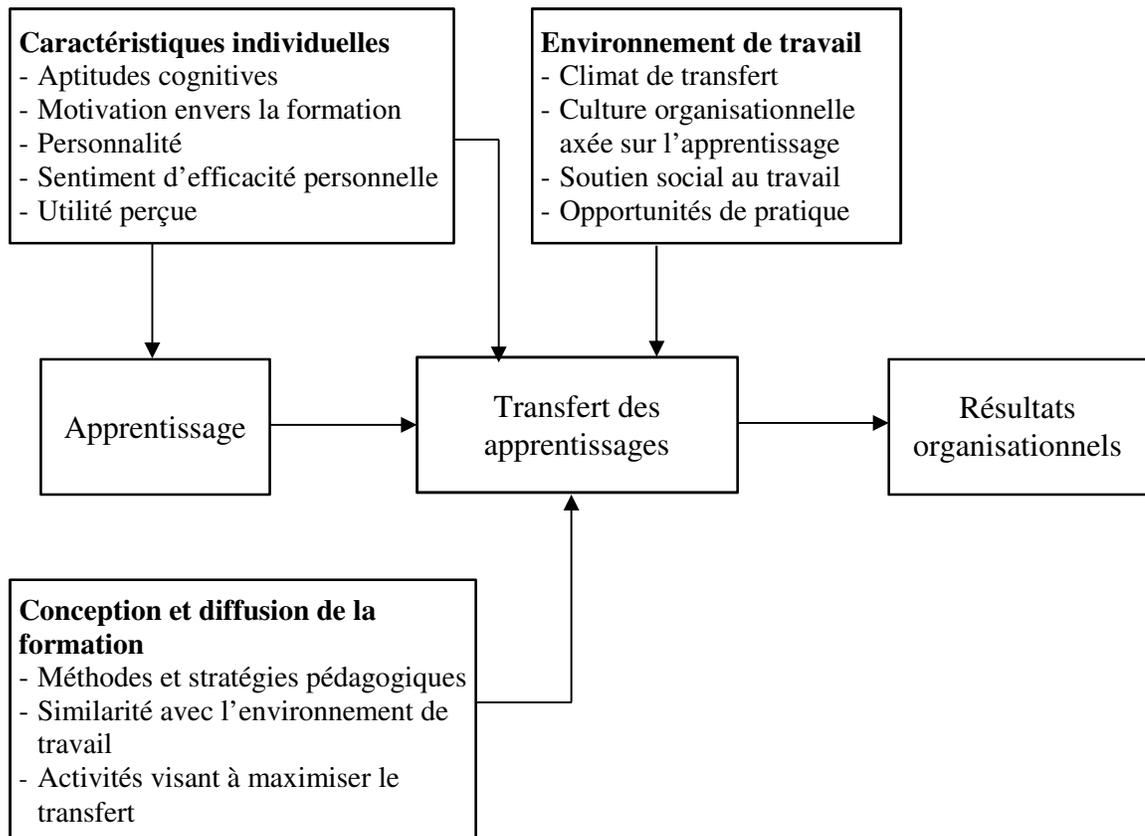


Figure 5. Modèle des principaux facteurs impliqués dans le transfert des apprentissages et l'efficacité de la formation.

Au sujet des caractéristiques individuelles, les plus importantes dans le processus du transfert des apprentissages seraient (a) les aptitudes cognitives, (b) la motivation envers la formation, (c) la personnalité, (d) le sentiment d'efficacité personnelle et (e) l'utilité perçue.

Aptitudes cognitives. Les aptitudes cognitives sont démontrées depuis longtemps comme étant un prédicteur important du transfert des apprentissages (p. ex., Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; L. A. Burke & Hutchins, 2007). Ainsi, le transfert serait mieux réussi par les apprenants dont les habiletés cognitives sont plus élevées. Kanfer et Ackerman (1989) expliquent ce phénomène par le fait que les apprenants dont les habiletés cognitives sont fortes seraient mieux équipés pour comprendre et retenir l'information fournie en formation.

Motivation envers la formation. Selon Grossman et Salas (2011), la motivation envers la formation constitue un déterminant important du transfert des apprentissages. Elle réfère à l'énergie et aux efforts investis par un apprenant envers des activités liées à l'apprentissage avant, pendant et après la formation (Tannenbaum & Yulk, 1992). À cet effet, trois types de motivation en lien avec la formation et le développement ont été démontrés comme influençant positivement le transfert des apprentissages, soit la motivation à participer à la formation (Chiaburu & Marinova, 2005; Facticeau, Dobbins, Russell, Ladd, & et al., 1995), la motivation à apprendre (Noe, 1986; Quinones, 1995) et la motivation à transférer les apprentissages (Axtell, Maitlis, & Yearta, 1997). Bien qu'il existe peu d'études sur le sujet, certaines ont comparé l'impact des différents types de motivation sur le transfert des apprentissages. Les résultats obtenus à ce jour indiquent que la motivation à transférer jouerait un rôle plus important que les deux autres (Grossman & Salas, 2011). Concernant la motivation intrinsèque et extrinsèque, L. A. Burke et Hutchins indiquent que, bien que les deux aient été liées positivement au transfert des apprentissages, des résultats préliminaires indiquent que la relation entre la motivation intrinsèque envers la

participation à la formation et l'apprentissage serait plus forte (Facteau et al., 1995; Kontoghiorghes, 2001). Toutefois, comme l'impact différentiel des formes plus extrinsèques et intrinsèques de motivation sur le transfert des apprentissages a fait l'objet de peu d'études à ce jour, d'autres études sont nécessaires afin de tirer des conclusions plus claires sur le sujet.

Personnalité. Les principaux aspects de la personnalité ayant été démontrés empiriquement comme liés significativement au transfert des apprentissages sont l'anxiété et l'affectivité négative (Colquitt, LePine, & Noe, 2000), l'ouverture à l'expérience (Barrick & Mount, 1991; Herold, Davis, Fedor, & Parsons, 2002) et le caractère consciencieux (Barrick & Mount, 1991; Colquitt et al., 2000; Martocchio & Judge, 1997).

Sentiment d'efficacité personnelle. En contexte de formation, deux formes de sentiment d'efficacité personnelle ont été démontrées comme importantes, soit le sentiment d'efficacité personnelle à apprendre et à transférer les apprentissages. Il s'agit donc de la croyance qu'entretient un apprenant quant à sa capacité à apprendre ou à mettre en pratique au travail les apprentissages effectués en formation (Saks & Haccoun, 2007). Ainsi, plus le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant est élevé, plus il aura confiance en ses capacités à apprendre ou à transférer ses apprentissages. La relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle et le transfert des apprentissages a été démontrée à maintes reprises dans des études empiriques (p. ex., Chiaburu & Marinova, 2005; Ford, Smith, Weissbein, Gully, & Salas, 1998; Tannenbaum, Mathieu, Salas, & Cannon-Bowers, 1991). Par ailleurs, des interventions ont démontré que le sentiment d'efficacité personnelle

est malléable et qu'une augmentation de celui-ci entraîne une augmentation de la performance postformation des apprenants (p. ex., L. Morin & Latham, 2000).

Utilité perçue. L'utilité perçue a été démontrée à plusieurs reprises comme favorisant le transfert des apprentissages (L. A. Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2008; Gilpin-Jackson & Bushe, 2007). Elle réfère à la perception des apprenants à l'égard du lien entre les apprentissages issus de la formation et des retombées qu'ils valorisent (L. A. Burke & Hutchins, 2007). Puisque les apprenants qui perçoivent leur participation à la formation comme étant utile sont plus portés à transférer leurs apprentissages, Grossman et Salas suggèrent aux organisations de consacrer une période avant ou pendant la formation pour communiquer aux apprenants la nécessité et l'utilité de leurs investissements.

Dans le cadre de la présente thèse, les connaissances sur les caractéristiques individuelles ayant été démontrées comme importantes pour le transfert et l'efficacité des formations ont été utilisées à deux niveaux. Premièrement, des actions concrètes ont été prises et des activités ont été spécifiquement conçues pour favoriser le développement des caractéristiques individuelles plus malléables, soit le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation envers la formation ainsi que l'utilité perçue. Deuxièmement, ces variables ont été utilisées dans le cadre de l'évaluation de la formation afin de mieux comprendre l'efficacité de celle-ci.

Concernant les approches pédagogiques employées en formation, trois éléments ressortent de la documentation comme particulièrement importants pour favoriser le

transfert des apprentissages, soit (a) les méthodes et stratégies pédagogiques, (b) la similarité de l'environnement de formation avec l'environnement de travail ainsi que (c) les activités visant à maximiser le transfert.

Les méthodes et stratégies pédagogiques. La conception et la diffusion des formations ont un impact important sur l'apprentissage, et donc, sur le transfert (Grossman & Salas, 2011). Une des stratégies pédagogiques faisant le plus consensus au sein de la communauté scientifique pour développer les habiletés ou les comportements des apprenants et ayant cumulé le plus d'appuis empiriques correspond au façonnement comportemental (P. J. Taylor, Russ-Eft, & Chan, 2005). Basé sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), le façonnement comportemental constitue une stratégie de formation efficace parce qu'il combine plusieurs principes d'apprentissage ayant fait leurs preuves pour favoriser les apprentissages et le transfert de ceux-ci en emploi (p. ex., Grossman & Salas, 2011; Noe & Colquitt, 2002; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Zemke, 1999). Il s'agit de (a) présenter et démontrer l'utilité des connaissances et des habiletés à apprendre, (b) démontrer et illustrer par des exemples les connaissances et les habiletés à apprendre, (c) offrir l'opportunité de pratiquer les nouvelles habiletés apprises et d) donner de la rétroaction pendant et après la mise en pratique des habiletés (Grossman & Salas, 2011; Kraiger, 2003; Salas & Cannon-Bowers, 2001).

En accord avec ces principes d'apprentissage, J.-F. Roussel (2011) apporte toutefois une précision importante quant à l'ordre dans lequel ils doivent être abordés pour maximiser le transfert des apprentissages, et ce, principalement lorsque les apprentissages

visés par la formation font intervenir du transfert éloigné²⁶, type de transfert impliqué dans le cadre de formations visant le développement d'habiletés de gestion comme le soutien aux besoins psychologiques. En effet, la grande majorité des chercheurs en transfert des apprentissages soutient qu'il est préférable de privilégier une démarche pédagogique partant du spécifique vers le général plutôt que l'inverse (J.-F. Roussel, 2011). En ce sens, J.-F. Roussel propose un modèle en trois temps comprenant d'abord une étape de contextualisation du contenu de la formation, suivie d'une décontextualisation et, enfin, d'une recontextualisation.

Dans un premier temps, J.-F. Roussel (2011) suggère de contextualiser les apprentissages ou, autrement dit, d'aider les apprenants, à partir de situations concrètes, à s'approprier des connaissances spécifiques tant sur le plan du contenu que du contexte. Pour ce faire, il suggère de favoriser, chez les apprenants, le développement d'un répertoire de cas concrets auxquels ils pourront se référer lorsque des principes plus généraux ou décontextualisés leur seront présentés. Ce premier temps du modèle de J.-F. Roussel correspond au principe *démontrer et illustrer par des exemples les connaissances et les*

²⁶ Alors que le transfert rapproché réfère à des tâches qui présentent un grand niveau de similitude avec celles effectuées en contexte de formation (p. ex., travailler, en formation, sur un modèle réduit d'un jet et, de retour en poste, sur un modèle pleine grandeur), le transfert éloigné, quant à lui, fait référence à des tâches ou des situations de travail qui diffèrent davantage de celles auxquelles l'apprenant a été exposé en formation (p. ex., transfert de principes de gestion de personnel appris en formation à une situation où l'apprenant doit régler un problème de gestion de performance avec un employé récalcitrant) (Blume et al., 2010). Autrement dit, plus le contexte d'application des apprentissages en emploi est similaire au contexte de formation, plus le transfert des apprentissages se fera facilement.

habiletés à apprendre énoncé précédemment. À cet effet, une méta-analyse menée par Taylor et ses collaborateurs (2005) indique que ce principe maximise encore plus le transfert lorsqu'il combine des exemples de maîtrise et de non-maîtrise des habiletés visées par la formation.

Dans un deuxième temps, J.-F. Roussel (2011) indique que, pour favoriser le transfert, l'apprenant doit être « en mesure de dégager, à partir de plusieurs situations spécifiques, des invariants pouvant être utilisés par la suite dans différentes situations » (p. 70). La décontextualisation consiste donc à dégager des invariants ou des principes généraux afin que l'apprenant soit en mesure, lorsqu'il sera de retour au travail, de construire des solutions adaptées aux diverses situations rencontrées. Par exemple, dans le cadre d'une formation au soutien à l'autonomie, des invariants correspondraient aux mécanismes par lesquels les comportements de supervision du gestionnaire affectent leurs employés (p. ex., besoins psychologiques fondamentaux et types de motivation). Ce deuxième temps correspond au principe *présenter et démontrer l'utilité des connaissances et des habiletés à apprendre* vu précédemment. Ainsi, en plus de favoriser la généralisation des apprentissages, le fait de présenter comme telles les connaissances et habiletés à apprendre après avoir exposé les apprenants à des illustrations concrètes de leur application, facilite la perception de l'utilité des apprentissages.

Dans un troisième temps, la recontextualisation consiste à mettre en pratique les apprentissages dans de nouveaux contextes. Pour ce faire, le principe *offrir l'opportunité de pratiquer les nouvelles habiletés apprises* en contexte de formation est tout indiqué. Afin

d'aider les apprenants en ce sens, Grossman et Salas (2011) suggèrent, tel qu'il en sera question ultérieurement, que le contexte de pratique en formation soit le plus similaire possible avec le contexte réel de travail des apprenants, de recourir à des activités visant à maximiser le transfert ainsi que de respecter le principe *donner de la rétroaction pendant et après la mise en pratique des habiletés*. À cet effet, Saks et Haccoun (2007) indiquent que la rétroaction est cruciale pour trois raisons : (a) parce qu'elle permet aux apprenants de corriger leurs erreurs et de s'améliorer, (b) parce que la rétroaction positive les aide à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle et (c) parce qu'elle peut renforcer les apprenants dans les efforts qu'ils investissent dans leur apprentissage et les encourager à continuer en ce sens.

La similarité de l'environnement de formation avec l'environnement de travail. La pratique des habiletés visées par la formation est cruciale, mais pour maximiser son impact sur le transfert des apprentissages, les auteurs suggèrent qu'elle soit effectuée dans un contexte qui soit le plus similaire possible à l'environnement de travail réel des apprenants. Plusieurs études ont démontré que, plus les apprenants perçoivent un degré de similitude élevé entre le contenu et le contexte de formation, d'une part, et le contenu et le contexte de leur travail, d'autre part, plus ils sont portés à transférer leurs apprentissages au travail (L. A. Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011).

Les activités visant à maximiser le transfert. Puisque le processus d'apprentissage et de transfert ne se termine pas avec la fin de la formation, plusieurs auteurs suggèrent d'ajouter aux formations à proprement parler des activités spécifiquement conçues pour

maximiser le transfert (Grossman & Salas, 2011; Haccoun & Saks, 1998; Machin, 2002). Les interventions ayant été démontrées empiriquement comme étant les plus efficaces pour ce faire sont des activités de fixation des buts, d'autogestion et de prévention des rechutes (p. ex., Haccoun & Saks, 1998; Machin, 2002). Les activités de fixation de buts (Locke & Latham, 1990), en contexte de formation, ont été démontrées comme un outil efficace pour aider les apprenants à diriger leurs efforts vers des objectifs de transfert, à persister dans ces efforts et à développer des stratégies pertinentes pour atteindre leurs objectifs de transfert, toutes ces actions étant nécessaires à ce dernier (L. A. Burke & Hutchins, 2007). Les activités d'autogestion et de prévention des rechutes, quant à elles, sont conçues pour aider les apprenants à identifier les obstacles au transfert qu'ils sont susceptibles de retrouver dans leur environnement de travail et à développer des stratégies pour les surmonter (Haccoun & Saks, 1998; Machin, 2002; Tannenbaum & Yulk, 1992). Comme le retour au travail constitue une phase critique pour le transfert, les auteurs recommandent de consacrer, à la fin de la formation, une plage de temps composée d'une combinaison de ces activités (p. ex., Haccoun & Saks, 1998; Machin, 2002).

Dans le cadre de la présente thèse, une grande attention a été portée à l'intégration des connaissances susmentionnées sur les meilleures pratiques en matière de conception et de diffusion des formations dans le développement du programme de formation sur le soutien aux besoins psychologiques. La section 2.4 du chapitre 2 décrit le contenu de la formation ainsi que la façon dont elle a été développée.

Quant à l'environnement organisationnel, Laroche (2009) soutient que 50 à 60 % du transfert des apprentissages serait prédit par celui-ci. La recension de la documentation a permis d'identifier quatre principales caractéristiques de l'environnement organisationnel liées empiriquement au transfert des apprentissages, soit les opportunités de transfert, le soutien social au travail, le climat de transfert et la culture organisationnelle axée sur l'apprentissage.

Opportunités de transfert. Pour assurer le transfert des apprentissages, il est impératif que les apprenants aient un nombre important d'opportunités pour mettre en pratique leurs nouveaux apprentissages au travail, et ce, dès le retour au travail suite à la formation (L. A. Burke & Hutchins, 2007). Plusieurs auteurs suggèrent que le manque d'opportunités de transfert constituerait le principal obstacle au transfert (Grossman & Salas, 2011).

Soutien social au travail. Selon Clarke (2002), un des principaux facteurs explicatifs de la relation entre l'environnement de travail et le transfert des apprentissages est le soutien que l'apprenant y reçoit. Dans une récente méta-analyse, Blume et ses collaborateurs (2010) trouvent appui à cette proposition. En plus du soutien du superviseur, celui des pairs est important pour assurer le transfert, notamment par le biais de son impact sur la motivation des apprenants à transférer leurs apprentissages (L. A. Burke & Hutchins, 2007).

Climat de transfert. Brunet et Savoie (1999) conçoivent le climat organisationnel comme la perception des employés à l'égard de la façon dont ils sont traités dans et par

l'organisation. Roy (1984, p. 34) définit le climat organisationnel comme «une caractéristique de l'organisation qui décrit la relation entre les acteurs et l'organisation telle que mesurée par la perception que se font la majorité des acteurs de la façon dont ils sont traités et gérés ». Brunet et Savoie (1999) identifient cinq facteurs clés du climat de travail, soit a) le degré d'autonomie au travail, b) le degré de contrôle sur son propre travail, c) la qualité de l'environnement physique immédiat, d) la considération et le respect au travail, e) la qualité des relations intergroupe et f) les modalités de mobilisation. De façon plus spécifique, les auteurs dans le domaine de la formation et du développement se sont attardés à identifier les aspects du climat organisationnel les plus susceptibles d'influencer le transfert des apprentissages. À partir d'études empiriques, Rouiller et Goldstein (1993) soutiennent que le climat organisationnel est propice au transfert lorsque l'apprenant perçoit que, dans son environnement de travail, (a) des collègues, superviseurs ou subordonnés l'incitent et l'encouragent à transférer ses apprentissages²⁷, (b) la tâche en soi incite au transfert, (c) des buts fixés lui rappellent d'utiliser ses nouvelles habiletés et (d) le transfert de ses apprentissages est accompagné de rétroaction sur l'utilisation de ceux-ci et exempt de punitions. Plusieurs études, dont celle de Rouiller et Goldstein ont démontré que, plus les apprenants perçoivent leur climat organisationnel comme étant favorable au transfert, plus ils tendent à mettre en pratique leurs nouveaux apprentissages en emploi. Par

²⁷ Cette dimension du climat de transfert s'apparente au soutien social discuté dans le paragraphe précédent. Ce recoupement est reconnu dans la documentation, mais les deux construits sont tout de même discutés considérant la contribution unique démontrée empiriquement de chacun des deux construits au transfert des apprentissages (L. A. Burke & Hutchins, 2007).

ailleurs, une méta-analyse menée par Blume et ses collaborateurs (2010) indique que le climat de transfert constitue la variable de l'environnement de travail qui a le plus d'impact sur le transfert.

Culture organisationnelle axée sur l'apprentissage. Plusieurs auteurs soutiennent qu'une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage constituerait un facteur important pour assurer le transfert des apprentissages en emploi (p. ex., Laroche & Haccoun, 1999; Molloy & Noe, 2010; Noe & Colquitt, 2002). Bien qu'il n'existe pas de définition claire et reconnue dans la documentation de la culture organisationnelle axée sur l'apprentissage, Tracey Tannenbaum et Kavanagh (1995) proposent de la définir comme une « culture au sein de laquelle les membres d'une organisation partagent des perceptions et des attentes à l'effet que l'apprentissage constitue une part importante de leurs activités quotidiennes » (traduction libre p. 241). De plus, Tracey et ses collaborateurs ont démontré empiriquement que la culture organisationnelle axée sur l'apprentissage est liée positivement au transfert des apprentissages.

Dans le cadre de l'expérimentation de la présente thèse, les caractéristiques de l'environnement de travail susmentionnées ont été prises en compte non seulement pendant la formation (p. ex., un représentant de la direction de l'organisation a fait l'allocution d'ouverture de la formation afin de réitérer l'importance accordée par cette dernière au programme de formation, et ce, dans le but d'augmenter leur motivation à apprendre et à transférer de même que l'utilité perçue de la formation), mais également avant celle-ci (p. ex., lors des communications de la direction de l'organisation aux participants potentiels).

Une fois la formation terminée, les gestionnaires participants ont été invités à impliquer leur supérieur immédiat afin qu'il les accompagne dans leurs exercices de fixation d'objectif. Par ailleurs, la dimension *soutien organisationnel* du climat de transfert a été utilisée dans le cadre de l'évaluation de la formation afin de mieux comprendre l'efficacité de celle-ci.

1.5.3 Évaluation de la formation

« It is important not only that the benefits of training be maximized, but also that these benefits are documented. » (Aguinis & Kraiger, 2009, p. 464)

Il fut un temps où la formation et le développement des personnes étaient acceptés d'emblée comme efficaces et bénéfiques (Spitzer, 2005). Toutefois, force est de constater qu'aujourd'hui, les organisations demandent des comptes et des preuves de l'efficacité des investissements qu'ils font en formation et développement. Or, lorsqu'elles font de telles demandes, peu de leurs interlocuteurs sont en mesure d'apporter de solides éléments de réponse à leurs questions (Spitzer, 2005).

Prévalence de l'évaluation de la formation. Plusieurs études ont porté sur la prévalence de l'évaluation des formations en organisations. Preston (2010) en recense sept ayant eu lieu entre 2000 et 2010. Le Tableau II présente les résultats de ces études en

fonction de la taxonomie de Kirkpatrick²⁸ (1967, 1998), bonifiée par Phillips (2001)²⁹. À l'observation de ce tableau, on note que, en moyenne, 88% des organisations évaluent les réactions des apprenants à l'égard de la formation, 59% les apprentissages, 37% les comportements, 24% les résultats et 5% le retour sur l'investissement (Preston, 2010). En 2001, Twitchell, Holton et Trott obtiennent sensiblement les mêmes résultats, soit 73% pour les réactions, 47% pour les apprentissages, 31% pour les comportements et 21% pour les résultats. Ils indiquent qu'à l'exception du niveau 2 (apprentissage) qui est plus évalué qu'auparavant, les trois autres niveaux montrent une prévalence à peu près équivalente à celle qu'on obtenait trente ans plus tôt.

²⁸ Cette taxonomie sera expliquée plus en détail ci-après. Les quatre niveaux correspondent à 1) réactions, 2) apprentissages, 3) comportements et 4) résultats.

²⁹ Il ajoute un cinquième niveau à la taxonomie de Kirkpatrick, soit le retour sur l'investissement

Tableau II

Prévalence de l'évaluation de la formation en organisation (adapté de Preston, 2010, p. 30)

Source biographique	Type d'organisation	N	Niveau d'évaluation (%)				
			1	2	3	4	5
Bersin (2006)	Varié	1700 +	81	35	14	10	5
Bersin (2009)	Varié	350 +	81	33	9	7	4
Blanchard, Thacker, & Way (2000)	Varié, du Canada	202	68	31	47	36	--
Brewer (2007)	Sans but lucratif	74	82	42	24	15	7
Expertus (2008)	Varié	84	80	56	33	17	--
Jones (2008)	Milieu hospitalier de l'Illinois (É-U)	25	100	100	64	52	--
Yadapadithaya (2001)	Secteur privé de l'Inde	109	100	79	31	8	--
	Secteur public de l'Inde	80	100	61	26	5	--
	Multinationales de l'Inde	26	100	92	89	65	--
Moyenne :			88	59	37	24	5

Taxonomie de Kirkpatrick. Parmi les travaux en évaluation de la formation, ceux de Kirkpatrick (1967, 1998) constituent sans contredit les plus connus (Bates, 2004; Gilibert & Gillet, 2010). On fait souvent référence à la hiérarchie en quatre niveaux de Kirkpatrick comme à un modèle d'évaluation de la formation, mais il importe de se rappeler l'origine de cette proposition. Alors qu'il était président de la *Société américaine de formation et de développement*, Kirkpatrick fit, en 1959 (Gilibert & Gillet, 2010), un ensemble de propositions en réponse aux requêtes répétées des membres de l'association lui demandant des suggestions relativement à la façon d'évaluer les formations (Kraiger, 2002). À cette époque, très peu de lignes directrices étaient disponibles pour orienter les chercheurs et les praticiens dans le domaine de l'évaluation des formations (Kraiger, 2002).

Ainsi, en se basant sur son expérience personnelle, Kirkpatrick rédigea quatre articles qui ont été publiés dans le journal de la *Société américaine de formation et de développement* (Kraiger, 2002). Depuis, on fait référence à ses travaux en parlant du modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick et celui-ci constitue, encore aujourd'hui, la référence en évaluation de la formation la plus connue et la plus utilisée par les professionnels et par les chercheurs dans le domaine (Bates, 2004).

Afin de déterminer l'efficacité d'un programme de formation, Kirkpatrick (1967) suggère d'évaluer quatre niveaux de critères. Les trois premiers concernent l'apprenant, alors que le quatrième s'attarde plutôt à l'impact organisationnel de la formation. Le premier niveau nommé *réactions* réfère à la satisfaction des apprenants à l'égard du programme de formation. Le deuxième niveau appelé *apprentissage* désigne l'acquisition et le développement de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. Le troisième niveau, *les comportements*, fait référence aux changements comportementaux chez l'apprenant. Enfin, le quatrième niveau, soit les *résultats*, correspond aux impacts plus larges de la formation sur l'efficacité et la performance organisationnelle.

Apports et avantages de la taxonomie de Kirkpatrick. Les apports des travaux de Kirkpatrick en évaluation de la formation sont considérables. Kirkpatrick (1996) explique la popularité de son approche en deux mots : simple et pratique. Les auteurs s'intéressant au domaine abondent en son sens, tel qu'en témoignent les cinq principaux apports ici présentés qui ont été répertoriés dans la documentation. Premièrement, sa simplicité, sa clarté et son accessibilité ont nettement contribué à démystifier l'évaluation de la formation

et à accroître sa prévalence au sein des organisations (Rivard, 2006). Deuxièmement, en proposant des indicateurs ainsi que des méthodes simples pour évaluer chacun des quatre niveaux, Kirkpatrick a facilité la pratique de l'évaluation des formations par les professionnels (Bates, 2004). Troisièmement, il s'agit d'une approche qui permet plus facilement de promouvoir, auprès des dirigeants, l'importance d'évaluer les formations en étant parlant pour ces derniers (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, & et al., 1997; Bates, 2004). Quatrièmement, la distinction entre l'apprentissage (niveau 2) et les comportements (niveau 3) a permis de conscientiser davantage la communauté à l'importance du transfert des apprentissages afin, ainsi, que les investissements en formation portent fruit (Bates, 2004). Cinquièmement, la taxonomie a ouvert la voie au développement de plusieurs autres taxonomies et modèles d'évaluation de la formation (Gilibert & Gillet, 2010).

Néanmoins, de nombreuses critiques ont été formulées à l'endroit de l'approche de Kirkpatrick (1967, 1979) de l'évaluation de la formation, les principales étant la présomption de causalité entre les niveaux, le manque de clarté des niveaux, le caractère incomplet du modèle et l'approche unique de l'évaluation de la formation (p. ex., Alliger et al., 1997; Bates, 2004; Holton, 1996; Kraiger, 2002). Afin de pallier ces lacunes, plusieurs auteurs ont proposé des ajouts à la taxonomie de Kirkpatrick, ou encore, de nouveaux modèles d'évaluation de la formation.

Ajouts et améliorations au modèle de Kirkpatrick. Parmi les auteurs qui suggèrent des améliorations à la taxonomie de Kirkpatrick (1967), certains comme Phillips (2001)

proposent d'ajouter un niveau (p. ex., retour sur l'investissement) alors que d'autres comme Galanou et Priporas (2009) ou Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992), conseillent plutôt d'en scinder certains en deux ou trois. Par ailleurs, d'autres auteurs s'attardent à pallier certaines lacunes de la taxonomie de Kirkpatrick, dont la précision des niveaux de celle-ci ainsi que la flexibilité des critères d'évaluation en fonction du but visé par l'évaluation.

Au sujet de la précision des niveaux, les travaux d'Alliger et de ses collaborateurs (1997) ainsi que de Kraiger, Ford et Salas (1993) sont dignes de mention. Dans le cadre de leur méta-analyse, Alliger et ses collègues proposent une taxonomie bonifiée de l'approche de Kirkpatrick. Celle-ci comprend des sous-dimensions aux niveaux *réactions* (c.-à-d., réactions affectives et utilité perçue³⁰) et *apprentissages* (c.-à-d., connaissances immédiates, rétention des connaissances et démonstration comportementale). De plus, ils suggèrent de nommer le troisième niveau *transfert* plutôt que *comportements* en réponse à la critique énoncée par plusieurs auteurs à l'effet que Kirkpatrick ne spécifiait pas si ce niveau concernait la maîtrise d'habiletés (c.-à-d., la dimension démonstration comportementale de l'apprentissage selon ces auteurs) ou plutôt le transfert de celles-ci en emploi.

³⁰ À cet effet, leur méta-analyse révèle que contrairement aux réactions affectives qui ne seraient pas corrélées significativement aux mesures d'apprentissage ($r = 0,02-0,03$) et de transfert ($r = 0,07$), l'utilité perçue (c.-à-d., jugement de la part des apprenants à l'égard de l'utilité de la formation pour améliorer leur performance au travail) serait moyennement corrélée aux mesures d'apprentissage immédiat ($r = 0,26$) et un peu corrélé aux mesures de transfert ($r = 0,18$).

Au cours de la même décennie, Kraiger, Ford et Salas (1993) soutiennent que le modèle de Kirkpatrick procure un profil incomplet des retombées des formations et que celles-ci doivent plutôt être abordées dans une perspective multidimensionnelle. Ainsi, en s'appuyant sur une revue de la documentation provenant de plusieurs disciplines, Kraiger et ses collègues proposent une typologie multidimensionnelle en trois catégories des principales retombées de l'apprentissage en formation qu'ils nomment *résultantes cognitives, affectives et comportementales*. Pour chacune de ces catégories, leur recension de la documentation a permis de dégager les principaux indicateurs. Ainsi, ils proposent que les résultantes cognitives comprennent trois sous-catégories, soit les connaissances déclaratives, l'organisation des connaissances (c.-à-d., capacité à structurer les informations, les relier ou les hiérarchiser) et les stratégies cognitives (c.-à-d., capacité à proposer des solutions et à les justifier par rapport à des alternatives) (Gilibert & Gillet, 2010). Quant aux résultantes comportementales, elles seraient constituées de trois sous-catégories soit l'acquisition de comportements (c.-à-d., l'apprentissage procédural, soit « l'organisation de faits et d'informations dans une séquence comportementale fluide » (Saks & Haccoun, 2007, traduction libre p. 264)), la compilation (c.-à-d., la maîtrise de procédures, la capacité à les hiérarchiser temporellement et à les adapter à de nouvelles situations) et l'automatisation (c.-à-d., performance fluide, accomplie et individualisée) (Gilibert & Gillet, 2010). Enfin, les résultantes affectives comprendraient des changements motivationnels (p. ex., motivation, sentiment d'efficacité personnelle, fixation de buts) et attitudeux (p.ex., implication organisationnelle, acquisition de normes de l'équipe).

Bien que les travaux d'Alliger et ses collaborateurs (1997) ainsi que ceux de Kraiger, Ford et Salas (1993) aient l'avantage non négligeable d'offrir à la communauté scientifique et aux praticiens un répertoire de critères d'évaluation des initiatives de formation plus précis, exhaustif et appuyé théoriquement ou empiriquement, leurs travaux ne constituent pas un modèle d'évaluation de la formation à proprement parler.

À cet effet, Kraiger (2002) a développé un modèle d'aide à la décision qui, à ce jour, est le seul à proposer des variables à mesurer et des méthodes d'évaluation en fonction des cibles de l'évaluation. Selon Saks et Haccoun (2007), il constitue le modèle le plus exhaustif et flexible pour évaluer les initiatives de formation et de développement. Par ailleurs, il a l'avantage d'intégrer les connaissances issues des travaux d'Alliger et ses collaborateurs (1997) ainsi que ceux de Kraiger, Ford et Salas (1993). Par conséquent, c'est ce modèle qui a été retenu pour évaluer le programme de formation faisant l'objet de la présente thèse. Alors que les prochains paragraphes le décrivent de façon plus détaillée, la section 2.5 du chapitre suivant s'attarde à expliciter la façon dont il a été utilisé dans le cadre de l'expérimentation de la thèse.

Modèle d'aide à la décision de Kraiger. En réaction à la taxonomie de Kirkpatrick, Kraiger (2002) s'oppose à l'adoption d'un modèle universel d'évaluation de la formation, estimant que le contenu de l'évaluation devrait varier en fonction des raisons pour lesquelles elle est menée. Ainsi, il propose un modèle d'aide à la décision comprenant un ensemble de paramètres qui aident à cibler ce qui est pertinent de mesurer dans le cadre de l'évaluation de la formation ainsi que la meilleure façon de le faire, et ce, en fonction de

l'objectif visé par celle-ci. Le modèle comprend ainsi trois étapes, soit (a) « *pourquoi* évaluer – quelle est la raison pour laquelle l'évaluation est menée? », (b) « *quoi* évaluer – quelles données cherche-t-on à recueillir? », et (c) « *quand* évaluer – comment créer un devis efficace pour isoler et mesurer l'impact de la formation? ».

Pourquoi évaluer. Kraiger (2002) suggère avant toute chose de définir les raisons pour lesquelles l'évaluation de la formation est menée. Il estime qu'il s'agit d'un point de départ essentiel afin de bien identifier les variables à évaluer et les méthodes appropriées. En résumé de celles évoquées par Kirkpatrick (1994), Sackett et Mullin (1993), ainsi que Twitchell, Holden et Trott (2001), Kraiger propose trois principales raisons pour lesquelles les évaluations de formations sont menées, c'est-à-dire, soit pour des fins de prise de décision (p. ex., par rapport au maintien ou au retrait d'une formation, à la révision de cette dernière ou encore à des caractéristiques relatives au personnel ciblé), de rétroaction (p. ex., aux développeurs de la formation, aux formateurs ou aux apprenants) ou de marketing (p. ex., promouvoir le programme de formation auprès d'autres organisations, d'autres départements ou de futurs participants) (Kraiger, 2002).

Quoi évaluer. Kraiger (2002) estime que, souvent, chercheurs et praticiens confondent le contenu et les méthodes d'évaluation lorsqu'il est temps d'évaluer les initiatives de formation. À titre d'exemple, le niveau *réactions* du modèle de Kirkpatrick (1967) constitue, selon Kraiger, une méthode d'évaluation plutôt qu'une cible d'évaluation. C'est essentiellement pour clarifier les distinctions entre les cibles d'évaluation, les variables à mesurer et les méthodes d'évaluation pouvant être employées pour les mesurer

et pour fournir un outil aux chercheurs et aux praticiens que Kraiger propose le modèle d'aide à la décision illustré à la Figure 6.

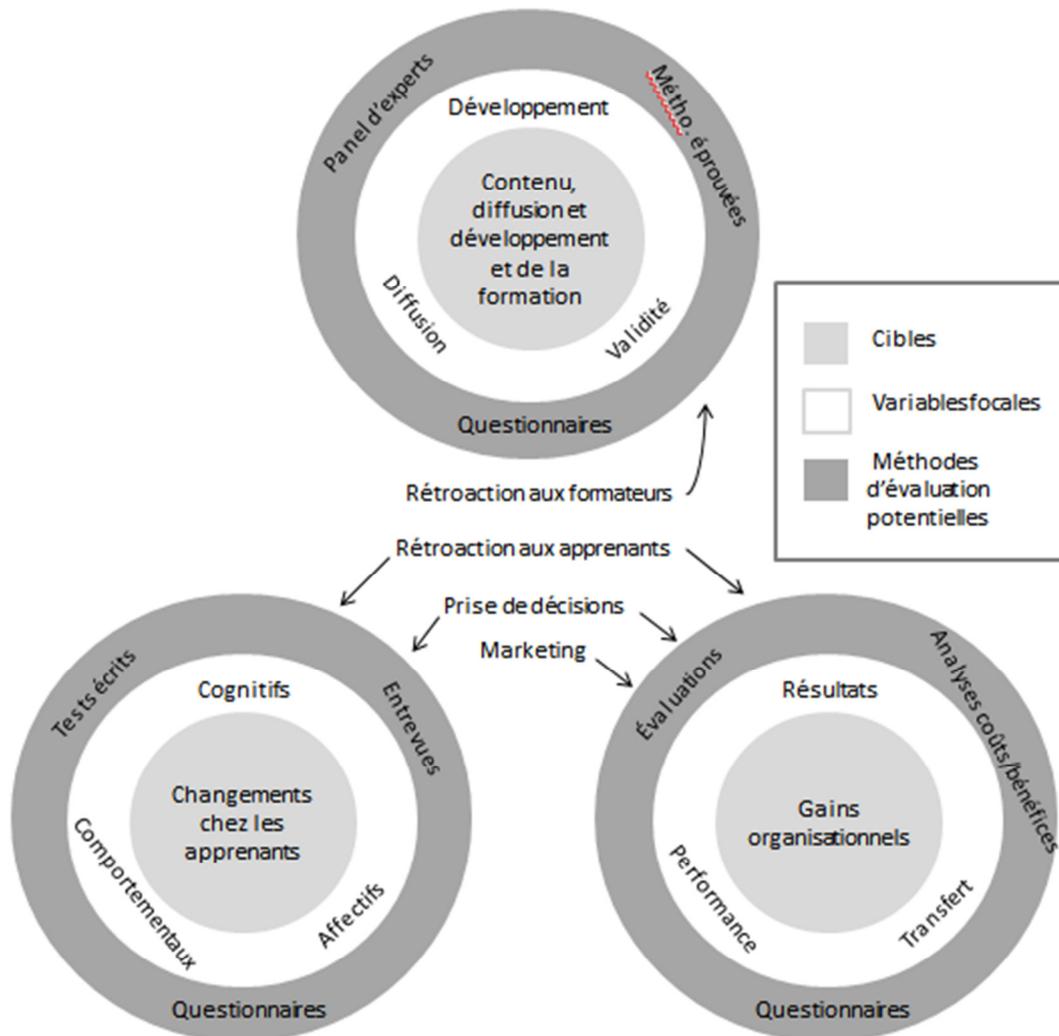


Figure 6. Modèle d'aide à la décision pour l'évaluation de formations adapté de Kraiger (2002).

Dans un premier temps, le modèle propose trois cibles d'évaluation de la formation, soit de viser à évaluer (a) le contenu, la conception et la diffusion du programme de

formation comme tel, (b) des changements chez les apprenants ou (c) des gains organisationnels. Pour chacune des cibles, il propose des variables à mesurer (variables focales) ainsi que des méthodes d'évaluation appropriées.

Contenu et conception du programme de formation. L'évaluation de cette première cible est généralement effectuée dans le but de fournir des informations aux formateurs ou aux concepteurs afin de les aider à améliorer la qualité de la conception, de la diffusion ainsi que la validité du contenu de la formation, soit les variables focales identifiées par Kraiger (2002) pour cette cible. Essentiellement, ces variables focales correspondent aux dimensions généralement visées par les questionnaires évaluant les réactions des apprenants à l'égard de la formation. Kraiger mentionne toutefois qu'elles peuvent également être évaluées par des méthodologies telles qu'un comité d'expert, de l'observation, ou une auto-évaluation. Le lecteur intéressé par ces dimensions peut se référer notamment à Morgan et Casper (2000) qui proposent une taxonomie développée empiriquement ainsi qu'à Lee et Pershing (1999) dont la taxonomie s'appuie sur une revue exhaustive de la documentation.

Changements chez les apprenants. Kraiger adopte la perspective multidimensionnelle des résultantes de l'apprentissage en formation de Kraiger, Ford et Salas (1993) décrite plus tôt pour les variables focales de cette cible, c'est-à-dire des changements au niveau d'états cognitifs, affectifs et comportementaux chez les apprenants. Afin de les évaluer, il suggère des méthodes telles que des questionnaires, des jeux de rôles, des grilles d'observation, des échantillons de travail et des tests écrits.

Dans le même sens qu'Alliger et ses collaborateurs (1997), le modèle de Kraiger (2002) pallie une des lacunes de la taxonomie de Kirkpatrick (1967) en différenciant les changements chez les apprenants, suite à la formation, du transfert de ces apprentissages en emploi (ce qui correspond à la variable focale *transfert* de la cible *gains organisationnels*).

Gains organisationnels. Selon Kraiger (2002), les gains organisationnels d'une initiative de formation peuvent être répartis sous trois variables focales, soit (a) le transfert en emploi des apprentissages des apprenants, (b) l'impact de ce transfert sur la performance individuelle, d'équipe ou organisationnelle ainsi que (c) les répercussions de ce transfert sur l'efficacité de l'organisation (p. ex., accroissement de l'engagement du personnel, amélioration du climat de travail, augmentation des ventes, diminution du taux de roulement). Lors du choix des variables focales à évaluer, Kraiger suggère d'identifier des indicateurs de transfert, de performance ou de résultats organisationnels qui soient liés aux objectifs de formation. Comme méthodes pour évaluer ces variables focales, Kraiger propose notamment de recourir à des questionnaires, des évaluations (p. ex., de performance, 360 degrés), ou des analyses de retour sur l'investissement.

Quand évaluer : créer un devis efficace. La dernière étape du modèle de Kraiger (2002) consiste à développer un devis d'évaluation qui permette d'isoler et de mesurer les impacts de la formation. Pour ce faire, Kraiger réfère aux devis de recherche expérimentaux et quasi-expérimentaux. Ces devis sont reconnus comme le meilleur moyen pour réduire les menaces à la validité interne et, ainsi, maximiser la prédiction que le changement observé est attribuable à la formation (Sackett & Mullen, 1993). Ceux-ci peuvent prendre plusieurs

formes, les principales étant décrites à l'Annexe A. Toutefois, plusieurs auteurs soutiennent qu'il est souvent difficile, voire impossible, de recourir à des devis expérimentaux ou quasi-expérimentaux formels (p. ex., incluant à la fois un prétest, un posttest et un groupe contrôle) dans des contextes de recherche terrain (p. ex., Kraiger, 2003; Sackett & Mullen, 1993; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Stone-Romero, 2002). Ce faisant, il semble y avoir une plus grande ouverture de la communauté scientifique à l'égard de devis de recherche moins contraignants (p. ex., devis pré-expérimentaux accompagnés du raisonnement logique tel que suggéré par Sackett et Mullen ou de la stratégie de référence interne d'Haccoun et Hamtiaux (1994)), compte tenu de l'importance de l'évaluation des formations et des difficultés rencontrées sur le terrain (p. ex., coût élevés, manque de disponibilité des ressources) (p. ex., Kraiger, 2003; Sackett & Mullen, 1993).

