



Humain et organisation

Volume 1 Numéro 2 Novembre 2015

ISSN 2369-1522

Au-delà du message : Comment la crédibilité influence-t-elle l'intention d'agir dans le sens du feedback en contexte d'évaluation du potentiel?

Marie Malo, Isabelle Tremblay, Frédérique-Emmanuelle Lessard & Jean-Sébastien Boudrias
pp. 1-8

L'influence de la présence attentive sur la santé psychologique des enseignants : Une recension des écrits

Lysa-Marie Hontoy & Simon Grégoire
pp. 9-15

Miser sur l'estime de soi organisationnelle et le soutien des collègues et du superviseur pour favoriser le bien-être psychologique au travail

Thomas Aubin, Jonathan Couture, Véronique Lachance & Marie Malo
pp. 16-23

Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership

Charles Baron & Louis Baron
pp. 24-32



Comité de rédaction

Pascale L. Denis
Université du Québec à Montréal (ESG-UQÀM)
Rédactrice en chef

Charles Baron
Université Laval

Christophe Paris
Société de Transport de Montréal (STM)

Roland Foucher
Université du Québec en Outaouais (UQO)

Normand Pettersen
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Sarah Girouard
Alia Conseil

Alina N. Stamate
Université du Québec à Montréal (ESG-UQÀM)

Au-delà du message : Comment la crédibilité influence-t-elle l'intention d'agir dans le sens du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel?

Marie Malo¹, Isabelle Tremblay², Frédérique-Emmanuelle Lessard², et Jean-Sébastien Boudrias²

¹Université de Sherbrooke Marie.Malo@usherbrooke.ca

²Université de Montréal

Alors que l'évaluation du potentiel connaît une forte popularité chez les psychologues du travail, peu d'efforts de recherche sont consentis pour expliquer les facteurs influençant l'intention des candidats d'agir dans le sens du feed-back reçu suite à l'évaluation. La présente étude, menée auprès de 111 candidats, s'intéresse à la question en s'appuyant sur le modèle d'Ilgén, Fisher et Taylor (1979). En contrôlant pour la valence du feed-back, les résultats d'analyses de médiation basées sur des procédures de ré-échantillonnage (Hayes, 2013) mettent en évidence l'effet indirect de la crédibilité perçue de la source sur l'intention d'agir à travers l'appropriation cognitive. À la lumière des résultats, des pistes de recommandation pour la pratique des psychologues sont formulées.

Mots clés : *Valence du feed-back; Intention d'agir; Appropriation cognitive; Crédibilité; Évaluation.*

Introduction

À l'ère où la rareté de la main-d'œuvre qualifiée s'accroît, la gestion des talents devient un enjeu de taille pour les organisations. L'un des défis consiste à identifier les meilleures ressources et à encourager leur développement afin de leur assurer un avenir viable au sein de l'entreprise. Dans ce contexte, les organisations se tournent de plus en plus vers la sélection et l'évaluation du personnel (Silzer et Jeanneret, 2011). Parallèlement, l'évaluation du potentiel représente l'une des principales activités exercées par les psychologues du travail et des organisations du Québec (Boudrias, Pettersen, Longpré et Plunier, 2008).

L'évaluation du potentiel consiste à mesurer les connaissances et les compétences que possède une personne de manière à prédire sa performance dans son emploi actuel ou futur (Silzer et Jeanneret, 2011). Elle comporte généralement une entrevue individuelle et une série de tests psychométriques permettant d'évaluer de façon assez exhaustive une multitude de compétences recherchées par les organisations (Silzer et Jeanneret, 2011). Ce type d'évaluation peut être suivi d'une séance de feed-back au cours de laquelle le psychologue discute avec le candidat de ses résultats afin de les mettre en relation avec son emploi actuel ou le poste convoité (Moses, 2011; Ryan, Brutus, Greguras et Hakel, 2000). Le feed-back a pour objectif d'amener

le candidat à modifier certains comportements et à développer ses compétences afin d'accroître sa performance en emploi ou de faciliter son intégration en poste (Pease, 2010).

Un certain nombre d'études réalisées dans divers contextes d'évaluation suggère que la valence positive d'un feed-back, c'est-à-dire la teneur positive plutôt que négative du message, serait liée à des réactions favorables telles qu'une perception d'utilité (Anseel et Lievens, 2006) et un meilleur degré d'accord avec le message (Bell et Arthur, 2008; Boudrias, Bernaud et Plunier, 2014). La valence positive du message ne suffirait toutefois pas pour que le feed-back produise des résultats positifs. L'intention d'agir dans le sens du feed-back, soit le degré auquel le candidat a le désir d'émettre des actions concrètes alignées au message reçu (Kudisch, Lundquist et Smith, 2002), s'affiche comme un élément clé permettant d'expliquer le comportement qui sera produit en réaction au feed-back (Boudrias et al., 2014; Byham, 2005). Or, la recherche s'est très peu intéressée aux déterminants de l'intention d'agir dans le sens du feed-back reçu en contexte d'évaluation du potentiel. En 2008, une recension des écrits (Plunier, Boudrias et Landry Gagné, 2008) dénombrait seulement 10 études sur le sujet. Considérant qu'environ 10 % des écrits empiriques portant sur l'évaluation du potentiel sont parus entre 1990 et 2011 (McPhail, Morris, Barnett et

Silzer, 2013), l'impératif de publier des données probantes récentes s'impose.

Devant le paradoxe opposant la popularité de la pratique et la pauvreté de la documentation scientifique sur ce type spécifique d'évaluation (Hazucha et al., 2011), la présente étude a pour but d'explorer certains antécédents de l'intention d'agir en contexte d'évaluation du potentiel. Pour ce faire, les travaux d'Ilggen, Fisher, et Taylor (1979), réalisés en contexte d'évaluation de performance, serviront d'assises théoriques. Plus précisément, le modèle théorique d'Ilggen et al. (1979) décrit un processus par lequel l'intégration cognitive du feed-back permettrait d'expliquer l'effet de caractéristiques du feed-back (p. ex., caractéristiques du message et de la personne qui donne le feed-back) sur l'intention d'émettre des réponses dans le sens du feed-back. Empruntant la même logique, la présente étude vise donc à vérifier l'effet indirect de la crédibilité perçue de la source sur l'intention d'agir à travers l'appropriation cognitive. Cette relation de médiation sera étudiée en tenant compte de la valence du feed-back afin de documenter les effets de la crédibilité de la source au-delà de la tonalité positive du message, qui est associée à des réactions favorables au feed-back (Anseel et Lievens, 2006; Bell et Arhtur, 2008; Feys, Anseel & Wille, 2011).

Appropriation cognitive et intention d'agir dans le sens du feed-back

L'appropriation cognitive du feed-back se définit comme l'intégration des informations du feed-back à la conception de soi (Plunier, 2012) et regroupe deux réactions cognitives, soit l'acceptation du feed-back et la conscientisation (Plunier, Boudrias et Savoie, 2013). L'acceptation du feed-back réfère au fait que le candidat perçoive le feed-back comme étant juste et fidèle à qui il est (Ilggen et al., 1979; Plunier, 2012), alors que la conscientisation renvoie à l'évaluation qu'il fait afin de déterminer si le feed-back lui permet de mieux se connaître et de saisir les enjeux de ses comportements au travail (Plunier, 2012; Ripon, 1998).

Deux théories différentes peuvent être invoquées afin d'expliquer comment l'acceptation et la conscientisation sont liées à l'intention d'agir dans le sens du feed-back. Dans un premier temps, selon la théorie de la cohérence de soi (Korman, 1970), l'individu serait motivé à émettre des comportements qui correspondent à son image de lui-même. Transposé à l'évaluation du potentiel, plus un candidat considérerait que son feed-back est vrai, plus il

l'accepterait et chercherait à s'y conformer. Des écrits empiriques montrent une relation positive entre l'acceptation et l'intention d'agir ($r = .29, p < .05$; Byham, 2005; $r = .48, p < .01$; Plunier et al., 2013).

En revanche, selon la théorie de la probabilité d'élaboration (Petty et Cacioppo, 1986), plus une personne analyse en profondeur un message, plus sa motivation à changer serait grande. Puisque la conscientisation amène l'individu à reconsidérer ses représentations de lui-même (Plunier, 2012), cette dimension de l'appropriation cognitive devrait avoir une influence sur l'intention d'agir du candidat afin de tester les nouvelles informations acquises dans la séance de feed-back. Cette proposition est cohérente avec de récents résultats de recherche ($\beta = .24, p < .05$; Boudrias et al., 2014; $r = .61, p < .01$; Plunier et al., 2013).

Bien que proposant des explications distinctes, ces deux théories peuvent être utilisées de façon complémentaire pour formuler les hypothèses de recherche suivantes :

Hypothèse 1 : L'acceptation sera positivement liée à l'intention d'agir.

Hypothèse 2 : La conscientisation sera positivement liée à l'intention d'agir.

Crédibilité perçue de la source, appropriation cognitive et intention d'agir dans le sens du feed-back

Selon le modèle d'Ilggen et al. (1979), les caractéristiques de la source du message exerceraient une influence sur les réactions cognitives au feed-back. Parmi les caractéristiques ayant reçu un fort soutien empirique se trouve la crédibilité perçue de la source (Kinicki, Prussia, Wu et McKee-Ryan, 2004; Savaria, 2012). La crédibilité de la source en contexte d'évaluation psychologique repose sur l'expertise communiquée par l'évaluateur par rapport à l'objet de l'évaluation ainsi que sur sa capacité à mettre à l'aise le candidat afin de gagner sa confiance (Binderman, Fretz, Scott et Abrams, 1972; Savaria, 2012).

La théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) explique en partie l'effet de la crédibilité perçue de la source sur l'appropriation du feed-back. Cette théorie postule qu'une tension est générée lorsqu'il existe un écart perçu entre l'image qu'un individu se fait de lui-même et le message qui lui est transmis. Afin de gérer cette tension, plusieurs stratégies peuvent être déployées, telles que de discréditer la source du message. Cependant, lorsque la personne perçoit la source du message comme étant crédible, elle serait

moins encline à argumenter et à discréditer la source du message. Pour réduire la dissonance cognitive sous-jacente, elle serait portée à accepter le message comme étant vrai et possiblement à faire une prise de conscience. Plus la dissonance est importante, plus l'individu chercherait à la réduire. Ce changement dans sa façon de se percevoir rendrait l'individu plus motivé à modifier ses comportements pour agir de façon cohérente avec cette nouvelle perception de lui-même. En dépit d'un nombre restreint d'études, de récentes publications soutiennent cette explication ($\beta_{acceptation} = .46, p < .05$, $\beta_{conscientisation} = .27, p < .05$; Boudrias et al., 2014; $r_{acceptation} = .66, p < .01$, $r_{conscientisation} = .64, p < .01$, Savaria, 2012).