1.6 Résumé des connaissances antérieures et des contributions de la thèse

Les besoins accrus des organisations en termes d'agilité, d'innovation et d'efficience, jumelés à ceux d'une main-d'œuvre plus qualifiée qui souhaite s'accomplir, s'actualiser au travail et mettre à profit ses compétences, nécessitent des changements importants sur le plan de la nature même du travail (p. ex., plus de responsabilités, d'autonomie) et de la relation de supervision puisque le travail doit désormais, en soi, constituer une source de motivation. En effet, les organisations sont appelées à prendre le virage des approches émergentes de gestion du personnel et de la conception eudémoniste de la motivation qui les accompagnent.

Pour comprendre les mécanismes par lesquels les pratiques de gestion influencent la motivation des employés et, ainsi, leur fonctionnement optimal (c.-à-d., à la fois le bien-être et la performance), la théorie de l'autodétermination constitue un cadre de référence de choix compte tenu du fait (a) qu'elle tient non seulement compte de la quantité de motivation, mais également de sa qualité, (b) qu'elle comprend tant des aspects de contenu que du processus de la motivation, (c) qu'elle permet de comprendre comment les approches émergentes de gestion de personnel comparativement aux approches plus traditionnelles influencent le processus motivationnel, (d) qu'elle a été développée sur des bases empiriques et (e) qu'elle a été testée auprès de personnes provenant de différents âges, cultures et sphères de vie. Par conséquent, c'est dans le cadre de cette théorie que la thèse s'inscrit.

Afin de favoriser le fonctionnement optimal des travailleurs, la TAD propose des facteurs individuels et environnementaux dont, entre autres, un style motivationnel – le soutien à l'autonomie – qui comprend un ensemble de comportements de gestion de personnel démontré comme affectant positivement la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des employés (p. ex., Baard et al., 2004; Deci et al., 2001; Gagné, 2003), de même que la motivation autodéterminée (p. ex., Blais & Brière, 1992; Levesque et al., 2004a), l'adaptation ou la santé psychologique (p. ex., Blais & Brière, 1992; Moreau, 2010), l'engagement (Deci et al., 2001; Hardre & Reeve, 2009), la performance au travail (Baard et al., 2004), la satisfaction au travail (p. ex., Blais & Brière, 1992; Moreau, 2010), l'intérêt pour le travail (Blais & Brière, 1992; Levesque et al., 2004b), les comportements de citoyenneté organisationnelle (Gagné, 2003) ainsi que

l'acceptation d'un changement organisationnel (Gagné et al., 2000). De plus, les stratégies motivationnelles de soutien à l'autonomie ont été négativement liées à l'absentéisme (Blais & Brière, 1992), aux idéations suicidaires (Moreau, 2010) et à l'intention de quitter (Blais & Brière, 1992; Moreau, 2010).

La recherche dans le domaine de la TAD en milieu de travail a connu une percée importante au cours de la dernière décennie. Elle est ainsi de plus en plus reconnue comme une théorie importante de la motivation au travail (p. ex., Jex & Britt, 2008). Les connaissances sur la TAD en contexte organisationnel sont aujourd'hui mieux documentées et il s'en dégage des constats révélant son potentiel à engendrer des retombées positives tant pour les travailleurs que pour les organisations. Ainsi, il s'avère maintenant pertinent de s'attarder à l'étude des interventions visant à implanter des pratiques de gestion qui découlent des principes de la TAD. En ce sens, le développement du style motivationnel des gestionnaires constitue une intervention particulièrement prometteuse, considérant la proximité et la nature de la relation de ceux-ci avec leurs employés (p. ex., Bono & Judge, 2003).

À ce jour, une vingtaine d'études a porté sur le développement du soutien à l'autonomie dans diverses sphères de vie (c.-à-d., éducation, sport, famille et santé) (Su & Reeve, 2011), mais seulement deux ont eu lieu en contexte de travail (Deci et al., 1989; Hardre & Reeve, 2009). Dans l'ensemble, ces études révèlent que le soutien à l'autonomie constitue un style motivationnel qui se développe par le biais d'une formation, mais qu'il existe d'importantes variations entre les études. De plus, les études d'efficacité de

formations visant le développement de concepts connexes au soutien à l'autonomie (c.-à-d., leadership et habiletés de management) corroborent le fait que la formation constitue un outil efficace pour favoriser l'acquisition de connaissances, mais elles notent également une variance importante au niveau de leur efficacité à favoriser des changements de comportements en emploi chez les apprenants, certaines étant très efficaces, d'autres l'étant peu (p. ex., Collins & Holton, 2004). L'ensemble de ces auteurs soulève comme piste explicative de ce constat, l'utilisation variable, dans ces études, des connaissances sur le transfert des apprentissages issues de la documentation dans le domaine de la formation et du développement. Ainsi, la présente thèse propose d'étudier le développement du soutien à l'autonomie des employés en apportant cinq contributions originales et significatives à l'avancement des connaissances.

Premièrement, la présente thèse propose d'élargir l'étude du développement du soutien à l'autonomie à celui du soutien aux besoins psychologiques, et ce, afin de répondre à deux propositions d'un nombre croissant de chercheurs. La première proposition émise par plusieurs auteurs (p. ex., Mageau & Vallerand, 2003) et appuyée par des études empiriques (p. ex., Tessier, 2006), concerne le fait que le soutien à l'autonomie et le contrôle psychologique ne seraient pas les pôles opposés d'un même continuum, mais plutôt deux construits distincts et donc, qu'afin de favoriser le fonctionnement optimal de ses employés, il importerait, pour un gestionnaire, d'adopter des stratégies motivationnelles de soutien à l'autonomie et d'éviter de recourir à des comportements de contrôle psychologique. La deuxième proposition concerne l'ajout de deux dimensions au soutien à l'autonomie, soit l'implication et la structure, et ce, dans le but de soutenir adéquatement

l'ensemble des trois besoins psychologiques fondamentaux (p. ex., Mageau & Vallerand, 2003; Skinner & Belmont, 1993). Ainsi, la thèse constituera la première étude, à notre connaissance, à évaluer l'impact d'une formation en milieu de travail intégrant ces quatre dimensions du soutien aux besoins psychologiques.

Deuxièmement, elle propose de vérifier l'effet de la formation sur la motivation des employés des gestionnaires y participant, mais également sur la satisfaction de leurs besoins psychologiques et sur leur santé psychologique, deux construits n'ayant pas encore, à ce jour, fait l'objet d'études évaluant l'impact de formations au soutien aux besoins psychologiques en milieu de travail.

Troisièmement, elle propose deux améliorations aux études antérieures quant à l'évaluation de la formation. La première amélioration consiste à employer un modèle d'évaluation reconnu pour son exhaustivité et sa flexibilité (Saks & Haccoun, 2007), soit le modèle d'aide à la décision de Kraiger (2002). Il s'agit du seul modèle d'évaluation de formations à proposer des variables à mesurer et des méthodes d'évaluation en fonction des cibles de l'évaluation. La deuxième amélioration consiste à mesurer les changements au niveau des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires en emploi via une méthode d'évaluation plus représentative des comportements au travail des gestionnaires que celles employées dans le cadre des études précédentes menées en milieu de travail.

Quatrièmement, alors que les deux études antérieures d'évaluation de formations visant le développement du soutien à l'autonomie ont été menées auprès de gestionnaires

américains du secteur privé et provenant d'une seule entreprise, la présente thèse propose une expérimentation menée auprès de deux organisations canadiennes œuvrant dans des milieux différents du secteur public.

Cinquièmement, en réponse à une lacune soulevée à la fois par les auteurs d'études et de méta-analyses portant sur le développement du soutien à l'autonomie et de concepts connexes tels que le leadership et les habiletés de management (Collins & Holton, 2004; Hardre & Reeve, 2009; Su & Reeve, 2011), la conception, le déroulement et la diffusion de la formation administrée dans le cadre de la présente thèse s'appuient sur une revue de la documentation des connaissances sur le transfert des apprentissages. Elle s'attarde également à décrire la façon dont celles-ci ont été prises en compte dans le cadre de l'expérimentation.

Dans cette optique, la présente thèse comprend trois objectifs de recherche. Le premier consiste à vérifier si le programme de formation a été efficacement conçu pour favoriser le développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des employés (c.-à-d., apprentissage) ainsi que les dispositions propices au transfert des apprentissages chez les gestionnaires participants. Afin de vérifier l'atteinte de cet objectif de recherche, deux hypothèses ont été formulées :

H1a : Le style motivationnel des gestionnaires sera davantage orienté vers le soutien à l'autonomie³¹ après la formation comparativement à avant celle-ci.

H1b : Les gestionnaires présenteront un sentiment d'efficacité personnelle à exercer les comportements de soutien aux besoins psychologiques plus élevés après la formation comparativement à avant celle-ci.

Le deuxième objectif de recherche vise à vérifier si, suite à leur participation au programme de formation, les gestionnaires soutiennent davantage les besoins psychologiques de leurs employés. Pour ce faire, les hypothèses ci-dessous seront étudiées :

H2a : Les gestionnaires rapportent émettre plus de comportements de soutien à l'autonomie après la formation comparativement à avant celle-ci.

H2b : Les employés perçoivent que leur supérieur immédiat émet plus de comportements de soutien à l'autonomie après la formation comparativement à avant celle-ci.

H2c : Les gestionnaires rapportent émettre plus de comportements de structure après la formation comparativement à avant celle-ci.

H2d : Les employés perçoivent que leur supérieur immédiat émet plus de comportements de structure après la formation comparativement à avant celle-ci.

³¹ Le terme soutien à l'autonomie plutôt que soutien aux besoins psychologiques est ici employé en raison de la mesure des apprentissages utilisée. Cette particularité sera discutée dans le prochain chapitre.

H2e : Les gestionnaires rapportent émettre plus de comportements d'implication après la formation comparativement à avant celle-ci.

H2f : Les employés perçoivent que leur supérieur immédiat émet plus de comportements d'implication après la formation comparativement à avant celle-ci.

H2g : Les gestionnaires rapportent émettre moins de comportements de contrôle psychologique après la formation comparativement à avant celle-ci.

H2h : Les employés perçoivent que leur supérieur immédiat émet moins de comportements de contrôle psychologique après la formation comparativement à avant celle-ci.

Enfin, le troisième objectif s'attarde à évaluer si, suite à la participation des gestionnaires à la formation, leurs employés rapportent un niveau accru de satisfaction de leurs besoins psychologiques, de motivation autodéterminée et de santé psychologique ainsi qu'un niveau moindre de motivation contrôlée. En ce sens, les trois hypothèses suivantes seront vérifiées :

H3a : Les employés rapporteront un niveau plus élevé de satisfaction de leurs besoins psychologiques après la participation de leur supérieur immédiat à la formation comparativement à avant celle-ci.

H3b : Les employés rapporteront un niveau plus élevé de motivation autodéterminée après la participation de leur supérieur immédiat à la formation comparativement à avant celle-ci.

H3c : Les employés rapporteront un niveau plus faible de motivation contrôlée après la participation de leur supérieur immédiat à la formation comparativement à avant celle-ci.

H3d : Les employés rapporteront un niveau plus élevé de santé psychologique après la participation de leur supérieur immédiat à la formation comparativement à avant celle-ci.

Chapitre 2 : Méthodologie

Dans le cadre de la présente recherche, des gestionnaires ont pris part à un programme de formation ayant pour but de développer leurs habiletés de soutien aux besoins psychologiques. En lien avec cette expérimentation, la présente thèse entretient trois principaux objectifs. Premièrement, elle vise à vérifier si la formation a été efficacement conçue pour favoriser le développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires ainsi que le transfert de leurs apprentissages en emploi. Deuxièmement, elle vise à évaluer si, suite à la participation des gestionnaires à la formation, ils ont transféré leurs apprentissages au travail, de sorte à soutenir davantage les besoins psychologiques de leurs employés après la formation comparativement à avant celle-ci. Troisièmement, elle cherche à vérifier si la formation a engendré les gains organisationnels escomptés, soit une amélioration du niveau de satisfaction des besoins psychologiques, de motivation autodéterminée et de santé psychologique des employés ainsi qu'une diminution de la motivation contrôlée de ceux-ci.

Ce chapitre expose la méthodologie employée afin de répondre à ces objectifs de recherche et aux hypothèses qui en découlent. Il comprend huit sections, soit une description (a) de la procédure de recrutement et de sélection des participants, (b) des organisations et des participants à l'étude, (c) du déroulement de l'expérimentation, (d) du développement et du contenu du programme de formation (e) de la méthode d'évaluation de l'impact du programme de formation, (f) du devis de recherche, (g) des instruments de mesure et (h) des considérations éthiques prises en compte.

2.1 Recrutement et sélection des participants

2.1.1 Conditions de participation à l'expérimentation. Préalablement à la démarche de recrutement des participants, des conditions de participation à l'expérimentation par les organisations, les gestionnaires et leurs employés ont été établies.

Organisations. Six conditions devaient être respectées afin que les organisations se qualifient pour participer à l'expérimentation. Premièrement, elles devaient avoir au moins 10 gestionnaires disponibles pour participer au programme de recherche et consentir à les libérer de leurs fonctions pour trois journées de formation non consécutives. Deuxièmement, elles devaient démontrer à leurs gestionnaires et employés qu'elles accordaient de l'importance au programme de recherche. Cette condition avait pour objectif de favoriser la motivation à apprendre et à transférer des participants (Saks & Haccoun, 2007). Troisièmement, elles devaient faciliter la complétion de questionnaires par les gestionnaires participants à la formation et leurs employés en leur permettant de répondre à ceux-ci sur les lieux et le temps de travail. Quatrièmement, dans le but d'adapter le contenu des séances de formation à la réalité de travail des apprenants, les organisations devaient permettre à la chercheuse principale de mener des entrevues d'une heure auprès de trois gestionnaires. Cinquièmement, elles devaient consentir à la publication des résultats de recherche dans une thèse de doctorat et dans des articles scientifiques. Sixièmement, il avait d'abord été établi que les organisations participantes devaient rendre disponible un groupe contrôle de gestionnaires et d'employés. Les raisons pour lesquelles cette sixième condition a été retirée seront expliquées à la section 2.1.2 du présent chapitre.

Gestionnaires. Cinq conditions devaient être respectées afin que les gestionnaires soient admis au sein du groupe de participants au programme de recherche. Premièrement, ils devaient superviser directement le travail d'au moins trois employés. Cette condition visait à s'assurer que les gestionnaires auraient l'occasion de mettre en pratique leurs apprentissages dans leur milieu de travail et qu'ils pourraient recevoir une rétroaction sur leurs habiletés de gestion, de façon confidentielle³², lors de la première journée de formation. Deuxièmement, ils devaient être en poste depuis au moins six mois lors du premier temps de mesure afin qu'ils aient eu suffisamment de temps pour s'adapter à leurs fonctions et établir une relation avec leurs employés. Troisièmement, ils devaient avoir des contacts réguliers avec leurs employés (c'est-à-dire, au moins deux fois par mois³³) afin de favoriser les opportunités de transfert de leurs apprentissages. Par ailleurs, cette condition a été fixée pour faciliter l'évaluation, par leurs employés, des habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat, lors du deuxième temps de mesure. Quatrièmement, ils devaient s'engager à assister à trois séances de formation, s'échelonnant sur trois semaines, et à participer à toutes les activités y étant associées (c.-à-d., complétion

³² Lors de la première journée de formation, une des activités consistait à prendre conscience de ses propres habiletés de soutien aux besoins psychologiques, et ce, via la remise d'un rapport individuel (ce rapport sera expliqué plus en détail à la section 2.4.2). Celui-ci comprenait les résultats auto-rapportés des gestionnaires à l'égard de leurs propres habiletés de soutien aux besoins psychologiques ainsi que la moyenne des réponses de leurs employés quant à leur perception de ces habiletés. Afin que ces résultats soient divulgués aux gestionnaires, il importait de pouvoir assurer l'anonymat des répondants. Pour ce faire, un taux de réponse minimal de trois employés par gestionnaire a été fixé.

³³ Ce critère de sélection a été établi en lien avec une limite de l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989) discutée dans le contexte théorique.

de questionnaires, activités de fixation d'objectifs de transfert des apprentissages et journal de bord³⁴). Cinquièmement, ils devaient consentir à mettre en pratique leurs apprentissages dans leur contexte de travail.

Employés. Quant aux employés, ils devaient respecter trois critères afin de participer à l'expérimentation. D'abord, ils devaient être en poste depuis au moins trois mois afin de connaître suffisamment leur superviseur, et ce, dans le but d'estimer adéquatement ses habiletés de soutien aux besoins psychologiques. Ensuite, ils devaient avoir des contacts réguliers avec leur supérieur immédiat, soit au moins deux fois par mois³⁵ afin qu'ils puissent évaluer adéquatement ses habiletés de soutien aux besoins psychologiques. Enfin, ils devaient s'engager à remplir les questionnaires aux deux temps de mesure.

2.1.2 Démarche de recrutement et de sélection. Les démarches de recrutement se sont échelonnées du mois de décembre 2008 au mois de décembre 2009. L'objectif était de recruter des organisations qui satisfaisaient aux critères énoncés à la section 2.1.1. Pour ce faire, des démarches ont été entreprises auprès de dix organisations s'étant montrées intéressées par le projet de recherche. Cependant, huit d'entre elles ont décidé de ne pas y participer. Deux raisons ont été invoquées pour expliquer ce désistement. Premièrement, certaines organisations, touchées par la crise économique qui a débuté vers la fin de l'année

³⁴ Ces activités seront expliquées plus en détail à la section 2.4.2.

³⁵ Ce critère de sélection a été établi en lien avec une limite de l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989) discutée dans le contexte théorique.

2008 (p. ex., De Vogli, 2011), ont préféré ne pas s'engager en raison de l'instabilité financière à laquelle leur organisation faisait alors face. Deuxièmement, certaines se sont désistées en raison de la lourdeur des exigences associées au programme de recherche (c.-à-d., celles énoncées à la section 2.1.1). À cet effet, l'Annexe B présente l'estimation des coûts associés à la participation d'une organisation au programme de recherche (Forest, Gilbert, Beaulieu, LeBrock, & Gagné, sous presse). Ceux-ci s'élèvent à environ 14 200\$. Afin que les deux organisations restantes acceptent de participer au programme de recherche, une des conditions de participation des organisations a dû être retirée, soit le groupe contrôle de gestionnaires et d'employés, ce qui correspond à une économie d'environ 2450\$ pour ces organisations.

2.2 Organisations et participants à l'étude

L'échantillon final utilisé dans le cadre de la thèse est composé de 17 gestionnaires et de 55 des employés sous leur supervision. Ces participants proviennent de deux organisations, soit une œuvrant dans le réseau de la santé et des services sociaux québécois (nommée ci-après Organisation 1) et l'autre au sein de la fonction publique fédérale canadienne (nommée ci-après Organisation 2).

2.2.1 Organisation 1 : Réseau de la santé et des services sociaux québécois.

L'organisation du réseau de la santé et des services sociaux du Québec qui a pris part à la recherche poursuit deux principales missions : (a) favoriser l'amélioration de l'état de santé des résidents de sa région, contribuer au développement de leur communauté et leur offrir des services ainsi qu'un milieu de vie approprié lorsqu'ils doivent résider en centre

d'hébergement en raison d'une perte d'autonomie; (b) offrir aux étudiants et aux chercheurs en sciences de la santé et en sciences sociales un milieu d'apprentissage et de recherche de haute qualité. Les principales valeurs de l'organisation sont la dignité des personnes, le respect de l'individualité de chacun et la liberté d'exercer ses choix. L'organisation a adopté une philosophie de soins appelée *caring*. Cette approche s'appuie sur une perspective humaniste qui place la personne au cœur des soins prodigués et qui prône des valeurs humaines telles la compassion, l'empathie et l'authenticité. En 2010, année durant laquelle l'étude a été menée, cette organisation comptait 3600 employés.

Gestionnaires. Au sein de cette organisation, 10 gestionnaires ont participé à l'expérimentation, pour un taux de participation final de 100%. Les informations sociodémographiques de ces gestionnaires sont présentées à la section 3.2.1 du prochain chapitre.

Employés. Dans l'ensemble, 39 employés ont répondu aux questionnaires des deux temps de mesure de l'étude, pour un taux de réponse de 30,2%. De façon plus détaillée, 129 employés ont participé au moins en partie à l'expérimentation. De ceux-ci, 117 ont répondu au premier temps de mesure et 52 au deuxième. Parmi ces derniers, 39 ont complété les deux questionnaires, mais 3 ont été retirés des analyses puisqu'ils ont indiqué n'avoir des contacts avec leur supérieur immédiat qu'une fois par mois ou moins. Cet élément ne satisfaisait pas à un des critères énoncés à la section 2.1.1 concernant la fréquence des contacts entre l'employé et son supérieur immédiat. Au final, 36 employés ont été

conservés pour les analyses. Les données sociodémographiques de ces employés sont décrites à la section 3.2.2 du chapitre 3.

Outre le taux de roulement, deux principales raisons peuvent expliquer ce faible taux de réponse. Premièrement, le deuxième temps de mesure a eu lieu au mois de juin. Ce faisant, plusieurs répondants au premier questionnaire étaient alors en vacances. Deuxièmement, lors du premier temps de mesure, les employés ont été rencontrés par la chercheuse principale dans le cadre de rencontres d'équipes. Il leur a alors été alloué le temps nécessaire pour répondre au premier questionnaire. Or, cette procédure n'a pas été rendue possible par l'organisation lors du deuxième temps de mesure. Ce sont plutôt les gestionnaires qui ont remis eux-mêmes à leurs employés les questionnaires accompagnés d'une enveloppe préaffranchie en leur permettant d'y répondre pendant leurs heures de travail.

2.2.2 Organisation 2 : Fonction publique fédérale canadienne. Cette organisation³⁶ a pour mission d'assurer la promotion des droits ainsi que le respect de lois. Les principales activités de cet organisme consistent à recevoir des plaintes, effectuer des vérifications, des études et des analyses, mener des enquêtes et à faire des recommandations de mesures correctives. Ainsi, les principaux rôles joués par les membres de l'organisation sont ceux d'ombudsman, de vérification, de liaison, de vigie, de

³⁶ Les informations sur l'organisation sont ici présentées de façon générale dans le but de préserver l'anonymat de l'organisation. Toute information plus spécifique pouvant amener à la reconnaître a été omise volontairement.

promotion et d'éducation ainsi que d'intervention devant les tribunaux. L'organisation comptait, en 2010, 170 employés, dont 35 cadres.

Gestionnaires. Au sein de cette organisation, neuf gestionnaires³⁷ ont participé à l'expérimentation, ce qui correspond à un taux de participation de 100%. Deux gestionnaires ayant participé à l'expérimentation ont été retirés des analyses puisqu'ils ne comptaient aucun employé sous leur supervision³⁸. Les informations sociodémographiques des gestionnaires conservés aux fins de l'étude sont présentées à la section 3.2.1 du prochain chapitre.

Employés. Au sein de cette organisation, 20 employés ont rempli les deux temps de mesure du questionnaire, ce qui correspond à un taux de réponse de 66,7%. En fait, 30 employés ont répondu au moins à un des deux questionnaires. Vingt-huit employés ont répondu au premier temps de mesure et 22, au deuxième. Toutefois, un participant a été retiré des analyses finales en raison d'un nombre de données manquantes supérieur à 5% (Tabachnik & Fidell, 2007). Ainsi, 19 répondants ont été conservés aux fins d'analyses. Il est à noter que les données sociodémographiques de ces employés sont décrites à la section 3.2.2 du chapitre 3.

³⁷ Afin de répondre aux critères de participation, 10 gestionnaires s'étaient engagés à participer à l'étude, mais un d'entre eux s'est retrouvé dans l'obligation de se retirer quelques jours avant le début du programme de formation.

³⁸ Il s'agissait d'un des critères de sélection des participants aux fins de l'étude.

2.3 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation menée dans le cadre de la présente thèse s'est déroulée en six étapes (voir Figure 7). Dans un premier temps, la direction des organisations a envoyé un courriel à l'ensemble de ses gestionnaires pour les informer qu'un programme de recherche aurait lieu au sein de leur organisation et pour les inviter, sur une base volontaire, à y participer.

Dans un deuxième temps, la chercheuse principale a tenu une rencontre afin de fournir davantage d'information aux gestionnaires intéressés par le programme de recherche et pour accroître leur motivation à participer à la formation (Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum, & Mathieu, 1995; Saks & Haccoun, 2007). Un membre de la direction de l'organisation a prononcé l'allocution d'ouverture de la rencontre afin de témoigner de l'importance que la direction de l'organisation accorde au projet de recherche. Par la suite, la rencontre s'est déroulée uniquement entre la chercheuse principale et les gestionnaires présents. Elle a porté sur le déroulement et les étapes de l'expérimentation, les avantages d'y participer, les bénéfices anticipés de la formation, les considérations éthiques (c.-à-d., anonymat, confidentialité et participation volontaire) ainsi que les engagements attendus de leur part et de la part de leurs employés³⁹. À la fin de cette rencontre, une période de temps a été allouée pour répondre à leurs questions.

³⁹ Ceux-ci sont décrits à la section 2.1.1 du présent chapitre.

Dans un troisième temps, les gestionnaires qui se sont engagés à participer au programme de recherche ont été invités, dans le cadre de rencontres d'équipes, à informer leurs employés qu'au cours des prochaines semaines, ils seraient sollicités, par une équipe de chercheurs, à prendre part à une étude, sur une base volontaire. Les informations figurant à l'Annexe C étaient fournies aux gestionnaires afin de les aider à préparer la rencontre. Par ailleurs, ils étaient encouragés à exprimer l'importance qu'ils accordent à ce projet de recherche, mais à insister sur le fait que la participation de tous demeurait volontaire et qu'aucun préjudice ne leur serait causé s'ils ne souhaitaient pas y participer.

Dans un quatrième temps, les gestionnaires des deux organisations ont reçu un courriel de la chercheuse principale les invitant à répondre au premier questionnaire. Ce courriel figurant à l'Annexe D visait à leur transmettre leur lien personnalisé vers le questionnaire en ligne ainsi que leur code d'authentification sécurisé. Le questionnaire est présenté à l'Annexe E. Quant aux employés de l'organisation 1, ils ont été rencontrés par la chercheuse principale dans le cadre de rencontres d'équipe. Elle leur a alors présenté le projet de recherche (voir Annexe C) et leur a remis le premier questionnaire (voir Annexe F) ainsi qu'une enveloppe préaffranchie. Les employés pouvaient alors répondre au questionnaire pendant la rencontre ou encore le compléter plus tard et l'acheminer par la poste à l'intérieur d'un délai de deux semaines. Pour l'organisation 2, la chercheuse principale a communiqué par courriel avec les employés afin de leur acheminer les informations relatives à l'étude et leur transmettre leur lien personnalisé et sécurisé vers le questionnaire en ligne (celui-ci était identique au questionnaire de l'Annexe F) ainsi que leur code d'authentification personnel. Ils avaient deux semaines pour y répondre.

Dans un cinquième temps, les gestionnaires participants à la recherche ont pris part au programme de formation, composé de trois journées de formation ayant chacune eu lieu à une semaine d'intervalle. Cet intervalle entre les séances de formation a été prévu afin de permettre aux apprenants de mettre en pratique leurs apprentissages au travail, et ce, dans le but de favoriser le transfert des apprentissages. Pour ce faire, des exercices leur étaient proposés et des outils étaient mis à leur disposition. Ceux-ci seront présentés à la section 2.2.4 de ce chapitre.

Dans un sixième temps, gestionnaires et employés ont été invités, dans le but de maximiser le taux de réponse, à répondre au deuxième questionnaire avant le début des vacances estivales. Pour les employés de l'organisation 2 ainsi que les gestionnaires des deux organisations, la procédure employée à cette étape est identique à celle utilisée lors de la complétion du premier questionnaire. Quant aux employés de l'organisation 1, ce sont, cette fois-ci, les gestionnaires qui ont remis eux-mêmes les questionnaires ainsi que les enveloppes préaffranchies à leurs employés. Cinq mois ont donc séparé le premier du deuxième temps de mesure. Pour l'organisation 1, le deuxième temps de mesure a eu lieu quatre mois après le début de la formation tandis que, pour l'organisation 2, c'est plutôt trois mois qui ont séparé la formation du dernier temps de mesure. Il était prévu que le deuxième temps de mesure ait lieu au moins trois mois après la première séance de formation de façon à s'assurer que les changements observés ne soient pas dus à un effet transitoire de courte durée (p. ex., Cheng & Ho, 2001; Spector, 2002).

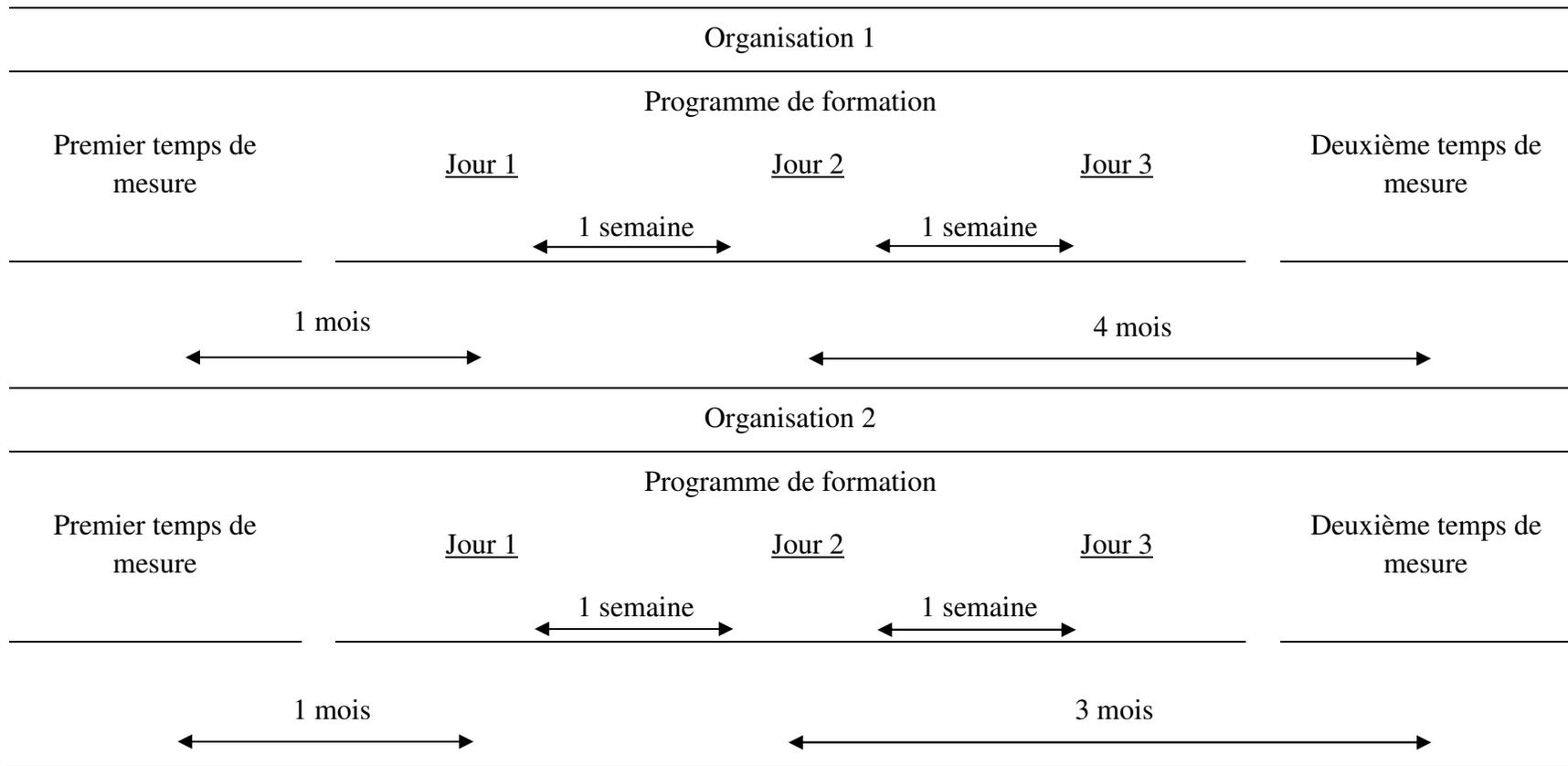


Figure 7. Schéma du déroulement de l'expérimentation.

2.4 Développement et contenu du programme de formation

2.4.1 Développement du programme de formation. Le contenu et le format du programme de formation ont été développés à partir de quatre sources : (a) un programme de formation conçu et éprouvé par une équipe de chercheurs experts de la TAD, (b) une recension des études portant sur l'évaluation de l'impact de formations au soutien à l'autonomie, (c) des entrevues menées auprès de gestionnaires des deux organisations participant aux formations et (d) une recension de la documentation scientifique sur la conception et la diffusion de formations en milieu organisationnel.

a) Au cours du trimestre d'été 2008, la chercheure principale de la présente thèse a participé, avec une équipe de chercheurs affiliés à deux universités québécoises, experts de la TAD, au développement d'un programme de formation sur le leadership et la motivation. Celui-ci a été testé auprès de quatre groupes de gestionnaires au cours de l'automne 2008 et du printemps 2009. Des ajustements ont été apportés en cours de route de façon à améliorer le contenu et les méthodes de diffusion de la formation. Ainsi, ces expérimentations ont pu servir de prétest à la formation utilisée dans le cadre de la présente recherche. De ce programme de formation, plusieurs activités pédagogiques et méthodes de diffusion ont été conservées en adaptant le contenu de façon à refléter celui visé par la présente formation.

b) Une recension des études portant sur l'impact d'une formation au soutien à l'autonomie a permis d'identifier le contenu généralement présenté et les méthodes de diffusion employées dans le cadre de ces études.

c) Des entrevues ont été menées auprès de gestionnaires des deux organisations participant à l'expérimentation. Ces entrevues avaient pour but de recueillir des informations sur la nature du travail des gestionnaires et de leurs employés ainsi que sur la relation de supervision que les premiers entretiennent avec les seconds (c.-à-d., fréquence des échanges, nature des échanges, nombre d'employés à superviser, approche de supervision, enjeux et défis rencontrés, etc.), et ce, dans le but d'adapter le contenu des activités de formation afin qu'ils soient le plus similaires possible à la réalité de travail des apprenants. Trois gestionnaires de l'organisation 1 et quatre de l'organisation 2 se sont prêtés à l'exercice.

d) Une recension de la documentation sur la conception et la diffusion de formations a permis de cibler les meilleures pratiques et de les appliquer à la formation développée dans le cadre de la thèse. En s'appuyant, sur les principaux facteurs ayant été démontrés empiriquement comme liés au transfert des apprentissages, des auteurs comme Machin (2002) ainsi que Saks et Haccoun (2007, 2010) proposent des stratégies pouvant être employées concrètement avant, pendant et après la formation pour favoriser le transfert des apprentissages, et ce, par trois catégories d'acteurs impliqués dans le processus de transfert des apprentissages, soit les apprenants, les formateurs et la direction/gestion de

l'organisation. Le contenu et le déroulement de la formation ont donc été développés en se basant sur cette documentation.

2.4.2 Contenu et déroulement du programme de formation. Le programme de formation comprend trois journées de formation non consécutives qui ont été animées par deux formateurs, soit la chercheure principale de la thèse et son directeur de recherche. Les séances de formation avaient lieu une fois par semaine et s'échelonnaient sur trois semaines.

Introduction. La première journée de formation a débuté par une allocution d'un représentant de la direction de l'organisation réitérant l'importance accordée par celle-ci au programme de formation. Cette intervention visait également à accroître la motivation des participants envers le programme de formation afin de faciliter le transfert des apprentissages (Saks & Haccoun, 2007). Ensuite, un tour de table a eu lieu au cours duquel les participants ont été invités à se présenter, à énoncer la ou les raisons pour lesquelles ils ont choisi de participer à ce programme de formation (c.-à-d., leur motivation à y participer) ainsi que leurs attentes envers celui-ci. Ensuite, les formateurs ont discuté de l'importance de la formation et présenté les objectifs d'apprentissage. Puis, ils ont entamé une discussion sur la définition des rôles et responsabilités de chacun. Les formateurs ont alors proposé de se positionner dans un rôle de facilitateurs plutôt que d'enseignants et suggéré aux apprenants d'adopter un rôle d'experts actifs de leur contexte d'application des

apprentissages plutôt que de récepteurs passifs du contenu. L'objectif ici était d'établir, dès le départ, l'importance de la participation active des apprenants et de convenir d'un contrat de travail stipulant que formateurs et apprenants travailleraient conjointement – et partageraient la responsabilité – pour arrimer le contenu de la formation avec la réalité de travail des apprenants. Enfin, les aspects logistiques de la formation et les méthodes d'apprentissage proposées (c.-à-d., courtes présentations magistrales du contenu et mise en pratique de celui-ci par le biais de discussions, d'études de cas, de jeux de rôles, d'auto-évaluations et d'exercices sur le terrain) ont été présentés.

Tel que discuté dans le contexte théorique, la méthode pédagogique qui semble faire le plus consensus auprès des chercheurs dans le domaine de la formation et du développement correspond au façonnement comportemental (Bandura, 1977). Cette approche combine quatre principes d'apprentissage qui ont fait leurs preuves pour favoriser l'apprentissage et le transfert de celui-ci en emploi. Ces principes ont été pris en compte dans la conception et la diffusion de la présente formation, et ce, en respectant la séquence de présentation des divers éléments proposée par J.-F. Roussel (2011). La façon dont ces principes ont été déployés dans le cadre de la formation au soutien aux besoins psychologiques de la présente thèse est ici explicitée.

Principes 1 et 2 : Présenter, démontrer et illustrer l'utilité des connaissances et des habiletés à apprendre en respectant les principes de contextualisation et de

*décontextualisation*⁴⁰. Tel que le suggère J.-F. Roussel (2011), une démarche pédagogique partant du spécifique vers le général plutôt que l'inverse a été employée afin de favoriser le transfert des apprentissages. Tel que J.-F. Roussel le propose, des activités ont été spécifiquement conçues afin d'amener les participants à contextualiser le contenu auquel ils allaient être ultérieurement exposés. A titre d'exemple, dans le cadre d'une activité brise-glace, les apprenants étaient invités, dans un premier temps, à penser au meilleur et au pire patron qu'ils ont eu au cours de leur carrière. Dans un deuxième temps, il leur était demandé, individuellement, d'identifier les comportements qui caractérisaient concrètement ces patrons. En sous-groupes, ils devaient, dans un troisième temps, générer une liste des caractéristiques communes aux « bons » et aux « mauvais » patrons. Un retour en groupe a ensuite eu lieu au cours duquel les différentes équipes mettaient en commun leurs constats.

Ensuite, dans le but de les amener à décontextualiser le contenu (c.-à-d., dégager des invariants ou des principes généraux afin de les aider à construire par eux-mêmes des solutions adaptées aux situations rencontrées), les mécanismes (c.-à-d., les trois besoins psychologiques fondamentaux et les types de motivation) par lesquels les comportements

⁴⁰ Les principes *présenter et démontrer l'utilité des connaissances et des habiletés à apprendre et démontrer et illustrer par des exemples les connaissances et les habiletés à apprendre* du façonnement comportemental (Bandura, 1977) sont ici présentés conjointement.

de supervision des gestionnaires ont un impact sur plusieurs résultantes au niveau des employés (p.ex., santé psychologique, performance, créativité, adaptation) ont été présentés.

Suite à cela, une deuxième partie de l'activité brise-glace présentée précédemment a eu lieu afin d'amener les participants à réaliser, par eux-mêmes, l'application des principes (invariants) qu'ils venaient d'apprendre. Ils étaient alors invités à catégoriser les comportements des « bons » patrons selon qu'ils soutiennent les besoins d'autonomie, de compétence et/ou d'affiliation sociale. Le même exercice était proposé pour catégoriser les comportements des « mauvais » patrons selon qu'ils minent l'un ou l'autre des trois besoins psychologiques fondamentaux.

Ensuite, au niveau théorique, les comportements de soutien aux besoins psychologiques à privilégier ainsi que les comportements de contrôle psychologiques à éviter ont été présentés. Alors, les apprenants avaient davantage les outils pour comprendre les principes sous-jacents à ceux-ci et pour réaliser leur utilité concrète. Afin d'illustrer les comportements de soutien aux besoins psychologiques à exercer et les comportements de contrôle psychologique à éviter, le recours à des exemples développés suite aux entrevues menées auprès de gestionnaires participants à la formation a été privilégié afin de s'assurer de la plus grande similitude possible de ceux-ci avec la réalité de travail des apprenants. De plus, des discussions dirigées ont permis à chacun de s'enrichir des expériences vécues par les autres.

Principe 3. Donner de la rétroaction pendant et après la mise en pratique des habiletés. En lien avec ce troisième principe, diverses activités ont été utilisées au cours de ce programme de formation dans le but d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation à apprendre et à transférer des apprenants ainsi que de les aider à corriger leurs erreurs et à s'améliorer (Saks & Haccoun, 2007). Tout d'abord, les participants ont reçu, lors de la première séance de formation, un rapport leur présentant les résultats auto-rapportés du premier temps de mesure ainsi que la perception de leurs employés⁴¹ à l'égard de leurs comportements de soutien aux besoins psychologiques. Ainsi, ils ont pu connaître leur niveau de base quant aux habiletés visées par la formation. Ils étaient ainsi à même de mieux cibler leurs forces ainsi que leurs besoins de développement.

Lors des études de cas et des jeux de rôles, une attention particulière a été portée à la rétroaction, de sorte qu'une période était toujours allouée pour que chaque apprenant reçoive de la rétroaction de la part des formateurs ainsi que des autres membres du groupe ou du sous-groupe. Par ailleurs, les apprenants étaient encouragés à solliciter de la rétroaction de la part de leur superviseur et de leurs employés sur leurs habiletés de gestion.

⁴¹ Tel que discuté précédemment, il est à noter qu'une attention particulière a été ici portée à l'anonymat des répondants. Un minimum de trois employés par gestionnaire devait être atteint afin que ce dernier puisse connaître la moyenne des résultats de la perception de ses employés à l'égard de ses habiletés de soutien aux besoins psychologiques.

Principe 4 : Offrir l'opportunité de pratiquer les nouvelles habiletés apprises. Ce quatrième principe correspond à la recontextualisation telle que décrite par J.-F. Roussel (2011), c'est-à-dire de mettre en pratique les apprentissages dans de nouveaux contextes. Afin de répondre à ce principe, deux catégories d'activités ont été proposées aux apprenants. Pendant les séances de formation, ils ont participé à des jeux de rôles et des études de cas. Entre les séances de formation et à la fin du programme de formation, deux activités visant à maximiser le transfert des apprentissages leur ont été proposées, soit un journal de bord et des activités de fixation d'objectifs. Dans le cadre de l'ensemble de ces activités, une attention particulière a également été portée afin que celles-ci soient représentatives de la réalité de travail des apprenants.

Activités pratiques pendant les séances de formation. Les jeux de rôles et les études de cas ont été adaptés ou développés en se basant sur les entrevues menées auprès de gestionnaires afin de s'assurer de leur similitude avec le contexte de travail des apprenants. Il est à noter que chaque comportement visé par la formation a fait l'objet d'au moins un jeu de rôles ou une étude de cas.

Activités pratiques entre les séances de formation et à la fin du programme de formation. Ces activités permettaient aux apprenants de mettre en pratique leurs apprentissages dans leur vrai contexte de travail et d'ainsi, accroître le transfert de leurs apprentissages. À la fin de chacune des séances de formation, une activité de fixation

d'objectifs était proposée aux apprenants. Au cours de celle-ci, ils devaient identifier un objectif à atteindre au cours de la semaine à venir⁴². Afin de les y accompagner, une série de sous-questions, basée sur les principes de la théorie de fixation des buts (Locke & Latham, 1990), leur était fournie pour les aider à définir leur objectif et pour maximiser les chances qu'ils l'atteignent. Lors de la séance de formation suivante, une période d'échange avait lieu au cours de laquelle chacun étant encouragé à partager son expérience (c.-à-d., ses accomplissements, les obstacles rencontrés, les solutions trouvées, etc.). Pendant cette discussion, apprenants et formateurs étaient tous mis à contribution afin de trouver des solutions pour favoriser le transfert des apprentissages de tout un chacun. Lors de la session de fixation d'objectifs à la fin de la dernière séance de formation⁴³, les apprenants étaient encouragés à solliciter l'accompagnement de leur supérieur immédiat afin qu'ils obtiennent son soutien dans la réalisation de leurs objectifs.

À partir de la première journée de formation, les gestionnaires étaient encouragés à utiliser quotidiennement un journal de bord. Celui-ci comprenait une liste des comportements de soutien aux besoins psychologiques à privilégier et des comportements de contrôle psychologique à éviter. À la fin de chaque journée de travail, il leur était

⁴² Cette activité a été facilitée par la remise, lors de la première séance de formation, d'un rapport individualisé présentant les résultats, issus du premier temps de mesure, pour chacun des gestionnaires.

⁴³ Celle-ci comprenait trois objectifs plutôt qu'un seul.

suggéré de prendre cinq minutes pour cocher si, oui ou non, ils avaient fait l'un ou l'autre des comportements figurant sur la liste. Dans la perspective de bien cibler leurs forces et leurs besoins de développement, ils étaient ainsi à même de mieux prendre conscience des comportements utiles et néfastes qu'ils exercent au quotidien.

2.5 Évaluation de la formation

Le choix des critères d'évaluation constitue une étape cruciale dans la détermination de la stratégie d'évaluation d'un programme de formation (Kraiger, 2002). Dans le cadre d'une recherche scientifique, Arthur, Bennett, Edens et Bell (2003) indiquent que ces critères correspondent aux variables dépendantes à l'étude. Ainsi, en ce qui concerne la présente thèse, les critères d'évaluation concordent avec les changements comportementaux en emploi chez les gestionnaires participants à la formation ainsi qu'avec les changements affectifs et motivationnels visés chez leurs employés (c.-à-d., satisfaction des besoins psychologiques, motivation et santé psychologique). En se référant au modèle d'aide à la décision de Kraiger, ces critères correspondent aux variables focales *transfert* et *résultats* de la cible « gains organisationnels ». Par ailleurs, afin de s'assurer que la formation ait été développée adéquatement pour favoriser l'apprentissage et le transfert des apprentissages en emploi ou, autrement dit, pour vérifier l'efficacité de la manipulation expérimentale (*manipulation check*), les cibles « contenu, diffusion et conception de la formation » ainsi que « changements auprès des apprenants » ont également été évaluées. Ce faisant, la

présente section aborde la façon dont, en se basant sur le modèle de Kraiger, le programme de formation au soutien aux besoins psychologiques est évalué dans le cadre de la thèse.

2.5.1 Contenu, diffusion et conception du programme de formation. Afin d'évaluer le contenu, la diffusion et la conception du programme de formation, dans une perspective de vérification de l'efficacité de la manipulation expérimentale, les variables suivantes ont été ciblées en se basant sur les travaux de Lee et Pershing (1999) ainsi que de Rivard (2006) : (a) la qualité et la pertinence des méthodes, des activités et des outils d'apprentissage, (b) la qualité de l'animation et la compétence des formateurs ainsi que (c) l'utilité perçue des connaissances et des habiletés ciblées par la formation en regard du travail des apprenants. La méthode d'évaluation ici employée correspond à un instrument de mesure de la perception des apprenants à l'égard du contenu et de la diffusion de la formation. Il est à noter que, tout comme pour les autres instruments de mesure, celui utilisé afin d'évaluer ces variables sera présenté de façon détaillée à la section 2.7 du présent chapitre.

2.5.2 Changements chez les apprenants. Bien qu'il ne soit pas suffisant pour assurer le transfert, l'apprentissage constitue tout de même un facteur nécessaire à ce dernier (Tannenbaum & Yulk, 1992). Dans une perspective de vérifier l'efficacité de la manipulation expérimentale, certains indicateurs d'apprentissage ont été évalués. En se basant sur la typologie de Kraiger, Ford et Salas (1993), deux variables focales affectives

ont été ciblées, soit le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation à transférer les apprentissages. Alors qu'une mesure post-formation auto-rapportée par les apprenants a été employée afin d'estimer leur motivation à transférer, une mesure préformation et postformation a été utilisée afin d'évaluer l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle suite à la participation des gestionnaires à la formation.

Afin d'évaluer l'apprentissage à proprement dit, la méthode ayant été privilégiée consiste en un instrument de mesure validé s'apparentant à un test de jugement situationnel (Chan & Schmitt, 2002; Weekley & Ployhart, 2006) auquel les apprenants ont répondu avant et après la formation. Cet instrument de mesure comprend un ensemble de mises en situation de supervision de personnel auxquelles un gestionnaire est susceptible d'être exposé dans l'exercice de ses fonctions. Pour chacune d'entre elles, quatre exemples de comportements pouvant être effectués par le gestionnaire pour gérer la problématique sont proposés. Pour chaque exemple de comportement, il lui est demandé d'indiquer à quel point il juge ce comportement approprié en regard de la mise en situation (le devis de recherche employé sera expliqué plus en détail à la section 2.6 du présent chapitre).

2.5.3 Gains organisationnels. Quant aux gains organisationnels, deux variables focales ont été ciblées, soit le transfert des apprentissages et les résultats organisationnels. Tel que discuté dans le chapitre 1, l'environnement organisationnel peut avoir un impact considérable sur le transfert des apprentissages en emploi suite à une formation. Afin de

vérifier – dans l'éventualité où le transfert des apprentissages n'aurait pas lieu – si cela est dû à un problème au niveau de l'apprentissage ou plutôt à des freins au niveau organisationnel, Kraiger (2002) suggère de mesurer des facteurs environnementaux ayant été démontrés empiriquement comme liés au transfert des apprentissages. Ainsi, au niveau de la variable focale *transfert des apprentissages*, la facette *soutien organisationnel* du climat de transfert a été mesurée en plus des changements de comportements en emploi des apprenants. Afin d'évaluer le soutien organisationnel, un questionnaire de la perception des employés à cet égard a été employé. Concernant les changements de comportements en emploi des apprenants, une évaluation multisource (c.-à-d., un questionnaire auto-rapporté des comportements des apprenants ainsi qu'un questionnaire de perception de leurs employés à cet égard) a été réalisée (Blazer, Greguras, & Raymark, 2004; Dalessio, 1998). Quant aux résultats organisationnels, les variables évaluées sont la satisfaction des besoins psychologiques, la motivation autodéterminée, la motivation contrôlée et la santé psychologique des employés des apprenants. Afin de les évaluer, des questionnaires auto-rapportés ont été utilisés.

2.6 Devis de l'expérimentation

Afin d'évaluer les changements au niveau des apprenants ainsi que les gains organisationnels du programme de formation au soutien aux besoins psychologiques, un devis de recherche quasi-expérimental de type *prétest et post-test avec un groupe contrôle*

non-équivalent a d'abord été privilégié (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Or, tel que discuté à la section 2.1.2, il n'a pas été possible de constituer des groupes contrôle au sein des organisations participantes. Cette difficulté semble être souvent rencontrée dans le cadre d'études visant à évaluer l'efficacité de programmes de formations en contexte organisationnel. En effet, plusieurs auteurs comme Aguinis et Kraiger (2009), Collins et Holton (2004), Haccoun et Saks (1998), Kraiger (2003), Sackett et Mullen (1993) ainsi que Salas et Cannon-Bowers (2001) discutent de cette problématique et appellent à une plus grande ouverture à des méthodes alternatives d'évaluation des initiatives de formation et de développement, considérant qu'il est souvent très difficile de mettre en place des devis expérimentaux ou quasi-expérimentaux dans le cadre de recherches appliquées, en raison notamment de la taille de la population disponible, des exigences en termes de ressources ou de considérations éthiques.

Ainsi, dans le cadre de la présente étude, un devis pré-test et post-test sans groupe contrôle a dû être employé. Bien que certains auteurs soutiennent que l'absence d'un groupe contrôle rende les résultats de recherche difficilement interprétables en raison des menaces à la validité interne (p. ex., Spector, 2002), d'autres auteurs soutiennent qu'un devis intrasujets comprend également des avantages par rapport à un devis comprenant un groupe contrôle (Hunter & Schmidt, 1990). Entre autres, les devis intrasujets permettent d'éviter plusieurs menaces à la validité interne auxquelles les devis comprenant un groupe contrôle sont exposés, telles que celles de la régression statistique, de la sélection, de

l'interaction avec la sélection, de la diffusion ou l'imitation du traitement, de l'égalité de la compensation associée au traitement (« compensatory equalization of treatment »), de la compensation rivalisante (« rivalry compensation ») ainsi que du ressentiment et de la démoralisation des répondants qui reçoivent un traitement moins désirable qu'un autre groupe (Cook et Campbell, 1979, dans Haccoun & Hamtiaux, 1994). Toutefois, ils demeurent exposés à quatre menaces à la validité interne, soit l'historique, la maturation, le testing et l'instrumentation (Haccoun & Hamtiaux, 1994).

Afin de réduire les chances que ces menaces affectent le devis expérimental de la présente recherche et, d'ainsi, augmenter la portée des conclusions pouvant être tirées des résultats, plusieurs mesures ont été employées.

2.6.1 Devis de l'expérimentation utilisé auprès des employés. En ce qui concerne les mesures recueillies auprès des employés, la stratégie de référence interne d'Haccoun et Hamtiaux (1994)⁴⁴ a été utilisée. Il s'agit d'une méthode d'évaluation spécialement conçue pour mesurer les changements engendrés par un programme de formation lorsque le recours à un groupe contrôle n'est pas possible. Cette méthode a pour objectif de comparer deux variables ou deux groupes de variables dépendantes plutôt que deux groupes d'individus,

⁴⁴ Il est à noter que Cook, Campbell et Peracchio (1990) nomment cette méthode le devis aux variables dépendantes non-équivalentes.

soit un groupe de variables sur lequel on postule que la formation aura un impact et un autre sur lequel il n'est pas attendu que la formation ait d'effet. La méthode s'appuie donc sur la prémisse de base voulant que, lorsqu'un construit relié au contenu de la formation (ci-après appelé variable expérimentale) est mesuré avant et après la formation, celui-ci devrait changer davantage qu'un construit non-relié au contenu de la formation (ci-après appelé variable contrôle). Haccoun et Hamtiaux ont mené une expérimentation en comparant la stratégie de référence interne avec un devis prétest et posttest avec groupe contrôle et ont démontré que les deux devis permettent d'effectuer des inférences similaires au sujet de l'efficacité d'un programme de formation. Cette méthode a comme avantage de permettre de contrôler pour l'historique, la maturation et le testing, trois menaces à la validité interne auxquelles les devis de recherche sans groupe contrôle sont exposés.

L'historique correspond au fait que des événements concomitants à la formation puissent avoir causé le changement observé entre les mesures pré et post-formation. Si un changement entre les deux temps de mesure n'est observé qu'après de la variable expérimentale, il est alors peu probable que des événements autres que la formation n'aient affecté que cette dernière et non la variable contrôle. Ainsi, Haccoun et Hamtiaux (1994) suggèrent que, dans la mesure où les deux groupes de variables sont conceptuellement similaires tout en étant distincts, la stratégie de référence interne permet de réduire la menace *historique* à la validité interne.

La maturation correspond aux changements intra-individuels pouvant résulter du processus de vieillissement. Haccoun et Hamtiaux (1994) indiquent que, comme la maturation constitue un processus interne à l'individu, si elle a lieu, elle ne devrait pas avoir un effet différentiel sur les deux groupes de variables. Ainsi, avec la stratégie de référence interne, la maturation ne devrait pas engendrer d'erreur de Type I.

Quant au testing, il constitue une menace à la validité interne dans la mesure où un changement observé entre deux temps de mesure est dû au fait que les participants aient répondu plus d'une fois au même questionnaire. L'exposition à un questionnaire peut entraîner, par exemple, une prise de conscience, un niveau de familiarité avec son contenu ou une réflexion qui amènent les participants à répondre différemment lorsqu'ils sont exposés ultérieurement à ce questionnaire. La stratégie de référence interne devrait permettre de vérifier si cette menace affecte le devis puisque les deux groupes de variables ont été mesurés aux deux temps de mesure.

Avec l'ajout de cette méthode d'évaluation, le devis de recherche utilisé auprès des employés devrait permettre d'inférer avec plus de certitude, si un changement est observé auprès des variables expérimentales, mais qu'il n'en va pas de même pour la variable contrôle, que la formation est à l'origine du changement.

D'un point de vue opérationnel, il importe que la variable contrôle soit similaire, mais distincte aux variables expérimentales (c.-à-d., perception du style motivationnel de

soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires ainsi que satisfaction des besoins psychologiques, motivation et santé psychologique des employés) (Haccoun & Hamtiaux, 1994). Pour ce faire, la variable *collaboration* a été employée. La collaboration fait référence à « l'interaction entre les utilisations situationnelles appropriées de quatre processus interreliés : la communication d'équipe, la synchronisation temporelle, la coordination explicite et la coordination implicite au sein des équipes de travail » (Chiocchio, Grenier, O'Neill, Savaria, & Willms, 2012, traduction libre p. 12). Il s'agit d'une variable qui répond aux deux critères afin de constituer une bonne variable contrôle puisqu'elle est similaire aux variables expérimentales en certains points et distincte en d'autres points. Elle se distingue des variables expérimentales puisque, dans la documentation sur la TAD, le soutien à l'autonomie ne vise pas à accroître la collaboration au sein des équipes de travail. Le soutien à l'autonomie constitue plutôt un style motivationnel pouvant être adopté par une personne en position d'autorité afin principalement de favoriser la satisfaction des besoins psychologique, la motivation autodéterminée, la santé psychologique et la performance de ses subordonnés (p. ex., Baard et al., 2004). Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude n'a démontré de relation significative entre les deux construits. De plus, à partir des données recueillies dans le cadre de la présente thèse, la collaboration ne s'avère pas reliée significativement à aucune des dimensions du soutien aux besoins psychologiques ($-0,148 \leq r \leq 0,239$).

Toutefois, sur le plan conceptuel, la collaboration entretient des similarités avec le soutien aux besoins psychologiques. Il s'agit de construits apparentés puisque tant les variables expérimentales que la variable contrôle font référence à des perceptions des employés à l'égard de leur travail et qu'ils sont tous considérés comme des construits qui, directement ou indirectement, contribuent à accroître la performance. Ils sont toutefois distincts puisqu'il est postulé que les variables expérimentales contribuent à la performance individuelle (p. ex., Baard et al., 2004; Gagné & Deci, 2005), tandis que la variable contrôle devrait plutôt affecter la performance d'équipe (p. ex., Chiochio et al., 2012; Cuevas, Fiore, Caldwell, & Strater, 2007).

2.6.2 Devis de l'expérimentation utilisé auprès des gestionnaires. Concernant les données recueillies auprès des gestionnaires, le recours à la stratégie de référence interne n'a pas été possible en raison de contraintes provenant des organisations quant à la longueur des questionnaires. Ainsi, dans la foulée des propositions de Sackett et Mullen (1993), nous avons recouru au raisonnement logique afin d'analyser de façon systématique les probabilités que les conclusions statistiques pouvant être tirées du devis de recherche soient affectées par des menaces à sa validité interne (c.-à-d., l'historique, la maturation, le testing et l'instrumentation). À cet effet, Sackett et Mullen soutiennent que, souvent, des connaissances du milieu à l'étude ainsi que le recours à une analyse rationnelle des menaces à la validité interne peuvent constituer des substituts adéquats à un prétest ou un

groupe contrôle afin d'inférer que c'est le traitement (c.-à-d., la formation) et non d'autres facteurs qui est à l'origine du changement observé.

Concernant la maturation, seulement cinq mois ont séparé les deux temps de mesure. Lorsque l'expérimentation a lieu sur un court laps de temps, Sackett et Mullen (1993) soutiennent qu'il est peu probable que des changements significatifs au niveau du processus de vieillissement des apprenants aient occasionné des fluctuations sur les variables d'intérêt. Par ailleurs, Hunter et Schmidt (1990) indiquent qu'à l'âge adulte, à moins d'événements majeurs, la personnalité et les comportements des individus changent peu. Il est donc peu probable que les changements observés entre les deux temps de mesure soient dus à un effet de maturation.

En ce qui a trait à l'instrumentation, elle concerne le fait qu'une fluctuation observée entre les deux temps de mesure puisse être causée par un changement au niveau de la mesure. Puisque les mêmes instruments de mesure ont été employés aux deux temps de mesure, un problème à cet égard est peu probable (Hunter & Schmidt, 1990; Sackett & Mullen, 1993).

Au sujet de l'historique, il est plus difficile, avec un devis prétest-posttest, de contrôler le fait que des événements externes à la formation aient pu affecter les résultats. Il en va de même pour le testing où il est possible que le fait d'avoir répondu à un premier temps de mesure entraîne une familiarisation avec le contenu des tests ou un processus

réflexif qui affectent les réponses au deuxième temps de mesure. Afin de réduire les chances que ces menaces à la validité affectent les conclusions pouvant être tirées des résultats de l'étude, deux mesures déployées dans la présente étude méritent d'être abordées.

Premièrement, des variables individuelles, organisationnelles et liées à la conception et à la diffusion des formations qui ont été démontrées empiriquement comme liées à l'efficacité des formations ont été mesurées afin de vérifier l'efficacité de la manipulation expérimentale. Ainsi, si les résultats associés à ces variables indiquent que la formation a été efficacement conçue et diffusée pour favoriser le transfert des apprentissages, il est plus probable que des résultats indiquant un changement suite à la formation soient bel et bien attribuables à celle-ci.

Deuxièmement, puisque les deux organisations participant à l'étude sont différentes en plusieurs points (p. ex., leur mission, la nature du travail des équipes gérées par les gestionnaires, leur province d'appartenance), il y a moins de chances, si des changements significatifs sont observés auprès des deux échantillons, que ceux-ci soient causés par des événements concomitants à la formation. En effet, puisque les participants des deux organisations évoluent dans des environnements différents, il est peu probable que des événements externes affectent simultanément et de façon semblable les participants des deux organisations. Dans un autre ordre d'idée, cette mesure contribue également à

renforcer la validité externe des résultats obtenus puisqu'elle permet une plus grande généralisation des résultats que si l'étude n'avait été menée qu'auprès d'une seule organisation.

Troisièmement, le recours à une évaluation multisource des comportements de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires (c.-à-d., une auto-évaluation des gestionnaires ainsi qu'une évaluation de la perception de leurs employés) constitue un atout supplémentaire. En effet, considérant le fait que les données recueillies auprès des employés sont soumises à la stratégie de référence interne, il est probable, si les gestionnaires et les employés indiquent avoir noté les mêmes changements de comportements, que ces changements rapportés par les gestionnaires soient également causés par la formation.

Ce faisant, le devis de recherche de la présente thèse est donc de type *prétest et post-test à groupes non-équivalents*. Concernant les données recueillies auprès des employés, la stratégie de référence interne s'ajoute à ce devis.

2.7 Instruments de mesure

Avant d'aborder chacun des instruments de mesure employés dans le cadre de la thèse, il importe de mentionner que les questionnaires devaient être disponibles en français et en anglais pour les répondants de l'organisation 2. Cette contrainte a influencé le choix de certains instruments de mesure et nécessité la traduction de d'autres.

2.7.1 Propriétés psychométriques des instruments de mesure utilisés auprès des employés

La perception du soutien aux besoins psychologiques du superviseur. La perception du soutien aux besoins psychologiques a été mesurée à l'aide de l'Échelle de perception du soutien aux besoins intrinsèques pour employés (Moreau, Forest, & Mageau, 2007). Cette échelle de mesure a été adaptée spécifiquement pour le travail à partir de l'Échelle de perception du soutien aux besoins intrinsèques parental de Mageau, Ranger, Koestner, Moreau et Forest (2010) qui a été validée auprès d'une population canadienne.

Dans le cadre de la présente expérimentation, une version préliminaire de l'échelle a été utilisée. Les propriétés de celle-ci sont décrites au tableau III. Afin de bien cerner l'effet du programme de formation sur la perception des employés à l'égard des habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat, la consigne « Au cours des trois derniers mois » a été ajoutée à la version originale de l'instrument de mesure. Puisque le deuxième temps de mesure a eu lieu trois à quatre mois après le programme de formation, cette consigne permettait de bien situer dans le temps la perception des employés afin que celle-ci porte, lors du deuxième temps de mesure, sur les comportements de leur supérieur immédiat suite à sa participation au programme de formation. Par ailleurs, le temps de verbe des énoncés a été modifié de telle sorte que le présent a été substitué par le passé composé. Par exemple, l'énoncé « À l'intérieur de certaines limites, mon

superviseur me laisse libre de choisir comment et quand exécuter mes tâches » a été adapté pour devenir « À l'intérieur de certaines limites, mon superviseur m'a laissé libre de choisir comment et quand exécuter mes tâches ».

Les analyses menées par Moreau, Mageau et Forest (2007) démontrent que les dimensions de l'échelle présentent une bonne cohérence interne, les alphas de Cronbach variant entre 0,71 et 0,87. Tel que présenté dans le tableau III, les coefficients de cohérence interne (c.-à-d., alpha de Cronbach) obtenus dans le cadre de la présente étude pour les quatre facteurs sont similaires. Selon les standards proposés par Murphy et Davidshofer (1998), ils sont considérés comme satisfaisants ou élevés.

La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail. Afin de mesurer la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, l'Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux au travail de Brien et ses collaborateurs (2012) a été utilisée. Cet instrument de mesure a été validé en français auprès d'une population de 271 travailleurs. Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont soutenu la structure en trois sous-facteurs du construit (c.-à-d., la satisfaction du besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale), la présence d'un facteur de deuxième-ordre (c.-à-d., la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux) ainsi que l'invariance du modèle entre deux cultures différentes : celle de la France et du Canada. Cet instrument de mesure a été validé

en français auprès d'une population de travailleurs canadiens et français. Ses propriétés sont présentées au tableau III.

Les analyses menées par Brien et ses collaborateurs indiquent que l'instrument possède de bonnes qualités psychométriques, dont une bonne cohérence interne, les alphas de Cronbach des sous-facteurs variant entre 0,86 et 0,89. Dans la présente étude, le facteur de deuxième-ordre *besoins psychologiques* (voir tableau III) a été employé et, en fonction des standards proposés par Murphy et Davidshofer (1998), il présente un coefficient de cohérence interne élevé.

La motivation au travail. La motivation au travail a été évaluée à l'aide d'une version préliminaire de l'Échelle de motivation au travail révisée de Gagné et ses collaborateurs (soumis). Cet instrument de mesure a été validé en dix langues auprès d'autant de cultures différentes (c'est-à-dire, française, anglaise, espagnole, italienne, allemande, norvégienne, grecque, allemande, chinoise et indonésienne). Des analyses confirmatoires ont démontré un bon ajustement des données au modèle à cinq facteurs (c.-à-d., motivation intrinsèque, identifiée, introjectée, externe et amotivation), et ce, en dix langues différentes. De plus, un modèle alternatif regroupant les facteurs motivation intrinsèque et motivation identifiée sous un facteur de deuxième-ordre nommée *motivation*

autodéterminée ($0,75 < \alpha < 0,90$ ⁴⁵) et les facteurs motivation introjectée et externe sous un facteur de deuxième-ordre appelé *motivation contrôlée* ($0,70 < \alpha < 0,76$ ⁴⁶) montre un bon ajustement aux données pour les versions françaises et anglaises du questionnaire. Les propriétés de l'instrument de mesure sont décrites dans le tableau III.

Dans le cadre de cette thèse, les facteurs de deuxième ordre, c'est-à-dire les facteurs « motivation autonome » et « motivation contrôlée » ont été employés. Ils présentent une bonne cohérence interne, comme les alphas de Cronbach présentés au tableau III l'illustrent.

Santé psychologique au travail. La santé psychologique a longtemps été étudiée dans une perspective médicale, c'est-à-dire que l'absence de pathologie ou de maladie mentale était alors synonyme de santé psychologique (p. ex., Achille, 2003; Dagenais-Desmarais, 2010). Dans la foulée de la définition de l'Organisation mondiale de la santé (2011, Octobre), la santé psychologique est maintenant étudiée sous un angle plus holistique où, à la fois, l'absence de symptômes de maladie (ou de détresse psychologique) et la présence de manifestations positives (ou de bien-être) sont considérées (p. ex., Achille,

⁴⁵ Il s'agit des coefficients de cohérence interne fournis pour la version française et anglaise des sous-facteurs motivation intrinsèque et motivation identifiée regroupées sous ce facteur.

⁴⁶ Il s'agit des coefficients de cohérence interne fournis pour la version française et anglaise des sous-facteurs motivation introjectée et motivation externe regroupées sous ce facteur.

2003; Massé et al., 1998c). Afin de mesurer la santé psychologique au travail en tenant compte de ces deux aspects, deux échelles de mesure ont été utilisées, soit l'échelle de satisfaction de vie de Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985) ainsi que l'échelle de mesure des affects positifs et négatifs de Watson, Clark et Tellegen (1988). Ces échelles ont l'avantage d'avoir été validées en français et en anglais, ce qui n'est pas le cas d'autres mesures du bien-être et de la détresse telles que les Échelles de mesure des manifestations de bien-être et de détresse psychologique de Massé et ses collaborateurs (1998a, 1998b).

Diener (1994) définit le bien-être subjectif comme une combinaison de deux composantes, soit une composante affective ainsi qu'une composante qui consiste en une évaluation cognitive de la satisfaction de vie. Afin d'évaluer ces deux aspects du bien-être subjectif l'échelle de satisfaction de vie de Diener et ses collaborateurs (1985) et du facteur « affects positifs » de l'échelle des affects positifs et négatifs de Watson, Clark et Tellegen (1988) ont été utilisés. Pour évaluer la détresse psychologique, c'est ici le facteur « affects négatifs » de l'échelle des affects positifs et négatifs de Watson, Clark et Tellegen qui a été employé.

L'échelle de satisfaction de vie de Diener et ses collègues (1985) a été traduite en français et validée par Blais, Vallerand, Pelletier et Brière (1989) auprès d'étudiants et de personnes âgées canadiens-français. L'instrument traduit comporte une très bonne cohérence interne, l'alpha de Cronbach étant de 0,80, ce qui s'apparente à celle obtenue par

Diener et ses collègues pour la version anglaise du questionnaire, soit de 0,84. Les caractéristiques de l'échelle sont présentées au tableau III.

L'échelle des affects positifs et négatifs de Watson, Clark et Tellegen (1988) est sans doute l'instrument de mesure le plus utilisé pour évaluer les affects positifs et négatifs (Mackinnon et al., 1999). Les facteurs de l'échelle, dans sa version anglaise originale (Watson, Clark et Tellegen, 1988), présentent une cohérence interne élevée, les alphas de Cronbach variant entre 0,86 et 0,90, dépendamment de la consigne employée (c.-à-d., au cours des derniers jours, semaines ou mois). Elle a été traduite en français par Gaudreau, Sanchez et Blondin (2006) et, dans leur étude de validation, ils obtiennent de bons indices de cohérence interne qui varient entre 0,74 et 0,91. Plus d'information sur les propriétés de l'échelle est présentée au tableau III.

Moreau (2010) emploie cette conceptualisation de la santé psychologique et démontre, à l'aide d'analyses par équations structurelles, que les affects positifs et la satisfaction de vie constituent un facteur (c.-à-d., le bien-être subjectif) et qu'ensemble, le bien-être subjectif et la détresse psychologique forment un facteur de deuxième ordre, soit la santé psychologique. Ainsi, dans le cadre de la présente étude, un indice global de santé psychologique a été composé à partir des indicateurs de bien-être subjectif et de détresse psychologique (inversé) susmentionnés. Il a été constitué, dans un premier temps, en transposant les énoncés des dimensions *affects positifs* et *affects négatifs* d'une échelle en 5

points à une échelle en 7 points et, dans un deuxième temps, en créant une variable composite à partir des trois sous-dimensions.

La collaboration au sein des équipes de travail. Afin de mesurer la collaboration au sein des équipes de travail, le questionnaire sur le travail collaboratif de Chiochio, Grenier, O'Neill, Savaria et Willms (2012) a été employé. Il s'agit d'un instrument de mesure validé en français. Il comprend une bonne cohérence interne, les alphas de Cronbach se situant entre 0,91 et 0,92. Ses propriétés sont présentées davantage dans le tableau III. Dans le cadre de la présente étude, la collaboration présente de très bons indices de cohérence interne (voir tableau X) (Murphy & Davidshofer, 1998). Aux fins des analyses principales de la thèse, il est à noter que les énoncés ont été transposés d'une échelle en 5 points à une échelle en 7 points.

Tableau III

Propriétés des échelles de mesures utilisées auprès des employés

Nom de l'échelle de mesure	N items total	Consigne utilisée dans le cadre de la thèse	Étendue de l'échelle de mesure Likert	Variables mesurées	N items par variable	Exemple d'item de cette variable	Coefficients de cohérence interne de la présente étude
Échelle de perception du soutien aux besoins intrinsèques pour employés (Moreau et al., 2007)	29	Au cours des trois derniers mois	1 (« Pas du tout en accord ») à 7 (« Très fortement en accord »)	Soutien à l'autonomie ⁴⁷	9	À l'intérieur de certaines limites, mon superviseur me laisse libre de choisir comment et quand exécuter mes tâches	Temps 1 : $\alpha = 0,89$ Temps 2 : $\alpha = 0,89$
				Structure	4	Les règles et les attentes de mon superviseur étaient claires, même si je n'étais pas toujours d'accord	Temps 1 : $\alpha = 0,74$ Temps 2 : $\alpha = 0,76$
				Implication	3	Dans le cadre de mon travail, mon superviseur a été présent lorsque j'ai eu besoin de lui	Temps 1 : $\alpha = 0,90$ Temps 2 : $\alpha = 0,89$
				Contrôle psychologique	12	Mon superviseur ne prend pas le temps de me demander de faire quelque chose, il m'ordonne de le faire	Temps 1 : $\alpha = 0,93$ Temps 2 : $\alpha = 0,90$
Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux au travail (Brien et al., 2012)	12	Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés	1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement en accord »	Besoins psychologiques	12	Mon travail me permet de prendre des décisions	Temps 1 : $\alpha = 0,82$ Temps 2 : $\alpha = 0,83$

⁴⁷ Il est à noter que chacune des variables composites utilisées dans le cadre de la thèse ont été formées à partir de la moyenne des réponses aux énoncés associés à celles-ci. Si des énoncés devaient être inversés, ils l'ont été avant de les intégrer dans la formule de création des variables composites.

Échelle de motivation au travail révisée (Gagné et al., soumis)	19	Je fais ce travail...	1 « Pas du tout pour cette raison » à 7 « Exactement pour cette raison »	Motivation autodéterminée	6	Je fais mon travail parce que j'ai du plaisir à faire ce travail	Temps 1: $\alpha = 0,92$ Temps 2: $\alpha = 0,77$
				Motivation contrôlée	10	Je fais ce travail parce qu'autrement j'aurais honte de moi	Temps 1: $\alpha = 0,88$ Temps 2: $\alpha = 0,78$
Échelle de satisfaction de vie (Diener et al., 1985)	5	Indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants	1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement en accord »	Santé psychologique	25	En général, ma vie correspond de près à mes idéaux	Temps 1: $\alpha = 0,90$ Temps 2: $\alpha = 0,92$
Échelle des affects positifs et négatifs (Watson et al., 1988)	20	Au cours des deux dernières semaines, à quel point vous êtes-vous senti(e) ...	1 « Pas du tout » à 5 « Fortement »				
Questionnaire sur le travail collaboratif (Chiocchio et al., 2012)	14	Évaluez le nombre de fois où vous avez adopté ces comportements au cours du dernier mois en utilisant l'échelle suivante	1 « Jamais ou presque jamais » à 5 « Très souvent »	Collaboration	14	Mes coéquipiers et moi, nous nous communiquons nos idées au sujet du travail à faire	Temps 1: $\alpha = 0,92$ Temps 2: $\alpha = 0,93$

2.7.2 Propriétés psychométriques des instruments de mesure employés auprès des gestionnaires

Traduction du « Problems at Work Questionnaire » pour mesurer l'apprentissage des habiletés de soutien à l'autonomie des gestionnaires. Afin de mesurer l'apprentissage ou, autrement dit, le développement des habiletés de soutien à l'autonomie des apprenants, le « Problem at Work Questionnaire », développé par Deci, Connell et Ryan (1989), a été traduit en français. Ce questionnaire, adapté du « Problems in Schools questionnaire » (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981), évalue l'orientation de gestionnaires envers un style motivationnel contrôlant ou soutenant l'autonomie. Il comprend huit vignettes, chacune d'entre elles décrivant une problématique typique, basée sur la réalité organisationnelle, à laquelle les gestionnaires sont appelés à faire face dans leurs interactions avec leurs employés. Pour chacune d'entre elles, quatre énoncés décrivent des comportements pouvant être employés par un gestionnaire pour gérer la situation. Pour chaque vignette, un de ces énoncés est hautement soutenant à l'autonomie, un est modérément soutenant à l'autonomie, un autre est modérément contrôlant et un dernier est hautement contrôlant. Les répondants sont appelés à indiquer à quel point ils considèrent que l'action décrite dans chacun des quatre énoncés est appropriée en regard de la situation de gestion de personnel décrite dans la vignette. Les énoncés peuvent être regroupés en sous-dimensions pour évaluer à quel point le gestionnaire possède un style motivationnel orienté vers le soutien à l'autonomie ou vers le contrôle psychologique. Les analyses

menées par Deci, Connell et Ryan (1989) indiquent une cohérence interne satisfaisante des sous-dimensions (Kaplan & Saccuzzo, 1993), les alphas de Cronbach se situant entre 0,70 et 0,75. Plus d'information sur les propriétés de cette échelle sont disponibles au tableau IV.

Cet instrument de mesure a été utilisé dans l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989) afin d'évaluer les effets d'un programme de formation au soutien à l'autonomie. Il constitue une mesure situationnelle du soutien à l'autonomie et permet donc d'estimer le style motivationnel vers lequel les gestionnaires sont orientés. Il correspond donc à une façon convenable d'estimer le développement du style motivationnel des apprenants, mais ne constitue toutefois pas une mesure qui permette adéquatement d'évaluer les habiletés en emploi de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires. Ainsi, cet instrument de mesure a été utilisé dans la présente thèse afin d'évaluer les apprentissages effectués en formation par les apprenants et non le transfert en emploi des habiletés développées en formation. Il est à noter qu'une lacune de cette mesure est de ne pas permettre d'évaluer le développement des habiletés de structure et d'implication des apprenants. C'est pour cette raison qu'on indique évaluer le développement des habiletés de soutien à l'autonomie et non le développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques dans leur ensemble.

Puisqu'il n'existe, pas à ce jour, de version traduite en français de cet instrument de mesure, nous avons eu recours à la technique de traduction-retraduction (Behling & Law, 2000; Sinaiko & Brislin, 1973). Dans un premier temps, deux experts de la TAD possédant une excellente maîtrise du français et de l'anglais écrits ont procédé à la traduction française du questionnaire. Dans un deuxième temps, la chercheuse principale de la présente thèse a comparé les deux versions et a convenu d'une version commune. Dans un troisième temps, une traductrice et experte de la psychologie du travail et des organisations a retraduit cette dernière en anglais. Dans un quatrième temps, la chercheuse principale de la thèse a comparé la version retraduite en anglais avec la version originale de Deci, Connell et Ryan (1989).

Tel que recommandé par Deci, Connell et Ryan (1989), une variable composite a été formée, c'est-à-dire qu'elle a été constituée à l'aide d'une combinaison des scores des quatre sous-échelles, dont la pondération était de +2 pour la dimension *hautement soutenant à l'autonomie*, +1 pour la dimension *modérément soutenant à l'autonomie*, -1 pour la dimension *modérément contrôlant* et -2 pour la dimensions *hautement contrôlant*. Les indices de cohérence interne obtenus auprès des gestionnaires de l'échantillon pour cette variable composite nommée *développement des habiletés de soutien à l'autonomie*, (voir tableau IV) s'avèrent satisfaisants (Kaplan & Saccuzzo, 1993).

Adaptation de l'Échelle de perception du soutien aux besoins intrinsèques pour employés de la forme perçue à une forme auto-rapportée pour les gestionnaires (Moreau et al., 2007). L'adaptation et la validation de l'instrument de mesure se sont déroulées en trois étapes. Dans un premier temps, une première adaptation de l'échelle de mesure a été effectuée en transposant chaque énoncé d'une forme perçue à un format auto-rapporté. Une attention particulière a été portée à la désirabilité sociale des énoncés, et ce, principalement pour le facteur contrôle psychologique. À titre d'exemple, l'énoncé « Lorsque mon superviseur m'a promis des récompenses, c'était pour me manipuler » a été adapté pour devenir « Il m'est arrivé de promettre des récompenses à mes employés pour qu'ils exécutent une tâche en retour ». Dans un deuxième temps, un comité d'experts composé d'étudiants au doctorat et de professeurs universitaires, spécialistes du soutien aux besoins psychologiques et de la TAD, a été formé et s'est vu confié deux mandats, lesquels ont permis d'évaluer la validité de construit de l'instrument de mesure. D'abord, ils ont été appelés à juger de l'équivalence des énoncés entre l'échelle de perception du soutien aux besoins intrinsèques et l'adaptation de celle-ci dans une forme auto-révélee. Ensuite, ils ont eu à classer les énoncés sous leurs dimensions respectives. Dans un troisième temps, des indices de cohérence interne (p. ex., alpha de Cronbach) ont servi à vérifier la consistance interne des dimensions de l'échelle de mesure adaptée.

Obtenus auprès des gestionnaires, les facteurs soutien à l'autonomie, implication et contrôle psychologique présentent des coefficients de cohérence interne (voir tableau IV)

qui, selon les critères établis par Murphy et Davidshofer (1998), sont considérés comme satisfaisants. Quant au facteur structure, son coefficient de cohérence interne, au premier temps de mesure, se situe en deçà de 0,70, ce qui est considéré comme une faible cohérence interne (Kaplan & Saccuzzo, 1993), mais au-delà de 0,70 au deuxième temps de mesure. Bien que cela puisse sans doute s'expliquer par la petite taille de l'échantillon ($N = 17$), une attention particulière sera portée à cet aspect lors de l'interprétation des résultats associés à cette dimension.

Adaptation d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle (Laroche, 2009; Rivard, 2006). Afin d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants envers le transfert des apprentissages, un instrument de mesure a été développé selon les recommandations de Bandura (2006), Laroche (2009), Rivard (2006) ainsi que Saks et Haccoun (2007). Ces auteurs proposent de demander aux apprenants, pour chaque habileté visée par la formation, de répondre à la question suivante : « À quel point vous sentez vous capable de ... ». Laroche (2009) suggère d'évaluer tant le sentiment d'efficacité personnelle préformation que postformation. Cette technique a comme avantage de permettre d'évaluer à quel point, suite à la formation, le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants à mettre en pratique les apprentissages visés par la formation a augmenté. Il suggère également de sonder ces deux aspects après la formation puisqu'alors, les participants ont une meilleure connaissance de ce qu'il est entendu par chaque habileté. Plus d'information sur les propriétés de cet instrument de mesure sont disponibles dans le

tableau IV. Les indices de cohérence interne obtenus dans le cadre de la présente étude sont considérés comme élevé (voir tableau IV) selon Murphy et Davidshofer (1998).

Adaptation du « Motivation at work scale » pour mesurer la motivation à transférer ses apprentissages (Gagné et al., soumis). Afin d'évaluer la motivation des apprenants à transférer leurs apprentissages, l'Échelle de motivation au travail révisée de Gagné et ses collaborateurs (soumis) a été adaptée. La consigne a été modifiée de la façon suivante : « Pour quelles raisons ferez-vous des efforts au travail afin de mettre en pratique les apprentissages que vous avez réalisés dans le cadre de cette formation? ». Afin d'être cohérents avec celle-ci, certains temps des verbes ont été modifiés de telle sorte que le présent est devenu futur simple. Par exemple, l'énoncé « Parce qu'autrement, j'aurais honte de moi » a été remplacé par : « Parce qu'autrement, j'aurai honte de moi ». Par ailleurs, certains énoncés ont été adaptés de façon à ce qu'ils soient cohérents au niveau du contenu avec la consigne. À titre d'exemple, l'énoncé « Car ce que je fais dans mon travail est stimulant » a été remplacé par « Car mettre ces apprentissages en pratique sera stimulant ». Les analyses menées dans le cadre de la présente étude démontrent une bonne cohérence interne des facteurs de deuxième ordre *motivation autodéterminée* et *motivation contrôlée* (voir tableau IV) (Murphy & Davidshofer, 1998).

Développement d'un instrument de mesure de la qualité du contenu, de la diffusion et de la conception de la formation. Afin d'évaluer la qualité du contenu, de la

diffusion et de la conception du programme de formation, un questionnaire a été adapté aux fins de l'étude à partir des travaux de Laroche (2009), Rivard (2006) ainsi que Saks et Haccoun (2007). Ainsi, un questionnaire a été constitué et ses propriétés sont présentées dans le tableau IV. Les analyses effectuées dans le cadre de la présente étude indiquent une bonne cohérence interne des sous-facteurs ainsi que du facteur de deuxième ordre Qualité globale de la formation (voir tableau IV) (Murphy & Davidshofer, 1998).

Traduction de la dimension soutien organisationnel d'une échelle de climat de transfert. Afin d'évaluer le soutien organisationnel, une sous-dimension du « General Training Climate Scale » de Tracey et Tews (2005) a été traduite en français à l'aide de la technique de traduction-retraduction décrite précédemment (Behling & Law, 2000; Sinaiko & Brislin, 1973). Ses propriétés sont présentées dans le tableau IV. La cohérence interne de la dimension (voir tableau IV) est légèrement inférieur au seuil généralement reconnu de 0,70 et à l'alpha de Cronbach obtenu dans l'étude de validation menée par Tracey et Tews (2005) qui était alors de 0,87.