Sur la base de l'argumentaire qui précède, les hypothèses suivantes sont formulées en regard des deux types de réactions cognitives de l'appropriation cognitive :

Hypothèse 3 : Au-delà de la valence du feed-back, la crédibilité perçue de la source aura un effet indirect sur l'intention d'agir par l'intermédiaire de l'acceptation.

Hypothèse 4 : Au-delà de la valence du feed-back, la crédibilité perçue de la source aura un effet indirect sur l'intention d'agir par l'intermédiaire de la conscientisation.

Méthode

Participants

Cent onze travailleurs québécois francophones font partie de l'étude. Les participants sont en majorité des hommes (64 %) âgés en moyenne de 42.10 ans ($\bar{ET} = 7.46$) et 68 % détiennent un diplôme universitaire (2 % certificat, 50 % baccalauréat et 16 % maîtrise). Ils occupent majoritairement un poste de gestion (34 % gestionnaires de premier niveau, 25 % gestionnaires intermédiaires et 5 % gestionnaires supérieurs).

Procédure

Postulant à un poste de gestion au sein d'organisations variées, les participants ont pris part à un processus d'évaluation du potentiel d'une durée d'une journée. Ils ont été évalués au moyen de tests psychométriques validés, d'un panier de gestion et d'une entrevue structurée. Après que la décision d'embauche ait été rendue par l'organisation ayant formulé la demande d'évaluation, les participants ont assisté à une rencontre de feed-back individuelle d'environ une heure afin de recevoir leurs résultats

d'évaluation du potentiel. L'ensemble du processus d'évaluation, dont la séance de feed-back, a été mené par 7 psychologues du travail et des organisations, membres de l'Ordre des psychologues du Québec (86 % de femmes; $M_{\text{âge}} = 40$ ans; $M_{\text{expérience}} = 6$ années) œuvrant au sein d'une firme québécoise spécialisée en psychologie organisationnelle. À la suite de la rencontre de feed-back, chacun des participants a été invité, par le psychologue responsable de son évaluation, à remplir les questionnaires de la présente étude après avoir signé un formulaire de consentement libre et éclairé.

Instruments

Les outils relatifs à la valence du feed-back (3 énoncés; p. ex., « Une grande proportion du feed-back que j'ai reçu était positive »; $\alpha = .68$), l'intention d'agir dans le sens du feed-back (3 énoncés; p. ex., « Je suis déterminé à travailler sur mes aires de développement ciblées lors du feed-back »; $\alpha = .89$), l'acceptation (3 énoncés; p. ex., « Je me reconnais dans la description que l'évaluateur a faite de moi »; $\alpha = .90$) et la crédibilité perçue de la source (9 énoncés; p. ex., « La personne qui m'a évalué a su me mettre à l'aise durant la rencontre de feed-back »; $\alpha = .93$) ont été adaptés et validés (Boudrias et al., 2014; Plunier, 2012) à partir des travaux de Kudisch et al. (1996, 2002, 2004). La mesure validée (Boudrias et al., 2014; Plunier, 2012) de la conscientisation (p.ex., 4 énoncés; « Je me comprends mieux pourquoi certaines choses ou personnes me font réagir »; $\alpha = .81$) a été inspirée de celle de Ripon (1998). Pour l'ensemble des énoncés des instruments utilisés, les participants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de Likert en 6 points où 1 = Tout à fait en désaccord et 6 = Tout à fait en accord.

Résultats

Les analyses préliminaires ont permis de confirmer le respect des postulats de base sous-jacents à la réalisation des analyses principales (c.-à-d., l'absence de multicolinéarité, de singularité et d'hétéroscédasticité; Tabachnik et Fidell, 2007). Le Tableau 1 regroupe les données descriptives de même que les intercorrélations. Obtenus à partir de l'interface PROCESS pour IBM SPSS (Modèle 4; Hayes, 2013), les résultats montrent que l'acceptation ($\beta = .39, p < .001$) et la conscientisation ($\beta = .23, p < .05$) sont positivement liées à l'intention d'agir, fournissant un appui aux deux premières hypothèses de recherche.

Tableau 1
Statistiques descriptives et intercorrélations

Variables	M	ÉT	1	2	3	4	5
1. Valence du feed-back	4.83	0.59	(.68)				
2. Intention d'agir-sens du feed-back	5.39	0.66	.23*	(.89)			
3. Acceptation	5.29	0.63	.29**	.53**	(.90)		
4. Conscientisation	4.73	0.68	.18	.42**	.40**	(.81)	
5. Crédibilité perçue de la source	4.62	0.49	.18	.37**	.41**	.39**	(.93)

Note. $N = 111$. * $p < .05$; ** $p < .01$. L'alpha de Cronbach des instruments est indiqué entre parenthèses dans la diagonale

En outre, les analyses de médiation basées sur des procédures de ré-échantillonnage (10 000 échantillons) indiquent qu'au-delà de la valence du feed-back ($\beta = .07$, *ns*), le lien direct entre la crédibilité perçue et l'intention d'agir n'est pas significatif ($\beta = .24$, *ns*), confirmant ainsi l'hypothèse que ce lien soit indirect et s'opère par l'acceptation (effet = .28, 95 % IC [.14; .44]) et la conscientisation (effet = .15, 95 % IC [.12; .41]). Les hypothèses 3 et 4 sont ainsi confirmées. Globalement, le modèle de médiation explique 32 % de la variance de l'intention d'agir ($F[4, 106] = 14.22$, $p < .05$). La Figure 1 présente le détail des résultats.

Discussion

Implications théoriques

Sur la base du modèle d'Ilggen et al. (1979), la présente étude avait pour but de vérifier l'effet indirect de la crédibilité perçue de la source sur l'intention d'agir à travers l'appropriation cognitive, au-delà de la valence du feed-back. Cette recherche apporte une contribution théorique sur deux plans.

En premier lieu, les résultats fournissent un soutien aux théories de la cohérence de soi et de la probabilité d'élaboration. En ce sens, l'acceptation et la conscientisation sont positivement liées à l'intention d'agir. Ces résultats contrastent avec ceux de Boudrias et al. (2014) en suggérant que les prises de conscience ne sont pas les seuls mécanismes qui permettent de favoriser l'intention d'agir. En effet, la présente étude a su mettre en évidence que même si travailler à susciter une prise de conscience chez la personne évaluée apparaît important pour favoriser son intention d'agir dans le sens des recommandations faites en évaluation du potentiel, s'assurer d'obtenir son adhésion semble jouer un rôle de premier plan. Ainsi, c'est par son action à la fois sur l'acceptation et sur la conscientisation que la crédibilité du psychologue

influence positivement l'intention d'agir dans le sens du feed-back.

En second lieu, cette recherche reproduit les travaux en contexte d'évaluation de performance qui montrent que des variables liées à la source du message, comme la crédibilité perçue ainsi que les processus cognitifs, influencent l'intention d'agir dans le sens du feed-back (Kinicki et al., 2004). La présente recherche va toutefois plus loin que les précédentes de deux façons. D'une part, il s'agit de l'un des rares efforts à tester ce type de liens dans un contexte d'évaluation du potentiel, où l'évaluateur n'entretient aucun rapport hiérarchique avec le candidat comme c'est le cas lors d'une évaluation de performance (Plunier et al., 2008). Ainsi, cette étude a permis d'élargir la généralisation des résultats. D'autre part, l'étude s'est intéressée à l'effet combiné de la source sur le processus d'appropriation cognitive du feed-back de l'individu au-delà de la valence du message, contrairement à la majorité des travaux antérieurs qui se sont concentrés sur des catégories de déterminants sans approfondir la compréhension des interrelations entre ces variables. Parce qu'il est perçu comme étant crédible, l'évaluateur parviendrait à susciter une appropriation cognitive du feed-back chez le candidat, ce qui favoriserait l'intention d'agir dans le sens du feed-back et ce, indépendamment de la valence du message. Ainsi, la présente recherche a permis d'apporter quelques nuances quant à la compréhension du processus psychologique entourant la transmission d'un message et certaines étapes précédant l'action qui en découlera.

Mise en perspective pour la pratique

Les résultats de cette étude s'insèrent dans une documentation plus large sur les pratiques de feed-back et leurs répercussions sur les candidats. Dans un contexte d'évaluation du potentiel, d'autres facteurs influenceraient l'acceptation et la conscientisation suivant le feed-back (Boudrias et al., 2014; Savaria, 2012). En ce sens, tandis que l'acceptation du feed-back est largement tributaire de la crédibilité de l'évaluateur, il semble que plusieurs facteurs soient d'égale importance afin de contribuer à susciter des prises de conscience (Boudrias et al., 2014). Notamment, la légitimité du processus d'évaluation ainsi que le recours à des interventions de confrontation constructive entrent aussi en jeu pour favoriser des prises de conscience chez les candidats qui reçoivent le feed-back.

Bien que la présente étude ait permis de documenter

l'effet de la crédibilité au-delà de la valence du message, la teneur du feed-back est néanmoins un facteur important à considérer sur le plan pratique. En effet, plusieurs candidats recevront un feed-back dans un contexte de sélection où une décision à valence négative leur sera donnée. Des études menées dans ce contexte précis montrent que la justice procédurale (ici la légitimité du processus d'évaluation) et le degré de spécificité du feed-back interagissent avec la valence du message afin d'expliquer les réactions des candidats (Feys et al., 2011; Schinkel, van Dierendonck, van Vianen & Ryan, 2011). Ainsi, la valence du feed-back a un impact plus prononcé sur les réactions des candidats lorsque la justice est élevée (plutôt que faible), car elle diminue la possibilité que le candidat puisse attribuer les résultats à des facteurs externes, incontrôlables. On peut penser que le même mécanisme touchant à la justice puisse s'opérer lorsque le conseiller ayant réalisé l'évaluation du potentiel est jugé crédible.

Par ailleurs, ces études montrent aussi que le feed-back négatif génère des réactions plus défavorables chez les candidats lorsque le message est plutôt spécifique que général. Mis ensemble, ces éléments suggèrent que de donner un feed-back correctif soit un exercice délicat, et ce, même pour un évaluateur dont la crédibilité est établie. D'ailleurs, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de doser l'information à valence négative et mettent en exergue le risque à donner trop d'information correctrice (Carpentier & Mageau, 2013; Feys et al., 2011). Pour être efficace, ce type de feed-back gagnerait à être donné a) de façon empathique, b) avec un ton de voix respectueux, c) sans jugement sur la personne, d) accompagné de choix, e) d'objectifs clairs, f) ainsi que de trucs pour s'améliorer (Carpentier et Mageau, 2013).

Or, la mise en pratique de ces recommandations n'est pas aisée. Notamment, certains des évaluateurs excessivement passionnés pourraient avoir tendance à donner du feed-back de moindre qualité et en plus grande quantité (Carpentier et Mageau, 2014) et à ne pas parvenir à s'autoréguler afin d'accueillir et valider les émotions négatives suscitées par le feed-back correctif (Tata, 2002). Pour ces raisons, Feys et al. (2011) mentionnent que les habiletés de la source du message à bien communiquer sont cruciales pour favoriser les réactions positives initiales au feed-back, car ce sont ces dernières qui permettent de prédire l'implication des candidats dans des activités de

développement en lien avec le feed-back reçu (voir aussi Boudrias et al., 2014). À cet égard, ces auteurs suggèrent d'engager un dialogue avec le client afin de le faire participer et de le guider dans sa compréhension de ses zones d'amélioration. Cette stratégie permettrait d'explorer les résultats des candidats en tenant compte des mouvements de contraction et d'expansion de chacun (Guédon et Savard, 2005), ainsi que des différences individuelles, telles que le focus de régulation (Brockner, De Cremer, Fishman et Spiegel, 2008) et l'estime de soi (Savaria, 2012), connus pour exacerber certaines réactions des candidats au feed-back.

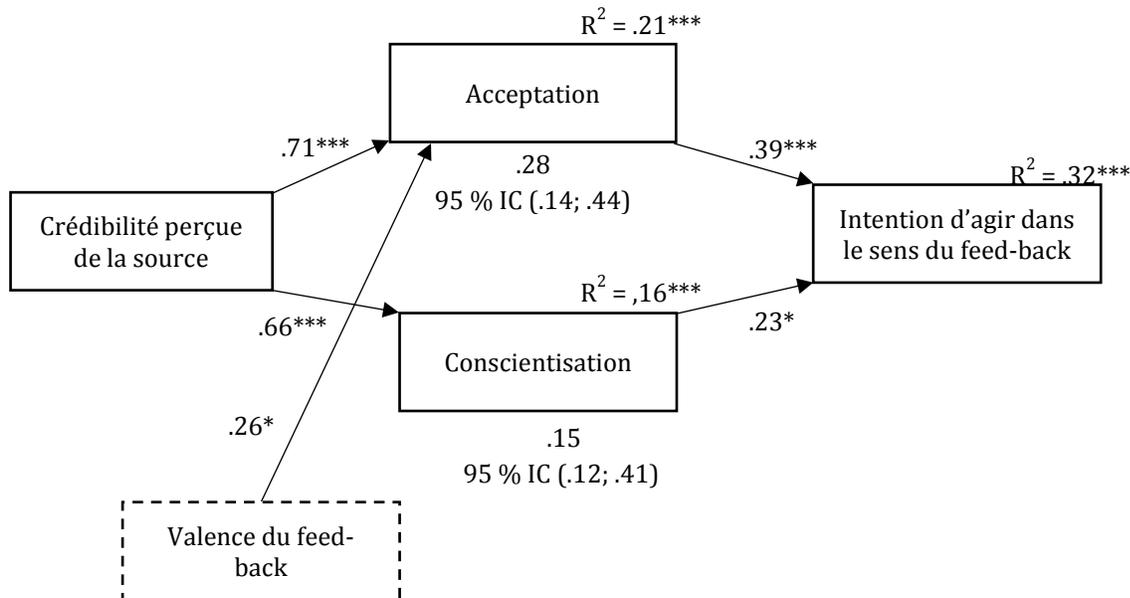
Limites et pistes de recherches futures

Cette étude comporte certaines limites à considérer dans l'interprétation des résultats. D'abord, la taille de l'échantillon est petite et les participants sont des francophones évalués pour un poste de gestion, ancrant les résultats dans ce cadre spécifique. En outre, le type de données, colligées par un questionnaire auto-rapporté à un seul temps de mesure, est potentiellement sensible aux biais de désirabilité sociale et de variance commune et ne permet pas de conclure à la causalité des relations testées. De futures études longitudinales menées dans des contextes professionnels variés (p. ex., en ingénierie, en finance, en vente) permettraient d'étendre la portée des résultats.

Au plan conceptuel, cette recherche est l'une des premières menée dans un contexte d'évaluation du potentiel à montrer empiriquement l'importance de sensibiliser le psychologue du travail à gérer la perception de sa crédibilité pour stimuler l'appropriation cognitive du candidat afin qu'il ait l'intention d'agir dans le sens de ses recommandations, quelle que soit la nature de ses recommandations. Afin de recueillir davantage de données probantes sur ce champ de pratique de la psychologie, la présente étude gagnerait à être répliquée en élargissant le modèle. Des aspects de la personnalité du candidat de même que des variables entourant ses croyances envers le changement permettraient d'ajouter un éclairage supplémentaire sur la question, étant des facteurs identifiés dans la documentation scientifique plus large portant sur les effets du feed-back sur la performance en emploi (Smither, London et Reilly, 2005).

Figure 1

Résultats de l'analyse de médiation entre la crédibilité de la source et l'intention d'agir dans le sens du feed-back



Note. $N = 111$. $*p < .05$; $***p < .001$. Par souci de clarté, seules les relations significatives sont présentées dans la figure. Il est à noter que le lien direct entre la crédibilité perçue et l'intention d'agir n'est pas significatif ($\beta = .24$, ns)

Références

- Anseel, F. et Lievens, F. (2006). Certainty as a moderator of feedback reactions? A test of the strength of the self-verification motive. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 533-551. doi : 10.1348/096317905X71462
- Bell, S. T., et Arthur, W. (2008). Feedback acceptance in developmental assessment centers: The role of feedback message, participant personality, and affective response to the feedback session. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 681-703. doi : 10.1002/job.525
- Binderman, R. M., Fretz, B. R., Scott, N. A. et Abrams, M. H. (1972). Effects of interpreter credibility and discrepancy level of results to responses to test results. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 399-403. doi : 10.1037/h0033232
- Boudrias, J. S., Bernaud, J. L. et Plunier, P. (2014). Candidates' integration of individual psychological assessment feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 29, 341-359. doi : 10.1108/JMP-01-2012-0016
- Boudrias, J. S., Pettersen, N., Longpré, P. et Plunier, P. (2008). Enquête sur les pratiques québécoises en évaluation du potentiel et des compétences. *Rapport présenté à la Société québécoise de psychologie du travail et des organisations*.
- Brockner, J., De Cremer, D., Fishman, A. Y. et Spiegel, S. (2008). When does high procedural fairness reduce self-evaluations following unfavorable outcomes?: The moderating effect of prevention focus. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 187-200. doi:10.1016/j.jesp.2007.03.002
- Byham, T.M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program* (Thèse de doctorat, University of Akron, Akron, OH). Repéré à https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACC_ESSION_NUM:akron1133214086
- Carpentier, J. et Mageau, G. A. (2014). The role of coaches' passion and athletes' motivation in the prediction of change-oriented feedback quality and quantity. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 326-335. doi:10.1016/j.psychsport.2014.02.005
- Carpentier, J. et Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 423-435. doi:10.1016/j.psychsport.2013.01.003
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Illinois: Row et Peterson.

- Feys, M., Anseel, F. et Wille, B. (2011). Improving feedback reports: the role of procedural information and information specificity. *Academy of Management Learning & Education*, 10, 661-681. doi:10.5465/amle.2010.0054
- Guédon, M. C. et Savard, R. (2005). Explication des résultats d'inventaires d'intérêts aux clients en counseling d'orientation. *Carrièreologie*, 10, 251-269. Repéré à http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_1-2/14_explication/14_explication.pdf
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York : Guilford Press.
- Hazucha, J.F., Ramesh, A., Goff, M., Crandell, S., Gerstnen, C., Sloan, E., Bank, J. et Van Katwyk, P. (2011). Individual psychological assessment: the poster child of blended science and practice. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 4, 297-301. doi: 10.1111/j.1754-9434.2011.01342.x
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D. et Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371. doi : 10.1037/0021-9010.64.4.349
- Kinicki, A. J., Prussia, G. E., Wu, B. J. et McKee-Ryan, F. M. (2004). A covariance structure analysis of employees' response to performance feedback. *Journal of applied psychology*, 89(6), 1057-1069. doi : 10.1037/0021-9010.89.6.1057
- Kudisch, J. D. (1996). Factors related to participant's acceptance of developmental assessment center feedback (thèse de doctorat, Université du Tennessee, Tennessee). Repéré à : <http://search.proquest.com/docview/304273366/8E4288A2BE6E4625PQ/1?accountid=12543>
- Kudisch, J.D., Lundquist, C. et Smith, A.F.R. (2002, mai). Reactions to 'dual-purpose' assessment center feedback: What does it take to get participants to buy into and actually do something with their feedback. Communication présentée au 30e *International Congress on Assessment Center Methods*, Pittsburgh, PA.
- Kudisch, J. D., Lundquist, C. et Al-Bedah, E. A. (2004). Accepting and applying assessment center feedback: A view from the Middle East. Communication présentée au 32nd *International Congress on Assessment Center Methods*, Las Vegas, NV.
- Korman, A. (1970). Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 54, 31-41. doi : 10.1037/h0028656
- McPhail, S. M., Morris, S.B., Barnett, R.C., Rob Silzer, R. (2013, avril). Individual Psychological Assessment: Integrating Science and Practice. Communication présentée au 28e Congrès de la *Society of Industrial and Organizational Psychology*, Houston, TX.
- Moses, J. (2011). Individual psychological assessment: you pay for what you get. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, 334-337. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01350.x
- Pease, M. J. (2010). The role of assessment in succession management. Dans J. C. Scott et D. H. Reynolds (dir.), *Handbook of workplace assessment*, (pp. 465-493). San-Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Petty, R. E. et Cacioppo, J. T. (1986). *The Elaboration Likelihood Model of persuasion*. New York: Academic Press.
- Plunier, P. (2012). *Modéliser le processus d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel pour en optimiser les retombées positives auprès des candidats* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Repérée à : <http://search.proquest.com/docview/1319307115/4AD87D3419204846PQ/1?accountid=12543>
- Plunier, P., Boudrias, J. S. et Landry Gagne, M. (2008). L'appropriation d'un feedback dans un contexte d'évaluation du potentiel: Essai de modélisation et résultats empiriques. *Revue québécoise de psychologie*, 29, 223-237. Repéré à <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=21169846>
- Plunier, P., Boudrias, J. S. et Savoie, A. (2013). Appropriation cognitive du feedback en évaluation du potentiel: validation d'une mesure. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63, 87-97. doi : 10.1016/j.erap.2012.06.002
- Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 295-299. Repéré à <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1690433>
- Ryan, A. M., Brutus, S., Greguras, G. J. et Hakel, M. D. (2000). Receptivity to assessment-based feedback for management development. *Journal of Management Development*, 19, 252-276. doi : 10.1108/02621710010322580
- Savaria, K. (2012). *Estime de soi et appropriation cognitive du feedback en contexte d'évaluation de*

potentiel: le rôle de la valence et de l'influence de la source (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7102>

- Schinkel, S., van Dierendonck, D., van Vianen, A. et Ryan, A. M. (2011). Applicant reactions to rejection: Feedback, fairness, and attributional style effects. *Journal of Personnel Psychology, 10*, 146-156. doi:10.1027/1866-5888/a000047
- Silzer, R. et Jeanneret, R. (2011). Individual psychological assessment: A practice and science in search of common ground. *Industrial and Organizational Psychology, 4*, 270-296. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01341.x
- Smither, J. W., London, M., et Reilly, R. R. (2005). Does performance improve following multisource feedback? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel Psychology, 58*, 33-66. doi:10.1111/j.1744-6570.2005.514_1.x
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Montréal : Pearson.
- Tata, J. (2002). The influence of managerial accounts on employees' reactions to negative feedback. *Group & Organization Management, 27*, 480-503. doi:10.1177/1059601102238358

L'influence de la présence attentive sur la santé psychologique des enseignants : Une recension des écrits

Lysa-Marie Hontoy & Simon Grégoire

Université du Québec à Montréal lysa-marie.hontoy@umontreal.ca

Au cours des dernières années, des chercheurs se sont intéressés à l'influence de la présence attentive chez les enseignants, groupe de professionnels grandement affecté par différents problèmes de santé psychologique. L'objectif de cet article est de recenser les essais randomisés et quasi randomisés menés pour évaluer l'efficacité d'interventions basées sur la présence attentive auprès des enseignants. Les résultats indiquent que ce type d'interventions augmente le niveau de présence attentive et de compassion des enseignants, en plus de diminuer leurs symptômes de détresse psychologique (p.ex., épuisement professionnel, stress, anxiété, dépression).