Tableau IV

Propriétés des échelles de mesures utilisées auprès des gestionnaires

Nom de l'échelle de mesure	N items total	Consigne utilisée dans le cadre de la thèse	Étendue de l'échelle de mesure Likert	Variables mesurées	N items par variable	Exemple d'item de cette variable	Coefficients de cohérence interne de la présente étude
Échelle de soutien aux besoins intrinsèques des employés (Moreau et al., 2007)	29	Au cours des trois derniers mois	1 « Pas du tout en accord » à 7 « Très fortement en accord »	Soutien à l'autonomie	9	À l'intérieur de certaines limites, mon superviseur me laisse libre de choisir comment et quand exécuter mes tâches	Temps 1 : $\alpha = 0,72$ Temps 2 : $\alpha = 0,86$
				Structure	4	Les règles et les attentes de mon superviseur étaient claires, même si je n'étais pas toujours d'accord	Temps 1 : $\alpha = 0,66$ Temps 2 : $\alpha = 0,70$
				Implication	3	Dans le cadre de mon travail, mon superviseur a été présent lorsque j'ai eu besoin de lui	Temps 1 : $\alpha = 0,74$ Temps 2 : $\alpha = 0,76$
				Contrôle psychologique	12	Mon superviseur ne prend pas le temps de me demander de faire quelque chose, il m'ordonne de le faire	Temps 1 : $\alpha = 0,78$ Temps 2 : $\alpha = 0,83$
Questionnaire des problèmes au travail (Deci et al., 1989)	32	L'action la plus appropriée à poser par est de	1 « Tout à fait inapproprié » à 7 « Tout à fait approprié »	Orientation envers le soutien à l'autonomie	32	Lui faire part de la façon dont d'autres personnes qui travaillent et étudient en même temps font face à la problématique et voir si ça l'aide à mieux gérer sa propre situation	Temps 1 : $\alpha = 0,78$ Temps 2 : $\alpha = 0,89$

Échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle (Laroche, 2009; Rivard, 2006)		Avant de participer à cette formation (ou au terme de cette formation), indiquez à quel point vous vous sentiez capable de	1 « Pas du tout » à 10 « Parfaitement »	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	12	Formuler des objectifs de façon claire et concrète	SEP préformation: $\alpha = 0,94$ SEP postformation : $\alpha = 0,88$
Adaptation de l'échelle de motivation au travail révisée (Gagné et al., soumis)	19	Je fais ce travail	1 « Pas du tout pour cette raison » à 7 « Exactement pour cette raison »	Motivation autodéterminée	6	Car ce que je fais dans mon travail est stimulant	$\alpha = 0,86$
				Motivation contrôlée	10	Car mettre ces apprentissages en pratique sera stimulant	$\alpha = 0,85$
Instrument de mesure de la qualité du contenu, de la diffusion et de la conception de la formation	16	Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés ci-dessous, en utilisant l'échelle suivante	1 « Tout à fait en désaccord » à 5 « Tout à fait en accord »	Qualité et la pertinence des méthodes, des activités et des outils d'apprentissage	6	Les techniques d'enseignement utilisées ont favorisé l'apprentissage	$\alpha = 0,83$
				Qualité de l'animation et la compétence des formateurs	5	Les formateurs communiquaient de façon claire et dynamique	$\alpha = 0,91$
				Utilité des connaissances et des habiletés en regard du travail des apprenants	5	De façon globale, les connaissances acquises dans le cadre de cette formation me seront très utiles	$\alpha = 0,85$
Échelle de climat de transfert (Tracey & Tews, 2005)	15	Dans mon organisation	1 « Tout à fait en désaccord » à 5 « Tout à fait en accord »	Soutien organisationnel	5	J'ai accès aux ressources (temps, matériel et information) pour appliquer les compétences apprises	$\alpha = 0,69$

2.8 Considérations éthiques

Sur le plan de l'éthique, le présent projet de recherche a obtenu un certificat d'éthique octroyé par le comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal au mois d'avril 2008. Le comité a conclu que le projet proposé respectait les règles d'éthique associées aux politiques sur la recherche auprès d'êtres humains de l'Université de Montréal.

Les participants ont pu consentir de façon libre et éclairée à participer à la recherche puisque leur participation était volontaire et qu'ils ont été informés du but de l'étude ainsi que de ses avantages, risques et inconvénients avant de décider d'y prendre part. Ils étaient également libres de se retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision. Par ailleurs, la confidentialité des renseignements fournis et l'anonymat des participants ont été assurés tant pendant l'expérimentation qu'au cours du traitement des données.

Chapitre 3 : Résultats

Ce chapitre, divisé en trois volets, vise à présenter les résultats de l'expérimentation menée dans le cadre de la thèse. Le premier volet présente les résultats des analyses préliminaires menées afin de vérifier les postulats de base des analyses principales. Le deuxième volet s'attarde à la description de l'échantillon et aux statistiques descriptives des variables à l'étude. Quant au troisième volet, il rapporte les résultats des analyses principales de la thèse.

3.1 Analyses préliminaires

En s'appuyant sur les recommandations de Tabachnik et Fidell (2007), des analyses préliminaires ont été effectuées afin de s'assurer que les données recueillies respectent les postulats de base des analyses principales. Pour ce faire, l'étendue des variables, la normalité des distributions, la présence de données manquantes ainsi que celle de scores extrêmes univariés et multivariés ont été appréciées. Par ailleurs, considérant que les analyses principales correspondent à des analyses de variance, d'autres postulats tels que l'homogénéité de la variance et la sphéricité doivent être vérifiés.

3.1.1 Analyses préliminaires menées auprès des gestionnaires. Premièrement, les fréquences et l'étendue des différents énoncés ont été vérifiées afin de réduire les chances que des erreurs d'entrée de données soient présentes au sein de la base de données. À cet effet, aucune donnée aberrante n'a été répertoriée. Deuxièmement, les distributions des

variables ont été observées afin de s'assurer qu'elles respectaient le postulat de normalité. En se basant sur les normes établies par Kline (1998) à l'effet qu'une distribution est qualifiée de normale lorsque les indices d'aplatissement et d'asymétrie se situent entre -3 et 3, il a été noté que toutes les variables à l'étude respectent le postulat de normalité, les indices d'aplatissement variant entre -1,53 et 1,94 et les indices d'asymétrie entre -1,82 et 1,79. Troisièmement, les données manquantes ont été examinées et indiquent que toutes les variables en comptent moins de 5%, à l'exception des variables du questionnaire d'évaluation de la formation⁴⁸ auquel un participant n'a pas répondu, ce qui correspond à 5,88% des données. Il est à noter que ce participant n'a pas répondu au questionnaire puisqu'il a dû s'absenter avant la fin de la dernière journée de formation. Cette information devra être prise en compte lors de l'interprétation des résultats (Tabachnik & Fidell, 2007). Quatrièmement, les scores extrêmes univariés et multivariés ont été vérifiés et aucun n'a été répertorié. Cinquièmement, l'homogénéité de la variance doit être vérifiée. Selon Tabachnick et Fidell, lorsqu'il existe une petite différence quant à la taille des groupes (c.-à-d., un ratio de 4 pour 1 ou moins), le postulat d'homogénéité de la variance est rencontré si le ratio de la plus grande variance des deux groupes sur la plus petite est inférieur à un

⁴⁸ Ce questionnaire comprend les variables : qualité globale de la formation (c.-à-d., qualité et pertinence des méthodes d'apprentissage, qualité de l'animation et compétence des formateurs et utilité du contenu de la formation), soutien organisationnel perçu, sentiment d'efficacité personnelle préformation et postformation, motivation autodéterminée à transférer ainsi que motivation contrôlée à transférer.

rapport de 10 pour 1 ($F_{\max} = 10$). Puisque, dans le cadre de toutes les analyses principales discutées ci-dessous, les ratios de variance des deux groupes sont inférieurs à 10:1, il est possible d'affirmer que le postulat d'homogénéité de la variance est respecté pour l'ensemble des analyses. Sixièmement, en s'appuyant sur l'estimé de Greenhouse-Geisser qui est considéré comme conservateur (Mageau, 2007), l'ensemble des analyses principales respecte le postulat de sphéricité.

3.1.2 Analyses préliminaires menées auprès des employés. Concernant les données recueillies auprès des employés des gestionnaires ayant participé à l'expérimentation, les mêmes analyses préliminaires que celles présentées à la section 3.1.1 ont été menées. Ainsi, dans un premier temps, les fréquences des énoncés ont été vérifiées et aucune donnée aberrante n'a été répertoriée (Tabachnik & Fidell, 2007). Dans un deuxième temps, l'observation des distributions des variables indique que celles-ci respectent toutes le postulat de normalité des distributions (Kline, 1998), les indices d'aplatissement des variables étudiées se situant entre -1,75 et 1,49, alors que les indices d'asymétrie varient entre -2,07 et 2,61. Dans un troisième temps, les données manquantes ont été examinées et il appert que toutes les variables en comptent moins de 5%. Dans un quatrième temps, des analyses ont été effectuées afin de repérer la présence de données extrêmes univariées et multivariées. À cet effet, seule la variable *besoins psychologiques* au

premier temps de mesure présentait une donnée extrême univariée et celle-ci a été remplacée par le score limite⁴⁹ pour cette variable. Par ailleurs, il importe de mentionner qu'aucun score extrême multivarié n'a été répertorié. Dans un cinquième temps, l'homogénéité de la variance a été vérifiée et, en se basant sur les paramètres proposés par Tabachnick et Fidell tels que décrits à la section 3.1.1, le postulat d'homogénéité de la variance est rencontré pour l'ensemble des analyses. Dans un sixième temps, en s'appuyant sur l'estimé de Greenhouse-Geisser (Mageau, 2007), il est possible d'affirmer que l'ensemble des analyses principales respecte le postulat de sphéricité.

3.2 Analyses descriptives

La présente section s'attarde à décrire les échantillons issus des deux organisations et à examiner leurs similitudes et différences. Concernant les statistiques descriptives des variables mesurées auprès des gestionnaires et des employés (c.-à-d., moyennes et écart-types), elles seront présentées à la section 3.3.

3.2.1 Description de l'échantillon de gestionnaires. L'échantillon final des gestionnaires comprend 17 participants à l'expérimentation, dont 10 œuvrent dans l'organisation 1 et sept travaillent au sein de l'organisation 2. Le Tableau V présente des

⁴⁹ C'est-à-dire la moyenne +/- 3,29 x l'écart-type.

informations sociodémographiques sur ces derniers et le paragraphe suivant résume les principaux constats pouvant être tirés des données présentées dans ce tableau.

Tableau V

Données sociodémographiques recueillies auprès des gestionnaires

Variables		Organisation 1 (N = 10)	Organisation 2 (N = 7)
Sexe	Hommes	4 (40,0%)	2 (28,6%)
	Femmes	6 (60,0%)	5 (71,4%)
Âge	21 à 30 ans	0 (0,0%)	1 (14,3%)
	31 à 40 ans	7 (70,0%)	3 (42,9%)
	41 à 50 ans	3 (30,0%)	3 (42,9%)
	51 à 60 ans	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	61 ans et +	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Scolarité	Secondaire	1 (10,0%)	0 (0,0%)
	Collégial	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Universitaire – premier cycle	8 (80,0%)	3 (42,9%)
	Universitaire – cycles supérieurs	1 (10,0%)	4 (57,1%)
Ancienneté dans le poste	6 mois à 1 an	4 (40,0%)	2 (28,6%)
	1 à 2 ans	3 (30,0%)	4 (57,1%)
	3 à 5 ans	1 (10,0%)	1 (14,3%)
	6 à 10 ans	1 (10,0%)	0 (0,0%)
	11 ans et +	1 (10,0%)	0 (0,0%)

Des analyses non-paramétriques, soit des tests de khi-carré de Pearson, ont été menées afin de vérifier si les gestionnaires des deux organisations se distinguent significativement au niveau des variables sociodémographiques décrites dans le Tableau III. Celles-ci ne révèlent pas de différence significative pour le sexe ($\chi^2 (1,17) = 0,235$, $p = 0,627$), l'âge ($\chi^2 (1,17) = 2,137$, $p = 0,343$) et l'ancienneté ($\chi^2 (1,17) = 2,904$,

$p = 0,715$). Toutefois, il semble que la différence notée au sujet du niveau de scolarité des participants des deux organisations soit significative ($\chi^2 (1,17) = 4,689, p < 0,10^{50}$, V de Cramer = 0,525), de sorte que les apprenants de l'organisation 2 ont un niveau de scolarité plus élevé que ceux de l'organisation 1. Alors que la majorité des premiers (57,1 %) détient un diplôme universitaire d'études supérieures, la majorité des seconds (80,0%) détient plutôt un diplôme de premier cycle universitaire.

3.2.2 Description de l'échantillon d'employés. L'échantillon final des employés ayant pris part à la présente recherche comprend 55 participants, dont 36 œuvrent dans l'organisation 1 et 19 travaillent au sein de l'organisation 2. Le Tableau VI présente des informations sociodémographiques sur ces derniers et le paragraphe suivant résume les principaux constats pouvant être tirés des données présentées dans ce tableau. Il est à noter qu'un participant de l'organisation 1 n'a pas fourni ses informations sociodémographiques.

⁵⁰ La raison pour laquelle le seuil de signification a été fixé à $p < 0,10$ sera discutée à la p. 178.

Tableau VI

Données sociodémographiques recueillies auprès des employés

Variables		Organisation 1 (N = 35)	Organisation 2 (N = 19)
Sexe	Hommes	21 (60,0%)	7 (36,8%)
	Femmes	14 (40,0%)	12 (63,2%)
Âge	21 à 30 ans	3 (8,6%)	5 (26,3%)
	31 à 40 ans	8 (22,9%)	7 (36,8%)
	41 à 50 ans	10 (28,6%)	2 (10,5%)
	51 à 60 ans	11 (31,4%)	5 (26,3%)
	61 ans et +	3 (8,6%)	0 (0,0%)
Scolarité	Secondaire	11 (31,4%)	0 (0,0%)
	Collégial	15 (42,9%)	2 (10,5%)
	Universitaire – premier cycle	8 (22,9%)	5 (26,3%)
	Universitaire – cycles supérieurs	1 (2,9%)	12 (63,2%)
Ancienneté dans le poste	3 mois à 1 an	5 (14,3%)	5 (26,4%)
	1 à 2 ans	5 (14,3%)	4 (21,1%)
	3 à 5 ans	2 (5,7%)	3 (15,8%)
	6 à 10 ans	7 (20,0%)	4 (21,1%)
	11 ans et +	16 (45,7%)	3 (15,8%)
Fréquence des échanges avec leur supérieur	4 fois par semaine et +	10 (28,5%)	11 (57,9%)
	1 à 2 fois par semaine	12 (34,3%)	5 (26,3%)
	2 fois par mois environ	13 (37,1%)	3 (15,8%)

Des tests de khi-carré de Pearson ont été effectués afin de vérifier si les employés des deux organisations se distinguent significativement au niveau des variables sociodémographiques décrites au Tableau VI. Celles-ci ne révèlent pas de différence significative pour le sexe ($\chi^2 (1,54) = 1,799, p = 0,180$), l'âge ($\chi^2 (1,54) = 7,026, p = 0,135$) et l'ancienneté ($\chi^2 (1,54) = 6,977, p = 0,431$). Toutefois, il semble que la différence notée au sujet du niveau de scolarité des participants des deux organisations soit statistiquement significative ($\chi^2 (1,54) = 28,722, p < 0,001, V$ de Cramer = 0,729), de sorte que les

employés de l'organisation 2 ont un niveau de scolarité plus élevé que ceux de l'organisation 1. Alors que la majorité des employés de l'organisation 2 (89,5 %) détient un diplôme universitaire, il n'en va de même que pour 25,8% des employés de l'organisation 1, la majorité d'entre eux détenant plutôt un diplôme d'études secondaires ou collégiales. Quant à la fréquence des échanges entre les employés et leur supérieur immédiat, le test de khi-carré de Pearson révèle une différence statistiquement significative ($\chi^2(1,54) = 11,548$ $p < 0,01$, V de Cramer = 0,462) entre les employés des deux organisations. Alors que la majorité des employés de l'organisation 2 rencontre son supérieur immédiat quatre fois par semaine ou plus (57,9%), la majorité des employés de l'organisation 1 le rencontrerait plutôt entre 2 fois par semaine et 2 fois par mois (71,4%).

3.3 Analyses principales

Les objectifs de recherche visés par la présente thèse portent sur l'impact de la formation à laquelle les gestionnaires ont participé sur leurs comportements de soutien aux besoins psychologiques en emploi ainsi que sur les conséquences anticipées auprès de leurs employés, c'est-à-dire, la satisfaction de leurs besoins psychologiques, leur motivation au travail et leur santé psychologique. Ainsi, dans la présente section, on s'attarde à vérifier si des différences statistiquement significatives existent entre les mesures de ces variables prises un mois avant la formation et trois à quatre mois après le début de celle-ci. Pour ce faire, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées s'avèrent appropriées.

Toutefois, comme les participants proviennent de deux organisations qui, tel que discuté dans le chapitre 2 ainsi que dans les sections 3.2.1 et 3.2.2 du présent chapitre, sont différentes à certains égards, il est possible qu'ils réagissent différemment à la formation. Par conséquent, il importe de vérifier statistiquement si les participants des deux organisations appartiennent à la même population. Pour ce faire, des analyses de variance (ANOVA) factorielles 2 x 2 à mesures répétées ont été menées pour chacune des hypothèses de recherche. Si ces analyses révèlent un effet d'interaction *organisation x formation*⁵¹, cela indique que les participants des deux organisations n'ont pas réagi de la même façon à la formation. Il convient alors de s'attarder séparément aux phénomènes s'étant produits chez les participants de chacune des deux organisations en procédant à une décomposition *a posteriori* des effets simples. Dans ce cas, des tests T pour échantillons appariés ont alors été menés. Toutefois, si les analyses de variance (ANOVA) factorielles 2 x 2 à mesures répétées n'indiquent pas d'interaction entre les deux variables indépendantes, il est alors possible de postuler que les participants des deux organisations appartiennent à la même population, c'est-à-dire que la différence intergroupe quant à la

⁵¹ Afin de faciliter la lecture, la variable indépendante qui correspond à l'effet de la formation (ou l'écart entre les deux temps de mesure) est appelée *formation*. Toutefois, il est important de considérer le fait que, puisque le devis de recherche ne comprend pas de groupe contrôle, les effets observés ne peuvent être attribués sans réserve à la formation. Les implications de cette particularité du devis de recherche seront discutées davantage au chapitre 4.

façon dont ils ont réagi à la formation n'est pas plus grande que la différence intragroupe. Ainsi, l'effet principal de la formation sur les participants peut alors être apprécié pour l'ensemble de la population étudiée.

Concernant les données recueillies auprès des employés, une mesure supplémentaire est employée afin de renforcer le devis de recherche, soit la stratégie de référence interne telle que présentée à la section 2.6.1. Ainsi, pour chacune des variables dépendantes à l'étude, une analyse supplémentaire est menée, soit une analyse de variance doublement multivariée (MANOVA) à mesures répétées. Une seconde variable dépendante est ainsi ajoutée à la variable expérimentale à l'étude, c'est-à-dire la variable contrôle *collaboration*. Cette analyse permet de vérifier statistiquement s'il existe une interaction entre (a) une variable indépendante *mesure* (c.-à-d., variable expérimentale versus contrôle), (b) une variable indépendante *formation* (c.-à-d., premier temps de mesure versus deuxième temps de mesure) et (c) une variable indépendante *organisation* (c.-à-d., organisation 1 versus organisation 2). Ainsi, pour une variable expérimentale donnée (p. ex., soutien à l'autonomie), s'il y a interaction entre les trois variables indépendantes, ou encore entre les variables indépendantes *mesure* et *formation* et que les analyses d'effets simples *a posteriori* révèlent que la variable expérimentale a changé significativement entre les deux temps de mesure alors que la variable contrôle n'a pas changé, il sera possible de conclure avec plus de certitude que le changement observé est causé par la participation des gestionnaires à la formation.

Puisque la présente étude est menée auprès d'un échantillon de petite taille, des ajustements ont été effectués, conformément à la plus récente étude ayant porté sur le développement du soutien à l'autonomie au travail, soit celle d'Hardré et Reeve (2009)⁵², et ce, dans le but d'augmenter la puissance statistique des tests employés (Cohen, 1992, 1994, 1995; Cortina & S., 2011). Pour ce faire, le seuil de signification minimal a été établi à 0,10 pour les effets principaux et d'interaction obtenus dans le cadre des ANOVA factorielles 2 x 2 à mesures répétées et des analyses de variance doublement multivariées (MANOVA) à mesures répétées. Quant aux effets simples *a posteriori*, afin de corriger pour l'inflation de l'erreur de Type I due à la multiplication des tests, une correction de Bonferroni a été appliquée et, ainsi, le seuil de signification a été abaissé à 0,05.

3.3.1 Premier objectif de recherche. Le premier objectif de recherche et les hypothèses y étant associées visent à vérifier l'efficacité de la manipulation expérimentale en évaluant les cibles « contenu, diffusion et conception de la formation » ainsi que « changements auprès des apprenants » du modèle de Kraiger (2002). Pour ce faire, les statistiques descriptives des variables *qualité de la formation*, *soutien organisationnel* et *motivation à transférer* ainsi que le changement pré-formation et post-formation au niveau

⁵² Ces auteurs ont utilisé des tests T unidirectionnels afin d'augmenter la puissance statistique de leurs analyses.

du sentiment d'efficacité personnelle et de l'apprentissage des gestionnaires ont été appréciées.

Concernant les variables *qualité de la formation, soutien organisationnel et motivation à transférer*, des analyses de différences de moyennes (c.-à-d., tests T avec données appariées) ont été menées afin de vérifier s'il existe des différences entre les deux organisations quant à ces variables. À cet effet, aucune différence n'a été répertoriée. Tout de même, à l'observation des données présentées dans le Tableau VII, il est possible de remarquer que les gestionnaires ont évalué très positivement la qualité de la formation, tant au niveau des méthodes, activités et outils d'apprentissages, de l'animation et des compétences des formateurs que de l'utilité perçue du contenu en regard de leur travail. Toutefois, leur perception quant au soutien organisationnel dont ils bénéficieront de retour au travail afin de les épauler dans le transfert de leurs apprentissages n'est pas aussi élevée. En effet, les apprenants ont indiqué n'être ni en accord, ni en désaccord pour dire qu'ils bénéficient d'un bon soutien organisationnel au transfert des apprentissages au travail. Concernant la motivation à transférer, la motivation autodéterminée des apprenants en ce sens est forte (6 = fortement pour cette raison), alors que leur motivation contrôlée est faible (2 = très peu pour cette raison).

Tableau VII
Statistiques descriptives des variables associées aux cibles « contenu, diffusion et conception de la formation » ainsi que « changements auprès des apprenants » du modèle de Kraiger (2002)

Variables	Organisation 1 (N = 9)		Organisation 2 (N = 7)		Total (N = 16)		Test T
	M	É-T	M	É-T	M	É-T	
Qualité globale de la formation	4,680	0,419	4,521	0,362	4,611	0,391	0,802 ^{n.s.}
Qualité et pertinence des méthodes, des activités et des outils d'apprentissage	4,589	0,448	4,410	0,447	4,510	0,442	0,796 ^{n.s.}
Qualité de l'animation et compétence des formateurs	4,800	0,400	4,743	0,395	4,775	0,386	0,285 ^{n.s.}
Utilité perçue du contenu de la formation	4,556	0,546	4,371	0,390	4,475	0,478	0,567 ^{n.s.}
Soutien organisationnel perçu	3,222	0,587	3,000	0,447	3,125	0,526	0,830 ^{n.s.}
Sentiment d'efficacité personnelle préformation	6,083	1,330	4,982	1,366	5,602	1,417	2,636 ^{n.s.}
Sentiment d'efficacité personnelle postformation	8,083	0,616	8,143	0,734	8,109	0,647	0,031 ^{n.s.}
Motivation autodéterminée à transférer	5,715	0,863	5,262	0,844	5,517	0,858	1,106 ^{n.s.}
Motivation contrôlée à transférer	2,467	1,084	2,294	0,563	2,391	0,873	0,146 ^{n.s.}

Note. ^{n.s.} = non significatif.

Concernant le premier objectif de recherche, deux hypothèses ont été formulées. Celles-ci postulent que, suite à la formation, l'orientation (H1a) envers les habiletés de soutien à l'autonomie et le sentiment d'efficacité personnelle (H1b) des apprenants à mettre en pratique leurs apprentissages augmenteraient.

Afin de vérifier l'hypothèse H1a, une analyse de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées dont les résultats sont présentés au Tableau VIII a été menée. Dans un premier temps, il importe de vérifier s'il y a interaction entre les deux variables indépendantes à l'étude (c.-à-d., les effets formation et organisation) en ce qui a trait à la variable dépendante, soit ici leur orientation envers les habiletés de soutien à l'autonomie des employés. Puisqu'une interaction significative a été décelée, tel que l'illustre la Figure 8, des analyses d'effets simples *a posteriori* ont été effectuées séparément pour chacune des organisations afin de vérifier s'il existe des différences significatives entre les deux temps de mesure au niveau de l'orientation des gestionnaires pour chacune d'entre elles. Pour ce faire, des tests T pour données appariées ont été menés. Ceux-ci révèlent que l'orientation des gestionnaires de l'organisation 1 envers le soutien à l'autonomie a augmenté de façon significative entre le premier et le deuxième temps de mesure ($t(9) = 2,506, p < 0,05, \eta^2 = 0,411$). Selon Cohen (1988)⁵³, ce changement dans l'orientation des gestionnaires de l'organisation 1 correspond à un effet de très grande taille. Toutefois, les résultats révèlent qu'il n'y aurait pas eu de changement statistiquement significatif chez les apprenants de l'organisation 2 ($t(6) = 0,978, p = 0,366$). Ainsi, il semble que l'orientation des gestionnaires de l'organisation 1 envers le soutien à l'autonomie ait significativement

⁵³ Cohen (1988) suggère des barèmes pour qualifier les tailles d'effet. Selon ces derniers, un η^2 de 0,01 correspond à une petite taille d'effet, un η^2 de 0,06 à un effet moyen et un η^2 de 0,14 à un grand effet.

augmenté entre les mesures préformation et postformation, alors qu'il n'en serait pas de même pour les gestionnaires de l'organisation 2 dont l'orientation n'aurait pas changée entre les deux temps de mesure. L'hypothèse H1a est donc partiellement confirmée.

Tableau VIII

Résultats de l'analyse de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées menée sur la variable orientation envers le soutien à l'autonomie

	N	O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		10	7	17	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²
T1	M	47,800	53,571	50,177	0,165	0,011	0,106	0,007	5,001*	0,250
	E-T	12,227	22,419	16,768						
T2	M	57,500	46,857	53,118						
	E-T	7,706	24,754	17,099						
Total form.	M	52,650	50,214							

Note. † p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

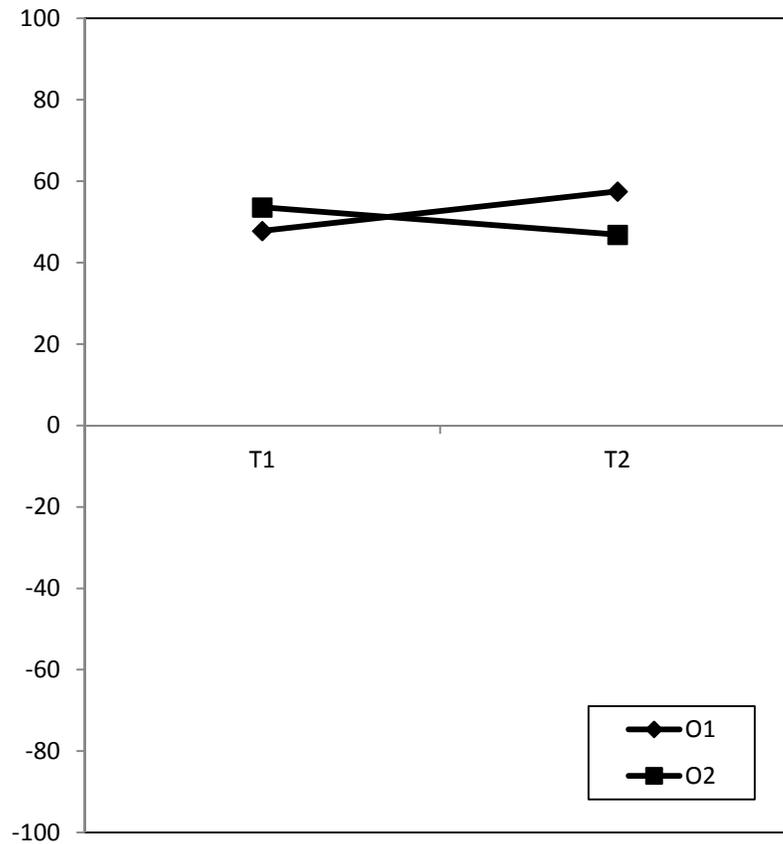


Figure 8. Interaction entre l'effet de la formation et de l'organisation des apprenants quant à leur orientation envers le soutien à l'autonomie.

Dans le but de vérifier l'hypothèse H1b concernant l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants à exercer les comportements de soutien aux besoins psychologiques suite à leur participation à la formation, une analyse de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées a été effectuée et ses résultats sont présentés au Tableau IX. Ceux-ci révèlent une interaction entre les variables indépendantes *formation* et *organisation*, indiquant que le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants à mettre en pratique leurs

apprentissages a évolué de façon significativement différente entre les deux temps de mesure auprès des gestionnaires des deux organisations. La Figure 9 illustre graphiquement cette interaction.

Bien qu'à l'observation de la Figure 9, on note que le sentiment d'efficacité personnelle a davantage augmenté chez les apprenants de l'organisation 2 par rapport à ceux de l'organisation 1, des tests d'effets simples *a posteriori* (c.-à-d., tests T pour données appariées) indiquent une augmentation significative du sentiment d'efficacité personnelle entre les deux temps de mesure pour les deux groupes (O1 : $t(8) = 5,920$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,834$, O2 : $t(6) = 7,730$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,923$). Par ailleurs, il est à noter qu'il s'agit d'un effet de très grande taille pour les gestionnaires des deux organisations (Cohen, 1988). Concernant la différence de moyennes observée au premier temps de mesure, un test T pour échantillons indépendants indique qu'elle n'est pas statistiquement significative ($t(14) = 1,624$, $p = 0,127$). En somme, il semble que le sentiment d'efficacité personnelle à mettre en pratique les apprentissages effectués en formation a augmenté significativement et substantiellement suite à la participation de l'ensemble des gestionnaires à la formation, confirmant ainsi l'hypothèse H1b.

Tableau IX

Résultats de l'analyse de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées menée sur la variable sentiment d'efficacité personnelle

	N	O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		9	7	16	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²
T1	M	6,083	4,982	5,602	96,328***	0,873	1,246	0,082	4,873*	0,258
	E-T	1,330	1,366	1,417						
T2	M	8,083	8,143	8,109						
	E-T	0,616	0,734	0,647						
Total form.	M	7,083	6,563							

Note. † p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

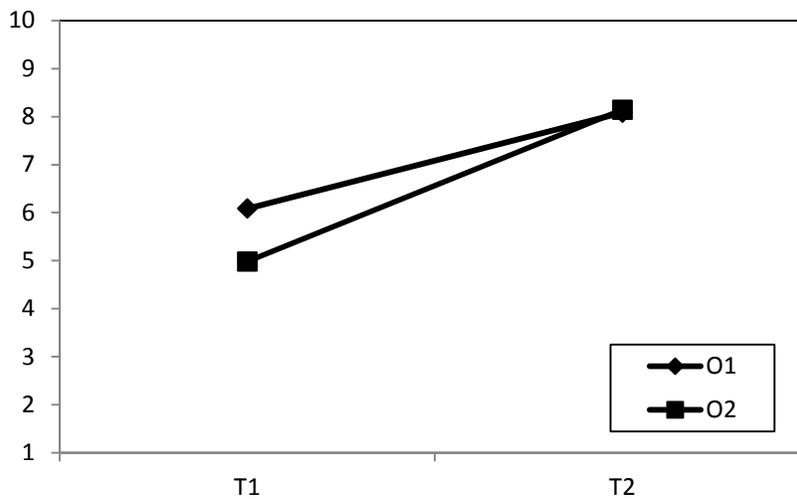


Figure 9. Interaction entre l'effet de la formation et l'organisation des apprenants sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

En résumé, les résultats associés au premier objectif de recherche indiquent que, suite à la formation, les gestionnaires des deux organisations ont évalué très positivement la qualité de la formation, ils ont démontré un haut niveau de motivation autodéterminée et un faible niveau de motivation contrôlée à transférer leurs apprentissages et, comparativement à avant la formation, ils ont témoigné d'un sentiment d'efficacité personnelle significativement plus élevé à mettre en pratique les comportements associés au soutien aux besoins psychologiques des employés.

Cependant, ils ont indiqué être ni en accord, ni en désaccord pour affirmer qu'ils bénéficient d'un bon soutien organisationnel au transfert des apprentissages dans leur milieu de travail. Par ailleurs, l'orientation envers le soutien à l'autonomie des gestionnaires de l'organisation 1 s'est améliorée suite à leur participation à la formation, alors que celle des gestionnaires de l'organisation 2 n'aurait pas changée.

3.3.2 Deuxième objectif de recherche. Le deuxième objectif de recherche et les hypothèses qui en découlent (c.-à-d., H2a à H2h) s'attardent à la variable focale « transfert des apprentissages » de la cible « gains organisationnels » du modèle d'évaluation de la formation de Kraiger (2002). Ils visent à vérifier si, suite à leur participation au programme de formation, les gestionnaires soutiennent davantage les besoins psychologiques de leurs employés qu'avant celle-ci. Pour ce faire, une évaluation multisource des changements comportementaux des gestionnaires a été utilisée, et ce, au premier et au deuxième temps

de mesure. Ainsi, pour chacune des dimensions du soutien aux besoins psychologiques (c.-à-d., soutien à l'autonomie, structure, implication et contrôle psychologique), les gestionnaires ont procédé à leur auto-évaluation. De plus, les employés ont rapporté leur perception à l'égard des habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat.

Afin de vérifier les hypothèses H2a et H2b qui concernent l'accroissement des comportements de soutien à l'autonomie des gestionnaires suite à leur participation à la formation, des analyses de variance factorielles 2 x 2 à mesures répétées ont été menées. Les résultats présentés au Tableau X ne révèlent pas d'effet d'interaction ni pour les données recueillies auprès des gestionnaires, ni pour celles rapportées par leurs employés. Ainsi, les effets principaux des variables indépendantes sont analysés. Alors que les résultats ne révèlent pas d'effet principal de l'organisation, un effet principal significatif de la formation sur les comportements de soutien à l'autonomie des gestionnaires en emploi, tel que rapporté par ces derniers, est observé (voir Figure 10). Selon Cohen (1988), il s'agit d'un effet de grande taille, suggérant que les gestionnaires, selon leur perspective, auraient amélioré de façon substantielle leurs habiletés de soutien à l'autonomie au travail suite à leur participation à la formation. L'hypothèse H2a est donc confirmée.

Concernant la perception des employés à l'égard des habiletés de soutien à l'autonomie de leur supérieur immédiat, les résultats de l'analyse de variance factorielle 2 x

2 à mesures répétées présentés au Tableau X n'indiquent aucun effet principal ou d'interaction. Ainsi, il semble que les employés, indépendamment de l'organisation à laquelle ils appartiennent, n'aient pas perçus de différence statistiquement significative sur le plan des habiletés de soutien à l'autonomie de leur supérieur immédiat suite à la participation de ce dernier à la formation. Cette conclusion est corroborée par la stratégie de référence interne dont la MANOVA indique des interactions non-significatives entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,49) = 1,000, p = 0,322$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,49) = 0,009, p = 0,926$). Autrement dit, la perception des employés des deux organisations à l'égard des habiletés de soutien à l'autonomie de leur supérieur immédiat n'a pas changé davantage entre les deux temps de mesure que leur perception d'une variable non reliée au contenu de la formation (c.-à-d., la collaboration). Ainsi, l'hypothèse H2b n'est pas confirmée.

En somme, alors que les gestionnaires des deux organisations rapportent effectuer davantage de comportements de soutien à l'autonomie suite à leur participation au programme de formation, les données recueillies auprès de leurs employés ne suggèrent pas que ceux-ci auraient perçu ce changement de comportements.

Tableau X

Résultats des analyses de variance factorielles 2 x 2 à mesures répétées menées sur la variable soutien à l'autonomie pour les gestionnaires et les employés

Gestionnaires		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	10	7	17	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)
T1	M	6,111	5,794	5,980	4,158 [†]	0,217	0,951	0,060	0,288	0,019
	E-T	0,441	0,738	0,583						
T2	M	6,278	6,079	6,196						
	E-T	0,616	0,536	0,575						
Total form.	M	6,194	5,937							
Employés		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	35	19	54	F _(1,52)	η ²	F _(1,52)	η ²	F _(1,52)
T1	M	5,277	5,632	5,402	0,975	0,018	1,038	0,020	0,371	0,007
	E-T	1,066	1,327	1,165						
T2	M	5,425	5,667	5,510						
	E-T	0,933	1,065	0,978						
Total form.	M	5,351	5,649							

Note. [†] p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

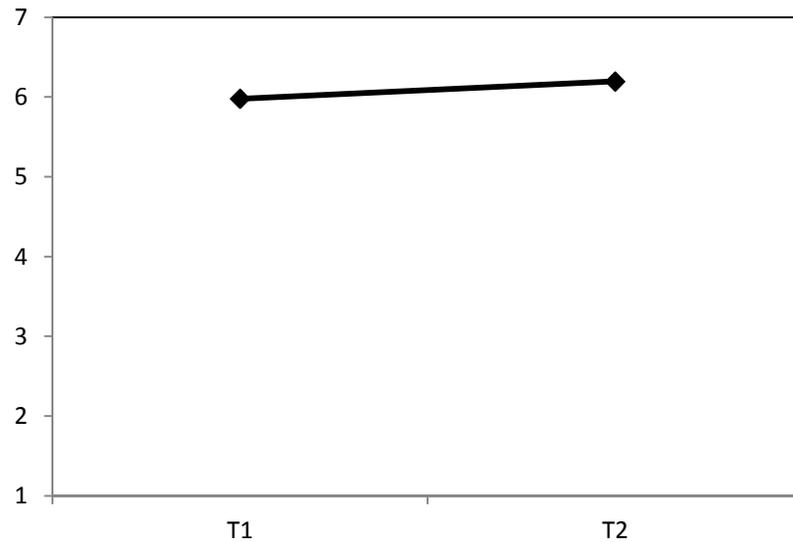


Figure 10. Effet principal statistiquement significatif de la formation sur les comportements de soutien à l'autonomie des gestionnaires, tel que rapporté par ces derniers.

Dans le but de tester les hypothèses H2c et H2d qui portent sur l'amélioration des comportements de structure des gestionnaires suite à leur participation à la formation, des analyses factorielles 2 x 2 à mesures répétées dont les résultats sont présentés au Tableau XI ont été menées. Alors qu'ils n'indiquent pas d'effet d'interaction ni d'effet principal de l'organisation, ces résultats révèlent un effet principal de la formation sur les comportements de structure des gestionnaires, tel qu'évalués par ces derniers (voir Figure 11). En se basant sur les critères établis par Cohen (1988) en matière de taille des effets, les résultats obtenus témoignent d'un effet de grande taille, suggérant que les gestionnaires auraient, selon leur perspective, amélioré de façon substantielle leurs

habiletés de structure suite à leur participation à la formation. L'hypothèse H2c est donc confirmée.

Quant à la perception des employés à l'égard des comportements de structure de leur supérieur immédiat, les résultats des analyses de variance présentés au Tableau XI n'indiquent aucun effet principal ou d'interaction. Ainsi, il appert que les employés n'auraient pas perçu de différence statistiquement significative au niveau des comportements de structure de leur supérieur immédiat suite à sa participation à la formation. Cette conclusion est corroborée par la stratégie de référence interne dont la MANOVA indique des interactions non-significatives entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,49) = 0,654$, $p = 0,423$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,49) = 0,001$, $p = 0,982$). Autrement dit, la perception de l'ensemble des employés à l'égard des habiletés de structure de leur supérieur immédiat n'a pas changé davantage entre les deux temps de mesure que leur perception d'une variable non reliée au contenu de la formation (c.-à-d., la collaboration). L'hypothèse H2d n'est donc pas confirmée.

Tout comme pour les comportements de soutien à l'autonomie, les gestionnaires des deux organisations rapportent effectuer davantage de comportements de structure suite à la formation, mais les données recueillies auprès de leurs employés suggèrent que ceux-ci n'auraient pas perçu ce changement de comportements.

Tableau XI

Résultats des analyses de variance factorielles 2 x 2 à mesures répétées menées sur la variable structure pour les gestionnaires et les employés

Gestionnaires		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	10	7	17	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)
T1	M	5,550	5,036	5,338	5,814*	0,279	1,549	0,094	0,003	0,000
	E-T	0,956	0,636	0,857						
T2	M	5,925	5,429	5,721						
	E-T	1,061	0,673	0,931						
Total form.	M	5,737	5,232							
Employés		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	35	19	54	F _(1,52)	η ²	F _(1,52)	η ²	F _(1,52)
T1	M	5,083	5,079	5,082	0,596	0,011	0,012	0,000	0,053	0,001
	E-T	1,094	1,597	1,278						
T2	M	5,229	5,158	5,204						
	E-T	0,910	1,772	1,265						
Total form.	M	5,156	5,118							

Note. † p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

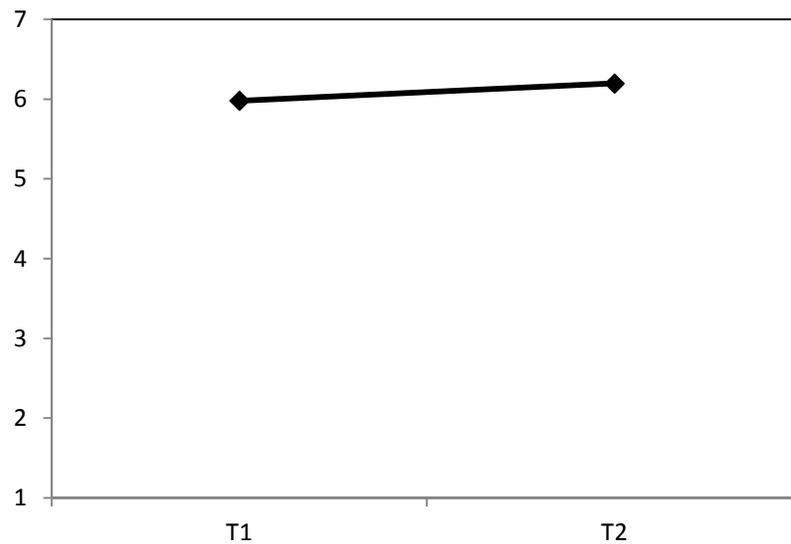


Figure 11. Effet principal statistiquement significatif de la formation sur les comportements de structure des gestionnaires, tel que rapporté par ces derniers.

Afin de vérifier les hypothèses de recherche H2e et H2f qui concernent le changement de comportements d'implication des apprenants suite à la formation, des analyses factorielles 2 x 2 à mesures répétées ont été menées. Les résultats présentés au Tableau X n'indiquent aucun effet principal ou d'interaction. Ainsi, les données recueillies auprès des gestionnaires, peu importe l'organisation de laquelle ils proviennent, indiquent que, selon leur perspective, ils n'auraient pas amélioré de façon statistiquement significative leurs comportements d'implication suite à leur participation à la formation. L'hypothèse H2e n'est donc pas confirmée.