Mots-clés : *Présence attentive; Enseignant; Méditation; Santé psychologique.*

Introduction

Les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire font face à d'importants défis dans le cadre de leurs fonctions. En plus de devoir composer avec une charge de travail élevée, une augmentation du ratio maître-élèves et un nombre grandissant de jeunes avec des troubles d'apprentissages ou de comportements, ils manquent également de soutien administratif (DeAngelis et Presley, 2010; Hughes, 2012). Il n'est donc pas étonnant de constater que des problèmes de santé psychologique tels que la dépression, l'anxiété ou l'épuisement professionnel soient fréquents au sein de ce groupe de professionnels (Aud et al., 2011; Ingersoll, 2001). Ces problèmes sont préoccupants, car ils minent non seulement la qualité de vie des enseignants, mais affectent aussi leur taux d'absentéisme et de roulement. À cet égard, les études suggèrent qu'entre 40 à 50% des enseignants dans le secteur public aux États-Unis quittent leur profession au cours des cinq premières années (Ingersoll, 2002) et que ce roulement coûte au pays plus de 7 milliards de dollars par année (National Commission on Teaching and America's Future, 2007). En outre, les problèmes de santé psychologique des enseignants ont des conséquences néfastes sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves (Dworkin, 2001). Par exemple, plusieurs auteurs ont montré que les symptômes d'épuisement professionnel des enseignants nuisent au climat de classe et minent le rendement et l'engagement scolaire des élèves (Jennings et Greenberg, 2009; Mashburn et al., 2008; Osher et al., 2008).

Bien que certaines interventions aient été proposées

pour promouvoir la santé psychologique des enseignants (p. ex., programme d'inoculation au stress), celles-ci demeurent rares (Richardson et Rothstein, 2008). Récemment, des chercheurs ont développé des interventions novatrices basées sur la présence attentive afin de réduire les problèmes de santé psychologique des enseignants (Jennings et Greenberg, 2009; Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). La présence attentive se définit comme «un état de conscience accessible lorsqu'une personne porte délibérément son attention sur son expérience (interne et externe), telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, et ce, sans jugement» (Kabat-Zinn, 2003, p.145). D'une part, être présent de manière attentive consiste à diriger délibérément notre attention vers ce que l'on vit dans le moment présent, comme les sensations corporelles, les émotions et les pensées qui nous habitent ou encore le langage non verbal de notre interlocuteur. C'est en d'autres termes réguler notre attention de façon à être alerte et vigilant à ce qui se déroule, en nous et autour de nous, instant après instant. D'autre part, être présent de manière attentive consiste à accueillir ce qui est perçu avec bienveillance et curiosité. Il s'agit par exemple d'accepter nos émotions ou nos pensées, sans chercher à les éviter, les changer ou les contrôler. Les interventions basées sur la présence attentive (p.ex., le *Mindfulness-Based Stress Reduction Program* – MBSR et l'*Acceptance and Commitment Therapy* – ACT) ont pour objectif d'aider les participants à cultiver leur concentration et leur attention, mais aussi leur compassion, leur ouverture et leur acceptation (Brown et Ryan, 2003). Bien qu'elles se différencient sur plusieurs points (p.ex., durée, exercices, taille des

groupes) ces interventions comportent généralement différents exercices expérimentaux et contemplatifs tels que le yoga et la méditation. Développées à l'origine dans le milieu clinique, elles ont récemment été adaptées et importées dans le milieu scolaire pour aider les enseignants à mieux faire face au stress vécu au travail (Roeser et al., 2012). La majorité des interventions qui ont été implantées dans les écoles s'inspirent du MBSR et de l'ACT. Le MBSR (Kabat-Zinn, 2003) est d'une durée de 8 semaines (à raison de 2.5 heures par semaine) et les participants sont invités à pratiquer la méditation à raison de 45 minutes par jour à l'extérieur des séances et à prendre part à une journée de retraite entre la 6^e et la 7^e semaine du programme. L'ACT (Hayes, Strosahl, et Wilson, 1999), pour sa part, constitue une intervention comportementale et cognitive de troisième vague¹ (Neveu et Dionne, 2010) qui vise à aider les participants à cultiver leur présence attentive et s'engager dans des actions qui sont cohérentes avec leurs valeurs. Elle repose aussi sur des exercices contemplatifs (p.ex., méditation) et expérimentaux (p.ex., jeux de rôle) de même que sur l'usage de métaphores.

Bien que des études aient été menées au cours des dernières années pour évaluer l'efficacité de ces interventions (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus et Davidson, 2013; Jennings, Snowberg, Coccia et Greenberg, 2011), peu d'efforts ont jusqu'à présent été effectués afin de répertorier ces études, en faire un bilan critique et cohérent, et proposer diverses pistes de recherche porteuses pour l'avenir. Dans la section suivante, la méthodologie utilisée pour mener cette recension sera brièvement décrite, puis les résultats des études recensées seront présentés et discutés.

Méthodologie

La recension des écrits a été effectuée en consultant les bases de données *PsycINFO*, *ERIC*, *Web of Science* et *Google Scholar* et en utilisant les mots clés suivants : *mindfulness or (acceptance and commitment therapy) AND teacher* or educator**. Pour être incluses, les études devaient : 1) avoir été publiées entre janvier 2000 et mars 2015; 2) avoir été rédigées en français ou

en anglais; 3) avoir été menées auprès d'enseignants (seules les études dont les échantillons étaient composés d'enseignants à plus de 50% ont été retenues); et 4) s'appuyer sur des essais contrôlés randomisés ou quasi randomisés. Les études étaient exclues si : 1) elles n'utilisaient pas une mesure valide de la présence attentive; et 2) n'avaient pas été soumises à un processus de révision par les pairs. Dix-neuf études ($n = 19$) ont été répertoriées et sept ($n = 7$) ont été retenues aux fins d'analyse.

Résultats

Les informations qui ont été extraites de ces études sont: l'année de publication, l'objectif de l'étude, l'endroit où elle a été menée, la taille de l'échantillon, le niveau d'enseignant (p.ex., primaire), le type d'intervention et les principaux résultats statistiques collectés, lesquels sont présentés au Tableau 1.

Les sept études retenues ont été publiées entre les années 2012 et 2013 et menées aux États-Unis ou au Canada. Deux d'entre elles constituent des essais quasi randomisés (les participants ne sont pas répartis aléatoirement dans les groupes contrôle et expérimental), cinq sont des essais randomisés (les participants sont répartis aléatoirement). Toutes les études ont utilisé un groupe contrôle de type liste d'attente (c.-à-d., groupe de personnes mis sur une liste d'attente pendant que le groupe expérimental fait l'intervention). Les échantillons sont constitués d'enseignants du préscolaire (14.2%), du primaire (28.5%), du secondaire (28.5%) ainsi que du primaire et du secondaire (14.2%) et sont composés majoritairement de femmes (entre 77.8% et 100% selon les études). Plus de la moitié des études (71.5%) visaient à évaluer des interventions inspirées du MBSR et 28.5% portaient sur l'ACT. Par souci de clarté, les études portant sur le MBSR sont d'abord présentées suivies de celles menées à partir de l'ACT.

Études menées à partir du MBSR

Flook et al. (2013) ont mené une étude afin d'explorer la faisabilité et l'efficacité d'un protocole MBSR adapté pour des enseignants de niveau primaire ($n = 18$) d'une durée de huit semaines. En moyenne, les enseignants ont consacré 21.7 minutes par jour à la méditation formelle (p.ex., méditer à la maison) et 7.5 minutes à la méditation informelle (p.ex., porter attention à sa respiration en attendant l'autobus). L'intervention a permis d'accroître de manière significative le niveau de présence attentive et de compassion à l'égard de soi des enseignants, tout en

¹ Les interventions de troisième vague se distinguent de celles issues des approches comportementales et cognitives classiques de diverses façons (Dionne et Neveu, 2010). Par exemple, leur but n'est pas de modifier des pensées, même si celles-ci peuvent paraître biaisées et dysfonctionnelles, mais plutôt de changer la relation qu'une personne entretient avec ses symptômes. En outre, elles encouragent la personne à établir une approche ouverte, consciente et active par rapport à sa vie et cherchent à élargir son répertoire comportemental plutôt que d'éliminer des symptômes.