Le même scénario est observé chez les employés, les résultats du Tableau XII n'indiquant pas non plus d'effet principal ou d'interaction quant à la perception des employés des deux organisations à l'égard des comportements d'implication de leur supérieur immédiat. Il semble donc que l'ensemble des employés n'ait pas perçu de changement quant aux comportements d'implication de leur supérieur immédiat entre les deux temps de mesure. Ce constat est corroboré par la stratégie de référence interne dont la MANOVA indique des interactions non-significatives entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,50) = 0,343$, $p = 0,561$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,50) = 0,031$, $p = 0,860$). Autrement dit, la perception des employés des deux organisations à l'égard des habiletés d'implication de leur supérieur immédiat n'a pas changé davantage entre les deux temps de mesure que leur perception d'une variable non reliée au contenu de la formation (c.-à-d., la collaboration). L'hypothèse H2f n'est donc pas confirmée.

Ainsi, il semble que les données recueillies, tant auprès des gestionnaires des deux organisations que de leurs employés, n'indiquent pas de différence statistiquement significative au niveau des comportements d'implication des gestionnaires suite à la participation de ceux-ci au programme de formation.

Tableau XII

Résultats des analyses de variance factorielles 2 x 2 à mesures répétées menées sur la variable implication pour les gestionnaires et les employés

Gestionnaires		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	10	7	17	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)
T1	M	6,175	6,036	6,118	2,603	0,127	0,028	0,002	0,755	0,048
	E-T	0,698	0,636	0,656						
T2	M	6,250	6,286	6,265						
	E-T	0,612	0,636	0,603						
Total form.	M	6,105	6,268							
Employés		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	36	19	55	F _(1,53)	η ²	F _(1,53)	η ²	F _(1,53)
T1	M	5,323	5,579	5,411	0,279	0,005	0,478	0,009	0,004	0,000
	E-T	1,310	1,681	1,439						
T2	M	5,375	5,645	5,468						
	E-T	1,221	1,558	1,339						
Total form.	M	5,349	5,612							

Note. † p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

Dans la perspective de tester les hypothèses H2g et H2h qui portent sur la diminution du recours, par les gestionnaires, à des comportements de contrôle psychologique envers leurs employés suite à leur participation à la formation, des analyses de variance factorielles 2 x 2 à mesures répétées ont été effectuées. Les résultats présentés dans le Tableau XIII révèlent un effet d'interaction auprès des données recueillies chez les gestionnaires. Ainsi, il semble que les comportements de contrôle psychologique des gestionnaires des deux organisations auraient, selon leur perspective, évolué de façon

significativement différente entre les deux temps de mesure. La Figure 12 illustre cette interaction graphiquement. Ce faisant, les effets simples a posteriori (c.-à-d., tests T pour échantillons appariés) pour chacune des organisations sont analysés séparément. Ceux-ci révèlent que, selon la perspective des gestionnaires de l'organisation 1, leur niveau de comportements de contrôle psychologique aurait significativement diminué suite à leur participation à la formation ($t(9) = 2,913, p < 0,05, \eta^2 = 0,515$), ce qui, selon Cohen (1988), correspond à un effet de très grande taille. Toutefois, les gestionnaires de l'organisation 2 ne rapportent pas de changement au niveau de leurs comportements de contrôle psychologique entre les deux temps de mesure ($t(6) = 0,008, p = 0,932$). Ainsi, il semble que les gestionnaires de l'organisation 1 aient noté une diminution de leurs propres comportements de contrôle psychologique suite à leur participation à la formation alors que les gestionnaires de l'organisation 2 n'aient pas rapporté cette différence. L'hypothèse H2g est donc partiellement confirmée.

Quant aux résultats de la perception des employés à l'égard des comportements de contrôle psychologique de leur supérieur immédiat, le Tableau XIII n'indique qu'un effet principal de l'organisation. Ainsi, il semble que les employés des deux organisations se distinguent significativement quant à leur perception des comportements de contrôle psychologique de leur supérieur immédiat et que cet effet soit de grande taille (Cohen, 1988). Autrement dit, les employés de l'organisation 2 perçoivent leur supérieur immédiat comme étant, tout temps de mesure confondu, moins contrôlants que les employés de

l'organisation 1. Ce résultat est corroboré par la stratégie de référence interne qui indique que la différence entre les deux organisations en ce qui a trait à la perception des employés des comportements de contrôle psychologique est plus grande que celle observée auprès d'une variable non pertinente en regard de la formation (c.-à-d., la collaboration) ($F(1,49) = 3,493, p < 0,10, \eta^2 = 0067$).

Toutefois, ils n'observent pas de différence statistiquement significative au niveau des comportements de contrôle psychologique de leur supérieur immédiat suite à sa participation à la formation. Ces résultats trouvent écho dans la stratégie de référence interne dont la MANOVA indique des interactions non-significatives entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,49) = 0,003, p = 0,955$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,49) = 1,765, p = 0,190$). Autrement dit, la perception de l'ensemble des employés à l'égard des comportements de contrôle psychologique de leur supérieur immédiat n'a pas changé davantage entre les deux temps de mesure que leur perception d'une variable non reliée au contenu de la formation (c.-à-d., la collaboration), ne confirmant ainsi pas l'hypothèse H2h.

En somme, les résultats au sujet des comportements de contrôle psychologique révèlent qu'à la fois les employés des deux organisations ainsi que les gestionnaires de l'organisation 2 ne perçoivent pas de différence suite à la formation. Toutefois, les données recueillies auprès des gestionnaires de l'organisation 1 suggèrent que ceux-ci auraient,

selon leur perspective, significativement diminué leur recours à des comportements de contrôle psychologique envers leurs employés. De plus, il est à noter que, tout temps de mesure confondu, les employés de l'organisation 2 perçoivent leur supérieur immédiat comme étant significativement moins contrôlant que ceux de l'organisation 1.

Tableau XIII

Résultats des analyses de variance factorielles 2 x 2 à mesures répétées menées sur la variable contrôle psychologique pour les gestionnaires et les employés

Gestionnaires		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	10	7	17	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)	η ²	F _(1,15)
T1	M	2,267	1,798	2,074	5,271*	0,260	0,180	0,012	4,928*	0,247
	E-T	0,779	0,665	0,751						
T2	M	1,558	1,786	1,652						
	E-T	0,364	0,792	0,568						
Total form.	M	1,912	1,792							
Employés		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	35	19	54	F _(1,52)	η ²	F _(1,52)	η ²	F _(1,52)
T1	M	2,384	1,522	2,081	1,002	0,019	9,562**	0,155	1,075	0,020
	E-T	1,098	0,969	1,125						
T2	M	2,136	1,526	1,921						
	E-T	0,772	0,863	0,849						
Total form.	M	2,260	1,524							

Note. † p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

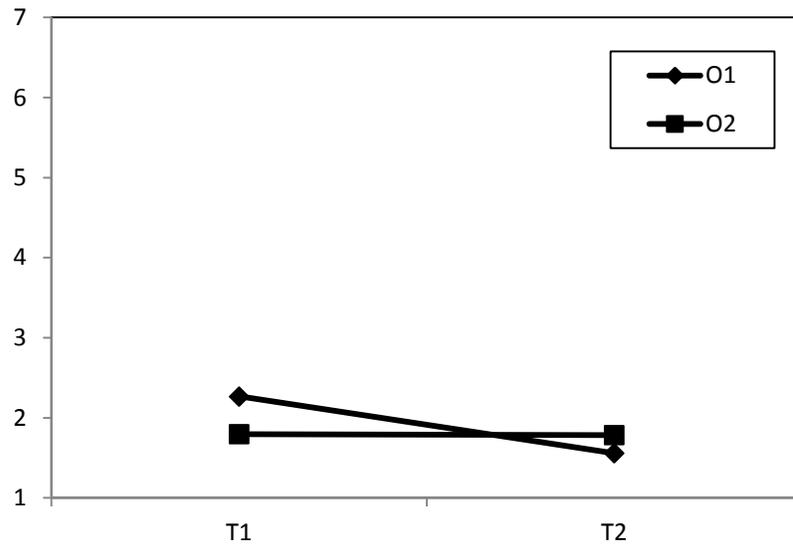


Figure 12. Interaction entre l'effet de la formation et de l'organisation sur les comportements de contrôle psychologique tel que rapportés par les gestionnaires.

En résumé des résultats associés au deuxième objectif, on note que, selon leur perspective, les gestionnaires des deux organisations auraient amélioré leurs habiletés de soutien à l'autonomie et de structure à l'égard de leurs employés suite à leur participation au programme de formation. Alors que les données recueillies auprès des gestionnaires de l'organisation 1 indiquent qu'ils auraient diminué leur recours à des comportements de contrôle psychologique suite à la formation, celles récoltées auprès des gestionnaires de l'organisation 2 suggèrent que les comportements de contrôle psychologique de ceux-ci n'auraient pas changé de façon statistiquement significative entre les deux temps de mesure. Par ailleurs, les résultats obtenus auprès des employés indiquent qu'ils n'auraient pas perçu de différence statistiquement significative à l'égard des comportements de

soutien à l'autonomie, de structure et de contrôle psychologique de leur supérieur immédiat suite à la participation de ce dernier à la formation. Toutefois, il semble que, tout temps de mesure confondu, les employés de l'organisation 2 perçoivent leur supérieur immédiat comme étant significativement moins contrôlant que ceux de l'organisation 1. Enfin, ni les employés ni les gestionnaires ne rapportent de différence statistiquement significative entre les deux temps de mesure à l'égard des comportements d'implication des gestionnaires.

3.3.3 Troisième objectif de recherche. Le troisième objectif de recherche s'attarde à la variable focale « résultats organisationnels » de la cible « gains organisationnels » du modèle d'évaluation de la formation de Kraiger (2002). Il vise à vérifier si, suite à la participation des gestionnaires au programme de formation, leurs employés rapportent un niveau accru de satisfaction de leurs besoins psychologiques, de motivation autodéterminée et de santé psychologique ainsi qu'un niveau moindre de motivation contrôlée. Afin de tester les hypothèses qui découlent de cet objectif de recherche, les employés ont répondu à des questionnaires auto-rapportés de ces variables au premier et au deuxième temps de mesure, tel que discuté dans le chapitre 2 de la présente thèse.

Afin de vérifier l'hypothèse H3a qui s'attarde à l'augmentation du niveau de satisfaction des besoins psychologiques des employés suite à la participation de leur supérieur immédiat à la formation, une analyse de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées a été effectuée. Les résultats de celle-ci sont présentés dans le Tableau XIV et ne

révèlent pas d'effet principal ou d'effet d'interaction de la formation et de l'organisation sur la satisfaction des besoins psychologiques des employés. Ainsi, il semble qu'indépendamment de l'organisation à laquelle appartiennent les employés, le niveau de satisfaction de leurs besoins psychologiques n'ait pas changé suite à la participation des gestionnaires à la formation. Cette conclusion est corroborée par la stratégie de référence interne dont la MANOVA indique des interactions non-significatives entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,49) = 0,520, p = 0,474$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,49) = 0,069, p = 0,794$). Autrement dit, la satisfaction des besoins psychologiques des employés des deux organisations n'aurait pas changé davantage entre les deux temps de mesure que leur perception d'une variable non reliée au contenu de la formation (c.-à-d., la collaboration). L'hypothèse H3a n'est donc pas confirmée.

Tableau XIV

Résultats de l'analyse de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées menée sur la variable satisfaction des besoins psychologiques

		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	35	19	54	$F_{(1,52)}$	η^2	$F_{(1,52)}$	η^2	$F_{(1,52)}$
T1	M	5,892	5,745	5,840	0,042	0,001	0,013	0,000	1,934	0,036
	E-T	0,514	0,873	0,658						
T2	M	5,781	5,895	5,821						
	E-T	0,518	0,612	0,550						
Total form.	M	5,836	5,820							

Note. † $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

Dans le but de tester les hypothèses H3b et H3c qui portent sur l'augmentation du niveau de motivation autodéterminée et la diminution du niveau de motivation contrôlée des employés suite à la participation de leur supérieur immédiat au programme de formation, des analyses de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées ont été menées. L'observation des résultats présentés au Tableau XV ne révèle ni effet principal ni effet d'interaction de la formation et de l'organisation sur la motivation autodéterminée des employés. Il semble donc qu'indépendamment de l'organisation d'attache des employés, leur niveau de motivation autodéterminée n'ait pas changé significativement entre les deux temps de mesure. Cette conclusion est corroborée par la stratégie de référence interne dont la MANOVA indique des interactions non-significative entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,47) = 0,010$, $p = 0,922$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,47) = 0,883$, $p = 0,352$) pour la motivation autodéterminée. Il en va de même pour la motivation contrôlée où des interactions non-significatives ont également été observées entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,47) = 1,147$, $p = 0,290$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,47) = 2,251$, $p = 0,116$). Autrement dit, le niveau de motivation autodéterminée et contrôlée de l'ensemble des employés n'a pas changé davantage entre les deux temps de mesure que leur perception d'une variable non reliée au contenu de la formation (c.-à-d., la collaboration). Les hypothèses H3b et H3c ne sont donc pas confirmées.

Concernant la motivation contrôlée, seul un effet principal de l'organisation de taille moyenne (Cohen, 1988) s'est révélé statistiquement significatif, indiquant que la motivation contrôlée des employés de l'organisation 2 est plus élevée que celle des employés de l'organisation 1. Ce résultat est corroboré par la stratégie de référence interne indiquant que la différence entre les deux organisations concernant la motivation contrôlée des employés est plus grande que celle observée auprès d'une variable non pertinente en regard de la formation (c.-à-d., la collaboration) ($F(1,47) = 4,681, p < 0,05, \eta^2 = 0,087$).

Tableau XV

Résultats des analyses de variance factorielles 2 x 2 à mesures répétées menées sur les variables motivation autodéterminée et motivation contrôlée des employés

Motivation autodét.		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	34	18	52	$F_{(1,50)}$	η^2	$F_{(1,50)}$	η^2	$F_{(1,50)}$
T1	M	5,309	5,167	5,260	0,011	0,000	0,009	0,000	2,667	0,051
	E-T	1,183	1,307	1,216						
T2	M	5,146	5,352	5,217						
	E-T	1,172	1,191	1,171						
Total form.	M	5,227	5,259							
Motivation contrôlée		O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		N	34	18	52	$F_{(1,50)}$	η^2	$F_{(1,50)}$	η^2	$F_{(1,50)}$
T1	M	2,538	3,222	2,775	1,356	0,026	7,118*	0,125	0,152	0,003
	E-T	0,879	1,032	0,981						
T2	M	2,449	3,044	2,655						
	E-T	0,803	1,036	0,926						
Total form.	M	2,493	3,133							

Note. † $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure pré-formation et T2 à la mesure post-formation.

Enfin, ce qui a trait à l'accroissement du niveau de santé psychologique des employés suite à la participation de leur supérieur immédiat à la formation, une analyse de variance factorielle 2x2 à mesures répétées a aussi été conduite afin de vérifier l'hypothèse H3d. Le Tableau XVI ne révèle pas d'effet d'interaction des deux variables indépendantes, mais plutôt des effets principaux significatifs de taille moyenne de l'organisation et de la formation (Cohen, 1988). Ainsi, il appert que le niveau de santé psychologique de l'ensemble des employés ait augmenté significativement entre les mesures préformation et post-formation (voir Figure 13). Toutefois, cette conclusion n'est pas soutenue par la stratégie de référence interne dont la MANOVA n'indique pas d'interaction statistiquement significative entre les variables *formation*, *mesure* et *organisation* ($F(1,49) = 0,796, p = 0,377$) ainsi qu'entre les variables *formation* et *mesure* ($F(1,49) = 0,161, p = 0,690$). Selon cette stratégie, la santé psychologique de l'ensemble des employés n'aurait pas changé davantage entre les deux temps de mesure que leur perception de la collaboration au sein de leur équipe de travail. Il n'est donc pas possible de confirmer l'hypothèse H3d.

Par ailleurs, les résultats révèlent un effet principal de l'*organisation*, indiquant que, tout temps de mesure confondu, le niveau de santé psychologique des employés de l'organisation 1 est significativement plus élevé que celui des employés de l'organisation 2. Ce résultat n'est toutefois pas corroboré par la stratégie de référence interne qui indique que la différence entre les deux organisations en ce qui a trait à la santé psychologique des

employés n'est pas plus grande que celle observée auprès d'une variable non pertinente en regard de la formation (c.-à-d., la collaboration) ($F(1,49) = 2,756, p = 0,104$).

Tableau XVI

Résultats de l'analyse de variance factorielle 2 x 2 à mesures répétées menée sur la variable santé psychologique

	N	O1	O2	Total org.	Formation		Organisation		Formation x Organisation	
		35	19	53	$F_{(1,52)}$	η^2	$F_{(1,52)}$	η^2	$F_{(1,52)}$	η^2
T1	M	5,279	4,817	5,116	3,186 [†]	0,058	4,550*	0,080	0,015	0,000
	E-T	0,713	0,973	0,835						
T2	M	5,413	4,970	5,257						
	E-T	0,682	0,937	0,801						
Total form.	M	5,346	4,894							

Note. [†] $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, O1 correspond à l'organisation 1 et O2 à l'organisation 2; T1 correspond à la mesure préformation et T2 à la mesure post-formation.

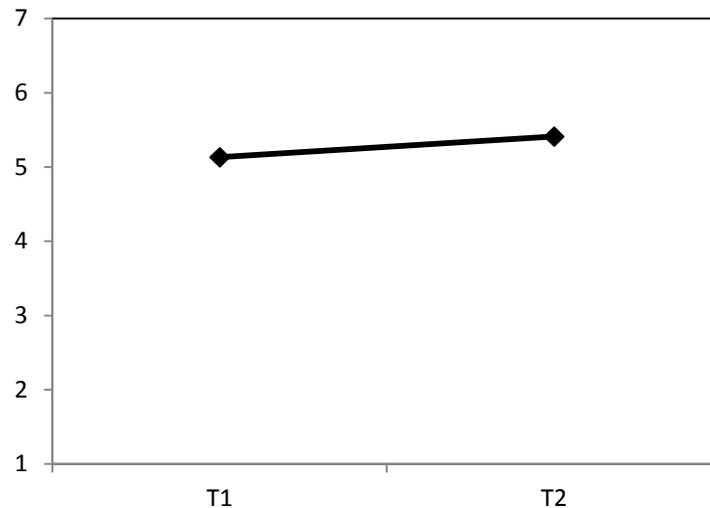


Figure 13. Effet principal statistiquement significatif de la formation sur la santé psychologique des employés, tel que rapporté par ces derniers.

En somme, les résultats des ANOVA factorielles 2 x 2 à mesures répétées associées au troisième objectif de recherche indiquent qu'alors que le niveau de satisfaction des besoins psychologiques et de motivation des employés des deux organisations ne s'est pas amélioré suite à la participation de leur supérieur immédiat au programme de formation, leur niveau de santé psychologique a, pour sa part, augmenté de façon statistiquement significative. Toutefois, la stratégie de référence interne ne confirme pas ce dernier résultat.

Par ailleurs, le niveau de motivation contrôlée des employés de l'organisation 2 est significativement plus élevé que celui des employés de l'organisation 1, ce qui est corroboré par la stratégie de référence interne. De plus, le niveau de santé psychologique des employés de l'organisation 2 serait significativement plus faible que celui des employés de l'organisation 1, quoique ce résultat ne soit pas confirmé par la stratégie de référence interne.

En terminant, il importe de noter que des analyses non-paramétriques (test de rang signé Wilcoxon et test Mann-Whitney U) ont également été menées afin de vérifier si celles-ci révélaient des résultats différents de ceux obtenus par le biais des analyses paramétriques jusqu'ici présentées. Toutes les analyses n'ont pu être vérifiées puisqu'il n'est pas possible de tester des effets d'interactions par le biais d'analyses non-paramétriques. Toutefois, celles menées révèlent des résultats similaires à ceux susmentionnés pour les effets principaux et les effets simples *a posteriori*.

Chapitre 4 : Discussion

Le présent chapitre est composé de six volets. Le premier rappelle les objectifs de recherche visés par la thèse. Le deuxième résume les principaux résultats obtenus suite à l'expérimentation. Le troisième propose une analyse critique des résultats et expose les apports théoriques de la thèse. Le quatrième s'attarde aux principaux constats émanant de la thèse et à leurs contributions pratiques pour l'intervention en psychologie du travail et des organisations. Le cinquième porte sur les limites de la présente recherche, alors que le sixième propose des pistes de recherche pertinentes à étudier dans le futur.

4.1 Rappel des objectifs de recherche

Alors que la TAD propose un lot de connaissances pouvant être utiles afin d'aider les travailleurs et les organisations à croître et à prospérer, peu d'études ont porté, à ce jour, sur l'évaluation d'interventions visant à implanter ces connaissances sur le terrain en milieu organisationnel. En ce sens, la recherche menée dans le cadre de la présente thèse permet d'enrichir les connaissances sur l'application de la théorie de l'autodétermination à l'univers des organisations. Plus précisément, elle s'attarde au développement du style motivationnel des gestionnaires dans la perspective de la TAD, alors qu'à notre connaissance, seulement deux études ont porté à ce jour sur le sujet.

La présente recherche s'attarde à pallier certaines lacunes des études antérieures et à élargir le spectre des connaissances qu'elles ont fournies en étant la première à (a) étudier le développement du soutien aux besoins psychologiques plutôt que le soutien à l'autonomie, (b) mesurer de façon plus précise le transfert en emploi des habiletés de soutien aux besoins psychologiques développées dans le cadre de la formation et (c) examiner, en plus de la motivation autodéterminée et contrôlée, l'impact d'une telle formation sur la satisfaction des besoins psychologiques et la santé psychologique des employés. Pour ce faire, trois principaux objectifs de recherche ont été poursuivis. Le premier objectif a pour but de vérifier si la formation a été adéquatement développée et diffusée afin de favoriser l'apprentissage et le transfert en emploi des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires. Pour ce faire, l'efficacité de la manipulation expérimentale a été vérifiée en évaluant les cibles « contenu, diffusion et conception de la formation » ainsi que « changements auprès des apprenants » du modèle de Kraiger (2002). Le deuxième objectif vise à évaluer si, suite à la participation des gestionnaires à la formation, ils ont transféré leurs apprentissages au travail, de sorte à soutenir davantage les besoins psychologiques de leurs employés après la formation comparativement à avant celle-ci. Enfin, par le troisième objectif, on cherche à vérifier si la formation a engendré les gains organisationnels escomptés, soit une amélioration du niveau de satisfaction des besoins psychologiques, de motivation autodéterminée et de santé psychologique des employés ainsi qu'une diminution de la motivation contrôlée de ceux-ci.

4.2 Sommaire des résultats de la thèse

Les résultats obtenus indiquent que la manipulation expérimentale a été adéquatement conçue et diffusée pour favoriser le transfert des apprentissages en emploi chez les gestionnaires participants. En effet, tant les apprenants de l'organisation 1 que ceux de l'organisation 2, rapportent estimer que les méthodes d'apprentissage et de l'animation étaient de grande qualité et que le contenu de la formation était utile en regard de leur travail. Suite à la formation, ils présentaient également un haut niveau de motivation autodéterminée et un faible niveau de motivation contrôlée à transférer leurs apprentissages en emploi ainsi qu'un fort sentiment d'efficacité personnelle à mettre en pratique leurs apprentissages. À l'égard de ce dernier point, les données recueillies auprès des gestionnaires des deux organisations indiquent que leur sentiment d'efficacité personnelle a cru de façon marquée suite à leur participation à la formation.

Pour que les apprenants transfèrent leurs apprentissages au travail, il importe toutefois que ceux-ci aient d'abord effectué des apprentissages. Alors que les gestionnaires de l'organisation 1 semblent avoir développé leurs habiletés de soutien à l'autonomie⁵⁴ suite à leur participation à la formation, il n'en serait pas de même pour les gestionnaires de

⁵⁴ Il importe toutefois de mentionner que l'instrument de mesure employé pour évaluer l'apprentissage ne comprenait pas les dimensions structure et implication du style motivationnel de soutien aux besoins psychologiques des employés.

l'organisation 2 dont celles-ci n'auraient pas changé de façon statistiquement significative entre les deux temps de mesure. De plus, bien que, suite à la formation, les apprenants aient été dans de bonnes dispositions pour transférer leurs apprentissages, ils indiquent n'être ni en accord, ni en désaccord pour dire qu'ils bénéficient d'un bon soutien organisationnel au transfert dans leur milieu de travail, une dimension du climat de travail importante pour assurer le transfert en emploi (Blume et al., 2010).

Tout de même, les gestionnaires rapportent un niveau plus élevé de comportements de soutien à l'autonomie et de structure dans leurs interactions avec leurs employés suite à la formation, soit trois à quatre mois après le début de celle-ci. Concernant le contrôle psychologique, ce ne sont que les gestionnaires de l'organisation 1 dont les résultats autorévélés suggèrent une amélioration suite à la formation, les résultats des gestionnaires de l'organisation 2 n'indiquant pas de changement statistiquement significatif entre les deux temps de mesure. Quant à leurs habiletés d'implication, les gestionnaires des deux organisations ne rapportent pas effectuer davantage de comportements d'implication à l'égard de leurs employés suite à leur participation à la formation. Par ailleurs, les données recueillies auprès des employés participants suggèrent qu'ils n'auraient pas perçu d'amélioration statistiquement significative chez leur supérieur immédiat quant à l'ensemble de ses habiletés de soutien aux besoins psychologiques suite à sa participation à la formation.

Concernant les retombées de la formation sur les employés des gestionnaires participants, une augmentation de leur santé psychologique a été observée trois à quatre mois après le début de la formation. Toutefois, celle-ci n'est pas corroborée par la stratégie de référence interne, ce qui suggère que, suite à la formation, la santé psychologique des employés n'a pas plus augmenté qu'une variable non visée par la formation (c.-à-d., la collaboration). De plus, aucune différence statistiquement significative n'a été rapportée par les employés entre les deux temps de mesure quant au niveau de satisfaction de leurs besoins psychologiques, de leur motivation autodéterminée et de leur motivation contrôlée au travail.

4.3 Analyse critique des résultats et apports théoriques de la thèse

La présente thèse comporte plusieurs contributions significatives à l'avancement des connaissances en ce qui a trait au développement du soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires, au transfert de celui-ci en emploi et à ses retombées sur les employés des apprenants. Avant de s'attarder à la discussion des principaux résultats, il importe de mentionner deux apports de la thèse au niveau de la méthode et de la population cible.

Une première contribution correspond à la façon dont la formation a été développée et évaluée. Alors que les études antérieures sur le développement du soutien à l'autonomie en milieu de travail n'ont pas suffisamment intégré, au sein de leur programme de formation, de stratégies afin de favoriser le transfert des apprentissages, la formation au

cœur de l'expérimentation de la présente thèse a été développée à partir d'une recension de la documentation sur la conception et la diffusion de formations, et ce, dans le but de favoriser l'apprentissage et le transfert des apprentissages en emploi. De celle-ci, les meilleures pratiques ont été identifiées et appliquées au développement, au contenu, au déroulement et à la diffusion de la formation. De surcroît, il s'agit de la première recherche sur le développement du style motivationnel des gestionnaires, dans la perspective de la TAD en milieu de travail, à se baser sur un modèle d'évaluation de la formation. Le modèle retenu, soit le modèle d'aide à la décision de Kraiger (2002), est reconnu pour son exhaustivité et sa flexibilité (Saks & Haccoun, 2007).

En réponse aux critiques énoncées par plusieurs auteurs par rapport aux études antérieures (p. ex., Collins & Holton, 2004), une deuxième contribution de la présente thèse consiste à décrire en détail la façon dont la formation a été développée de même que son contenu et son déroulement. Ainsi, elle contribue à favoriser un bassin de connaissances qui permettra de cibler les caractéristiques des formations qui sont plus efficaces.

Une troisième contribution de la thèse à l'avancement des connaissances correspond à la population auprès de laquelle l'étude a été menée. Alors que les études de Deci, Connell et Ryan (1989) et d'Hardré et Reeve (2009) ont été menées auprès d'entreprises privées américaines, la présente thèse correspond à la première étude à être menée auprès d'organismes publics. Par ailleurs, elle comprend un échantillon composé de deux

organisations canadiennes, une provenant du Québec et l'autre de l'Ontario. Ainsi, la thèse permet d'examiner les similitudes et les différences entre ces deux organisations et d'analyser les résultats qui ressortent des analyses en les mettant en perspective par rapport aux études antérieures ce qui, ultimement, contribue à vérifier la généralisation des résultats.

Dans ce qui suit, les principaux résultats qui émanent de la thèse sont discutés et des pistes d'interprétation sont proposées. Les résultats sont regroupés en quatre sections, soit (a) les dispositions favorisant le transfert en emploi des apprentissages, (b) le développement et le transfert en emploi des habiletés de soutien aux besoins psychologiques, (c) les retombées de la formation au niveau des employés et (d) l'interprétation globale des résultats.

4.3.1 Dispositions favorisant le transfert en emploi des apprentissages. Dans la perspective d'évaluer les initiatives de formation de façon plus complète, Kraiger (2002) propose trois cibles d'évaluation de la formation, soit (a) le contenu, la conception et la diffusion du programme de formation, (b) les changements chez les apprenants et (c) les gains organisationnels. Afin de bien comprendre les différents éléments qui ont pu affecter l'efficacité de la formation en plus d'identifier les retombées de celle-ci, ces trois cibles ont été évaluées.

Avant de vérifier les retombées de la formation sur les comportements de supervision de personnel des gestionnaires participants et sur leurs employés, nous avons d'abord voulu s'assurer que le programme de formation avait été adéquatement développé et diffusé pour favoriser l'apprentissage et le transfert de celui-ci en emploi. Ainsi, l'efficacité de la manipulation expérimentale a été évaluée à l'aide des cibles « contenu, conception et diffusion du programme de formation » et « changements auprès des apprenants » du modèle de Kraiger (2002).

À cet effet, les participants à la formation ont évalué favorablement la qualité des méthodes d'apprentissage et de l'animation ainsi que l'utilité du contenu de la formation en regard de leur travail. Ils ont aussi rapporté un haut niveau de motivation autodéterminée et un faible niveau de motivation contrôlée à transférer leurs apprentissages en emploi. De surcroît, ils présentaient, suite à la formation, un fort sentiment d'efficacité personnelle à mettre en pratique leurs apprentissages et celui-ci a cru de façon importante suite à leur participation à la formation. Puisque ces variables ont été démontrées, dans le cadre d'études corrélationnelles antérieures (L. A. Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011), comme liées positivement au transfert des apprentissages, les résultats obtenus suggèrent que les apprenants étaient, suite à la formation, dans de bonnes dispositions pour transférer leurs apprentissages en emploi.

Ces résultats ne sont pas surprenants considérant l'attention portée lors du développement et de la diffusion de la formation à mettre le plus d'éléments possible en place afin de favoriser l'apprentissage et le transfert des apprentissages. En ce sens, les principes d'apprentissage sous-jacents au façonnement comportemental (Bandura, 1977) ont été pris en compte, de même que la séquence de présentation des divers éléments proposée par J.-F. Roussel (2011). Ainsi, les habiletés à apprendre ainsi que leur utilité ont été présentées, démontrées et illustrées, et ce, en respectant les principes de contextualisation et de décontextualisation par le biais d'exemples, d'exercices et d'activités de discussion. Par ailleurs, une attention particulière a été portée à la rétroaction (p. ex., rapport remis lors de la première séance de formation décrivant leur niveau de base de maîtrise des habiletés de soutien aux besoins psychologiques, rétroaction lors des études de cas et des jeux de rôles) afin d'aider les apprenants à cibler leurs forces et leurs besoins de développement ainsi qu'à être conscients de leur progression vers la maîtrise des habiletés de soutien aux besoins psychologiques et le transfert au travail de ces habiletés. De plus, l'accent a été mis sur les opportunités de pratique des habiletés visées par la formation. Pour faire, lors des séances de formation, des jeux de rôles et des études de cas ont été proposés aux apprenants. Entre les séances de formation et à la fin du programme de formation, un journal de bord et des activités de fixation d'objectifs ont été soumis aux apprenants comme outils afin de les aider à mettre en pratique et à transférer au travail leurs apprentissages. Dans le cadre de l'ensemble de ces activités, une attention particulière a

également été portée afin que ces activités soient représentatives de la réalité de travail des apprenants. Pour ce faire, des entrevues ont été réalisées auprès de certains d'entre eux avant le début de la formation.

Bien que, suite à la formation, les apprenants semblent avoir été dans de bonnes dispositions pour transférer leurs apprentissages, en ce qui a trait à l'environnement organisationnel, les données recueillies au niveau du soutien organisationnel perçu par les apprenants des deux organisations indiquent qu'ils ne sont ni en accord, ni en désaccord pour dire qu'ils bénéficient d'un bon soutien organisationnel au transfert dans leur milieu de travail. Comme le soutien organisationnel constitue une dimension du climat de transfert et que ce dernier a été démontré comme une des variables de l'environnement organisationnel qui a le plus d'impact sur le transfert (Blume et al., 2010), ce résultat peut constituer un indicateur que le milieu de travail n'a peut-être pas été optimal pour favoriser le transfert des apprentissages.

Dans le cadre de l'expérimentation, certaines mesures ont été mises en place afin d'impliquer le milieu organisationnel dans le processus de développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires participant à la formation. D'abord, des actions telles que des rencontres préformation et une allocution lors de la première journée de formation ont été menées par la direction des deux organisations afin de démontrer, aux participants, l'importance que l'organisation accorde au projet de recherche

et à la formation. Ces actions ont pu contribuer à accroître la motivation des apprenants à participer à la formation de même que leur perception de l'utilité du contenu visé par la formation, variables ayant toutes deux été démontrées dans les études antérieures comme liées au transfert des apprentissages (p. ex., L. A. Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011). Toutefois, elles ne sont probablement pas suffisantes à elles seules pour assurer ce transfert, surtout lorsque les habiletés à développer impliquent une forme de transfert dit éloigné comme dans le cas du soutien aux besoins psychologiques des employés.

Par ailleurs, une fois les trois journées de formation terminées, les apprenants ont été encouragés par les formateurs à solliciter l'accompagnement de leur supérieur immédiat dans leurs activités de fixation d'objectifs de même que sa rétroaction et celle de leur équipe au sujet du développement de leurs habiletés de supervision de personnel de et de leur progression vers l'atteinte de ces objectifs. Bien que ces actions soient potentiellement bénéfiques pour favoriser le transfert des apprentissages et aient pu y contribuer, le fait d'avoir ainsi confié aux apprenants la responsabilité de leur développement n'est peut-être pas une action suffisante pour maximiser les chances qu'ils transfèrent leurs apprentissages en emploi.

Ainsi, il est possible de constater que des mesures ont été mises en place afin de favoriser l'implication de l'environnement organisationnel dans le processus de transfert

des apprentissages, mais que des dispositions additionnelles auraient sans doute été nécessaires afin que les gestionnaires perçoivent un niveau plus élevé de soutien de la part de leur milieu de travail au transfert en emploi de leurs apprentissages. Cette limite de la thèse sera discutée à la section 4.5 du présent chapitre et des recommandations pour la pratique en lien avec ce constat seront présentées à la section 4.4.3.

4.3.2 Développement et transfert en emploi des habiletés de soutien aux besoins psychologiques. La présente thèse apporte une contribution importante à l'avancement des connaissances en s'attardant à la fois au développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques suite à la participation de gestionnaires à un programme de formation et à l'étude du transfert en emploi de leurs apprentissages. De plus, il s'agit, à notre connaissance, de la première étude menée en contexte organisationnel à porter sur une formation visant à la fois le développement des habiletés de soutien à l'autonomie, de structure, d'implication, de même que l'évitement des comportements contrôlants et qui, en plus, évalue le transfert en emploi de ces quatre facettes du soutien aux besoins psychologiques des employés.

Les études antérieures menées en milieu de travail fournissent des résultats équivoques sur le sujet. Alors que Deci, Connell et Ryan (1989) démontrent que, suite à une formation au soutien à l'autonomie, les gestionnaires participants ont développé leurs habiletés de soutien à l'autonomie, leurs employés n'auraient pas perçu de différence

statistiquement significative au niveau du style motivationnel de leur supérieur immédiat ni trois mois, ni six mois à un an après la formation. Vingt ans plus tard, Hardré et Reeve (2009) effectuent une seconde étude sur le développement du soutien à l'autonomie. Dans le cadre de celle-ci, ils n'évaluent pas l'apprentissage comme tel, mais ils rapportent qu'un mois après la formation, les habiletés de soutien à l'autonomie en emploi de gestionnaires, tel qu'observé par des experts, se sont améliorées de façon statistiquement significative.

Considérant le fait qu'Hardré et Reeve (2009) n'ont pas évalué l'apprentissage dans leur étude et que les deux études susmentionnées utilisent des mesures différentes (c.-à-d., observation versus perception par les subordonnés) du transfert des apprentissages en emploi, ces résultats sont difficiles à comparer. Toutefois, la méta-analyse menée par Su et Reeve (2011) apporte un éclairage intéressant sur la question en révélant que les études menées dans d'autres sphères de vie ont réussi, en formant des personnes en position d'autorité à développer leurs habiletés de soutien à l'autonomie, à accroître les comportements de soutien à l'autonomie tel qu'observé par des experts ($d = 1,394$; $k = 10$), autorapporté par les apprenants ($d = 0,556$; $k = 4$) et perçu par leurs subordonnés ($d = 0,556$, $k = 4$). Ainsi, il est possible, comme le soulignent Deci, Connell et Ryan (1989), que les résultats qu'ils obtiennent au niveau de la perception des employés puissent s'expliquer par certaines lacunes de leur étude, comme les échanges peu fréquents entre les apprenants et leurs employés. Par ailleurs, Hardré et Reeve soulignent – bien qu'ils n'en fassent pas une distinction claire dans leur opérationnalisation des habiletés de soutien à l'autonomie –

que leur étude s'est avérée plus efficace pour diminuer les comportements de contrôle psychologique que pour améliorer les habiletés de soutien à l'autonomie des apprenants. La méta-analyse de Su et Reeve suggère que, de façon plus générale, les formations visant le développement du soutien à l'autonomie réussissent mieux à aider les apprenants à diminuer leur recours à des comportements contrôlants qu'à améliorer ou à ajouter à leur répertoire des comportements de soutien à l'autonomie, et ce, à travers les diverses sphères de vie. Hardré et Reeve avancent que, pour développer la gamme complète des stratégies motivationnelles de soutien à l'autonomie, les recherches futures gagneraient à miser sur un programme de formation plus complet (c.-à-d., visant tant sur le développement des habiletés de soutien à l'autonomie que l'évitement des comportements contrôlants) que celui qu'ils ont employé dans le cadre de leur étude, plus étoffé (c.-à-d., traitant plus en profondeur des divers aspects de la formation) et qui comprendrait davantage de mesures visant à faciliter le transfert des apprentissages en emploi. À la lecture de l'article de Deci, Connell et Ryan, il nous semble également que certaines stratégies pédagogiques reconnues pour favoriser le transfert des apprentissages telles que la pratique active des habiletés à développer en formation (Grossman & Salas, 2011) et la séquence de présentation du contenu de formation (J.-F. Roussel, 2011) n'ont pas été suffisamment intégrées.

Afin de clarifier le tout, la présente thèse a évalué à la fois l'apprentissage et le transfert en emploi de celui-ci, tel qu'évalué de façon autorapportée par les apprenants et perçue par les employés. Par ailleurs, elle a mis en place des mesures⁵⁵ afin de pallier les lacunes de l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989) et d'Hardré et Reeve (2009), et ce, dans le but de maximiser les chances de succès de la formation de la présente thèse pour favoriser l'apprentissage et le transfert de celui-ci en emploi de même que pour assurer les retombées escomptées chez les employés des apprenants.

Ainsi, tel que discuté à la section 4.3.1, les données recueillies auprès des gestionnaires des deux organisations ayant participé à la formation révèlent qu'ils étaient dans de très bonnes dispositions, suite à la formation, pour transférer leurs apprentissages en emploi. Toutefois, ces dispositions peuvent ne pas être suffisantes pour assurer le transfert si (a) les apprenants n'ont pas suffisamment effectué d'apprentissages et (b) si leur environnement de travail ne les a pas assez soutenus dans leurs efforts de transfert.

⁵⁵ Entre autres, établir comme critère de participation à l'étude que les gestionnaires aient des échanges fréquents avec leurs subordonnés afin qu'ils puissent mettre en pratique leurs apprentissages et que leurs employés soient en mesure d'apprécier l'évolution du style motivationnel de leur supérieur immédiat ainsi que tenir compte des connaissances issues de la documentation scientifique afin de favoriser le transfert des apprentissages, tel que décrit au chapitre 2 de la thèse.

Considérant le fait que les données recueillies auprès des gestionnaires et des employés des deux organisations révèlent des différences notables à l'égard de certains aspects du développement et du transfert en emploi des habiletés de soutien aux besoins psychologiques, celles-ci portent à croire que des phénomènes différents ont pu se produire chez les participants de ces deux organisations. Ainsi, nous croyons pertinent de discuter en deux temps des résultats associés au développement et au transfert en emploi des habiletés de soutien aux besoins psychologiques. Dans un premier temps, les résultats des participants de l'organisation 1 seront abordés et, dans un deuxième temps, ceux des participants de l'organisation 2.

Organisation 1. Tel que postulé, les résultats obtenus auprès des apprenants de l'organisation 1 suggèrent que, suite à la formation, ceux-ci aient développé leurs habiletés de soutien à l'autonomie. De plus, ils indiquent un niveau significativement plus élevé de comportements de soutien à l'autonomie et de structure en emploi ainsi qu'un niveau moindre de comportements de contrôle psychologique envers leurs employés au deuxième temps de mesure comparativement au premier.

Toutefois, contrairement aux hypothèses formulées, les résultats autorapportés par les gestionnaires n'indiquent pas d'amélioration statistiquement significative de leurs habiletés d'implication au travail entre les deux temps de mesure. Par ailleurs, les données recueillies auprès de leurs employés ne révèlent pas de différence statistiquement

significative entre les mesures préformation et postformation quant à leur perception des habiletés de soutien à l'autonomie, de structure et d'implication ainsi que des comportements de contrôle psychologique de leur supérieur immédiat.

Apprentissage : Développement des habiletés de soutien à l'autonomie. Il importe d'abord de rappeler que l'instrument de mesure utilisé afin d'évaluer les apprentissages ne traite que du soutien à l'autonomie et de l'évitement des comportements de contrôle psychologique. Il ne permet ainsi pas d'évaluer les apprentissages réalisés par les apprenants à l'égard des habiletés de structure et d'implication. Cette limite de la thèse sera discutée à la section 4.5.

Les résultats obtenus auprès des gestionnaires de l'organisation 1 au sujet du développement de leurs habiletés de soutien à l'autonomie suite à leur participation à la formation corroborent ceux de l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989) qui ont employé le même instrument de mesure. Ces auteurs avaient alors noté que, comparativement à un groupe contrôle, les gestionnaires du groupe expérimental avaient davantage développé leurs habiletés de soutien à l'autonomie un mois après avoir participé à une formation. Malgré cet appui théorique, l'absence d'un groupe contrôle dans le devis de recherche employé auprès des gestionnaires dans la présente thèse fait en sorte qu'il importe de discuter des menaces à la validité interne pouvant constituer des explications alternatives aux résultats.

Tel que discuté à la section 2.6 de la thèse, les principales menaces à la validité interne pouvant affecter un devis de recherche prétest et posttest sans groupe contrôle sont l'historique, la maturation, le testing et l'instrumentation. Comme il en a été question dans cette dite section de la thèse, la maturation et l'instrumentation sont peu susceptibles d'expliquer les changements observés en raison de la courte période de temps sur laquelle s'inscrit l'étude et du recours aux mêmes questionnaires aux deux temps de mesure.

Concernant l'*historique*, bien que peu probable, nous ne pouvons exclure qu'un événement concomitant à la formation soit à l'origine du développement des habiletés de soutien à l'autonomie des gestionnaires de l'organisation 1. En ce qui a trait au *testing*, il se peut que le fait d'avoir répondu au questionnaire à une première reprise ait affecté les réponses des gestionnaires au deuxième temps de mesure. À cet effet, il est possible que d'avoir répondu au questionnaire une première fois ait entraîné, chez les apprenants, une prise de conscience et que celle-ci les ait amenés à développer leurs habiletés de soutien à l'autonomie. Dans un autre ordre d'idée, il importe de mentionner qu'un avantage de la mesure ici employée est qu'elle s'apparente à un test de jugement situationnel et, qu'ainsi, elle est peu sujette à la désirabilité sociale (Durivage & Pettersen, 2008).

Comportements de soutien à l'autonomie, de structure et de contrôle psychologique en emploi. En ce qui a trait aux habiletés de soutien à l'autonomie, de structure et de contrôle psychologique, alors que les données recueillies auprès des gestionnaires indiquent

que ceux-ci estiment s'être améliorés, celles fournies par leurs employés suggèrent que ces derniers n'auraient pas perçu cette amélioration. Afin d'interpréter ces résultats, deux pistes explicatives méritent d'être explorées.

Premièrement, il est possible que les employés n'indiquent pas avoir perçu d'amélioration des comportements de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat parce que ceux-ci n'ont réellement pas changé entre les deux temps de mesure. Si tel est le cas, les résultats significatifs obtenus à partir des données recueillies chez les gestionnaires s'expliqueraient par des problématiques liées à la mesure ou au devis expérimental. En effet, tout comme pour la mesure d'apprentissage, l'absence d'un groupe contrôle dans le devis de recherche utilisé auprès des gestionnaires laisse la porte ouverte à des explications alternatives à la formation comme agents causaux du changement. Tel que discuté précédemment, l'*historique* et le *testing* constituent les menaces à la validité interne les plus susceptibles de constituer ces explications alternatives.

Concernant l'*historique*, il est peu plausible que cette menace à la validité interne explique les changements rapportés par les apprenants au sujet de leurs habiletés de soutien à l'autonomie et de structure puisque les gestionnaires des deux organisations rapportent des résultats semblables. Considérant que les deux organisations sont localisées dans deux provinces différentes et qu'elles comportent des différences notables au niveau de leur mission et de la nature du travail de leurs membres, il est peu probable que des événements

concomitants à la formation aient affecté de la même façon les apprenants des deux organisations. Toutefois, il n'en va pas de même pour les comportements de contrôle psychologique puisque les gestionnaires de l'organisation 1 auraient significativement diminué leur recours à ces comportements, tel que rapporté par ceux-ci, alors que les gestionnaires de l'organisation 2 n'auraient pas changé. Toutefois, les chances qu'un événement externe n'ait affecté que cet aspect des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires demeurent tout de même limitées.

Quant au *testing*, tout comme il en a été discuté précédemment en ce qui a trait à l'apprentissage, il est ici aussi possible que le simple fait d'avoir répondu une première fois au questionnaire ait entraîné une prise de conscience chez les gestionnaires qui aurait pu les amener à améliorer leurs comportements de soutien à l'autonomie et de structure et à diminuer leurs comportements de contrôle psychologique envers leurs employés. De plus, puisque les mesures comportementales autorévélees sont sensibles à la désirabilité sociale (Fisher & Katz, 2000), il se peut également que celle-ci ait affecté les résultats. En effet, sachant que, suite à la formation, une amélioration de leur part serait attendue, il se peut que les gestionnaires aient voulu se montrer sous un jour plus favorable lors du deuxième temps de mesure.

Deuxièmement, il est possible que les gestionnaires aient réellement amélioré leurs comportements de soutien à l'autonomie, de structure et de contrôle psychologique, mais

que les employés n'aient pas été en mesure de le percevoir en raison de dispositions inhérentes au devis de recherche ou à des problématiques liées à la mesure. Toutefois, l'ajout de la stratégie de référence interne au devis de recherche utilisé auprès des employés permet de mieux contrôler pour les principales menaces à la validité interne. Elle vient donc renforcer les résultats voulant que les employés n'aient pas perçu d'amélioration des habiletés de soutien à l'autonomie et de structure ainsi qu'une diminution du recours de leur supérieur immédiat à des comportements de contrôle psychologique suite à sa participation à la formation puisqu'elle démontre que ces variables n'ont pas changé davantage qu'une variable non visée par la formation (c.-à-d., la collaboration). Néanmoins, deux pistes interprétatives méritent d'être explorées afin de comprendre ces résultats.

D'une part, il est possible que les employés n'aient pas rapporté de différence entre les deux temps de mesure en ce qui a trait à leur perception des habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat parce que, sachant que leur supérieur immédiat participait à une formation, ils entretenaient des attentes de changement plus grandes que ce qu'ils ont observé. Bien qu'on ait tenté que les employés ne sachent pas que leur supérieur immédiat participait à une formation, il est fort probable qu'ils en aient tout de même eu connaissance, considérant que ce dernier s'est absenté pendant trois journées de travail. Ainsi, il est possible qu'ils aient jugé plus sévèrement leur supérieur immédiat au deuxième temps de mesure.

D'autre part, il se peut que les données recueillies auprès des employés n'indiquent pas, trois à quatre mois après le début du programme de formation, d'amélioration statistiquement significative quant à leur perception des habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat parce que ces derniers n'avaient alors pas suffisamment transféré leurs apprentissages en emploi pour qu'ils soient perçus par leurs employés. Malgré les mesures qui ont été mises en place afin d'impliquer l'environnement organisationnel dans le processus de développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires, les résultats obtenus au niveau de la perception du soutien organisationnel perçu par les apprenants suggèrent que celui-ci n'était pas optimal pour favoriser le transfert. Ainsi, il est possible qu'un manque de soutien de la part de l'environnement de travail ait entravé les intentions de transfert des apprenants. Cette piste interprétative sera discutée davantage à la section 4.4.3.

Comportements d'implication en emploi. Contrairement aux hypothèses formulées au sujet de l'implication, les résultats indiquent que les gestionnaires des deux organisations n'auraient pas amélioré de façon statistiquement significative ces habiletés suite à leur participation à la formation. Les données recueillies auprès des employés participants vont dans le même sens en suggérant qu'ils n'auraient pas perçu d'amélioration chez leur supérieur immédiat quant à ses habiletés d'implication à leur égard. Afin d'interpréter ces résultats, deux pistes explicatives méritent d'être examinées.

Premièrement, bien que les résultats suggèrent que les gestionnaires de l'organisation 1 n'auraient pas développé leurs habiletés d'implication au travail suite à leur participation à la formation, il se peut qu'en réalité, leurs comportements d'implication se soient améliorés, mais que certaines dispositions liées à la mesure n'aient pas permis de capter ces améliorations. D'une part, comme le niveau de base des habiletés d'implication des gestionnaires, tel que rapporté par ceux-ci, était élevé au départ, il est possible qu'un effet de plafond au niveau de la variance ait fait en sorte qu'une amélioration additionnelle des comportements d'implication par rapport au premier temps de mesure n'ait pu être détectée par la mesure. D'autre part, il est à noter que, quoique non significatifs, les résultats de l'ensemble des gestionnaires indiquent une taille d'effet moyenne associée à l'effet principal *formation*. Il est donc possible que les apprenants aient quelque peu amélioré leurs comportements d'implication envers leurs employés, mais que l'échantillon manquait de puissance pour le détecter statistiquement.

Deuxièmement, il se peut que les résultats n'indiquent pas d'amélioration significative des habiletés d'implication parce que ces dernières n'ont réellement pas changé entre les deux temps de mesure. D'une part, considérant que le niveau de base des apprenants quant à leurs habiletés d'implication était élevé au départ, tel que rapporté par ceux-ci, il se peut que leur potentiel d'amélioration s'en trouvait limité. Toutefois, il est à noter que les moyennes des réponses des employés à cet égard sont d'environ 1 point de moins sur une échelle en 7 points que ceux des gestionnaires, ce qui rend cette explication

moins plausible. D'autre part, il importe de prendre en considération la nature des habiletés d'implication. Ces dernières font référence au degré d'intérêt et de soutien émotionnel d'un gestionnaire envers ses employés et comprennent à la fois des aspects quantitatifs (p. ex., présence, investissement en termes de temps et d'énergie) et qualitatifs (p. ex., écoute, aide, chaleur, empathie, attention) (Mageau & Vallerand, 2003; Tessier, 2006). Alors que les aspects quantitatifs de l'implication (p. ex., présence, investissement en temps et en énergie) peuvent sans doute se développer plus facilement par le biais d'une formation, les aspects qualitatifs (p. ex., écoute, aide, chaleur, empathie, attention) correspondent à des traits plus stables et plus ancrés dans la personnalité (McCrae & Costa, 1994). Ce faisant, nous émettons l'hypothèse qu'ils sont moins facilement malléables par le biais d'une formation. Par contre, comme il en sera question à la section 4.4.1, nous avançons que de jumeler à une formation des méthodes d'apprentissages complémentaires pourrait permettre de développer ces habiletés de façon plus efficace.

Sommaire des conclusions des données recueillies auprès des participants de l'organisation 1. En lien avec les conclusions à tirer des données recueillies auprès des participants de l'organisation 1, il importe de prendre en considération deux éléments. Premièrement, la formation au cœur de la présente thèse a été développée de façon rigoureuse en se basant sur les meilleures pratiques pour favoriser l'apprentissage et le transfert des apprentissages. Deuxièmement, les apprenants ont évalué très favorablement la qualité de la formation de même que l'utilité de son contenu en regard de leur travail. Par

ailleurs, leur sentiment d'efficacité personnelle à mettre en pratique les habiletés de soutien aux besoins psychologiques au travail a cru de façon importante et statistiquement significative suite à leur participation à la formation. Enfin, ils démontraient, suite à la formation, un niveau élevé de motivation autodéterminée et un faible niveau de motivation contrôlée à transférer leurs apprentissages. Ce faisant, bien que l'absence d'un groupe contrôle au niveau du devis de recherche employé auprès des gestionnaires ne nous permette de conclure sans réserve que la formation est à l'origine des changements rapportés par ceux-ci, nous considérons qu'il est fort probable que les apprenants de l'organisation 1 aient réellement développé leurs habiletés de soutien à l'autonomie suite à la formation et qu'ils aient augmenté leur recours en emploi à des comportements de soutien à l'autonomie et de structure, en plus d'avoir diminué leur utilisation des comportements de contrôle psychologique envers leurs employés.

Toutefois, la stratégie de référence interne renforce les conclusions des résultats obtenus auprès des employés de l'organisation 1 à savoir que ceux-ci n'auraient pas perçu les améliorations rapportées par leur supérieur immédiat quant à leurs comportements de soutien à l'autonomie, de structure et de contrôle psychologique. Il est possible que les employés entretiennent des attentes face à la participation de leur supérieur immédiat à la formation qui les aient amenées à le juger plus sévèrement au deuxième temps de mesure, mais nous considérons qu'il est plus probable que les gestionnaires de l'organisation 1 n'aient pas suffisamment transféré leurs apprentissages en emploi dans le délai

postformation pour que leurs employés remarquent une différence statistiquement significative à l'égard des comportements de soutien aux besoins psychologiques de la part de leur supérieur immédiat. Nous émettons l'hypothèse que le manque de soutien au transfert des apprentissages de la part de l'organisation puisse constituer une piste potentielle pour expliquer ce phénomène.

Quant aux habiletés d'implication, il est possible que les apprenants maîtrisassent déjà bien cette habileté et qu'ainsi, leur potentiel d'amélioration s'en trouvât limité ou qu'un effet de plafond au niveau de la variance ait empêché de capter un changement. Toutefois, l'écart entre la perception des employés à cet égard et les résultats autorapportés par les apprenants nous portent à croire que c'est davantage l'explication de la malléabilité de cette habileté qui serait en cause.

Organisation 2. Alors que les participants de l'organisation 2 ont réagi de façon similaire aux participants de l'organisation 1 en ce qui a trait aux comportements de soutien à l'autonomie, de structure et d'implication en emploi, les résultats révèlent des différences statistiquement significatives entre les participants des deux organisations au niveau du développement des habiletés de soutien à l'autonomie (c.-à-d., apprentissage) ainsi que des comportements de contrôle psychologique en emploi. En effet, les données recueillies auprès des gestionnaires de l'organisation 2 indiquent que, suite à la formation, ces derniers n'auraient pas développé de façon statistiquement significative leurs habiletés de soutien à

l'autonomie et qu'ils n'auraient pas diminué leur recours à des comportements de contrôle psychologique envers leurs employés, alors que les gestionnaires de l'organisation 1 se seraient améliorés sur ces deux aspects. Ces résultats sont corroborés par leurs employés qui n'ont pas perçu de différence statistiquement significative à ces égards entre les deux temps de mesure. Afin de tenter de comprendre ce qui peut expliquer ces différences, la prochaine section s'attarde à discuter des éléments sur lesquels les résultats des participants de l'organisation 2 diffèrent de ceux des participants de l'organisation 1. À cet effet, trois principales pistes explicatives méritent d'être examinées.

Premièrement, il est possible que les résultats n'indiquent pas d'apprentissage au niveau des habiletés de soutien à l'autonomie ni de diminution des comportements de contrôle psychologique en emploi parce que ceux-ci n'ont réellement pas changé entre les deux temps de mesure. Puisque le devis de recherche utilisé auprès des gestionnaires ne comprend pas de groupe contrôle, il importe de considérer la possibilité que des phénomènes alternatifs à la formation aient pu contribuer aux résultats obtenus. À cet effet, la principale menace à la validité pouvant avoir affecté ces résultats est l'*historique*. En effet, nous ne pouvons exclure la possibilité qu'un événement concomitant à la formation ait entravé leur capacité à développer leurs habiletés de soutien à l'autonomie ou à transférer leurs apprentissages en emploi de sorte à ne pas diminuer leurs comportements de contrôle psychologique en emploi suite à la formation.

Deuxièmement, il est possible que les gestionnaires de l'organisation 2 ne se soient pas autant améliorés que les gestionnaires de l'organisation 1 suite à leur participation à la formation parce que leurs habiletés de soutien aux besoins psychologiques étaient, au départ, plus développées que celles de leurs homologues de l'organisation 1. À cet égard, il est intéressant de noter qu'en ce qui a trait à la perception des employés à l'égard des comportements de contrôle psychologique de leur supérieur immédiat, les résultats révèlent un effet principal de l'*organisation* corroboré par la stratégie de référence interne, de sorte que, sans égard au temps de mesure, les employés de l'organisation 2 perçoivent leur supérieur immédiat comme émettant significativement moins de comportements de contrôle psychologique que les participants de l'organisation 1. Par ailleurs, bien que la différence ne soit pas statistiquement significative, les gestionnaires de l'organisation 2 rapportent un niveau de base plus élevé de leur orientation envers le soutien à l'autonomie⁵⁶ et plus faible de leurs comportements de contrôle psychologique⁵⁷ en emploi que les gestionnaires de l'organisation 1. Ce faisant, il est probable que les besoins de développement des gestionnaires de l'organisation 2 et leur potentiel à diminuer encore davantage leurs comportements de contrôle psychologique s'en trouvaient limités.

⁵⁶ Organisation 1 : $M = 47,8$, $E-T = 12,227$; Organisation 2 : $M = 53,57$, $E-T = 22,5$; $t(15) 0,687$, $p = 0,503$.

⁵⁷ Organisation 1 : $M = 2,267$, $E-T = 0,779$; Organisation 2 : $M = 1,798$, $E-T = 0,665$; $t(15) = 1,295$, $p = 0,215$.

Troisièmement, bien que les résultats des gestionnaires suggèrent qu'ils n'aient pas développé leurs habiletés de soutien à l'autonomie et diminué leurs comportements de contrôle psychologique en emploi de façon statistiquement significative suite à la formation, il se peut tout de même que les comportements des gestionnaires se soient améliorés, mais que des facteurs liés à la mesure n'aient pas permis de capter ces améliorations. À cet effet, tel que discuté précédemment, le niveau de base des comportements de contrôle psychologique des gestionnaires de l'organisation 2, tel que rapporté par ces derniers, était faible. Il est donc possible qu'un effet de plancher au niveau de la variance ait fait en sorte qu'une diminution supplémentaire de leurs comportements de contrôle psychologique par rapport au premier temps de mesure n'ait pu être détectée par la mesure.

Sommaire des conclusions des données recueillies auprès des participants de l'organisation 2. Tout comme il en a été question concernant l'organisation 1, les données recueillies auprès des gestionnaires de l'organisation 2 portent à croire que les apprenants étaient dans de bonnes dispositions, suite à la formation, pour transférer leurs apprentissages en emploi. Afin qu'un transfert des apprentissages ait lieu, nous estimons qu'il importe toutefois que les apprenants aient effectué des apprentissages et qu'ils bénéficient de soutien de la part de leur environnement de travail afin de transférer leurs apprentissages.

Ceci étant dit, il importe de noter que le niveau de base des comportements de contrôle psychologique, tel que rapporté par les gestionnaires et perçu par les employés de l'organisation 2, était significativement plus faible que celui des apprenants de l'organisation 1. Par ailleurs, les résultats au sujet de l'apprentissage des habiletés de soutien à l'autonomie des gestionnaires de l'organisation 2 portent également à croire que leur niveau de base était plus élevé que celui de leurs homologues de l'organisation 1. Ainsi, il est possible que les gains que les gestionnaires de l'organisation 2 pouvaient réaliser suite à leur participation à la formation fussent plus limités. Ce faisant, il se peut que les gestionnaires de l'organisation 2 n'aient pas réalisé d'apprentissages significatifs suite à leur participation à la formation. Toutefois, puisque les résultats autorapportés par ces gestionnaires indiquent qu'ils auraient amélioré de façon statistiquement significative leurs comportements de soutien à l'autonomie et de structure en emploi, nous ne croyons pas que cette conclusion soit tout à fait juste. Par ailleurs, il importe de rappeler que le questionnaire utilisé afin d'évaluer les apprentissages des gestionnaires ne renseigne que sur les habiletés de soutien à l'autonomie et de contrôle psychologique et non sur celles de structure et d'implication.

Quant aux données recueillies auprès des employés, tout comme il en a été question pour l'organisation 1, il est ici également possible, sachant que leur supérieur immédiat participait à une formation, que les employés aient entretenus des attentes qui les aient amenées à évaluer plus sévèrement leur supérieur immédiat au deuxième temps de mesure,

de sorte que la différence entre les deux temps de mesure quant à leur perception des comportements de soutien aux besoins psychologiques en emploi de leur supérieur immédiat se soit avérée non-significative. Toutefois, nous estimons qu'il est plus probable que ces résultats s'expliquent par le fait que les gestionnaires de l'organisation 2 n'aient pas effectué d'apprentissages suffisamment substantiels ou encore transféré suffisamment leurs apprentissages en emploi dans le délai postformation pour que leurs employés remarquent une différence statistiquement significative à l'égard des comportements de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat.

Face à ces résultats, trois pistes interprétatives nous semblent les plus susceptibles d'expliquer les résultats obtenus auprès des participants de l'organisation 2. Premièrement, nous émettons l'hypothèse que le moins grand impact de la formation sur les habiletés de soutien aux besoins psychologiques des apprenants de l'organisation 2 par rapport à leurs homologues de l'organisation 1 puisse s'expliquer, du moins en partie, par le fait que leurs besoins de formation étaient possiblement moins grands que ceux des apprenants de l'organisation 1. À cet effet, ajoutons que, tel que présenté à la section 3.2.1, les gestionnaires de l'organisation 2 sont significativement plus scolarisés que ceux de l'organisation 1. Par ailleurs, il est à noter que la fonction publique fédérale canadienne offre un éventail important de programmes de formation sur le leadership et les fonctions de management à ses gestionnaires (École de la fonction publique du Canada, 2012). Il est donc possible que le niveau de connaissances et d'habiletés de supervision de personnel des

apprenants de l'organisation 2 fût, avant la formation, supérieur à celles des apprenants de l'organisation 1. Ce constat soulève l'importance de l'analyse des besoins en contexte de formation. Cette thématique sera discutée davantage à la section 4.4.2 du présent chapitre.

Deuxièmement, bien que le niveau de base des gestionnaires de l'organisation 2 fût probablement plus élevé que celui des gestionnaires de l'organisation 1, cela ne signifie pas qu'il n'était pas possible pour ceux-ci d'accroître davantage leurs comportements de soutien aux besoins psychologiques en emploi. Tout comme pour l'organisation 1, nous croyons qu'il soit possible que le soutien sous-optimal au transfert de la part de l'environnement organisationnel, tel que perçu par les apprenants, puisse expliquer, du moins en partie, ce phénomène. Cette piste explicative sera discutée davantage à la section 4.4.3.

Troisièmement, il se peut que, lorsque le niveau de base des habiletés des apprenants est élevé, la formation – dans sa forme plus traditionnelle – comporte des limites quant à sa capacité à développer leurs habiletés. Nous émettons l'hypothèse que d'y ajouter une ou des méthodes d'apprentissage complémentaires comme des stratégies d'autorégulation et des méthodes d'apprentissage dans l'action seraient susceptible d'augmenter son efficacité. Cette thématique sera discutée davantage à la section 4.4.1.

4.3.3 Retombées de la formation au niveau des employés. La présente thèse apporte une contribution importante à l'avancement des connaissances en étant la première

étude à notre connaissance qui, en plus d'évaluer l'impact d'une formation au soutien aux besoins psychologiques sur la motivation autodéterminée et contrôlée des employés des apprenants, étudie son impact sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de ces employés ainsi que sur leur santé psychologique.

Les études antérieures qui ont porté sur le développement du soutien à l'autonomie en milieu de travail se sont également intéressées à savoir si la participation de gestionnaires à une formation génère les répercussions escomptées chez leurs employés. Deci, Connell et Ryan (1989) ont démontré que, trois mois après une formation au soutien à l'autonomie, une seule des douze variables qu'ils ont étudiée auprès des employés s'est améliorée significativement suite à la formation, soit la satisfaction des employés envers le potentiel d'avancement au sein de leur organisation. Six mois après celle-ci, en plus de cet aspect de la satisfaction en emploi, le niveau de confiance envers l'organisation et la satisfaction globale en emploi des employés se seraient significativement améliorés. Quant à l'étude d'Hardré et Reeve (2009), ils obtiennent des résultats plus impressionnants seulement un mois après la formation, soit une diminution de la motivation contrôlée et une augmentation de l'engagement des employés envers leur organisation. Toutefois, ils ne notent pas d'accroissement de la motivation autodéterminée.

En ce qui concerne la présente étude, les résultats révèlent que le niveau de santé psychologique des employés des deux organisations aurait augmenté suite à la participation

du supérieur immédiat à la formation. Toutefois, la stratégie de référence interne suggère qu'elle n'aurait pas plus augmenté que la collaboration, une variable non visée par la formation. Ainsi, il n'est pas possible de conclure sans réserve que la santé psychologique des employés a augmenté significativement suite à la participation de leur supérieur immédiat à la formation. Par ailleurs, contrairement aux hypothèses formulées, le niveau de satisfaction des besoins psychologiques des employés ainsi que leur motivation autodéterminée et contrôlée ne se seraient pas améliorés de façon statistiquement significativement suite à la formation.

Considérant le fait que, dans l'étude de Deci, Connell et Ryan (1989), les effets du développement des habiletés de soutien à l'autonomie des gestionnaires se sont davantage fait sentir à partir de six mois suivants la formation, il est possible que, si amélioration il y a eu au niveau des comportements de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat, le laps de temps ayant séparé la formation du deuxième temps de mesure fût trop court pour que ces améliorations au niveau du style motivationnel des gestionnaires aient le temps d'affecter de façon statistiquement significative la satisfaction des besoins psychologiques des employés de même que leur motivation autodéterminée, contrôlée et leur santé psychologique.

Quant aux résultats d'Hardré et Reeve (2009), les auteurs soulignent qu'il est difficile de savoir si les résultats qu'ils ont obtenus constituent des changements qui ont

perduré dans le temps ou s'il ne s'agit pas plutôt d'effets transitoires de courte durée. À cet effet, Spector (2002) mentionne que les participants à une formation reviennent souvent au travail avec un haut niveau de motivation à mettre en pratique leurs apprentissages. Toutefois, cette motivation diminue souvent avec le temps s'ils ne retrouvent pas le soutien suffisant de leur environnement de travail pour faire face aux obstacles rencontrés dans leurs tentatives de transférer leurs apprentissages au travail. Ainsi, il est possible que les gestionnaires de leur étude aient d'abord transféré leurs apprentissages de sorte à affecter positivement la motivation contrôlée et l'engagement de leurs employés, mais qu'ils n'aient pas réussi à maintenir dans le temps ces efforts de transfert en raison, par exemple, d'un manque de soutien de leur environnement de travail.

En se basant sur ces études, deux scénarios méritent d'être envisagés afin d'expliquer les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude. Premièrement, en lien avec les résultats de l'étude d'Hardré et Reeve (2009), il est possible que, si les employés avaient été interrogés un mois après la formation, des impacts plus significatifs de celle-ci auraient été observés chez les employés. En ce sens, les résultats, tels qu'obtenus trois à quatre mois après le début de la formation, pourraient, entre autres, être le fruit d'un soutien sous-optimal au transfert des apprentissages de la part de l'environnement organisationnel.

Deuxièmement, les résultats de Deci, Connell et Ryan (1989) portent à croire que les effets d'une formation au soutien à l'autonomie prennent du temps à se faire ressentir

chez les employés, ceux-ci ayant commencé à en rapporter davantage les effets six mois après la formation. En ce sens, il se peut que l'amélioration de la santé psychologique entre les deux temps de mesure constitue un indice d'un effet à venir sur les employés de la participation de leur supérieur immédiat à la formation. Si ce deuxième scénario correspond à la réalité, il est surprenant que la santé psychologique soit la première variable à être affectée par la formation, considérant la chaîne causale proposée par la TAD à savoir que le style motivationnel du superviseur affecterait la satisfaction des besoins de ses employés ce qui, en retour, aurait un impact sur le type de motivation à la base de leurs comportements et, enfin, se répercuterait sur leur santé psychologique. Toutefois, en se basant sur des travaux menés dans le champ d'études de la santé psychologique et du bien-être, nous estimons qu'ils peuvent possiblement s'expliquer de la façon suivante.

Selon plusieurs auteurs (Dagenais-Desmarais, 2010; R. M. Ryan & Deci, 2001; Warr, 2007), la santé psychologique serait un construit multidimensionnel qui inclurait à la fois des facettes hédoniques (souvent appelée bien-être hédonique ou subjectif) et eudémoniques (souvent appelé bien-être eudémonique). À cet effet, la façon dont la santé psychologique a été mesurée dans la thèse correspond à la facette hédonique de celle-ci (Kashdan et al., 2008).

Certains auteurs avancent, études empiriques à l'appui, qu'une relation causale existerait entre ces deux aspects de la santé psychologique, de sorte que le bien-être

eudémonique entraînerait le bien-être hédonique (Kashdan et al., 2008). Cette proposition est cohérente avec les propos de Diener et de ses collaborateurs (1998) qui soutiennent que le bien-être hédonique constitue une facette essentielle de la santé psychologique puisqu'il résulterait de manifestations de bien-être eudémonique. Par ailleurs, Ryan et Deci (2001) abondent dans le même sens en mentionnant que, selon la TAD, lorsqu'un individu est satisfait envers sa vie et qu'il éprouve des affects positifs et peu d'affects négatifs, c'est souvent indicateur qu'il vit du bien-être eudémonique (c.-à-d., la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux). En ce sens, plusieurs auteurs semblent s'entendre sur le fait que les facettes eudémoniques de la santé psychologique entraîneraient les facettes hédoniques de celle-ci (Dagenais-Desmarais, 2010; Gilbert, 2009).

La chaîne causale entre les facettes eudémoniques de la santé et les facettes hédoniques, telles que vues par la TAD, ont peu (ou pas) fait l'objet d'études longitudinales. Ainsi, il est possible que les phénomènes se présentent dans le temps d'une façon différente de celle proposée dans les modèles théoriques. En se basant sur les résultats obtenus dans le cadre de l'expérimentation dont la présente thèse fait l'objet, nous avançons comme piste interprétative que la facette hédonique de la santé psychologique se manifesterait plus tôt suivant une amélioration des conditions favorisant la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux comparativement à la facette eudémonique de celle-ci (c.-à-d., la satisfaction des besoins psychologiques). Autrement dit, nous émettons l'hypothèse que, suite à l'amélioration des habiletés de soutien aux besoins psychologiques

d'un gestionnaire, ses employés, dans un premier temps, se sentiraient mieux (c.-à-d., plus satisfaits, plus d'affects positifs et moins d'affects négatifs) et que, dans un deuxième temps, ils prendraient conscience des effets de ce changement sur leurs besoins psychologiques et leur motivation autodéterminée (c.-à-d., la facette eudémonique de la santé psychologique selon la perspective de la TAD, Gilbert, 2009; R. M. Ryan & Deci, 2001).

Dans un autre ordre d'idée, les résultats de la présente étude révèlent que, sans égard au temps de mesure, les employés de l'organisation 2 auraient un niveau plus élevé de motivation contrôlée et un niveau moindre de santé psychologique que les employés de l'organisation 1. Quant à la stratégie de référence interne, elle révèle que la différence entre les deux organisations en ce qui a trait à la santé psychologique n'est pas statistiquement plus grande que celle observée au niveau d'une variable non pertinente en lien avec la formation (c.-à-d., la collaboration). Toutefois, en ce qui a trait à la motivation contrôlée, elle confirme que la différence entre les deux organisations à l'égard de cette variable est statistiquement plus grande que celle associée à la collaboration.

De prime abord, il est surprenant que la motivation contrôlée soit plus élevée chez les employés de l'organisation 2 que chez ceux de l'organisation 1 alors que les employés de l'organisation 2 perçoivent leur supérieur immédiat comme moins contrôlant que les employés de l'organisation 1. Nous estimons qu'une piste d'interprétation de ce résultat

puisse correspondre au fait que, bien que le supérieur immédiat soit considéré comme un des éléments de l'environnement social pouvant avoir une grande influence sur le type de motivation à la base des comportements des employés (p. ex., Taylor & Ntoumanis, 2007a), il n'est vraisemblablement pas le seul agent de l'environnement de travail susceptible d'affecter la motivation des employés. En effet, bien d'autres éléments de l'environnement de travail peuvent avoir un impact sur la motivation des employés, dont le système de rémunération et l'organisation du travail (Gagné & Forest, 2009).

En lien avec l'organisation du travail, Hackman et Oldham (1976) proposent cinq caractéristiques pouvant favoriser la motivation intrinsèque au travail, soit la variété des tâches et des habiletés impliquées, la possibilité d'effectuer les tâches du début à la fin afin d'en constater le sens, la connaissance des impacts des tâches, l'autonomie décisionnelle et la rétroaction de la part de la tâche ainsi que des personnes impliquées. À cet effet, Gagné et Forest (2009) indiquent qu'un certain nombre d'études a démontré le lien entre ces caractéristiques du travail et la motivation autodéterminée au travail (Gagné, Sénécal, & Koestner, 1997; Millette & Gagné, 2008).

En ce sens, la nature du travail et la mission poursuivie par les deux organisations pourraient possiblement expliquer les résultats obtenus. En effet, les employés de l'organisation 1 travaillent, pour la plupart, directement avec des patients. Ils ont ainsi l'occasion d'observer rapidement et directement l'impact de leur travail, de recevoir

fréquemment de la rétroaction quant à l'efficacité et à l'appréciation de leur travail et de contribuer à une mission noble et porteuse de sens, soit l'amélioration de l'étude de santé de la population. Quant aux employés de l'organisation 2, leur emploi les amène à travailler sur des projets à plus longue échéance dont ils ne voient souvent pas d'impacts tangibles et pour lesquels ils obtiennent peu souvent de rétroaction quant à l'efficacité et la portée de leur travail. Par ailleurs, la mission qu'ils poursuivent vise à favoriser le respect des lois et la promotion des droits, ce qui les amène à gérer souvent des plaintes, à devoir faire des vérifications, des enquêtes et le suivi de mesures correctives. Ainsi, la rétroaction qu'ils reçoivent de la part de leurs interlocuteurs n'est probablement pas toujours positive. Ce faisant, nous estimons possible que la nature du travail et de la mission poursuivie par les organisations puisse expliquer, du moins en partie, les résultats obtenus à l'effet que le niveau de motivation contrôlée des employés de l'organisation 1 soit plus faible, tout temps de mesure confondu, que celui des employés de l'organisation 2, bien que les employés de l'organisation 1 perçoivent leur supérieur immédiat comme étant plus contrôlant que les employés de l'organisation 2.

4.3.4 Sommaire des constats issus de l'analyse critique des résultats. Les résultats de la présente recherche suggèrent que, suite à la participation de gestionnaires provenant de deux organisations à une formation portant sur le soutien aux besoins psychologiques des employés, dans la mesure où des gains étaient possibles par le biais d'une formation plus traditionnelle (c.-à-d., que le potentiel des gestionnaires à s'améliorer

davantage par rapport à leur niveau de base était suffisant et que les habiletés visées se développaient bien par le biais d'une telle formation), les gestionnaires ont développé leurs habiletés de soutien aux besoins psychologiques et, selon leur perspective, transféré leurs apprentissages au travail. Toutefois, les employés de ces gestionnaires n'ont pas perçu de changement statistiquement significatif entre les deux temps de mesure quant aux habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leur supérieur immédiat en emploi et les retombées escomptées chez les employés n'ont pas été observées. Ceci porte à croire que les gestionnaires n'ont pas suffisamment développé leurs habiletés ou transféré celles-ci en emploi pour que leurs employés perçoivent une amélioration et qu'ils en ressentent les effets bénéfiques escomptés.

Tel que discuté précédemment, nous estimons que ces résultats puissent principalement s'expliquer par les quatre pistes suivantes. Premièrement, il est possible que le délai entre la formation et le deuxième temps de mesure ait été trop court pour que ses effets soient perçus par les employés et affectent la satisfaction des besoins, la motivation et la santé psychologique de ces derniers. Bien que plusieurs auteurs suggèrent qu'un délai de 3 mois entre la formation et le temps de mesure postformation soit suffisant pour que les apprenants aient le temps de mettre en pratique leurs apprentissages, ce délai n'est peut-être pas suffisant pour que des personnes externes remarquent suffisamment les changements et que ceux-ci les affectent significativement. En ce sens, un délai plus long (p. ex., six mois) serait peut-être préférable. Deuxièmement, les résultats associés à la perception du soutien

organisationnel au transfert par les apprenants indiquent que, suite à la formation, ces derniers estimaient bénéficier d'un niveau de soutien sous-optimal. Ce dernier peut possiblement expliquer, du moins en partie, le fait que les gestionnaires n'ont pas suffisamment transféré leurs apprentissages pour que leurs employés le perçoivent. Troisièmement, nous estimons que certaines habiletés sont moins malléables et que, pour les développer, la formation traditionnelle gagnerait à être accompagnée de méthodes d'apprentissage complémentaires afin d'assurer son efficacité. Quatrièmement, les résultats obtenus soulèvent l'importance de l'analyse des besoins en contexte de formation afin de s'assurer (a) d'offrir celle-ci aux personnes en ayant besoin et (b) d'adapter les méthodes d'apprentissage aux besoins des apprenants.

Considérant le fait que ces pistes de réflexion théorique sont à la fois porteuses pour l'avancement des connaissances dans le champ d'études de la TAD en milieu de travail et pour la pratique dans le domaine de la gestion des ressources humaines et de la psychologie du travail et des organisations, elles seront discutées davantage dans la section suivante.

4.4 Principales réflexions théoriques et contributions pratiques de la thèse

4.4.1 L'ajout de méthodes d'apprentissage complémentaires pour maximiser l'efficacité des formations au soutien aux besoins psychologiques. Sur le plan empirique, deux constats méritent d'abord d'être considérés. Premièrement, l'étude d'Hardré et Reeve (2009) démontre un niveau d'efficacité d'une formation au soutien à

l'autonomie beaucoup plus grand que celle de Deci, Connell et Ryan (1989) ainsi que celle de la présente thèse. Il est à noter qu'ils ont évalué les effets de leur formation un mois après la fin de celle-ci, alors que Deci, Connell et Ryan ont mené leur évaluation trois et six mois après et que le deuxième temps de mesure de la nôtre a, quant à lui, eu lieu trois à quatre mois après le début du programme de formation. Alors que la formation développée par Hardré et Reeve était composée d'une séance d'information d'une heure et d'un suivi postformation d'une heure, nous estimons qu'il est peu probable que leur formation ait été plus efficace qu'une formation de 3 jours combinée à des activités visant à maximiser le transfert (c.-à-d., celle de la présente thèse) et qu'une formation de deux jours accompagnée d'une séance de rétroaction postformation (c.-à-d., celle de Deci, Connell et Ryan). Est-ce possible qu'un effet transitoire de courte durée, tel que suggéré par Spector (2002), soit à l'origine des résultats qu'Hardré et Reeve ont obtenus? Il s'agit d'une explication plausible. Une seconde explication pourrait résider dans le niveau de base du style motivationnel des participants. Alors qu'Hardré et Reeve ont mené leur étude auprès de gestionnaires qui étaient, au départ, peu soutenant et d'employés peu motivés de façon autodéterminée, le style motivationnel de départ des gestionnaires de la présente thèse était élevé, tout comme le niveau de satisfaction des besoins, de motivation autodéterminée et de santé psychologique de leurs employés l'était également. Ainsi, nous postulons qu'une formation traditionnelle peut possiblement être efficace pour développer le style motivationnel de gestionnaires peu soutenant, mais qu'elle pourrait ne pas être suffisante pour améliorer

encore davantage les habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires qui ont déjà un niveau de base plus élevé.

Deuxièmement, la présente thèse correspond à la première étude qui, à notre connaissance, vise à développer les habiletés d'implication des gestionnaires. Les résultats obtenus tant au niveau autorapporté par les gestionnaires que perçu par leurs employés révèlent que les gestionnaires auraient peu ou pas développé ces habiletés suite à leur participation à la formation. Tel que discuté précédemment, nous émettons l'hypothèse que, puisque ces habiletés sont davantage influencées par la personnalité, ils sont moins malléables. Nous considérons donc que, pour de telles habiletés, une formation traditionnelle n'est probablement pas le mode de développement le plus efficace pour les développer de façon durable.

Sur le plan théorique, il importe de considérer le fait que le soutien aux besoins psychologiques renvoie à des habiletés complexes à développer (Stone et al., 2009) et qu'ainsi, le transfert des apprentissages risque d'être plus difficile à réaliser. En ce sens, la recherche dans le domaine de la formation et du développement propose que le transfert soit plus facile lorsque celui-ci implique du transfert rapproché que lorsqu'il implique du transfert dit éloigné (Blume et al., 2010; J.-F. Roussel, 2011). Ce dernier type de transfert est reconnu comme étant impliqué dans le développement du leadership (J.-F. Roussel, 2011). Puisque, tel que discuté dans le chapitre 1 de la présente thèse, le style motivationnel

d'un gestionnaire constitue une part importante de son style de leadership, nous considérons qu'il est également impliqué dans les initiatives de développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques.

J.-F. Roussel (2011) estime que le transfert éloigné nécessite, de la part de l'apprenant, une adaptation importante des apprentissages réalisés en formation à son contexte d'application. Afin de permettre cette adaptation que d'autres auteurs qualifient d'expertise adaptative (p. ex., Machin, 2002), J.-F. Roussel suggère que les apprenants aient besoin de temps pour expérimenter leurs apprentissages et de prendre du recul afin de développer des stratégies métacognitives et de faire une réflexion délibérée et guidée. Nous considérons que c'est en mettant à la disposition de leurs employés le temps nécessaire et le soutien adéquat pour développer cette expertise adaptative que les organisations pourront développer de façon durable le style motivationnel de leurs gestionnaires.

Ces constats nous amènent à postuler qu'afin de développer de façon durable les habiletés de soutien aux besoins psychologiques chez les gestionnaires, il importe que les initiatives de formation soient accompagnées de méthodes complémentaires telles les stratégies d'autorégulation ou les méthodes d'apprentissage dans l'action (Marquardt & Banks, 2010; J.-F. Roussel, 2008; Saks & Haccoun, 2007).

Concernant les stratégies d'autorégulation, L. A. Burke et Hutchins (2007) suggèrent suite à une imposante revue de la documentation sur le transfert des

apprentissages de s'intéresser davantage à l'autorégulation et au développement des compétences métacognitives afin de favoriser le transfert des apprentissages, et ce, surtout en contexte de transfert éloigné. Ces stratégies seraient particulièrement efficaces pour développer le leadership et les compétences relationnelles (J.-F. Roussel, 2011) et peuvent être intégrées à même un programme de formation.

La métacognition réfère « d'une part, aux connaissances de la personne quant à sa façon d'apprendre et, d'autre part, (...) au processus d'autogestion de son apprentissage, soit sa planification, son organisation, sa régulation et son évaluation. La métacognition vise en quelque sorte à amener l'apprenant à se placer aux commandes de son apprentissage. » (J.-F. Roussel, 2011, p. 94). Les habiletés métacognitives permettraient aux apprenants de reconnaître les besoins de changement dans la tâche, de concevoir de nouvelles solutions adaptées et d'évaluer l'efficacité de ces solutions, tous des éléments nécessaires à l'adaptabilité (Bell & Kozlowski, 2010).

Le développement des stratégies d'autorégulation et de métacognition dans les formations requiert de la part du formateur qu'il se positionne dans un rôle de facilitateur et qu'il offre un soutien beaucoup plus individualisé aux apprenants (J.-F. Roussel, 2011). Selon J.-F. Roussel, il implique un processus d'intériorisation et de personnalisation des

apprentissages qui comporte quatre étapes, soit le modelage⁵⁸, la pratique guidée⁵⁹, la pratique coopérative⁶⁰ et la pratique autonome⁶¹. J.-F. Roussel estime qu' « il s'avère essentiel que ce processus soit mis en œuvre dans une logique progressive qui mène à l'autonomisation de l'apprenant » (p. 97).

Dans le cadre d'une étude menée par J.-F. Roussel (2007, dans J.-F. Roussel, 2011) évaluant l'efficacité d'une formation visant le développement du leadership, il a été démontré que l'intégration de stratégies visant le développement des habiletés d'autorégulation et de métacognition favorise le transfert éloigné des apprentissages. Par ailleurs, L. A. Burke et Hutchins (2007) indiquent que plusieurs recherches suggèrent que

⁵⁸ La première étape consiste à apprendre via un mode d'apprentissage vicariant où le formateur incarne l'exemple plutôt que de donner des exemples (Bandura, 2007).

⁵⁹ La deuxième étape consiste, pour l'apprenant, à passer à l'action. Le formateur y accompagne l'apprenant dans sa compréhension, sa planification et la mise en pratique de ses apprentissages (J.-F. Roussel, 2011).

⁶⁰ La troisième étape se concentre sur l'échange entre les apprenants ou, autrement dit, l'enseignement réciproque. À cette étape, les apprenants échangent sur leurs façons de faire, se donnent de la rétroaction et s'entraident afin de trouver des pistes de solution aux obstacles ou aux difficultés rencontrés (J.-F. Roussel, 2011).