Tableau 1

Caractéristiques des études retenues et principaux résultats

Auteurs	Devis de recherche	Groupe contrôle	N	Niveau d'enseignement	Type d'intervention	Principaux résultats
Biglan et al. (2013)	QR	Liste d'attente	42	Préscolaire	2 ateliers d'une durée de 3,5 heures basés sur l'ACT (défusion cognitive, le soi comme contexte, l'acceptation, la présence attentive, les valeurs et l'action engagée)	↑ Présence attentive [non-réactivité CFI = 1.00, non-jugement, CFI = 1.00, observation CFI = 1.00], efficacité personnelle CFI = 0.96 ↓ Stress CFI = 0.94 Développement d'une culture ouverte et respectueuse (entrevue qualitative). Effets statistiques maintenus au suivi de 4 mois.
Flook et al. (2013)	R	Liste d'attente	18	Primaire	MBSR adapté aux enseignants d'une durée de 26 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive ($t(9) = 2.53, p = 0.03, d = 0.24$), compassion à l'égard de soi ($t(9) = 3.42, p = 0.01, d = 0.97$), organisation/interaction de l'enseignant ($t(6) = 2.51, p = 0.05, d = 0.28$) ↓ épuisement professionnel [épuisement émotionnel ($t(9) = -2.42, p = 0.04, d = 0.25$), accomplissement personnel ($t(9) = 3.03, p = 0.01, d = 0.99$)]
Frank et al. (2013)	QR	Liste d'attente	36	Secondaire	MBSR adapté aux enseignants d'une durée de 16 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive [observation : ($t(23) = 4.63, p = 0.01, d = 1.85$), <i>awareness</i> ($t(23) = 2.66, p = 0.03, d = 1.06$), non-jugement ($t(23) = 3.76, p = 0.01, d = 1.50$), non-réactivité ($t(23) = 3.95, p = 0.01, d = 1.58$)], régulation émotionnelle [reconnaissance ($t(33) = 3.71, p = 0.03, d = 1.25$), calme ($t(33) = 4.36, p = 0.02, d = 1.47$), moment présent ($t(33) = 3.69, p = 0.01, d = 1.25$)], compassion à l'égard de soi ($t(23) = 3.33, p = 0.01, d = 1.13$), qualité de sommeil ($t(29) = -3.10, p = 0.01, d = -1.13$). Aucune réduction sur l'anxiété, l'épuisement professionnel et la dépression.
Jeffcoat et Hayes (2012)	R	Liste d'attente	161	Secondaire	Lecture d'un livre basé sur l'ACT pendant une durée de 8 semaines	↑ Présence attentive ($F(1, 220.01) = 67.59, p < 0.001, d = 1.16$), flexibilité psychologique ($F(1, 197.33) = 23.22, p < 0.001, d = 0.69$), santé globale ($F(2, 200.64) = 13.75, p < 0.001, d = 0.52$) ↓ Dépression ($F(2, 82.93) = 4.85, p < 0.011, d = 0.48$), anxiété ($F(2, 116.57) = 4.51, p < 0.013, d = 0.39$), stress ($F(2, 97.47) = 6.04, p < 0.003, d = 0.50$). L'augmentation de la santé globale est liée à la fréquence d'utilisation du livre ($t(166) = -3.44, p = 0.001, d = 0.56$) et à l'augmentation de la flexibilité psychologique pré à post-intervention ($r(165) = -0.19, p = 0.14$)
Jennings et al. (2013)	R	Liste d'attente	50	Primaire	CARE - programme spécifiquement conçu pour les enseignants, inspiré du MBSR, d'une durée de 30 heures réparties sur environ 2 mois. Présence de coaching téléphonique entre les séances	↑ Présence attentive ($F(1,47) = 4.29, p = 0.04, d = 0.56$), autorégulation émotionnelle ($F(1,47) = 10.9, p = 0.01, d = 0.80$), efficacité personnelle ($F(1,47) = 10.6, p = 0.01, d = 0.60$) ↓ Épuisement professionnel [pression du temps ($F(1,47) = 5.40, p = 0.03, d = -0.42$), accomplissement personnel ($F(1, 47) = 3.90, p = 0.05, d = 0.40$)], symptômes physiques quotidiens ($F(1,47) = 10.2, p = 0.01, d = -0.32$)
Kemeny et al. (2012)	R	Liste d'attente	76	Non mentionné	Programme intensif de méditation et de régulation émotionnelle d'une durée de 42 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive ($F(2,73.1) = 3.94, p = 0.02$), affects positifs ($F(1,71.3) = 8.10, p < 0.007$), reconnaissance des émotions d'autrui ($F(1, 76) = 7.30, p = 0.009$), sensibilité des mots en lien avec la compassion ($F(6, 65) = 2.28, p < 0.05$) ↓ Ruminations ($F(2,72.1) = 5.20, p = 0.008$), affects négatifs ($F(2,73.3) = 8.10, p = 0.007$), dépression ($F(2,72.4) = 17.91, p < 0.001$), anxiété ($F(2,72.6) = 11.14, p < 0.001$), pression artérielle ($r(31) = -0.51, p < 0.01, r^2 = 0.26$). Effets maintenus au suivi de 5 mois.
Roeser et al. (2013)	R	Liste d'attente	113	Primaire et secondaire	Programme basé sur la présence attentive adapté aux enseignants (<i>mindfulness training</i>) inspiré du MBSR d'une durée de 36 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive ($F(1,84) = 4.91, p < 0.05, d = 0.87$) compassion à l'égard de soi ($F(1,84) = 6.28, p < 0.05, d = 0.62$) ↓ Stress ($F(1,95) = 12.86, p < 0.01, d = -0.73$), épuisement professionnel ($F(1, 94) = 10.26, p < 0.01, d = -0.68$), dépression ($F(1, 43) = 15.32, p < 0.01, d = -1.56$) et anxiété ($F(1, 43) = 10.20, p < 0.01, d = -1.10$). La ↓ des symptômes psychologiques au suivi de 3 mois est médiée par l'augmentation de la présence attentive et de la compassion à l'égard de soi pré à post-intervention.

réduisant leurs symptômes d'épuisement professionnel, et ce, comparativement au groupe contrôle. De plus, l'intervention s'est avérée avoir un impact positif sur la manière dont les enseignants interagissent avec leurs élèves et transmettent leurs enseignements.

L'étude de Roeser et al. (2013) visait aussi à évaluer la faisabilité et l'efficacité d'une intervention inspirée du MBSR, cette fois auprès d'un échantillon plus vaste constitué d'enseignants du primaire et du secondaire ($n_{\text{canadien}} = 59$, $n_{\text{américain}} = 55$). Les résultats de cette étude montrent que l'intervention a bien été reçue par les enseignants puisque 87% d'entre eux l'ont complétée et l'ont considérée bénéfique. Les résultats sont cohérents avec ceux obtenus par Flook et al. (2013) et indiquent que les enseignants qui ont pris part à l'intervention ont rapporté un niveau de présence attentive et de compassion à l'égard de soi plus élevé que ceux issus du groupe contrôle, de même que des indices de stress, d'anxiété, d'épuisement professionnel et de dépression moins élevés. L'étude de Roeser et al. (2013) permet d'étendre la portée de celle de Flook et al. (2013) de deux façons. D'une part, les auteurs montrent que les effets de l'intervention se maintiennent jusqu'à trois mois après la fin de celle-ci. D'autre part, les auteurs concluent, au terme d'analyses de médiation, que la diminution des symptômes de détresse psychologique des enseignants est liée aux gains qu'ils ont réalisés durant l'intervention en regard de la présence attentive et de la compassion à l'égard de soi.

Frank, Reibel, Broderick, Cantrell et Metz (2013) se sont aussi penchés sur l'efficacité d'une version adaptée du MBSR offerte à des enseignants de niveau secondaire ($n = 36$). Leurs résultats vont dans le même sens que ceux décrits précédemment. Les auteurs montrent que les enseignants qui prennent part à ce type d'intervention rapportent des indices de présence attentive, de compassion à l'égard de soi et de qualité de sommeil plus élevés que ceux du groupe contrôle. Par contre, les auteurs n'observent aucune différence entre leurs groupes en ce qui a trait à l'épuisement professionnel, à l'anxiété et à la dépression. Soulignons que Frank et al. (2013) notent des différences significatives quant aux habiletés d'autorégulation émotionnelle dont font preuve les enseignants. Ceux et celles qui ont pris part à l'intervention se sont notamment dits davantage en mesure de reconnaître leurs émotions (et ne pas se laisser emporter par elles). De tels résultats suggèrent que les habiletés d'autorégulation puissent aussi jouer un rôle de

médiateur de la relation entre les interventions basées sur la présence attentive et la santé psychologique.

L'apport des interventions basées sur la présence attentive en regard de l'autorégulation a également suscité l'intérêt de Kemeny et al. (2012). Ces derniers ont mené une étude afin d'évaluer les effets d'un programme inspiré du MBSR combiné à une formation sur la régulation émotionnelle auprès de soixante-seize ($n = 76$) enseignantes (le niveau d'enseignement n'est pas précisé). Ce programme a été offert sur une période de huit semaines et totalisait 42 heures. Les participantes (toutes des femmes) étaient invitées à assister à des présentations didactiques, discuter en groupe et prendre part à des exercices destinés à développer la présence attentive et la régulation émotionnelle. Des mesures autorapportées ont été collectées à trois temps de mesure (pré-intervention, post-intervention et cinq mois après l'intervention) et des tâches expérimentales ont été administrées avant et après l'intervention. Les résultats révèlent qu'en comparaison aux participantes du groupe contrôle, celles du groupe intervention ont obtenu des résultats plus élevés sur les échelles d'affects positifs et de présence attentive. Elles ont également obtenu des résultats plus faibles sur les échelles de rumination, d'affects négatifs, de dépression et d'anxiété. Les résultats issus des tâches expérimentales révèlent que les participantes ayant pris part à l'intervention ont démontré une plus grande habileté à reconnaître les émotions des autres et une plus grande sensibilité lorsque des mots en lien avec la compassion leur étaient présentés. Précisons que la plupart des effets observés se sont maintenus cinq mois après l'intervention et que celle-ci a permis de réduire de manière significative la pression artérielle, laquelle est considérée comme un indicateur physiologique de stress (Centre d'études sur le stress humain, 2007). Ce dernier résultat n'est pas trivial, car peu de chercheurs ont inclus dans leurs études des mesures physiologiques.

Jennings, Frank, Snowberg, Coccia et Greenberg (2013) se sont aussi attardés à la relation entre la présence attentive et l'autorégulation des émotions. Les auteurs ont mené une étude auprès de 50 enseignants travaillant majoritairement au niveau primaire afin d'évaluer l'efficacité du programme CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*, lequel s'inspire du MBSR). Le protocole CARE a été spécifiquement conçu pour des enseignants et combine des présentations didactiques sur les habiletés émotionnelles, des pratiques de méditation

de type présence attentive et des activités visant à développer la compassion. Les séances sont entrecoupées de coaching téléphonique où les enseignants peuvent partager leurs difficultés respectives avec les formateurs. Les résultats de l'étude montrent qu'en comparaison au groupe contrôle, les enseignants qui ont pris part à l'intervention ont rapporté des résultats significativement plus élevés de présence attentive et d'autorégulation émotionnelle. En outre, ils ont rapporté vivre moins de symptômes d'épuisement professionnel et de symptômes physiques (p.ex., migraines, fièvre). Il est intéressant de noter que l'intervention a aussi favorisé le développement de l'efficacité personnelle, définie dans cette étude comme les croyances que les enseignants possèdent en regard de leurs capacités à influencer positivement l'engagement et les apprentissages des élèves (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy).

Études menées à partir de l'ACT

Seulement deux des études répertoriées portaient sur l'ACT. Biglan, Layton, Jones, Hankins et Rusby (2013) ont mené une étude auprès de 30 éducateurs spécialisés de niveau préscolaire et de 12 intervenants en milieu familial afin d'évaluer l'efficacité d'ateliers issus de l'approche d'acceptation et d'engagement (Bond et Bunce, 2000; Hayes et al., 2004). L'intervention avait pour objectif d'agir sur six leviers d'intervention afin d'accroître la flexibilité psychologique² des participants et leur niveau de présence attentive. Les résultats de l'étude indiquent qu'en comparaison aux membres du groupe contrôle, ceux qui ont pris part à l'intervention ont rapporté des indices de présence attentive et d'efficacité personnelle plus élevés de même que des indices de stress plus faibles. Ces effets se sont maintenus quatre mois après l'intervention.

Jeffcoat et Hayes (2012) ont, pour leur part, cherché à savoir si la lecture d'un livre basé sur les principes de la thérapie d'acceptation et d'engagement pouvait améliorer la santé psychologique d'enseignants de niveau secondaire et du personnel professionnel et administratif travaillant au sein des écoles ($n = 161$). Contrairement à toutes les études recensées qui reposaient sur des interventions dynamiques entre formateurs et participants, la recherche de Jeffcoat et

Hayes (2012) révèle que la simple lecture d'un livre pourrait engendrer des effets bénéfiques similaires chez les participants. L'intervention s'est déroulée sur huit semaines lors desquelles les participants étaient encouragés à répondre à des quiz en ligne afin de vérifier leurs connaissances acquises à travers leurs lectures. Les chercheurs concluent que les participants qui ont lu et complété les exercices du livre ont rapporté des indices de présence attentive, de santé globale et de santé psychologique (p.ex., anxiété, dépression, stress) significativement plus élevés que ceux du groupe contrôle. En outre, les effets sur la santé globale se sont avérés liés à la fréquence d'utilisation du livre et aux changements des résultats pré-post sur l'échelle de flexibilité psychologique.

Discussion

Pris dans leur ensemble, les résultats des études répertoriées dans cet article montrent que les interventions basées sur la présence attentive constituent une façon efficace de promouvoir la santé psychologique des enseignants. Elles permettent d'accroître la présence attentive et la compassion à l'égard de soi en plus de réduire de façon significative les symptômes de détresse psychologique (p.ex., épuisement professionnel, anxiété, stress, dépression).

De telles conclusions doivent néanmoins être interprétées avec prudence car les études comportent certaines limites. Tout d'abord, toutes les études retenues reposent sur un groupe contrôle passif plutôt qu'actif de sorte qu'il est impossible de savoir si ce type d'intervention est plus efficace qu'un autre pour accroître la santé psychologique des enseignants. En outre, les études s'appuient presque uniquement sur des mesures subjectives (questionnaires autorapportés). Peu d'études ont eu recours à des mesures physiologiques objectives (p.ex., le cortisol salivaire). De plus, les études répertoriées ont presque exclusivement évalué l'impact des interventions sur des indicateurs de santé psychologique négatifs (p.ex., l'anxiété) alors qu'il est généralement reconnu que la santé psychologique se définit à la fois par l'absence d'états négatifs et par la présence d'états positifs tel que le bien-être (Massé et al., 1998).

Les études recensées laissent aussi bon nombre de questions en suspens. Les prochaines recherches gagneraient notamment à évaluer l'efficacité d'interventions basées sur la présence attentive sur le climat de classe ainsi que sur la qualité des relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves. Selon Roeser et al. (2012), ces variables seraient

² «Faculté d'être en contact avec le moment présent en toute conscience et de changer ou de persister dans ses comportements en fonction de la situation en vue de servir des desseins valorisés» (Neveu et Dionne, 2010)

susceptibles d'affecter le sentiment d'appartenance des élèves et d'augmenter leur niveau de participation et d'engagement en classe. En outre, il serait important d'en arriver à mieux cerner les facteurs organisationnels (p.ex. la charge de travail, l'augmentation du ratio maître-élève) qui favorisent ou nuisent à la présence attentive des enseignants.

Au plan théorique, les études mises de l'avant dans cet article montrent toute l'importance de ce que plusieurs ont appelé la défusion, la distanciation ou encore le *reperceiving*, soit la capacité d'observer avec impartialité et recul les expériences internes (p.ex., pensées), sans se laisser piéger par elles. Dans le cadre d'une journée typique, les enseignants doivent résoudre de nombreux problèmes, gérer des conflits, effectuer diverses tâches simultanément, demeurer à l'affût des besoins de leurs étudiants, etc. De telles expériences font naturellement émerger des pensées (p. ex., « qu'est-ce que j'ai fait pour mériter une classe pareille! », des émotions (p. ex., la colère) et des sensations corporelles (p. ex., des maux de ventre). Ceux et celles qui prennent part à des interventions basées sur la présence attentive apprennent à changer, non pas le contenu de leurs expériences subjectives, mais bien le rapport qu'ils entretiennent avec elles. En partie grâce à la méditation, ils en viennent graduellement à percevoir leurs expériences avec plus de distance, sans que rien ne soit fait pour les éviter ou les attiser (p. ex., en se racontant des histoires). En retour, il semble que cette distanciation puisse leur permettre de mieux gérer leurs émotions et ainsi faire face au stress de manière plus constructive.

Plusieurs psychologues du travail sont amenés à travailler au sein de commissions scolaires ou d'écoles afin notamment de réaliser des diagnostics organisationnels, de mettre en place des processus de sélection de personnel, mais aussi d'implanter des programmes de promotion du mieux-être. Il est à souhaiter qu'ils accordent plus d'importance au cours des prochaines années aux interventions basées sur la présence attentive. En plus d'être peu coûteuses, les études répertoriées dans cet article suggèrent que ces interventions constituent une manière efficace de lutter contre la détresse psychologique des enseignants.

Références

- Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J. et Tahan, K. (2011). The Condition of Education 2011. NCES 2011-033. *National Center for Education Statistics*.
- Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M. et Rusby, J. C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*, 196–210. doi:10.1177/0271121411425191
- Bond, F. W. et Bunce, D. (2000). Mediators of change in emotion-focused and problem-focused worksite stress management interventions. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*, 156–163.
- Brown, K. W. et Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822–848.
- Centre d'études sur le stress humain (2007). *How to measure stress in humans?* Repéré à http://www.stresshumain.ca/documents/pdf/Mesures%20physiologiques/CESH_howMeasureStress-MB.pdf
- DeAngelis, K. J. et Presley, J. B. (2010). Toward a More Nuanced Understanding of New Teacher Attrition. *Education and Urban Society, 43*, 598–626. doi:10.1177/0013124510380724
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal, 1*, 69–78.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. et Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education: The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society, 7*, 182–195. doi:10.1111/mbe.12026
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. et Metz, S. (2013). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness, 1*–9. doi:10.1007/s12671-013-0246-2
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, R., Padilla, M., Kohlenberg, B. et Fisher, G. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy, 25*, 821–835.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. et Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experimental approach to behavior change*. New-York: The Guilford Press.
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy.

- The Journal of Educational Research*, 105, 245–255. doi:10.1080/00220671.2011.584922
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534. doi:10.3102/00028312038003499
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 16–31. doi:10.1177/019263650208663103
- Jeffcoat, T. et Hayes, S. C. (2012). A randomized trial of ACT bibliotherapy on the mental health of K-12 teachers and staff. *Behaviour Research and Therapy*, 50, 571–9. doi:10.1016/j.brat.2012.05.008
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374–390.
- Jennings, P. A., et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 37–48.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156. doi:10.1093/clipsy.bpg016
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P. R., Wallace, B. A., et Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12, 338–350.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–49. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S. et Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45, 475–504. doi:10.1023/A:1006992032387
- National Commission on Teaching and America's Future (2007). Policy Brief: The High Cost of Teacher Turnover. Repéré à <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF-Cost-of-Teacher-Turnover-2007-policy-brief.pdf>
- Neveu, C. et Dionne, F. (2010). La thérapie d'acceptation et d'engagement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 31, 63–83.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K. et Zins, J. E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best Practices in School Psychology*, 4, 1263–1278.
- Richardson, K. M. et Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 69–93.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., et Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787–804. doi:10.1037/a0032093
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167–173. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive Vago construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Miser sur l'estime de soi organisationnelle et le soutien des collègues et du superviseur pour favoriser le bien-être psychologique au travail

Thomas Aubin, Jonathan Couture, Véronique Lachance et Marie Malo

Université de Sherbrooke. Thomas.Aubin@USherbrooke.ca

Si le bien-être psychologique global fait l'objet de plusieurs études, le bien-être psychologique au travail est un construit en émergence et la compréhension de ses déterminants demeure limitée. S'appuyant sur la théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 1989, 2001), la présente étude vise à vérifier l'effet direct de l'estime de soi organisationnelle sur le bien-être psychologique au travail, de même que son effet indirect à travers le soutien des collègues et du superviseur. Pour ce faire, 210 travailleurs provenant d'entreprises variées ont répondu à des questionnaires mesurant ces variables. Les résultats des analyses de médiation (Hayes, 2009, 2013) appuient les hypothèses. La discussion présente des pistes d'intervention destinées aux professionnels de la psychologie du travail et des organisations.

Mots-clés : *Bien-être psychologique; Estime de soi organisationnelle; Soutien; Théorie de la conservation des ressources; Travail.*

Introduction

Le bien-être psychologique s'affiche comme un construit d'intérêt pour les chercheurs et les organisations puisqu'il est relié à des phénomènes ayant d'importantes implications au travail, notamment la performance (Lin, Yu, et Yi, 2014; Wright, 2010; Wright et Huang, 2012). La majorité des études sur le sujet s'intéressent au bien-être psychologique global qui est conceptualisé sans distinction à l'égard des contextes au sein desquels il est étudié. Toutefois, le milieu du travail, où les Canadiens ont passé 36.6 heures par semaine en moyenne en 2012 (Statistique Canada, 2015), est qualitativement différent des autres sphères de la vie (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012; Warr, 1994). Il se distingue entre autres par la nature politique du système de relations sociales (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) et la présence d'attitudes (Kahn, 1990) et de traits de personnalité (Heller, Ferris, Brown, et Watson, 2009) qui ne se retrouvent qu'au travail. Parallèlement, les construits adaptés à une situation de travail seraient de meilleurs prédicteurs des résultantes spécifiques au monde du travail (Hunthausen, Truxillo, Bauer, et Hammer, 2003; Judge et Kammeyer-Mueller, 2012). Le bien-être psychologique gagne donc à être conceptualisé et mesuré en tenant compte des spécificités du contexte.