⁶¹ À la quatrième étape, le formateur cherche à ce que l'apprenant assume de façon autonome la gestion de son processus de transfert des apprentissages. Il l'aide ici à trouver un sens à ses apprentissages, à faire des liens entre ceux-ci et ses buts personnels et professionnels et à dégager des pistes de développement afin de continuer à se développer (J.-F. Roussel, 2011).

les habiletés métacognitives des apprenants contribuent au succès du transfert des apprentissages, et ce, même lorsque l'environnement est peu facilitant en ce sens.

Concernant les méthodes d'apprentissage dans l'action, Baron (2009) souligne que « c'est dans une perspective d'un meilleur transfert des acquis de formation et d'une généralisation accrue de ceux-ci que des alternatives aux méthodes de formation traditionnelles ont émergé dans les dernières années » (p.7). Les méthodes les plus connues sont sans doute le coaching, le mentorat, et les groupes d'apprentissage en action (« action learning ») (Baron, 2009). Hicks et Peterson (1999) illustrent, à l'aide du Tableau XV, comment les diverses méthodes d'apprentissage permettent de développer les aspects qu'ils estiment essentiels au développement d'habiletés complexes comme le leadership, c'est-à-dire l'insight, la motivation, le développement des habiletés, la pratique en milieu d'application et la responsabilisation. Selon ces auteurs, le coaching et les groupes d'apprentissage en action constitueraient les méthodes les plus efficaces alors que la formation traditionnelle, le mentorat ainsi que les feedback 360 et les évaluations de potentiel accompagnées de plans de développement seraient les moins efficaces.

Au sujet du coaching, Saks et Haccoun (2007) le définissent comme « un processus qui implique le recours planifié à des opportunités dans l'environnement de travail d'améliorer ou d'accroître les forces et le potentiel de l'employé » (p. 183). Le coaching est reconnu comme une méthode efficace pour développer les prises de conscience sur ses

propres mécanismes psychologiques, la motivation ainsi que des compétences et habiletés ainsi que pour fournir du soutien, de la rétroaction et du renforcement à l'apprenant dans le but de l'aider à se développer (Saks & Haccoun 2007). Des études empiriques viennent appuyer son efficacité tant pour développer les compétences des apprenants que pour accroître la performance organisationnelle (Peterson, 2002; Saks & Haccoun, 2007). Il importe également de mentionner que Peterson soutient que les thématiques les plus adaptées au coaching sont les compétences interpersonnelles et les habiletés de leadership (à cet effet, il mentionne, par exemple, la façon de motiver autrui), ce qui porte à croire que le coaching serait une méthode alternative ou complémentaire pertinente à la formation plus traditionnelle pour développer le soutien aux besoins psychologiques chez les gestionnaires.

Quant aux groupes d'apprentissage en action, Dilworth et Willis (2003, dans Cho & Egan, 2010) les définissent comme un « processus réflexif sur le travail et les croyances de l'apprenant dans un environnement de soutien et de confrontation par les pairs ayant pour but d'acquérir de nouveaux insights et de résoudre en temps réel de vraies problématiques d'affaires ou de communauté » (traduction libre p. 163). Les groupes d'apprentissage en action seraient particulièrement efficaces pour développer des habiletés de leadership telles que le fait de savoir comment utiliser des motivations intrinsèques et extrinsèques pour favoriser l'engagement des ressources, comment responsabiliser les employés à utiliser et développer leurs habiletés d'autogestion (Dilworth & Willis, 2003;

Marquardt, Leonard, Freedman, Hill, 2009, dans Leonard & Lang, 2010). Puisque ces habiletés s'apparentent à celles inhérentes au soutien aux besoins psychologiques, nous postulons, ici également, que cette méthode d'apprentissage puisse être adaptée pour développer ces habiletés.

Tableau XVII

Comparaison du niveau d'efficacité de diverses méthodes de développement du leadership en fonction du modèle d'Hicks et Peterson (1999, dans Leonard & Lang, 2010)

Méthode d'apprentissage	Insight	Motivation	Développement d'habiletés	Pratique en milieu d'application	Responsabilisation
Évaluation basée sur des tests avec PDI	E	M	F	F	F
Mentorat	M	E	F	F	F
Feedback 360 avec PDI	E	E	F	F	F
Programme de formation traditionnel	E	M	M	F	F
Programme de formation semi-traditionnel avec PDI	E	M	E	M	F
Évaluation basée sur une simulation avec feedback et PDI	E	E	M	M	F
Assignment développementale	M	E	M	S	S
Coaching individuel avec un coach professionnel	E	E	E	S	M
Groupes d'apprentissages en action	E	E	E	S	S

Note : PDI = plan de développement individuel, F = Faible, M = modéré, E = élevé

Afin de maximiser les chances que les investissements en formation des organisations apportent les gains organisationnels escomptés, nous les encourageons fortement, lorsqu'ils visent à développer des habiletés impliquant un type de transfert éloigné comme le soutien aux besoins psychologiques des employés, à recourir à des stratégies d'autorégulation ou à des méthodes d'apprentissage dans l'action comme compléments à leurs formations plus traditionnelles.

4.4.2 L'importance de l'analyse des besoins pour assurer l'efficacité des initiatives de formation au soutien aux besoins psychologiques des employés. Les résultats de la présente étude portent à croire que le niveau de base des habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires de l'organisation 2 était plus élevé que celui de leurs homologues de l'organisation 1. Ainsi, les gains qu'ils pouvaient retirer d'une formation plus traditionnelle, à elle seule, étaient probablement plus limités. Afin de développer davantage leurs habiletés, considérant leur niveau de base, nous estimons que le recours à une des méthodes complémentaires discutées précédemment leur aurait peut-être permis de se développer davantage.

Par ailleurs, les résultats relatifs aux habiletés d'implication nous portent à émettre l'hypothèse que, considérant le fait que les aspects qualitatifs de ces habiletés correspondent à des traits plus stables et ancrés dans la personnalité, ceux-ci soient moins facilement malléables par le biais d'une formation. Nous estimons, afin de les développer,

qu'il serait bénéfique d'ajouter à une formation traditionnelle, une stratégie de développement plus personnalisée comme, par exemple, du coaching. Ainsi, l'apprenant pourrait approfondir sa connaissance à l'égard de ses mécanismes psychologiques et développer des stratégies adaptées à ceux-ci en étant accompagné dans son développement.

Les deux constats susmentionnés issus des résultats obtenus dans la présente thèse soulèvent, à notre avis, l'importance, tant pour la recherche que pour la pratique, de mener une analyse des besoins rigoureuse avant la tenue d'une formation. Ceci permettrait, dans un premier temps, de bien cerner si les apprenants ont besoin de se développer et de cibler les aspects sur lesquels reposent leurs besoins de développement. Autrement dit, cette étape permet d'identifier correctement le problème afin, ensuite, de trouver la solution qui y soit la mieux adaptée. À cet effet, dans un deuxième temps, l'analyse des besoins permet de bien adapter les méthodes d'apprentissage en fonction des besoins identifiés de même qu'en fonction des caractéristiques individuelles et organisationnelles. Dans un troisième temps, elle permet de vérifier si les conditions de succès sont réunies afin d'assurer l'efficacité de la solution identifiée (J.-F. Roussel, 2011).

Considérant les sommes importantes investies en formation, nous encourageons fortement les organisations à mener une analyse des besoins avant de choisir d'offrir une formation à leurs employés afin d'identifier les bonnes cibles de développement, les bonnes personnes à développer ainsi que le mode de développement y étant le plus approprié.

Par ailleurs, nous estimons également que la communauté scientifique gagnerait à mener plus systématiquement des analyses de besoins avant d'entreprendre des études sur l'efficacité d'interventions en organisations. À cet effet, Arthur, Bennett, Edens et Bell (2003) soutiennent que seulement 6% des études portant sur l'efficacité de formations en entreprise mentionnent effectuer une analyse préalable des besoins. Ceci est paradoxal considérant le fait que les auteurs de la communauté scientifique s'entendent pour dire que celle-ci est une étape cruciale du processus de formation (p. ex., Arthur et al., 2003; Saks & Haccoun, 2007; Salas & Cannon-Bowers, 2001).

4.4.3 L'importance de l'implication des organisations pour favoriser le transfert des apprentissages de façon durable. Dans la présente étude, les résultats associés à la perception du soutien organisationnel au transfert par les apprenants indiquent que, suite à la formation, ces derniers estimaient bénéficier d'un faible niveau de soutien. Tel que discuté à la section 4.3.1 de ce chapitre, certaines actions ont été posées par les organisations avant et pendant la formation afin de démontrer l'importance qu'elles accordent au programme de formation et à ses retombées. Par ailleurs, les apprenants ont été encouragés à solliciter le soutien de leur supérieur immédiat et de leur entourage pour les aider dans le transfert de leurs apprentissages.

Toutefois, les résultats obtenus suggèrent que ces actions n'ont vraisemblablement pas été suffisantes ni pour favoriser la perception d'un bon soutien organisationnel au

transfert chez les apprenants ni pour faciliter chez ceux-ci un transfert optimal des apprentissages en emploi afin que ce transfert soit perçu par les employés et engendre les impacts escomptés chez ces derniers.

Pour ce faire, il aurait probablement été nécessaire que les organisations s'investissent davantage dans le processus de développement des habiletés de leurs gestionnaires afin d'assurer un transfert accru de leurs apprentissages en emploi. En ce sens, J.-F. Roussel (2011) mentionne que « même lorsqu'elle est bien menée, une démarche d'apprentissage ne pourra à elle seule pallier un environnement de travail déficient caractérisé, à titre d'exemple, par une absence de soutien ou d'accompagnement de la part du supérieur immédiat. » (p. 37). Laroche (2009) abonde dans le même sens et avance que l'environnement organisationnel compte pour 50 à 60% dans l'explication du transfert des apprentissages. Les résultats de la présente thèse tendent à appuyer ces propositions puisque, malgré le fait que la formation ait été rigoureusement développée de sorte à amener les apprenants à être, suite à celle-ci, dans de bonnes dispositions pour transférer leurs apprentissages, le transfert n'a pas été aussi important qu'attendu.

Considérant les investissements importants que les organisations font en formation, nous considérons que les résultats issus de la présente recherche mettent en lumière l'importance qu'ils s'impliquent activement dans les programmes de développement de leurs ressources afin d'assurer un retour sur leur investissement. En ce sens, des études

empiriques ont démontré que les principales caractéristiques environnementales susceptibles d'affecter le transfert correspondent, tel que présenté au chapitre 1 de la thèse, aux opportunités de transfert présentes dans l'environnement de travail, au soutien du superviseur et des pairs, au climat de transfert et à une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage. En lien avec ces quatre caractéristiques d'un environnement de travail propice au transfert des apprentissages, les organisations peuvent mettre en place des mesures concrètes dont en voici des exemples.

En lien avec les opportunités de transfert et le soutien du superviseur, Saks et Haccoun (2007) suggèrent que les supérieurs immédiats des apprenants puissent notamment (a) s'assurer que ces derniers bénéficient d'opportunités de pratique et d'application des apprentissages immédiates et fréquentes suite à leur participation à une formation, (b) procéder à l'élaboration d'un plan de développement accompagné de séances de suivi et de rétroaction avec l'apprenant, (c) limiter les obstacles au transfert (p. ex., la surcharge de travail, les conséquences associées aux erreurs) et (d) encourager et renforcer le transfert des apprentissages.

Concernant le climat de travail, il serait propice au transfert des apprentissages lorsque l'apprenant perçoit que, dans son environnement de travail, (a) des collègues, superviseurs et/ou subordonnés l'incitent et l'encouragent à transférer ses apprentissages, (b) la tâche en soi incite au transfert, (c) des buts fixés lui rappellent d'utiliser ses nouvelles

habiletés et (d) le transfert de ses apprentissages est accompagné de rétroaction sur l'utilisation de ceux-ci et exempt de punitions (Rouiller & Goldstein, 1993).

Une culture axée sur l'apprentissage correspond à un environnement où (a) les relations de travail soutiennent l'acquisition de connaissances et l'utilisation de nouvelles compétences, (b) l'acquisition de connaissances et de compétences constitue une responsabilité continue de chacun des membres de l'organisation, (c) l'innovation tant à l'interne qu'à l'externe de l'organisation est encouragée et où une image d'entreprise de haute performance est projetée via le niveau de compétence de ses employés, (d) où les ressources et les opportunités nécessaires pour que les employés acquièrent et utilisent de nouvelles connaissances et compétences sont mises à leur disposition (Tracey et al., 1995).

4.5 Limites de la recherche

La thèse comprend certaines limites dont il importe de discuter. La première concerne l'absence d'un groupe contrôle dans le devis expérimental. Plusieurs auteurs soutiennent qu'un devis de recherche exempt d'un groupe contrôle comporte des menaces à la validité interne qui font en sorte qu'il est difficile d'attribuer sans réserve le changement observé à la formation plutôt qu'à d'autres sources ou événements qui auraient eu lieu pendant la période séparant le premier du deuxième temps de mesure (p. ex., Cook et al., 1990; Spector, 2003). Toutefois, certaines mesures ont été mises en place afin de renforcer la validité interne du devis de recherche, soit (a) le recours à une évaluation intrasujets à

l'aide d'un prétest et d'un posttest, (b) la présence de participants provenant de deux organisations différentes dans l'échantillon, (c) l'évaluation de l'efficacité de la manipulation expérimentale par le biais de variables individuelles, organisationnelles et liées à la conception et à la diffusion des formations qui ont été démontrées empiriquement comme liées à l'efficacité des formations (d) le recours à une évaluation multisources pour les hypothèses concernant les comportements de soutien aux besoins psychologiques en emploi, c'est-à-dire par les apprenants et leurs subordonnés ainsi que (e) l'utilisation de la stratégie de référence interne auprès des employés (Haccoun & Hamtiaux, 1994).

Une deuxième limite de l'étude correspond à la petite taille de l'échantillon. La faible puissance statistique associée à celle-ci peut avoir entraîné une inflation de l'erreur de Type II. Ce faisant, il est possible que certains des résultats non significatifs obtenus soient dus à une erreur de Type II et qu'ils se seraient avérés significatifs si l'étude avait été menée auprès d'un plus grand échantillon.

Une troisième limite réfère au fait que la participation à l'étude par les gestionnaires et leurs employés s'est effectuée sur une base volontaire. Cette mesure constitue une limite à la généralisation des résultats puisqu'il est possible que les membres des organisations qui ont choisi de participer à la recherche présentent des caractéristiques différentes de ceux qui ont préféré ne pas y participer. Toutefois, cette mesure était nécessaire pour des fins d'éthique de la recherche.

Une quatrième limite de la recherche concerne la difficulté rencontrée à s'assurer que les employés des gestionnaires participant à la formation ne soient pas au courant de la participation de leur supérieur immédiat à cette formation. Cette mesure visait à éviter les chances que des attentes entretenues par les employés affectent leur perception à l'égard des comportements de leur superviseur. Nous souhaitons ainsi éviter que celles-ci biaisent leurs réponses au deuxième temps de mesure. Toutefois, bien que les gestionnaires aient été avertis que, aux fins de la recherche, il était souhaitable que leurs employés ne soient pas au courant qu'ils participaient à une formation, ils se sont tout de même absentés du travail pendant trois journées de travail. Ainsi, il n'est pas possible de garantir que leurs employés n'ont pas eu connaissance de la raison de leur absence collective. De plus, le fait que les employés aient répondu au premier temps de mesure a pu les aiguiller sur la thématique de la recherche.

Une cinquième limite porte sur les instruments de mesure utilisés dans la thèse. Premièrement, la petite taille de l'échantillon n'a pas permis de mener des analyses factorielles auprès des échelles de mesure qui ont été adaptées aux fins de l'étude ainsi qu'auprès de celles qui correspondaient à des versions préliminaires. Deuxièmement, tel que discuté précédemment, un effet de plafond ou de plancher a été observé sur certaines variables, ce qui a pu limiter la sensibilité des mesures à capter certains changements au niveau de ces variables. Troisièmement, la mesure d'apprentissage employée comportait plusieurs lacunes. D'une part, il aurait été préférable qu'elle soit administrée

immédiatement après la formation plutôt que lors du deuxième temps de mesure puisqu'ainsi, la notion de la rétention des apprentissages vient s'ajouter à celle du développement des habiletés des apprenants à proprement dit. D'autre part, elle n'a permis d'évaluer que deux des quatre dimensions du soutien aux besoins psychologiques. Ainsi, l'apprentissage des habiletés de structure et d'implication n'a pas pu être évalué.

Une sixième limite correspond à l'évaluation des variables de l'environnement de travail susceptibles d'influencer le transfert des apprentissages. Les gestionnaires ont indiqué n'être ni en accord, ni en désaccord pour dire percevoir, suite à la formation, un bon soutien organisationnel au transfert de la part de leur environnement de travail. Bien qu'à partir de ces résultats on puisse émettre l'hypothèse que l'environnement organisationnel n'ait peut-être pas offert un soutien optimal pour faciliter le transfert des apprentissages au travail par les apprenants, il aurait été préférable que d'autres aspects de celui-ci soient également évalués afin de mieux comprendre les résultats obtenus, comme les opportunités de pratique, la culture organisationnelle ainsi que d'autres aspects du climat de travail.

Une septième limite concerne l'implication de l'environnement de travail dans le processus de développement des habiletés de soutien aux besoins psychologiques de leurs gestionnaires. Alors que des efforts importants ont été investis afin de favoriser le transfert des apprentissages avant et pendant la formation, il aurait pu être bénéfique que des

mesures additionnelles soient prises afin que l'environnement de travail s'implique davantage une fois la formation terminée afin de faciliter davantage, de retour au travail, le transfert des apprentissages chez les apprenants. La section 4.4.3 de la thèse présente des mesures qui auraient pu être mises en place par les organisations afin de maximiser les chances de transfert.

Enfin, une huitième limite réfère à l'analyse des besoins. Il aurait été préférable qu'une analyse des besoins plus exhaustive soit menée au préalable afin de cerner le meilleur moyen de formation à employer auprès des apprenants ainsi que la présence des conditions de succès dans le milieu organisationnel.

4.6 Pistes de recherches futures

Plusieurs pistes de recherches futures pertinentes émanent des résultats obtenus dans la cadre de la thèse afin d'accroître et d'enrichir les connaissances sur le développement du soutien aux besoins psychologiques des employés. Celles que nous estimons les plus importantes sont ici présentées. Premièrement, il serait évidemment souhaitable que la présente étude soit répliquée en recourant à un devis de recherche comprenant un groupe contrôle ou, à tout le moins, en employant la stratégie de référence interne auprès de l'ensemble des acteurs sondés. Cela permettrait de vérifier que la formation est bel et bien l'agent causal des changements observés.

Deuxièmement, considérant la petite taille de l'échantillon de la présente étude, il serait pertinent que celle-ci soit répliquée auprès d'une population de plus grande taille afin de vérifier la généralisation des résultats obtenus et de valider si les résultats non significatifs obtenus sont dus à une erreur de Type II.

Troisièmement, beaucoup d'attention a été portée dans la thèse à l'évaluation du transfert en emploi des apprentissages effectués en formation. Toutefois, l'évaluation de l'apprentissage à proprement parler comporte certaines limites discutées précédemment. Ainsi, il serait pertinent, dans le cadre d'études futures, d'employer une mesure des apprentissages postformation plus précise et exhaustive. Considérant le fait que l'apprentissage constitue un prérequis au transfert, cette évaluation des apprentissages permettrait de tirer des conclusions plus précises sur l'efficacité du programme de formation.

Quatrièmement, les résultats des études antérieures jumelés à ceux de la présente thèse soulèvent des questionnements quant au processus temporel par lequel le transfert des apprentissages affecte les comportements de soutien aux besoins psychologiques des apprenants au travail, de même que les retombées escomptées chez leurs employés. Une évaluation un mois après la formation, de même que six mois à un an après celle-ci permettrait de vérifier l'évolution dans le temps du transfert des apprentissages, de même que la stabilité temporelle de celui-ci et de ses effets.

Cinquièmement, au-delà du soutien organisationnel, il pourrait être pertinent d'étudier l'impact d'autres facteurs de l'environnement organisationnel sur le transfert des apprentissages en lien avec les habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires, telles les opportunités de transfert et la culture organisationnelle.

Sixièmement, il s'avérerait intéressant de répliquer la présente étude en effectuant d'abord une analyse des besoins rigoureuse et en ajoutant à la formation une méthode d'apprentissage complémentaire (p. ex., coaching, groupes d'apprentissage en action, stratégies d'autorégulation) appropriée en fonction des besoins de la population participante.

Conclusion

La thématique au cœur de la thèse est née d'un désir d'enrichir le bassin de connaissances relatif à l'application de la TAD en milieu de travail puisque nous estimons que des outils fort pertinents peuvent être extraits de cette théorie par les organisations afin qu'elles contribuent à ce que leurs employés réalisent leur potentiel, s'accomplissent et soient heureux au travail. Ce faisant, l'intérêt de la TAD réside également dans sa propension à contribuer à la croissance et la prospérité des organisations.

Les études corrélationnelles antérieures appuient le potentiel de la TAD pour atteindre ces objectifs. Par ailleurs, le style motivationnel des gestionnaires constitue un levier identifié comme pouvant être particulièrement utile en ce sens. Toutefois, à ce jour, seulement deux études ont porté sur le développement de celui-ci en milieu de travail (Deci et al., 1989; Hardre & Reeve, 2009). Combinés à ces études, les résultats de la présente thèse indiquent que, dans la mesure où des gains sont possibles par le biais d'une formation plus traditionnelle (c.-à-d., que le potentiel des gestionnaires à s'améliorer davantage par rapport à leur niveau de base est suffisant et que les habiletés visées se développent bien par le biais d'une telle formation), les habiletés de soutien aux besoins psychologiques des gestionnaires se développent et, dans une certaine mesure, ces apprentissages peuvent être transférés en emploi. Toutefois, afin que ce transfert des apprentissages soit durable et qu'il engendre les retombées organisationnelles escomptées, il est primordial que les organisations s'impliquent activement dans les initiatives de formation dans lesquelles elles

investissent. Elles s'assureront ainsi d'un meilleur retour sur leurs investissements. Par ailleurs, la thèse soulève l'importance de l'analyse des besoins et de l'ajout de méthodes d'apprentissage dans l'action ou de stratégies d'autorégulation en tant que compléments aux formations plus traditionnelles afin d'assurer l'efficacité des initiatives de développement du personnel dans des contextes où on vise à développer des habiletés qui impliquent du transfert éloigné comme dans le cas du soutien aux besoins psychologiques des employés.

Bibliographie

- Achille, M. (2003). Définir la santé au travail. I. La base conceptuelle d'un modèle de la santé au travail. In R. Foucher, A. Savoie & L. Brunet (Eds.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 66-89). Montréal: Édition Nouvelles.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, *60*, 451-474. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Jr., Traver, H., & et al. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, *50*(2), 341-358. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, *3*(4), 385-416. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1534484304270820>
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The Empowering Leadership Questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, *21*(3), 249-269. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/%28SICI%291099-1379%28200005%2921:3%3C249::AID-JOB10%3E3.0.CO;2-#>
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, *88*(2), 234-245. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Avolio, B. J., Sosik, J. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Leadership Models, Methods, and Applications. In D. K. Freedheim, I. B. Weiner, W. F. Velicer, J. A. Schinka &

- R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 12, pp. 277-307). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, inc.
- Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00483489710161413>
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Baldwin, T. T., & Ford, K., J. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructinf self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). USA: Information Age Publishing, Inc.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Baron, L. (2009). *Influence du coaching exécutif et rôle de l'alliance de travail sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle de gestion*. Doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Barrick, M. B., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 41, 1-26.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and program planning*, 27, 341-347. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011>
- Beaulieu, G., Dagenais-Desmarais, V., & Forest, J. (2009). La motivation individuelle au travail selon la théorie de l'autodétermination : État des connaissances en milieu organisationnel et présentation d'un modèle intégrateur. *Communication orale dans le cadre du congrès de la Société canadienne de psychologie*. Montréal.
- Behling, O., & Law, K. S. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2010). Toward a theory of learner-centered training design: An integrative framework of active learning *Learning, training, and development in organizations* (pp. 263-300). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group; US.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. doi: [http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](http://dx.doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Blais, M. R., & Brière, N. M. (1992). *On the mediational role of feelings of self-determination in the workplace: further evidence and generalization*. Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du satisfaction with life scale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 210-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0079854>

- Blazer, W. K., Greguras, G. J., & Raymark, P. H. (2004). Multisource feedback. In J. C. Thomas & M. Hensen (Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment* (pp. 390-411). Hoboken, NJ: Wiley.
- Block, P. (2000). *Flawless consulting: A guide to getting your expertise used* (2e ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Blume, B. D., Ford, J., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management*, 36(4), 1065-1105. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46(5), 554-571. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/30040649>
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The basic psychological needs at work scale: Measurement invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x>
- Brunet, L., & Savoie, A. (1999). *Le climat de travail : un levier de changement*. Outremont, Québec: Les éditions Logiques.
- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: the influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of sport and exercise psychology*, 10, 307-321.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1534484307303035>

- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.1230>
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71, 232-245. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.232>
- Campbell, J. P., & Pritchard, R. D. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 63-130). Chicago: Rand McNally.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7(3), 141-164. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327876mp0703_1
- Chan, D., & Schmitt, N. (2002). Situational judgment and job performance. *Human Performance*, 15(3), 233-254. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15327043HUP1503_01
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., Wang, C., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). The effects of social identity and perceived autonomy support on health behaviour within the theory of planned behaviour. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 28(1), 55-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-009-9043-4>
- Cheng, E. W., & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1-2), 102-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00483480110380163>

- Cheon, S. H., & Moon, I. S. (2010). Implementing an autonomy-supportive fitness program to facilitate students' autonomy and engagement. *Korean Journal of Sport Psychology, 21*(1), 175-195.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International, 11*(2), 199-206. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13678860801933004>
- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development, 9*, 110-123.
- Chiocchio, F., Grenier, S., O'Neill, T. A., Savaria, K., & Willms, J. D. (2012). The effects of collaboration on performance: a multilevel validation in project teams. *International journal of projet organisation and management, 4*(1), 1-37. doi: <http://dx.doi.org/10.1504/IJPOM.2012.045362>
- Cho, Y., & Egan, T. M. (2010). The state of the art of action learning research. *Advances in Developing Human Resources, 12*(2), 163-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1523422310367881>
- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Fords' transfer climate construct. *International Journal of Training and Development, 6*(3), 146-162.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American psychologist, 49*(12), 997-1003. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.49.12.997>

- Cohen, J. (1995). The earth is round ($p < .05$): rejoinder. *American psychologist*, 50(12), 1103. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.50.12.1103>
- Collins, D. B. (2001). Organizational performance: The future focus of leadership development programs. *Journal of Leadership Studies*, 7(4), 43-54. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/107179190100700404>
- Collins, D. B., & Holton, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human resource development quarterly*, 15(2), 217-248. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Conference board du Canada. (2007). *Learning and development outlook : Are we learning enough*.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., & Peracchio, L. (1990). Quasi experimentation *Handbook of industrial and organizational psychology, Vol 1* (2nd ed., pp. 491-576). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; US.
- Cortina, J. M., & S., L. R. (2011). The earth is not round ($p = .00$). *Organizational Research Methods*, 14(2), 332-349. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1094428110391542>
- Cuevas, H. M., Fiore, S. M., Caldwell, B. S., & Strater, L. (2007). Augmenting team cognition in human-automation teams performing in complex operational environments. *Aviation, space, and environmental medicine*, 78(5), B63-70.

- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Dallessio, A. T. (1998). Using multisource feedback for employee development and personnel decisions. In J. W. Smither (Ed.), *Performance appraisal - State of the art in practice* (pp. 278-330). San Francisco: Jossey-Bass.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of management*, 25(3), 357-384. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/014920639902500305>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843%2800%2900061-8>
- De Vogli, R. (2011). Neoliberal globalisation and health in a time of economic crisis. *Social Theory & Health*, 9(4), 311-325. doi: <http://dx.doi.org/10.1057/sth.2011.16>
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, 74(4), 580-590. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: a cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational psychology*, 73, 642-650.
- DeFife, J. (2009). Effect size calculator Retrieved 8 février, 2013, from http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=transform%20t%20into%20d&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CFsQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.psychsystems.net%2Fmanuals%2FStatsCalculators%2FEffect%20Size%20Calculator%252017.xls&ei=bxQUUbr3JNS50QGrpoCgBQ&usg=AFQjCNFD_yuliqunfx044dGI7yBRDWAwA&bvm=bv.42080656,d.dmg
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 092046. doi: http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3742-2_16

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0901_3
- Donovan, J. J. (2002). Work motivation. In N. Anderson, O. S. Denis, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology* (Vol. 2: Organizational psychology, pp. 53-76). CA, US: Thousand Oaks.
- Durivage, A., & Pettersen, N. (2008). *Étude de validation critériée d'un test de jugement situationnel portant sur les habiletés de vente et élaboré suivant une approche mixte*. Paper presented at the Congrès bi-annuel de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF), Québec, Québec.
- École de la fonction publique du Canada. (2012). Programmes de leadership Retrieved 24 septembre, 2012, from <http://www.csps-efpc.gc.ca/dpr/index-fra.asp>
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 375-388. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.463>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & et al. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of management*, 21(1), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/0149-2063%2895%2990031-4>

- Fisher, R. J., & Katz, J. E. (2000). Social-desirability bias and the validity of self-reported values. *Psychology & Marketing*, 17(2), 105-120. doi: <http://dx.doi.org/0742-6046/00/020105-16>
- Ford, J., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.
- Forest, J., Crevier-Braud, L., & Gagné, M. (2009). Mieux comprendre la motivation au travail. *Effectif*, 12, 23-27.
- Forest, J., Gilbert, M.-H., Beaulieu, G., LeBrock, P., & Gagné, M. (sous presse). The economic utility of self-determined motivation. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*: Oxford University Press.
- Foucher, R., & Leduc, F. (2001). *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Frese, M., Beigel, S., & Schoenborn, S. (2003). Action training for charismatic leadership: two evaluations of studies of a commercial training module on inspirational communication of a vision. *Personnel Psychology*, 56, 671-697. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00754.x>
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M., & Forest, J. (2009). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. In J. Rojot, P. Roussel & C. Vandenberghe (Eds.),

Comportement organisationnel : Théories des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel (Vol. 3, pp. 215-234). Bruxelles: de boeck.

- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspeli, A. K., . . . Wang, Z. (soumis). Validation evidence in ten languages for the revised motivation at work scale. *Personnel Psychology*.
- Gagné, M., Koestner, R., & Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(9), 1843-1852. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02471.x>
- Gagné, M., Sénécal, C. B., & Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings or empowerment, and intrinsic motivation: A multidimensional model. *Journal of applied social psychology, 27*, 1222-1240.
- Galanou, E., & Priporas, C.-V. (2009). A model for evaluating the effectiveness of middle manager's training courses: evidence from a major banking organization in Greece. *International Journal of Training and Development, 13*(4), 221-246. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00329.x>
- Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J.-P. (2006). Positive and negative affect in a performance-related setting: Testing the factorial validity of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 240-249. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.240>
- Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training & Development Journal, 36*(10), 75-78.
- Gilbert, M.-H. (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement*. Doctorat (Ph.D.) en psychologie du travail et des organisations, Université de Montréal, Montréal.

- Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques psychologiques, 16*, 217-238. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.006>
- Gilpin-Jackson, Y., & Bushe, G. R. (2007). Leadership development training transfer: a case study of post-training determinants. *Journal of Management Development, 26*, 980-1004.
- Global Business and Economic Roundtable on Addiction and Mental Health. (2004). CEO survey on mental health for Global Business and Economic Roundtable on Addiction and Mental Health (pp. 36).
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology, 81*, 143-154.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development, 15*(2), 103-120. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Haccoun, R. R., & Hamtiaux, T. (1994). Optimizing knowledge tests for inferring learning acquisition levels in single group training evaluation designs: The Internal Referencing Strategy. *Personnel Psychology, 47*(3), 593-604. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1994.tb01739.x>
- Haccoun, R. R., & Saks, A. M. (1998). Training in the 21st century: some lessons from the last one. *Canadian Psychology, 39*. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0086793>
- Hackman, J., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance, 16*(2), 250-279. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)

- Hardre, P. L. (2003). Beyond Two Decades of Motivation: A Review of the Research and Practice in Instructional Design and Human Performance Technology. *Human Resource Development Review*, 2(1), 54-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1534484303251661>
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2009). Training corporate managers to adopt a more autonomy-supportive motivating style toward employees: An intervention study. *International Journal of Training and Development*, 13(3), 165-184. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00325.x>
- Harvey, S., Courcy, F., Petit, A., Hudon, J., Teed, M., Loiselle, O., & Morin, A. (2006). Interventions organisationnelles et santé psychologique au travail : Une synthèse des approches au niveau international. In IRSST (Ed.), *Études et recherches* (pp. 57). Montréal, Québec.
- Herold, D. M., Davis, W., Fedor, D. B., & Parsons, C. K. (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, 55(4), 851-869.
- Herzberg, F. (1974). Motivation-hygiene profiles: Pinpointing what ails the organization. *Organizational Dynamics*, 3(2), 18-29. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(74\)90007-2](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(74)90007-2)
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). The motivation to work (2nd ed.). 157.
- Hicks, M. D., & Peterson, D. E. (1999). The development pipeline: How people really learn. *Knowledge management review*, 9, 30-33.
- Higgins, E. T., Roney, C. J. R., Crow, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of personality and social psychology*, 66, 276-286.

- Hofstede, G. (1983). National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences Among Nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1-2), 46-74.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human resource development quarterly*, 7(1), 5-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Huta, V. (2011). Linking peoples' pursuit of eudaimonia and hedonia with characteristics of their parents: parenting styles, verbally endorsed values, and role modeling. *Journal of Happiness Studies*, 13(1), 47-61. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-9249-7>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995-1006.
- Jex, S. M., & Britt, T. W. (2008). *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology *Handbook of industrial and organizational psychology, Vol 1* (2nd ed., pp. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; US.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/-aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657-690.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (1993). *Psychological testing: Principles, applications and issues* (3e ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology, 3*(4), 219-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig & L. R. Bittel (Eds.), *Training and development handbook* (pp. 87-112). New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal, 178-192*.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited. *Training and development, 54-59*.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press; US.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – A US case study. *International Journal of Training and Developmental Psychology, 5*, 248-260.
- Kozlowski, S. W. J., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer. In K. J. Klein & S. W. J. Koslowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 157-210). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Kozlowski, S. W. J., & Salas, E. (1997). A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training. In K. J. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas & M. S. Teachout (Eds.), *Improving training effectiveness in work*

organizations (pp. 247-287). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Kraiger, K. (2002). Decision-based evaluation. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice* (pp. 331-375). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kraiger, K. (2003). Perspectives on training and development. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 171-192). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Son, Inc.
- Kraiger, K., Ford, J., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.311>
- Laroche, R. (2009). *PSY6732 - Développer le personnel*. Recueil de notes non publié. Département de psychologie. Université de Montréal, Québec.
- Laroche, R., & Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : Un guide pour le praticien. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20(1), 11-26.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105>
- Lee, S. H., & Pershing, J. A. (1999). Effective reaction evaluation in evaluating training programs. *Performance Improvement*, 38(8), 32-39.

- Leonard, H., & Lang, F. (2010). Leadership development via action learning. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 225-240. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1523422310367800>
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 31, 479-486.
- Levesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004a). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains. *Canadian journal of behavioural science*, 36(3), 190-201. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0087229>
- Levesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004b). Motivation, comportements organisationnels discrétionnaires et bien-être en milieu africain : quand le devoir oblige? *Canadian journal of behavioural science*, 36(4), 321-332. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0087240>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc; US.
- Machin, A. (2002). Planning, managing, and optimizing transfer of training. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development : State-of-the-art lessons for practice* (pp. 263-301). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mackinnon, A., Jorm, A. F., Christensen, H., Korten, A. E., Jacomb, P. A., & Rodgers, B. (1999). A short form of the positive and negative affect schedule: evaluation of factorial validity and invariance across demographic variables in a community sample. *Personality and Individual Differences*, 27, 405-416. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00251-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00251-7)
- Mageau, G. (2007). *PSY6002 - Méthodes quantitatives avancées*. Matériel de cours non publiées. Université de Montréal, Département de psychologie. Montréal.

- Mageau, G., Ranger, F., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2010). *Construction and validation of the perceived parental autonomy support scale (P-PASS)*. Manuscrit soumis pour publication, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Mageau, G., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of sports sciences*, *21*, 883-904. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Marquardt, M., & Banks, S. (2010). Theory to practice: Action learning. *Advances in Developing Human Resources*, *12*(2), 159-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1523422310367878>
- Martocchio, J. J., & Judge, T. A. (1997). Relationship between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, *82*, 764-773.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370-396. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998a). Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique au Québec. *Revue Canadienne de Santé Publique*, *89*, 183-189.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998b). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique au Québec. *Revue Canadienne de Santé Publique*, *89*, 352-357.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998c). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, *45*, 475-504. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1006992032387>

- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35(4), 828-847. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/256317>
- Maugeri, S. (2004). *Théories de la motivation au travail*. Paris: Dunod.
- McClelland, D. C. (1967). *The Achieving Society*. 512.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. J. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current directions in psychological science*, 3(6), 173-175.
- Millette, V., & Gagné, M. (2008). Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and emotion*, 32, 11-22.
- Molloy, J. C., & Noe, R. A. (2010). "Learning" a living: Continuous learning for survival in today's talent market *Learning, training, and development in organizations* (pp. 333-361). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group; US.
- Moreau, E. (2010). *Favoriser la santé psychologique des professionnels de la santé en début de carrière: l'importance du soutien à l'autonomie, de la concordance des tâches et de la conscience de soi*. Philosophiae Doctor (Ph.D.), Université de Montréal, Montréal.
- Moreau, E., Forest, J., & Mageau, G. (2007). *Development and validation of the Perceived Autonomy Support Scale for employees*. Manuscrit en préparation. Données brutes non publiées, Université de Montréal.
- Morgan, R. B., & Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/1532-1096%28200023%2911:3%3C301::AID-HRDQ7%3E3.0.CO;2-P>

- Morin, E. M. (2010). Promouvoir la santé mentale au travail. *Gestion*, 35(3), 13-14. doi: <http://dx.doi.org/10.3917/riges.353.0013>
- Morin, L., & Latham, G. P. (2000). The effect of mental practice and goal setting as a transfer of training intervention on supervisors' self-efficacy and communication skills: An exploratory study. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 566-578. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1464-0597.00032>
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing: Principles and applications* (4e ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Noe, R. A. (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Noe, R. A., & Colquitt, J. A. (2002). Planning for training impact: Principles of training effectiveness. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice* (pp. 53-79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Office québécois de la langue française. (2011). Définition du présentéisme Retrieved 22 janvier, 2013, from http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/terminologie_relations_professionnelles/presenteisme.html
- OMS. (2002). Mental health and work: Impact, issues and good practices OMS (Ed.) (pp. 77).
- Organisation mondiale de la santé. (2011, Octobre). *Santé mentale : un état de bien-être*. Consulté le 31 janvier 2012: à l'adresse : http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/index.html.

- Patterson, T. G., & Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 47*(1), 117-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022167806293008>
- Peterson, D. B. (2002). Management Development: Coaching and mentoring programs. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development* (pp. 160-191). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2001). *Measuring return on investment in action* (Vol. 3). Alexandria, VA: American Society for Training and Development Press.
- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2002). Eleven reasons why training and development fail ... and what you can do about it. *Training, 39*(9), 78-85.
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior* (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press; US.
- Pittman, R. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V., & Kramer, N. A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and social psychology bulletin, 39*, 228-233.
- Plant, R. W., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: an investigation of internally controlling styles. *Journal of personality, 53*, 435-449.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly, 1*(2), 107-142. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](http://dx.doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior* (7e ed.): McGraw-Hill Irwin.

- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Illinois: Irwin.
- Preston, K. F. (2010). *Leadership perceptions of results and return on investment training evaluation*. Doctor of Philosophy, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Québec, E. (2007, 2007-12-28). Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre (loi sur les compétences) Retrieved 2008-01-08, 2008
- Québec, R. d. r. d. (2009). Sondage sur l'importance de l'épargne-retraite individuelle et collective pour les travailleurs québécois.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell Jr., J. J. (1997). *Individual consequences of stress*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of applied psychology, 80*, 226-238.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary educational psychology, 23*, 321-330. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0975>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. V. Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology, 98*(1), 209-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-168. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Riggio, R. E. (1996). *Introduction to industrial and organizational psychology* (2 ed.). New York, NY: Harper Collins College publishers.
- Rivard, P. (2006). *La gestion de la formation en entreprise : Pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>
- Roussel, J.-F. (2008). L'apprenant au coeur du transfert des apprentissages. *Effectif*, 11(3), 30-33.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation : Viser le transfert*. Montréal, Québec: Guérin universitaire, 3e millénaire.
- Roussel, P. (2009). La motivation au travail. In J. Rojot, P. Roussel & C. Vandenberghe (Eds.), *Comportement organisationnel : Théories des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel* (Vol. 3, pp. 165-170). Bruxelles: de boeck.
- Roussel, P., Dalmas, M., Manville, C., & Mottay, D. (2009). Théories de la motivation au travail et management. In J. Rojot, P. Roussel & C. Vandenberghe (Eds.), *Comportement organisationnel : Théories des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel* (Vol. 3, pp. 171-214). Bruxelles: de boeck.

- Roy, F. (1984). *Élaboration et validation d'un questionnaire sur le climat de travail*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université de Montréal, Montréal.
- Ryan, A. M., & Pulakos, E. D. (2007). Conducting meaningful research in a fast-paced and volatile world of work: Challenges and opportunities. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 22, pp. 265-290). Chichester, UK: Wiley.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 45-64). New York, NY: Springer Science + Business Media; US.