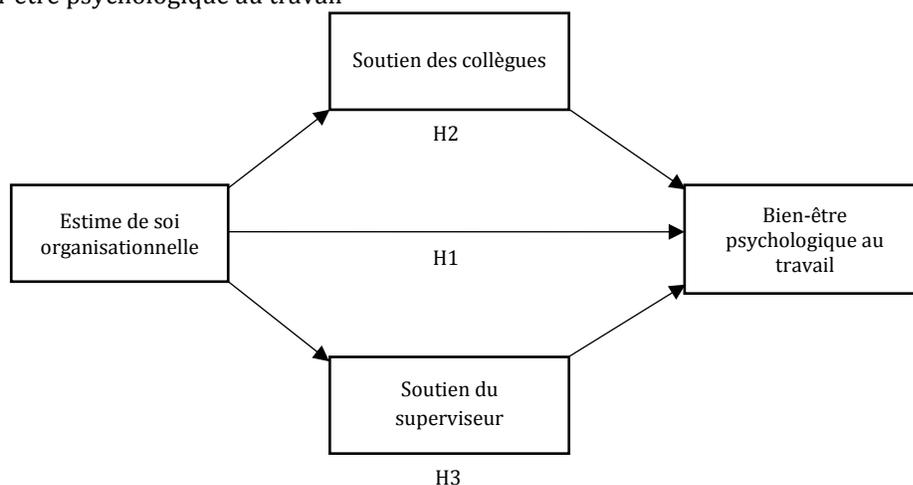
Pour pallier le manque d'une conceptualisation propre à la réalité du travail, Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) ont proposé le construit de bien-être psychologique au travail, défini comme une « expérience subjective de nature positive, à connotation principalement eudémonique, qui se

construit tant à travers soi-même qu'à travers ses relations interpersonnelles au travail et l'interaction avec son organisation » (p. 676, traduction libre) et qui comprend l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement dans le travail, le sentiment de compétence au travail, la reconnaissance perçue au travail et la volonté d'engagement au travail. Bien que plusieurs études aient porté sur la relation entre le bien-être psychologique global et ses antécédents (p. ex., Ryff, 2014), la compréhension de ce construit contextualisé au monde du travail reste fragmentaire, limitant la connaissance des interventions à privilégier pour en favoriser l'expérience chez les travailleurs.

En réponse à ce défi, la présente étude propose de contribuer à l'avancement des connaissances de deux manières. En premier lieu, ce projet vise à enrichir le bagage empirique en vérifiant si l'effet de certains déterminants reconnus du bien-être psychologique global (soit l'estime de soi organisationnelle, Bowling, Eschleman, Wang, Kirkendall, et Alarcon, 2010; le soutien des collègues, Zacher, Jimmieson, et Bordia, 2014; le soutien du superviseur, Van der Heijden, Kümmerling, Van Dam, Van der Schoot, Estryn-Béhar, et Hasselhorn, 2010) se reproduit au niveau du bien-être psychologique au travail. En second lieu, devant les rares explications théoriques justifiant les relations étudiées entre les antécédents et le bien-être psychologique, la présente recherche se démarque des précédentes en s'appuyant sur le cadre conceptuel de la théorie de la conservation des ressources pour proposer une modélisation du bien-être psychologique au travail (se référer à la Figure 1).

Figure 1

Modélisation du bien-être psychologique au travail

**Contexte théorique**

Bien-être psychologique au travail et théorie de la conservation des ressources

Dans le but d'approfondir la compréhension des déterminants du bien-être psychologique au travail, la théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 1989, 2001) présente l'avantage d'expliquer un processus qui unit des antécédents au bien-être psychologique. Cette théorie prend racine dans l'idée maîtresse suivante : les individus s'efforcent de retenir, de protéger et de consolider des ressources (p. ex., le soutien social et des caractéristiques personnelles comme l'estime de soi). Un des principes corollaires de la théorie sous-tend que les individus qui en possèdent davantage sont moins vulnérables lorsqu'ils en perdent que les personnes qui en ont moins (Hobfoll, 2002, 2011) car ils ont la capacité d'en investir pour compenser les pertes. La théorie prévoit qu'avoir un large réservoir de ressources faciliterait l'expérience du bien-être psychologique (Gorgievski et Hobfoll, 2008), puisque l'individu pourrait ainsi faire face positivement à des situations et circonstances variées. La présente étude s'inscrit dans cette théorie en soulignant l'importance du gain de ressources (p. ex., soutien des collègues, soutien du superviseur) comme mécanisme qui explique la relation entre le bien-être psychologique au travail et certains de ses antécédents.

Estime de soi organisationnelle et bien-être psychologique au travail

Parmi les ressources importantes au travail se trouve l'estime de soi organisationnelle (*organization-based self-esteem*; Pierce, Gardner, Cummings et Dunham,

1989). Les individus avec une forte estime de soi organisationnelle se sentent compétents, importants, utiles et adéquats en tant que travailleurs (Pierce et Gardner, 2004). Puisque l'estime de soi organisationnelle représente la valeur subjective positive que les employés s'accordent dans le contexte d'une organisation (Pierce et al., 1989), elle constitue, selon la théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 2002), une ressource qui favoriserait un plus grand niveau de bien-être psychologique.

Certains travaux de recherche semblent aller dans la même direction que cette explication théorique (Pierce, Gardner, et Crowley, 2015). En effet, les résultats d'une méta-analyse (Bowling et al., 2010) montrent que l'estime de soi organisationnelle est associée à des variables utilisées pour étudier le bien-être psychologique au travail, comme la satisfaction en emploi et l'engagement professionnel (en anglais *work engagement*, une variable étudiée en opposition à l'épuisement professionnel; Gorgievski et Hobfoll, 2008). Bien qu'aucune étude ne se soit penchée spécifiquement sur le lien entre l'estime de soi organisationnelle et le bien-être psychologique au travail, l'association positive entre ces variables sous leur forme non contextualisée au milieu de travail a été maintes fois démontrée (Kong, Zhao, et You, 2013; Neff, 2011; Schimmack et Diener, 2003). Ce raisonnement mène à l'hypothèse suivante : l'estime de soi organisationnelle sera reliée positivement au bien-être psychologique au travail (H1).

Effet indirect de l'estime de soi organisationnelle par le

soutien des collègues et le soutien du superviseur

Au-delà de l'effet direct de l'estime de soi organisationnelle sur le bien-être psychologique au travail, on pourrait envisager que son influence puisse également s'exercer par l'intermédiaire de ressources environnementales. Le soutien des collègues et le soutien du superviseur comptent parmi les ressources sociales importantes de l'environnement organisationnel (Gountas, Gountas et Mavondo, 2014; Pati et Kumar, 2010). D'une part, le soutien des collègues, l'une des 74 ressources identifiées dans les travaux de Hobfoll (2001), correspond à l'aide tangible et au soutien émotionnel qu'un employé reçoit de ses collègues. Le soutien des collègues permettrait de préserver la capacité des travailleurs à consacrer des efforts à acquérir de nouvelles ressources, puisque l'employé se sentirait soutenu lorsque confronté à une charge de travail importante (Hobfoll, 2001; Luchman et González-Morales, 2013; Stanfeld, Shipley, Head, Fuhrer, et Kivimaki, 2013) et pourrait mieux faire face aux stressors du travail (Cassidy, McLaughlin, et McDowell, 2014; Huynh, Xanthopoulou, et Winefield, 2013). D'autre part, le soutien du superviseur est défini comme la perception qu'ont les employés du regard de leur superviseur quant à leur contribution au travail et à leur bien-être (Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski, et Rhoades, 2002). À l'intérieur d'une relation positive avec son superviseur, l'employé aurait plus facilement accès à d'autres ressources telles la compréhension de son supérieur (Hobfoll, 2001), la reconnaissance de ses accomplissements (Ng et Sorensen, 2008) et l'aide liée aux tâches propres au travail (Harris, Winskowski, et Engdahl, 2007).

Empruntant la logique de la théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 2002; 2011), l'estime de soi organisationnelle, à l'instar de l'estime de soi globale, pourrait s'afficher comme une ressource personnelle clé au travail, c'est-à-dire une ressource qui permet à l'individu de gérer son réservoir de ressources en le protégeant et en l'augmentant (Hobfoll, 2001, 2002; Thoits, 1994). En effet, avec une forte estime de soi organisationnelle, le travailleur se sentirait en mesure d'explorer l'environnement avec moins d'appréhension et d'aller vers autrui, ce qui lui permettrait d'accéder au soutien de ses collègues et de son superviseur et donc d'acquérir de nouvelles ressources qui favorisent l'expérience du bien-être psychologique au travail.

Sur le plan empirique, de récents travaux menés auprès d'adultes japonais vont dans le sens de cette séquence en montrant que l'estime de soi globale, par

l'intermédiaire d'éléments propres à l'environnement de l'individu, influence le bien-être psychologique ($\beta = 0.17, p = .01$; Yuki, Sato, Takemura et Oishi, 2013). Outre ces effets, de nombreuses études fournissent un soutien empirique aux liens directs entre l'estime de soi organisationnelle et (a) le soutien des collègues ($\rho = .40$; Bowling et al., 2010) et (b) le soutien du superviseur ($\rho = .31$; Bowling et al., 2010), de même qu'entre le bien-être psychologique et (c) le soutien des collègues ($\beta = .49, p < .05$; Rodwell et Munro, 2013; $r = .44, p < .01$; Zacher et al., 2014), et (d) le soutien du superviseur ($r = .29, p < .001$; Schaufeli, Talis, et Van Rhenen, 2008). Sur la base de l'argumentaire qui précède, les hypothèses suivantes sont formulées : l'estime de soi organisationnelle aura un effet indirect sur le bien-être psychologique à travers le soutien des collègues (H2) et le soutien du superviseur (H3).

Méthode

Participants et procédure

Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses, un échantillon de convenance composé de 210 travailleurs québécois (66.20 % de femmes) provenant d'organisations variées a répondu à un questionnaire en ligne. Ce questionnaire, accompagné d'un message soulignant le caractère volontaire de la participation, l'anonymat des réponses et les objectifs généraux de la recherche, a été diffusé par courriel et sur Facebook à des professionnels du milieu scolaire, du milieu de la santé, du secteur privé et à des étudiants. L'âge moyen des participants est de 28.52 ans ($\text{ÉT} = 13.88$). En ce qui concerne le statut d'emploi, 50 % des travailleurs occupent un emploi permanent, 35.70 % un emploi temporaire ou à temps partiel et 14.30 % un emploi saisonnier. Le temps moyen passé au sein de l'organisation se situe à 5.77 années ($\text{ÉT} = 7.75$).

Instruments

Le bien-être psychologique au travail a été mesuré en utilisant les 25 énoncés (p. ex., « Je trouve mon travail excitant ») de l'Indice de bien-être psychologique au travail développé et validé par Dagenais-Desmarais et Savoie (2012). L'échelle validée du *Organization-Based Self-Esteem* (10 énoncés; Pierce et al., 1989) a été utilisée pour la mesure de l'estime de soi organisationnelle. Un exemple d'énoncé est : « Je fais une différence dans mon milieu de travail ». Le soutien des collègues et le soutien du superviseur ont été mesurés à l'aide de l'échelle du soutien social tirée de la version validée en français du *Job Content Questionnaire* (8 énoncés; p. ex., « Mon superviseur prête attention à

ce que je dis » et « Les gens avec qui je travaille s'intéressent personnellement à moi »; Bourbonnais, Brisson, Moisan, et Vézina, 1996). Les participants devaient évaluer les énoncés de tous les instruments sur une échelle de type Likert en 5 points où 1 = Tout à fait en désaccord et 5 = Tout à fait d'accord. Dans cette étude, les indices de cohérence interne des instruments sont tous satisfaisants ($\alpha > .75$). Pour toutes les échelles, un résultat global, correspondant à la moyenne des résultats obtenus à tous les énoncés, a été calculé. Un questionnaire sur l'âge, le genre, l'expérience de travail et le statut en emploi a également été administré aux participants, dans l'optique de vérifier l'impact de ces variables considérant leur effet sur le bien-être psychologique trouvé dans des études antérieures (Avey, Luthans, Smith, et Palmer, 2010; Ceja et Navarro, 2011; Song, Foo, Uy, et Sun, 2011; Sonnentag et Ilies, 2011; Warr, 1999; Wilks et Neto, 2013).