- Sackett, P. R., & Mullen, E. J. (1993). Beyond formal experimental design: Towards an expanded view of the training evaluation process. *Personnel Psychology*, 46(3), 613-627. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00887.x>
- Saks, A. M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The industrial-organizational psychologist*, 39, 29-30.
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An Investigation of Training Activities and Transfer of Training in Organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629-648. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrm.20135>
- Saks, A. M., & Haccoun, R. R. (2007). *Managing performance through training and development (4^e ed.)*. Scarborough, Ontario: Thomson Nelson.
- Saks, A. M., & Haccoun, R. R. (2010). *Managing performance through training and development (5^e ed.)*. Toronto, Ontario: Nelson Education Ltd.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 471-499. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. New York, NY: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co; US.
- Shadish, W., R., Cook, T., D., & Campbell, D., T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

- Sheldon, K. M., & Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 33-44). New York, NY: Springer Science + Business Media; US.
- Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. B., & Judge, T. A. (2003). Applying self-determination theory to organizational research. In J. J. Martocchio & G. R. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 22, pp. 357-393). Oxford, UK: Elsevier Ltd.
- Sinaiko, H., & Brislin, R. W. (1973). Evaluating language translations: Experiments on three assessment methods. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 328-334. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0034677>
- Skinner, E., & Belmont, M., J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Spector, P. E. (2002). Research methods in industrial and organizational psychology: Data collection and data analysis with special consideration to professional issues *Handbook of industrial, work and organizational psychology, Volume 1: Personnel psychology* (pp. 10-26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Spector, P. E. (2003). *Industrial & organizational psychology: research and practice* (3^è ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, inc.
- Spitzer, D. R. (2005). Learning effectiveness measurement: A new approach for measuring and managing learning to achieve business results. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 55-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1523422304272167>

- Spreitzer, G. M., & Mishra, A. K. (1999). Giving up control without losing control. *Group & Organization Management*, 24(2), 155-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1059601199242003>
- Spreitzer, G. M., & Quinn, R. E. (1996). Empowering middle managers to be transformational leaders. *Journal of applied behavioral science*, 32(3), 237-261. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0021886396323001>
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). Introduction to special topic forum: The future of work motivation theory. *The Academy of Management Review*, 29(3), 379-387. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/20159049>
- Stone-Romero, E. F. (2002). The relative validity and usefulness of various empirical research designs *Handbook of research methods in industrial and organizational psychology* (pp. 77-98). Malden: Blackwell Publishing.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34, 75-91.
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5e ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.759>

- Tannenbaum, S. I., & Yulk, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews of Psychology*, 43, 399-441. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007a). Teacher motivational strategies and student self-determination. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747-760.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007b). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747-760. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005). A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692-709. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>
- Tessier, D. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive: étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves*. Ph.D., Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary educational psychology*, 35(4), 242-253. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Thomas, K. W. (2002). *Intrinsic motivation at work: Building energy and commitment*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Tracey, J., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239-252. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.239>

- Tracey, J., & Tews, M. J. (2005). Construct Validity of a General Training Climate Scale. *Organizational Research Methods*, 8(4), 353-374. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1094428105280055>
- Twitchell, S., Holton, E. F., & Trott, J. W. (2001). Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 84-109. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1937-8327.2000.tb00177.x>
- Van den Broeck, A., De Witte, H., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2010). *Self-determination theory: Promoting growth in the work place*. Manuscript non publié, Université de Louvain, Belgique.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., & De Witte, H. (2008). Self-determination theory: A theoretical and empirical overview in occupational health psychology. In J. L. S. Houdmont (Ed.), *Occupational health psychology: European perspective on research, education, and practice* (pp. 63-88). Nottingham: Nottingham University Press.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, vol. 16: The decade ahead* (pp. 105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation: (1964)* Work and motivation Oxford, England: Wiley; England.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Waterman, A. S. (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and emotion*, 29(3), 165-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-005-9440-4>
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 234-252. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weekley, J. A., & Ployhart, R. E. (2006). An introduction to situational judgment testing. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests* (pp. 1-10). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Kouides, R., & Deci, E. L. (1999). Presenting the facts about smoking to adolescents: The effects of an autonomy supportive style. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 153, 959-964. doi: <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.153.9.959>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Williams, G. C., Gagné, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health psychology*, 21, 40-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.21.1.40>
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Levesque, C., Kouides, R. W., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Testing a self-determination theory intervention for

motivating tobacco cessation: Supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health psychology*, 25(1), 91-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.25.1.91>

Yulk, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 147-197). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: are they different. *Harvard Business Review*, 55(3), 86-104.

Zemke, R. (1999). Toward a science of training. *Training*, 36(7), 32-36.

Annexe A

Exemples de devis de recherche ayant pu être utilisés dans le cadre de la thèse

Exemples de devis de recherche expérimentaux et quasi-expérimentaux

(Cook et al., 1990; Riggio, 1996)

Prétest et post-test avec groupe contrôle sans traitement

O ₁	x	O ₂
O ₁		O ₂

Devis à quatre groupes de Solomon

O ₁	x	O ₂
O ₁		O ₂
	x	O ₂
		O ₂

Devis avec groupe contrôle sans traitement à double prétest

O ₁	O ₂	x	O ₃
O ₁	O ₂		O ₃

Devis avec groupe contrôle sans traitement à double prétest et à la fois des échantillons dépendants et indépendants

O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅
O ₁	O ₂	x	O ₃	O ₄
O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅
O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅

Devis simple à mesures multiples ininterrompues

O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅	x	O ₆	O ₇	O ₈	O ₉	O ₁₀
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	---	----------------	----------------	----------------	----------------	-----------------

Annexe B

Évaluation, pour les organisations, des coûts de leur participation au programme de
recherche

Estimation des coûts associés à la participation au programme de formation

	Temps estimé	Coût estimé
Direction et ressources humaines (taux horaire estimé en moyenne à 40\$/h)		
- Participer à des rencontres de planification du programme de recherche avec la chercheuse principale	5h	200\$
- Participer à la publicité du programme de formation et assurer la facilitation de la participation des gestionnaires intéressés	6h	240\$
- Participer à la planification de la passation des questionnaires	6h	240\$
- Participer au développement et à la logistique des formations (réservation des salles, entrevues préformation avec des gestionnaires)	4h	160\$
- Démontrer l'importance accordée par la direction au programme de recherche (rédaction de communiqués aux gestionnaires et participation à une rencontre avec les gestionnaires)	2h	80\$
Gestionnaires du groupe expérimental (taux horaire estimé en moyenne à 40\$/h)		
- Répondre aux questionnaires des deux temps de mesure	2h x 10 = 20h	800\$
- Participer à trois journées de formation	16h x 10 = 160h	6 400\$
- Participer aux activités de fixation d'objectifs et de journal de bord	7h x 10 = 70h	2 800\$
Employés du groupe expérimental (taux horaire estimé en moyenne à 25\$/h)		
- Répondre aux questionnaires des deux temps de mesure	1h x 50 = 50h	1 250\$
Gestionnaires du groupe contrôle (taux horaire estimé en moyenne à 40\$/h)		
• Répondre aux questionnaires des deux temps de mesure	2h x 10 = 20h	800\$
Employés du groupe contrôle (taux horaire estimé en moyenne à 25\$/h)		
• Répondre aux questionnaires des deux temps de mesure	1h x 50 = 50h	1 250\$
Total avec groupe contrôle	393h	14 220\$
Total sans groupe contrôle	319h	12 010\$

Note. La méthode de calcul est inspirée des travaux de Forest, Gilbert, Beaulieu, LeBrock et Gagné (sous presse).

Annexe C

Informations transmises lors de la rencontre de présentation du programme de recherche
aux employés

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche⁶² sur le leadership et la motivation au travail. Cette recherche est dirigée par Geneviève Beaulieu, doctorante en psychologie du travail et des organisations à l'Université de Montréal ainsi que François Chiocchio et Jean-Sébastien Boudrias, professeurs agrégés à l'Université de Montréal. La Direction de _____ a donné son appui à cette initiative de recherche. Le comité d'éthique de l'Université de Montréal a statué que celle-ci satisfait aux normes éthiques en recherche.

Votre collaboration est importante, car elle contribuera à l'avancement des connaissances sur le leadership et la motivation au travail. Toutefois, sentez-vous libre d'y participer et de répondre avec sincérité : votre anonymat sera assuré et vos réponses à cette étude seront confidentielles et traitées par une équipe de chercheurs indépendants de l'administration de _____.

Bien que cette recherche soit importante pour la Direction, vous êtes libre d'y participer ou non. Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous êtes invités à communiquer avec madame Geneviève Beaulieu, membre de l'équipe de recherche, au (XXX) XXX-XXXX et/ou à l'adresse de courriel _____.

L'étude se déroulera en deux étapes. Pour la première étape à laquelle vous serez bientôt invités à prendre part, vous serez appelés à répondre à un questionnaire à choix multiples. Il n'y a pas de limite de temps pour y répondre, mais vous pouvez prévoir environ 20 à 25 minutes pour le compléter. Vous recevrez une invitation de la part de l'équipe de recherche lorsque le temps sera venu de répondre à ce questionnaire. À la deuxième étape, vous serez invité(e) à répondre à un deuxième questionnaire (durée : 20 à 25 min) qui vous sera transmis au mois de _____.

⁶² Cette recherche est financée par les Fonds québécois de recherche en Société et Culture ainsi que le Syndicat des professionnels et professionnelles du gouvernement du Québec.

Annexe D

Courriel d'invitation à répondre au premier questionnaire destiné aux gestionnaires participants à la formation

Bonjour _____,

La présente est pour vous inviter à répondre à un premier questionnaire dans le cadre de la recherche sur le leadership et la motivation au travail à laquelle vous avez accepté de participer.

Votre collaboration est importante, car elle contribuera à déterminer l'impact d'une formation à laquelle vous participerez au mois de _____. Vos réponses à ce questionnaire sont strictement confidentielles et traitées par une équipe de chercheurs indépendants de l'administration de _____.

Nous vous prions de répondre au questionnaire avant le _____.

Pour accéder au questionnaire, veuillez vous diriger vers le site internet sécurisé en suivant ce lien :

Afin d'assurer votre anonymat et la confidentialité de vos données, voici votre code d'authentification personnel : _____

Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez me contacter au (XXX) XXX-XXXX et/ou à l'adresse de courriel _____.

Au nom de l'équipe de recherche, je vous remercie à l'avance pour votre contribution à cette étude!

Annexe E

Formulaire de consentement et instruments de mesure employés auprès des gestionnaires

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- Titre de l'étude :** Évaluation de l'impact d'une formation sur le leadership et la motivation
- Chercheure principale :** Geneviève Beaulieu, Ph.D. (cand)
Étudiante au doctorat en psychologie du travail et des organisations
Université de Montréal
- Directeurs de recherche :** François Chiocchio, Ph.D., P.M.P.
Jean-Sébastien Boudrias, Ph.D

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à évaluer l'impact d'une formation sur le leadership des superviseurs et la qualité de vie au travail des employés.

Participation à la recherche

Votre participation à cette étude consiste, d'une part, à répondre à un questionnaire et ce, à deux reprises espacées d'environ quatre mois (questionnaires d'une durée approximative de 20-25 minutes chacun). D'autre part, elle consiste à participer à une formation portant sur le leadership et la motivation.

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques de gestion et la qualité de vie au travail des employés. Votre participation à la recherche n'implique pas d'inconvénients prévisibles, outre le fait de consacrer du temps à la recherche.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mme _____, chercheuse, au numéro de téléphone suivant : (XXX) XXX-XXXX, poste XXXX ou à l'adresse courriel suivante : _____.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (XXX) XXX-XXXX (l'ombudsman accepte les frais virés) ou à l'adresse courriel _____.

Questionnaire Problèmes au travail
Adapté de Deci, Connell et Ryan (1989)

Dans ce qui suit, vous trouverez une série de mises en situation. Chacune d'elle décrit une problématique et propose ensuite quatre choix de réponse pour y remédier.

Veillez lire chaque mise en situation ainsi que les choix de réponse offerts. Pour chacune des mises en situation, demandez-vous à quel point chaque choix de réponse permet de régler adéquatement le problème. Ensuite, notez votre réponse en fonction de l'échelle en 7 points qui figure ci-dessous. Veillez attribuer une cote à chacun des choix de réponse offert par situation.

Sachez qu'il n'existe pas de bonne ou de mauvaise réponse. Les styles diffèrent selon les individus et nous nous intéressons à ce que vous jugez approprié comme réponse en fonction de votre propre style.

Chacune des mises en situation traite de l'action appropriée à poser par un superviseur. Quoique certaines situations ne fassent pas partie des situations que vous puissiez rencontrer dans votre travail, veuillez simplement vous les imaginer et répondez aux énoncés en conséquence.

Tout à fait inapproprié	Inapproprié	Un peu inapproprié	Ni approprié, ni inapproprié	Un peu approprié	Approprié	Tout à fait approprié
1	2	3	4	5	6	7

Situation A

Gilles, un employé de longue date, offre généralement une prestation de travail similaire à celle des autres employés de la succursale. Cependant, depuis quelques semaines, il paraît préoccupé et manque d'enthousiasme. Le travail qu'il a réalisé ces derniers temps est adéquat, mais il a effectué moins d'appels qu'à l'habitude. L'action la plus appropriée à poser par le superviseur de Gilles est de :

-
1. Faire comprendre à Gilles l'importance de maintenir une cadence adéquate dans son travail et ce, pour son propre bien.

 2. Discuter avec Gilles et essayer de l'aider à trouver les causes de son manque d'enthousiasme.

 3. Avertir Gilles que s'il continue de travailler à un rythme moindre, des actions correctives risquent d'être prises.

 4. Comparer sa productivité avec celle de ses collègues de travail et l'encourager à se rattraper.

Situation B

Nancy, une employée, suit des cours du soir dans le but d'obtenir un diplôme. Elle étudie fort, obtient d'excellentes notes et s'avère très fière de ses accomplissements. Cependant, son superviseur est préoccupé car, lorsqu'elle vit une grande pression liée à ses études, il devient très difficile de travailler avec elle. L'action la plus appropriée à poser par le superviseur de Nancy est de :

-
1. Lui demander comment elle compte s'y prendre pour gérer la situation.

 2. Lui dire qu'elle doit trouver un équilibre adéquat entre le travail et les études et qu'elle devrait mettre plus d'énergie dans son travail.

 3. Lui faire part de la façon dont d'autres personnes qui travaillent et étudient en même temps font face à la problématique et voir si ça l'aide à mieux gérer sa propre situation.

 4. Insister pour qu'elle diminue sa charge scolaire ou prenne moins de cours, car il ne peut permettre que ça entrave son travail.

Situation C

Depuis le début de l'année, une équipe d'une autre succursale a une performance moindre comparativement aux autres équipes. La façon la plus appropriée de gérer la situation pour le superviseur de cette succursale serait de :

-
1. Dire aux membres de l'équipe qu'ils doivent améliorer leur performance et offrir des récompenses (bonus, primes, etc.) pour qu'elle s'améliore.

 2. Mettre les membres de l'équipe au courant de la performance des autres équipes afin de les motiver à atteindre le même niveau de performance.

 3. Avoir une discussion d'équipe et aider les membres à concevoir des solutions pour améliorer leur performance.

 4. Noter la productivité de chaque employé et souligner l'importance de cet indicateur de performance.

Situation D

Depuis quelque temps, les temps morts (« down times ») liés aux opérations de Jacques sont stables et correspondent à la moyenne du groupe. Néanmoins, son superviseur considère qu'il pourrait faire mieux. Dans cette situation, une approche appropriée pour le superviseur de Jacques serait de :

-
1. Encourager Jacques à parler de sa performance et voir si des pistes d'améliorations pourraient ressortir de la discussion.

 2. Insister sur le fait qu'il peut faire mieux et qu'il ne pourra pas progresser s'il continue à ce rythme.

 3. Discuter de l'évaluation qu'il fait de la performance de Jacques et la comparer à celle des autres.

 4. Le surveiller plus étroitement, le féliciter lorsqu'il produit plus et l'aviser lorsqu'il tire de l'arrière.

Situation E

De récents changements au sein des opérations ont augmenté la charge de travail de tous les employés. Barbara, la gestionnaire, espérait que la situation ne soit que temporaire, mais aujourd'hui, elle a appris que la succursale devra continuer à travailler avec des effectifs réduits pour une période indéfinie. Barbara devrait :

-
1. Dire à ses employés que seuls ceux qui seront productifs et à jour dans leur travail conserveront leur emploi, puis, surveiller étroitement leur productivité.

 2. Expliquer à ses employés la situation et voir s'ils ont des suggestions pour arriver à satisfaire les demandes actuelles.

 3. Dire à ses employés qu'ils doivent continuer d'essayer de rencontrer les demandes, car c'est à leur avantage de le faire.

 4. Encourager ses employés à conserver la cadence même avec la charge de travail accrue en mentionnant que les employés des autres succursales le font adéquatement.

Situation F

Au sein du territoire, il y a une tâche qui est considérée, par tous, comme étant la pire. Elle consiste à effectuer des visites régulières dans un édifice déplaisant pour réparer de l'équipement qui est surutilisé. Historiquement, cette tâche est assignée à l'employé possédant le moins d'ancienneté. Cependant, David, la personne qui effectue cette tâche actuellement, l'exécute depuis un moment déjà puisque personne de nouveau n'a été embauché. David, qui s'avère généralement coopératif et satisfait de plusieurs aspects de son travail, semble accumuler du ressentiment qui s'explique, en partie, par le fait que ses collègues de travail font des blagues à son endroit ou le réprimandent par rapport à cette tâche. Le superviseur de David devrait :

-
1. L'informer que des collègues de même niveau hiérarchique que lui doivent réaliser des tâches qui ne sont pas plaisantes et lui donner quelques exemples.

 2. L'aviser clairement que c'est sa responsabilité de faire cette tâche et s'assurer qu'il continue à la faire.

 3. Discuter de la tâche avec David et voir s'il peut l'aider à faire la lumière sur ce qu'il ressent par rapport à cette tâche et aux blagues dirigées contre lui.

 4. Lui mentionner que la tâche est assignée en fonction de l'ancienneté et que ce système a été mis en place pour son bien et le bien de tous.

Situation G

Henri, qui dirige le département des pièces, semble créer un goulot d'étranglement. Des pièces importantes sont souvent « en commande » ou ne sont pas en inventaire, et il a fréquemment de la difficulté à répondre à des demandes de dernière minute ou à des situations urgentes. La meilleure approche que son superviseur peut prendre est de :

-
1. Souligner l'importance de garder la cadence pour livrer les commandes et insister sur la nécessité de livrer les demandes en cours.

 2. Lui dire comment d'autres personnes, dans des postes similaires, réussissent à gérer le flux de demandes et ce, dans le but de le faire réfléchir. Ceci risque de l'aider à trouver une façon de garder la cadence.

 3. Insister pour qu'il respecte des délais de livraison des commandes clairs et vérifier qu'il les suive bien.

 4. Demander l'opinion d'Henri sur ce qu'il croit qui ne fonctionne pas et voir s'il est en mesure d'aider Henri à mieux organiser ses opérations.

Situation H

Un client vous avise qu'il n'est pas satisfait de l'attitude de son représentant. Son superviseur pourrait :

-
1. Discuter de la situation avec le subordonné concerné et voir comment il a géré la relation avec le client.

 2. Indiquer au subordonné que la satisfaction de la clientèle est importante et qu'il devrait améliorer ses façons de faire avec la clientèle.

 3. Montrer au subordonné comment ses collègues transigent avec les clients afin qu'il puisse comparer son style avec celui des autres.

 4. Demander au subordonné qu'il améliore la relation avec ledit client pour que celui-ci soit satisfait et vérifier le résultat de ses actions.

Échelle de perception du soutien aux besoins intrinsèques pour gestionnaires
Adaptée de Moreau, Forest et Mageau (2007)

Les énoncés suivants correspondent à des comportements que certains superviseurs émettent au travail.

En utilisant l'échelle de réponses ci-dessous, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chacun de ces énoncés en ce qui concerne vos comportements à l'égard des employés que vous supervisez.

Au cours des trois derniers mois,

Fortement en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Un peu en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

-
1. J'ai donné à mes employés plusieurs occasions de prendre des décisions dans leur travail.

 2. Il m'est arrivé de faire sentir mal mes employés lorsque je n'étais pas satisfait de leur travail.

 3. Lorsque j'ai demandé à mes employés de faire quelque chose, je leur ai expliqué pourquoi je voulais qu'ils le fassent.

 4. Il m'est arrivé de prévenir mes employés que je leur enlèverais des privilèges afin de les inciter à faire quelque chose différemment.

 5. Il m'est arrivé de promettre des récompenses à mes employés pour qu'ils exécutent une tâche en retour.

 6. J'ai fourni à mes employés des règles et des attentes claires.

 7. À l'intérieur des limites professionnelles, je me suis soucié du bien-être de mes employés.

 8. À l'intérieur de certaines limites, j'ai laissé mes employés libres de choisir comment et quand exécuter leurs tâches.

 9. J'ai rarement pris le temps de demander à mes employés de faire quelque chose, je leur ai plutôt dicté quoi faire.

 10. Il m'est arrivé de tenter de motiver mes employés en les culpabilisant de ne pas en faire assez.

 11. Mes employés ont habituellement compris pourquoi je leur demandais de faire ou de ne pas faire quelque chose.

-
12. Lorsque les choses n'allaient pas exactement comme je le souhaitais, il m'est arrivé de prévenir mes employés que je pourrais leur faire la vie dure.
-
13. J'ai été ouvert aux opinions et au point de vue de mes employés au sujet du travail, même lorsque ceux-ci étaient différents des miens.
-
14. Lorsque j'ai offert une récompense à mes employés, il m'est arrivé de leur donner l'impression de me devoir quelque chose en retour.
-
15. J'ai rendu les règles et les attentes prévisibles pour mes employés.
-
16. Dans le cadre du travail de mes employés, j'ai été présent lorsqu'ils ont eu besoin de moi.
-
17. J'ai fréquemment donné des ordres à mes employés.
-
18. Mes employés n'ont pas su quelles étaient les règles et les attentes que j'avais envers eux. (R)
-
19. Lorsque mes employés en ont eu besoin, j'ai pris le temps de les aider.
-
20. J'ai consulté mes employés afin de connaître les modifications qu'ils aimeraient apporter à leur travail.
-
21. J'ai écouté l'opinion et le point de vue de mes employés lorsqu'ils n'étaient pas d'accord avec moi.
-
22. Il m'est arrivé de faire sentir mes employés coupables lorsqu'ils n'ont pas eu le temps de terminer une tâche.
-
23. Il m'est arrivé d'intimider mes employés afin qu'ils exécutent certaines tâches.
-
24. Lorsque mes employés m'ont demandé pourquoi ils devaient faire une tâche, je leur ai fourni de bonnes raisons.
-
25. Lorsque j'ai donné une récompense à mes employés, ils savaient qu'ils auraient à travailler encore plus fort en retour.
-
26. J'ai employé un ton de voix autoritaire lorsque j'ai donné à mes employés des tâches qu'ils devaient faire.
-
27. J'ai compris que, parfois, ce que mes employés ont à faire n'est pas plaisant.
-
28. J'étais tellement occupé que je n'ai pas eu le temps d'indiquer à mes employés s'ils faisaient ce qu'ils devaient faire. (R)
-
29. Je me suis sincèrement intéressé au travail que font mes employés.
-

Questions sociodémographiques

Ces questions visent à mieux connaître l'ensemble des gens interrogés dans le cadre de cette étude. Elles ne visent en aucun cas à vous identifier personnellement. Pour chaque question, veuillez indiquer la réponse qui vous décrit le mieux.

1. Vous êtes ...

Une femme
Un homme

2. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?

20 ans et moins
Entre 21 et 30 ans
Entre 31 et 40 ans
Entre 41 et 50 ans
Entre 51 et 60 ans
61 ans et plus

3. Quel est le dernier niveau de scolarité que vous avez complété

Primaire
Secondaire
Collégial
Universitaire (1 ^{er} cycle)
Universitaire (cycles supérieurs)

4. Depuis combien d'années occupez-vous votre poste actuel dans cette organisation?

Moins de 6 mois
Entre 6 mois et 1 an
Entre 1 et 2 ans
Entre 3 et 5 ans
Entre 6 et 10 ans
Entre 11 et 15 ans
Entre 16 et 20 ans
Plus de 20 ans

5. À quelle fréquence avez-vous des échanges liés au travail avec votre supérieur immédiat?

À tous les jours
3 à 4 fois par semaine
1 à 2 fois par semaine
1 fois par deux semaines
1 fois par mois
Moins qu'une fois par mois

Instrument de mesure de la qualité du contenu, de la diffusion et de la conception de la formation

Adapté de Laroche (2009), Rivard (2006) ainsi que Saks et Haccoun (2007)

Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés ci-dessous, en utilisant l'échelle suivante :

Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5

-
1. Les techniques d'enseignement utilisées ont favorisé l'apprentissage.

 2. Il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique.

 3. La documentation était bien rédigée et me sera utile ultérieurement.

 4. Les exercices et les activités proposés étaient pertinents à la formation.

 5. Les formateurs étaient bien préparés et organisés.

 6. Les formateurs avaient une bonne connaissance du sujet.

 7. Les formateurs communiquaient de façon claire et dynamique.

 8. Les formateurs favorisaient les échanges et la participation du groupe.

 9. Les formateurs répondaient clairement aux questions.

 10. Les exemples apportés par les formateurs étaient pertinents et en nombre suffisant.

 11. Les échanges entre les participants étaient riches en information et ont contribué à mon apprentissage.

 12. Cette formation m'a permis d'accroître mes connaissances et d'en acquérir de nouvelles.

 13. Les connaissances apprises peuvent être directement appliquées dans mon travail.

 14. Je compte utiliser ces nouvelles connaissances dans mon travail.

 15. Le contenu et les exemples apportés durant la formation étaient représentatifs de mon contexte de travail.

 16. De façon globale, les connaissances acquises dans le cadre de cette formation me seront très utiles.

Échelle de mesure du climat de travail – dimension soutien organisationnel

Traduite en français à partir de l'échelle de Tracey & Tews (2005)

Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés ci-dessous, en utilisant l'échelle suivante :

Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5

Dans mon organisation,

-
1. Le système d'évaluation de la performance lie les récompenses financières à l'utilisation des connaissances et compétences nouvellement acquises.

 2. On offre d'excellents programmes de formation.

 3. Les employés disposent des ressources nécessaires à l'acquisition et à la mise en pratique de nouvelles connaissances et compétences.

 4. Il y a des récompenses et des incitatifs à acquérir et mettre en pratique de nouvelles connaissances et compétences dans son travail.

 5. Les employés sont récompensés de mettre en pratique dans leur travail les nouvelles connaissances et compétences qu'ils ont acquises.

Échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Adaptée de Laroche (2009) et de Rivard (2006)

Pour chacun des énoncés présentés ci-dessous, indiquez, en utilisant l'échelle suivante, le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas du tout									Parfaitement

Avant de participer à cette journée de formation, indiquez à quel point vous vous sentiez capable de :

1. Identifier les besoins psychologiques et les types de motivation des employés.
2. Identifier les caractéristiques du leadership efficace et inefficace.
3. Identifier vos forces et vos faiblesses en matière de leadership.
4. Identifier les principes d'une rétroaction efficace.
5. Donner efficacement de la rétroaction positive et constructive.
6. Identifier les principes clés de l'empathie
7. Mettre en pratique les principes clés de l'empathie
8. Formuler des objectifs de façon claire et concrète.

Au terme de cette journée de formation, indiquez à quel point vous vous sentez maintenant capable de :

1. Identifier les besoins psychologiques et les types de motivation des employés.
2. Identifier les caractéristiques du leadership efficace et inefficace.
3. Identifier vos forces et vos faiblesses en matière de leadership.
4. Identifier les principes d'une rétroaction efficace.
5. Donner efficacement de la rétroaction positive et constructive.
6. Identifier les principes clés de l'empathie.
7. Mettre en pratique les principes clés de l'empathie.
8. Formuler des objectifs de façon claire et concrète.

Échelle de mesure de la motivation au travail adaptée pour mesurer la motivation à transférer ses apprentissages

Adaptée de Gagné et ses collaborateurs (soumis)

Pourquoi ferez-vous des efforts pour mettre en pratique dans votre travail vos apprentissages réalisés dans le cadre de cette formation?

Pas du tout pour cette raison	Très peu	Un peu	Modérément	Fortement	Très fortement	Exactement pour cette raison
1	2	3	4	5	6	7

Pour être apprécié davantage de certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).

Essentiellement parce que mes supérieurs me récompenseront financièrement.

Car je dois me prouver à moi-même que j'en suis capable.

Parce qu'autrement, j'aurai honte de moi.

Car je considère qu'il est important d'y mettre des efforts.

Parce que j'aurai du plaisir à mettre ces apprentissages en pratique.

J'en ferai peu parce que j'ai vraiment l'impression que je perdrais mon temps à le faire.

Pour me faire respecter davantage par certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).

Parce que mes supérieurs m'assurent une plus grande sécurité d'emploi.

Parce qu'ainsi, je me sentirai fier de moi.

Parce qu'autrement, je me sentirais mal face à moi-même.

Car ces apprentissages correspondent bien à mes valeurs personnelles.

Car mettre ces apprentissages en pratique sera stimulant.

J'en ferai peu parce que je ne crois pas que cela en vaudra la peine.

Pour éviter les critiques de certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).

Parce que je risque de perdre des avantages monétaires si je ne le fais pas.

Parce que je sais que je me sentirai bien lorsque je le ferai.

Parce que je me sentirais coupable de ne pas le faire.

Car ça a une signification personnelle pour moi.

Parce que ce sera intéressant de mettre en pratique des apprentissages.

Je ne sais pas pourquoi je le ferais, ça ne servirait à rien.

Annexe F

Formulaire de consentement et instruments de mesure utilisés auprès des employés

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'étude : Étude sur le leadership et la qualité de vie au travail
Chercheuse principale : Geneviève Beaulieu, Ph.D. (cand)
 Étudiante au doctorat en psychologie du travail et des organisations
 Université de Montréal
Directeurs de recherche : François Chiochio, Ph.D., P.M.P.
 Jean-Sébastien Boudrias, Ph.D

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à évaluer l'impact d'une formation sur le leadership des superviseurs et la qualité de vie au travail des employés.

Participation à la recherche

Votre participation à cette étude consiste à répondre à un questionnaire portant sur votre qualité de vie au travail à deux reprises espacées d'environ quatre mois (questionnaires d'une durée approximative de 20-25 minutes chacun).

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques de gestion et la qualité de vie au travail. Votre participation à la recherche n'implique pas d'inconvénients prévisibles, outre le fait de consacrer du temps à la recherche.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mme _____, chercheure, au numéro de téléphone suivant : (XXX) XXX-XXXX, poste XXXX ou à l'adresse courriel suivante : _____.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (XXX) XXX-XXXX (l'ombudsman accepte les frais virés) ou à l'adresse courriel _____.

Échelle de perception du soutien aux besoins intrinsèques au travail pour employés
(Moreau et al., 2007)

Les énoncés suivants correspondent à des comportements que certains superviseurs émettent au travail.

En utilisant l'échelle de réponses ci-dessous, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chacun de ces énoncés en ce qui concerne les comportements de **votre superviseur immédiat**.

Au cours des trois derniers mois,

Fortement en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Un peu en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

- | | |
|-----|---|
| 1. | Mon superviseur m'a donné plusieurs occasions de prendre des décisions dans mon travail. |
| 2. | Mon superviseur a essayé de me faire sentir mal lorsqu'il n'était pas satisfait de mon travail. |
| 3. | Lorsque mon superviseur m'a demandé de faire quelque chose, il m'a expliqué pourquoi il voulait que je le fasse. |
| 4. | Il est arrivé que mon superviseur menace de m'enlever des privilèges pour m'obliger à faire quelque chose différemment. |
| 5. | Lorsque mon superviseur m'a promis des récompenses, c'était pour me manipuler. |
| 6. | Les règles et les attentes de mon superviseur étaient claires, même si je n'étais pas toujours d'accord. |
| 7. | À l'intérieur des limites professionnelles, mon superviseur s'est soucié de mon bien-être. |
| 8. | À l'intérieur de certaines limites, mon superviseur m'a laissé libre de choisir comment et quand exécuter mes tâches. |
| 9. | Mon superviseur n'a pas pris le temps de me demander de faire les choses, il m'a ordonné de les faire. |
| 10. | Mon superviseur a cherché à me motiver en me faisant sentir coupable de ne pas en faire assez. |
| 11. | J'ai habituellement compris pourquoi mon superviseur me demandait de faire ou de ne pas faire quelque chose. |
| 12. | Dès que les choses n'allaient pas exactement comme il le souhaitait, mon superviseur a menacé de me faire la vie dure. |
| 13. | Mon superviseur a été ouvert à mes opinions et à mon point de vue au sujet du travail, même lorsque ceux-ci étaient différents des siens. |

-
14. Lorsque mon superviseur m'a offert une récompense, j'ai eu la désagréable impression que je lui devais quelque chose en retour.
-
15. Les règles et les attentes de mon superviseur étaient prévisibles.
-
16. Dans le cadre de mon travail, mon superviseur a été présent lorsque j'ai eu besoin de lui.
-
17. Mon superviseur a constamment été en train de me donner des ordres.
-
18. Je n'ai pas su quelles étaient les règles et les attentes de mon superviseur.
-
19. Lorsque j'en ai eu besoin, mon superviseur a pris le temps de m'aider.
-
20. Mon superviseur m'a consulté afin de connaître les modifications que j'aimerais apporter à mon travail.
-
21. Mon superviseur a pris le temps d'écouter mon opinion et mon point de vue lorsque je n'étais pas d'accord avec lui.
-
22. Mon superviseur m'a fait sentir coupable lorsque je n'ai pas eu le temps de terminer une tâche.
-
23. Il est arrivé que mon superviseur m'intimide afin que j'exécute certaines tâches.
-
24. Lorsque j'ai demandé pourquoi je devais faire une tâche, mon superviseur m'a fourni de bonnes raisons.
-
25. Lorsque j'ai reçu une récompense de la part de mon superviseur, je savais que j'aurais à travailler encore plus fort en retour.
-
26. Mon superviseur a eu un ton de voix autoritaire lorsqu'il m'a dit les tâches que j'avais à faire.
-
27. Mon superviseur a compris que, parfois, ce que j'ai à faire n'est pas plaisant.
-
28. Mon superviseur était tellement occupé que je n'ai pas su si je faisais ce que je devais faire.
-
29. Mon superviseur a semblé sincèrement intéressé par le travail que je fais.
-

Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux au travail
(Brien et al., 2012)

Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés.

Fortement en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Un peu en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

-
1. Mon travail me permet de prendre des décisions.

 2. Je peux exercer mon jugement pour résoudre des problèmes dans mon travail.

 3. Je peux assumer des responsabilités dans mon travail.

 4. Au travail, je me sens libre d'exécuter mes tâches à ma façon.

 5. J'ai les capacités pour bien faire mon travail.

 6. Je me sens compétent à mon travail.

 7. Je suis capable de résoudre des problèmes à mon travail.

 8. Je réussis bien dans mon travail.

Avec les personnes qui m'entourent dans mon milieu de travail, je me sens...

-
9. ... compris.

 10. ...écouté.

 11. ...en confiance avec eux.

 12. ...un ami pour eux.

Échelle de motivation au travail révisée
(Gagné et al., soumis)

Les individus peuvent faire des efforts au travail pour différentes raisons. Ce questionnaire permet de comprendre avec précision ces raisons. Pour chaque proposition qui suit, veuillez indiquer votre degré d'accord en ce qui concerne les différentes raisons qui vous conduisent à déployer des efforts dans votre travail actuel.

Je fais ce travail...

Pas du tout pour cette raison	Très peu	Un peu	Modérément	Fortement	Très fortement	Exactement pour cette raison
1	2	3	4	5	6	7

-
1. Pour être apprécié davantage de certains (mes supérieur, collègues, clients, famille ...).

 2. Essentiellement parce que mes supérieurs me récompenseront financièrement.

 3. Car je dois me prouver à moi-même que j'en suis capable.

 4. Parce qu'autrement, j'aurais honte de moi.

 5. Car je considère qu'il est important de faire des efforts dans ce travail.

 6. Parce que j'aime vraiment ce travail.

 7. J'en fais peu parce que j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à faire ce travail.

 8. Pour me faire respecter davantage par certains (mes supérieur, collègues, clients, famille ...).

 9. Parce que mes supérieurs m'assurent une plus grande sécurité d'emploi.

 10. Parce qu'ainsi, je me sens fier de moi.

 11. Parce qu'autrement, je me sentirais mal face à moi-même.

 12. Car ce travail correspond bien à mes valeurs personnelles.

 13. Car ce que je fais dans mon travail est stimulant.

 14. J'en fais peu parce que je ne crois pas que ce travail en vaille la peine.

 15. Pour éviter les critiques de certains (mes supérieur, collègues, clients, famille ...).

 16. Parce que je risque de perdre des avantages monétaires si je ne fais pas assez d'efforts au travail.

17. Parce que je me sens bien lorsque je le fais.

18. Parce que je me sentirais coupable de ne pas le faire.

19. Car ce travail a une signification personnelle pour moi.

20. Parce que le travail que je fais est intéressant.

21. Je ne sais pas pourquoi je fais ce travail, il ne sert à rien.

Questionnaire sur le travail collaboratif
(Chiocchio et al., 2012)

Évaluez le nombre de fois où vous avez adopté ces comportements au cours du dernier mois en utilisant l'échelle suivante:

Jamais ou presque jamais	À l'occasion	Assez souvent	Souvent	Très souvent
1	2	3	4	5

1. Mes coéquipiers et moi, nous nous donnons de l'information utile qui fait progresser le travail
2. Mes coéquipiers et moi, nous nous partageons des connaissances qui font avancer le travail
3. Mes coéquipiers et moi, nous nous comprenons lorsque nous parlons du travail à faire
4. Mes coéquipiers et moi, nous partageons des ressources qui aident à la réalisation des tâches
5. Mes coéquipiers et moi, nous nous communiquons nos idées au sujet du travail à faire
6. Mes coéquipiers et moi, nous faisons le travail que nous devons faire au bon moment
7. Mes coéquipiers et moi, nous faisons en sorte que nos tâches soient terminées à temps
8. Mes coéquipiers et moi, nous nous ajustons afin de respecter les échéances
9. Mes coéquipiers et moi, nous faisons le point au sujet de la progression du travail
10. Mes coéquipiers et moi, nous nous échangeons de l'information au sujet de « qui fait quoi »
11. Mes coéquipiers et moi, nous discutons de l'échéancier
12. Mes coéquipiers et moi, nous anticipons les besoins des autres sans qu'ils n'aient à les exprimer
13. Mes coéquipiers et moi, nous réorganisons nos tâches instinctivement lorsque des changements sont nécessaires
14. Mes coéquipiers et moi, nous avons une compréhension implicite des tâches à effectuer

Échelle de mesure des affects positifs et négatifs
(Gaudreau et al., 2006)

Les prochains items portent sur différents sentiments et émotions que vous pouvez éprouver dans votre vie en général. Veuillez indiquer à quel point vous avez ressenti chacune de ces émotions au cours des deux (2) dernières semaines.

Au cours des deux (2) dernières semaines, à quel point vous êtes-vous senti(e)...

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Fortement
	1	2	3	4	5
1.	Intéressé-e				
2.	Anxieux-se				
3.	Excité-e				
4.	Contrarié-e				
5.	Fort-e				
6.	Coupable				
7.	Craintif-ve				
8.	Hostile				
9.	Enthousiaste				
10.	Fier-ère				
11.	Irritable				
12.	Alerte				
13.	Honteux-se				
14.	Inspiré-e				
15.	Nerveux-se				
16.	Déterminé-e				
17.	Attentif-ve				
18.	Stressé-e				
19.	Actif-ve				
20.	Inquiet-ète				

Échelle de satisfaction de vie
(Blais et al., 1989)

Indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants.

Fortement en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Un peu en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1. En général, ma vie correspond de près à mes idéaux.

2. Mes conditions de vie sont excellentes.

3. Je suis satisfait(e) de ma vie.

4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie.

5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.

Questions socio-démographiques

Ces questions visent à mieux connaître l'ensemble des gens interrogés dans le cadre de cette étude. Elles ne visent en aucun cas à vous identifier personnellement. Pour chaque question, veuillez indiquer la réponse qui vous décrit le mieux.

1. Vous êtes ...

Une femme
Un homme

2. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?

20 ans et moins
Entre 21 et 30 ans
Entre 31 et 40 ans
Entre 41 et 50 ans
Entre 51 et 60 ans
61 ans et plus

3. Quel est le dernier niveau de scolarité que vous avez complété

Primaire
Secondaire
Collégial
Universitaire (1 ^{er} cycle)
Universitaire (cycles supérieurs)

4. Depuis combien d'années occupez-vous votre poste actuel dans cette organisation?

Moins de 6 mois
Entre 6 mois et 1 an
Entre 1 et 2 ans
Entre 3 et 5 ans
Entre 6 et 10 ans
Entre 11 et 15 ans
Entre 16 et 20 ans
Plus de 20 ans

5. À quelle fréquence avez-vous des échanges liés au travail avec votre supérieur immédiat?

À tous les jours
3 à 4 fois par semaine
1 à 2 fois par semaine
1 fois par deux semaines
1 fois par mois
Moins qu'une fois par mois

Annexe G

Analyse de la puissance statistique

Selon Cohen (1992), la puissance statistique est fonction de la taille de l'échantillon, du seuil de signification et de la taille d'effet. La méta-analyse menée par Su et Reeve (2011) indique que les résultats des études ayant porté sur l'évaluation de programmes de formation visant le développement des habiletés de soutien à l'autonomie présentent en moyenne une taille d'effet de $d = 0,632$. Dans le cadre de leur méta-analyse, ils ont également mené des analyses auprès d'un sous-échantillon en étant plus restrictifs au niveau des critères d'inclusion⁶³. Alors, la taille d'effet moyenne obtenue est de $d = 1,332$. En se basant sur ces résultats, nous estimons qu'il est possible de s'attendre à un effet de moyenne à grande taille.

Les calculs de puissance statistique ont d'abord été menés à partir des critères établis par Cohen (1992). Avec un seuil de signification fixé à 0,05, un échantillon de 64 participants serait nécessaire pour une taille d'effet moyenne et de 26 participants pour une grande taille d'effet. En fixant le seuil de signification à 0,10⁶⁴, un échantillon de 50 participants serait nécessaire pour une taille d'effet moyenne et de 20 participants pour une grande taille d'effet. Il importe également de noter que la dernière étude à avoir été publiée sur l'évaluation de l'efficacité d'une formation au soutien à l'autonomie en milieu de travail (Hardre & Reeve, 2009), a été menée auprès de 20 gestionnaires et 98 employés.

⁶³ Ces analyses plus restrictives comprenaient seulement les études 1) avec une assignation aléatoire au groupe contrôle et expérimental, 2) avec au moins 10 participants dans le groupe expérimental et 10 participants dans le groupe contrôle et 3) ayant été publiées dans des revues scientifiques comprenant une révision par des pairs.

⁶⁴ Des études telles que celle d'Hardré et Reeve (2009) utilisent un seuil de signification de 0,10 auprès d'un petit échantillon afin d'augmenter sa puissance statistique.

Leurs résultats indiquent une grande taille d'effet ($d = 1,55$) pour l'amélioration des comportements de soutien à l'autonomie, rapporté par les gestionnaires du groupe expérimental comparativement au groupe contrôle et de taille moyenne ($d = 0,40$) pour les résultats obtenus au niveau de la motivation et de l'engagement des employés.

Ainsi, le nombre de participants de la présente étude est légèrement en-deçà du seuil recommandé, quoiqu'il s'en approche grandement ($N = 17$ pour les gestionnaires; $N = 55$ pour les employés).

Toutefois, suite aux analyses de puissance menées à partir des données recueillies dans la thèse⁶⁵, il est possible de constater une taille d'effet similaire aux études antérieures en ce qui a trait à la perception des gestionnaires à l'égard de leurs habiletés de soutien aux besoins psychologiques (c.-à-d., effet principal formation). En effet, la moyenne des tailles d'effet indique une amélioration de grande taille ($d = 1,58$) de la perception des gestionnaires à l'égard de leurs habiletés de soutien aux besoins psychologiques.

Concernant la perception des employés à l'égard des habiletés de soutien à l'autonomie de leur supérieur immédiat, la taille d'effet moyenne obtenue à partir des résultats de la thèse indique une amélioration de petite taille ($d = 0,23$). Quant à la satisfaction des besoins psychologiques, à la motivation et à la santé psychologique des employés, la taille d'effet moyenne indique également un accroissement de petite taille ($d = 0,23$).

⁶⁵ Celles-ci ont été menées à partir du logiciel de DeFife (2009).