Résultats

Des analyses préliminaires ont permis de confirmer l'absence de multicollinéarité, de singularité et d'hétéroscédasticité (Tabachnik et Fidell, 2007). Conformément aux recommandations de Becker (2005), l'effet des variables contrôles sur les variables médiatrices et dépendantes a été vérifié au moyen d'analyses de variance (ANOVA) et de régression simple. Aucun effet significatif n'ayant été trouvé, les variables contrôles n'ont donc pas été considérées pour les analyses subséquentes. Les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) ainsi que les corrélations bivariées entre les variables étudiées sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1

Statistiques descriptives et corrélations entre les variables à l'étude

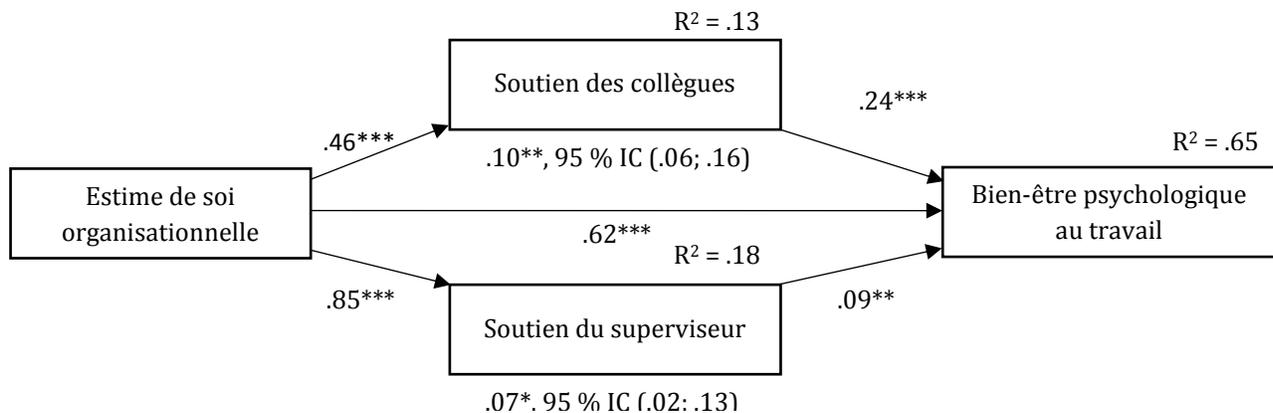
Variables	M	ÉT	1	2	3	4
1. Estime de soi organisationnelle	4.04	0.50	(0.88)			
2. Soutien des collègues	3.94	0.64	0.35**	(0.75)		
3. Soutien du superviseur	3.70	1.01	0.42**	0.50**	(0.92)	
4. Bien-être psychologique au travail	4.01	0.54	0.73**	0.56**	0.53**	(0.94)

Note. N = 210. ** $p < .01$. L'alpha de Cronbach des instruments est indiqué entre parenthèses dans la diagonale.

Les données ont été analysées à l'aide de l'interface PROCESS pour IBM SPSS (Modèle 4; Hayes, 2009, 2013), qui permet de calculer simultanément les liens directs et indirects. Pour chaque effet indirect, PROCESS calcule un intervalle de confiance corrigé et basé sur une procédure de ré-échantillonnage (10 000 échantillons). Les résultats montrent que l'estime de soi organisationnelle est positivement liée au bien-être psychologique au travail ($\beta = .62, p < .001$), ce qui appuie H1. Conformément aux hypothèses 2 et 3, l'effet indirect de l'estime de soi organisationnelle par le soutien des collègues est significatif (effet = .10, 95 % IC [.06; .16], ce qui est le cas également pour l'effet indirect de l'estime de soi organisationnelle par le soutien du superviseur (effet = .07, 95 % IC [.02; .13]). Dans son ensemble, le modèle général explique 64.61 % de la variance du bien-être psychologique au travail ($F[3, 206] = 124.58, p < .05$; se référer à la Figure 2).

Figure 2

Résultats de l'analyse de médiation entre l'estime de soi organisationnelle et le bien-être psychologique au travail



Note. N = 210. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Discussion

En s'appuyant sur la théorie de la conservation des ressources, cette recherche visait à étudier dans quelle mesure certaines ressources personnelles et environnementales propres au monde du travail peuvent exercer un rôle sur le bien-être psychologique au travail.

Deux principaux constats sur le plan théorique peuvent être dégagés sur la base des résultats de cette étude. Premièrement, l'estime de soi organisationnelle est associée positivement au bien-être psychologique au travail, ce qui est cohérent avec les études antérieures qui examinaient les construits sous leur forme non spécifique au milieu du travail (p. ex., chez les étudiants universitaires, Diener et Diener, 1995). Le lien dégagé est également compatible avec les conclusions de Xanthopoulou et al. (2007), qui placent l'estime de soi organisationnelle parmi les ressources personnelles pouvant influencer l'engagement professionnel, un construit connexe au bien-être psychologique au travail. Cependant, ces deux variables n'avaient jamais été mises en relation directement dans les études antérieures. L'association des deux variables est particulièrement forte, ce qui permet de penser que l'estime de soi organisationnelle constitue un antécédent significatif du bien-être psychologique au travail.

Deuxièmement, le soutien des collègues et le soutien du superviseur exercent un effet médiateur qui explique à travers quels mécanismes l'estime de soi organisationnelle est associée indirectement au bien-être psychologique au travail. La théorie de la conservation des ressources (Hobfoll, 1989, 2011) prête à croire que ces ressources sociales agiraient comme des points d'ancrage dans l'environnement organisationnel à partir desquels l'individu peut investir ses ressources personnelles en vue d'obtenir de nouvelles ressources environnementales, ce qui favoriserait le bien-être psychologique au travail.

Bien que cette recherche ait apporté des résultats significatifs en lien avec le bien-être psychologique au travail, il importe d'en souligner les limites. D'abord, le recours à un échantillonnage de convenance et la surreprésentation des femmes, des jeunes et des travailleurs occupant un poste temporaire ou saisonnier représentent une limite à la généralisation des interprétations (Baltar et Brunet, 2012). De plus, les réponses à l'échelle du soutien du superviseur présentent un large écart type ($ET = 1.01$), ce qui pourrait indiquer d'interpréter avec prudence car une

plus grande variabilité des résultats suggère moins d'homogénéité des réponses pour cette variable. En outre, le devis transversal utilisé ne permet pas de conclure à des liens de causalité entre les variables et pourrait mener à un biais de variance commune. En plus de poursuivre les efforts de recherche au moyen d'échantillons variés et de devis longitudinaux, les prochaines études gagneraient à mesurer la durée de la relation avec le superviseur, à tester un modèle alternatif dans lequel l'estime de soi organisationnelle serait précédée du soutien des collègues et du superviseur et à enrichir la constellation des ressources, notamment en examinant le rôle de la participation de l'employé dans la prise de décision (Bakker, van Veldhoven, et Xanthopoulou, 2015) et dans la définition de ses tâches (Tims, Bakker, et Derks, 2013).

Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'améliorer la compréhension des inducteurs du bien-être psychologique au travail. Les résultats fournissent des preuves indiquant que l'estime de soi organisationnelle, le soutien des collègues et le soutien du superviseur, qui sont des déterminants du bien-être psychologique global, seraient également des antécédents du bien-être psychologique au travail. À la lumière des résultats obtenus, l'estime de soi organisationnelle semble un levier d'intervention d'intérêt pour favoriser le bien-être psychologique au travail des employés. Dans un premier temps, comme l'estime de soi organisationnelle se mesure rapidement avec l'échelle de Pierce et al. (1989), le psychologue organisationnel aurait avantage à l'utiliser pour obtenir de manière efficiente un aperçu d'un important antécédent du bien-être psychologique au travail des employés d'une organisation. Dans un deuxième temps, il importe pour le psychologue du travail de présenter au gestionnaire les moyens pratiques pouvant favoriser, chez leurs employés, leur estime de soi organisationnelle. À cet égard, il est possible d'intervenir sur certains facteurs de l'environnement de travail qui sont considérés comme des antécédents de l'estime de soi organisationnelle, notamment en ajustant la complexité de la tâche ou en soutenant l'autonomie (Bowling et al., 2010).

Cette recherche mettant également en lumière la contribution du soutien des collègues et du superviseur, il est possible de croire que des interventions visant à accroître ces types de soutien, ou à favoriser une perception positive de

l'environnement social par l'employé, favoriseraient le bien-être psychologique au travail. À ces fins, les psychologues du travail gagneraient à mettre en place des programmes favorisant le soutien des collègues et à viser à implanter une structure qui souligne l'importance de la coopération entre les collègues en encourageant les comportements d'entraide et en instaurant un environnement de travail propice aux échanges (Jimmieson, Mckimmie, Hannam, et Gallagher, 2010). Les professionnels de la psychologie du travail pourraient également intervenir auprès des superviseurs en leur offrant de la formation afin de les sensibiliser à mieux soutenir leurs employés. Cette formation, pouvant prendre la forme de séances de coaching (Parker-Wilkins, 2006), pourrait viser à encourager les superviseurs à établir un climat de travail axé sur la coopération, l'écoute, la communication et l'empathie, qui sont des comportements et attitudes associés à une perception d'un meilleur soutien du superviseur par l'employé (Ng et Sorensen, 2008). Par le biais de ces différentes stratégies, le psychologue du travail et des organisations maximiserait les probabilités que l'individu vive une expérience subjective positive dans un milieu auquel consacre une partie prépondérante de son temps.

Références

- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., et Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*, 17-28.
- Bakker, A. B., van Veldhoven, M., et Xanthopoulou, D. (2015). Beyond the demand-control model. *Journal of Personnel Psychology, 9*, 3-16. doi: 10.1027/1866-5888/a000006
- Baltar, F., et Brunet, I. (2012). Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research, 22*, 57-74. doi: 10.1108/10662241211199960
- Becker, T. E. (2005). Potential problems in the statistical control of variables in organizational research: A qualitative analysis with recommendations. *Organizational Research Methods, 8*, 274-289.
- Bourbonnais, R., Brisson, C., Moisan, J., et Vézina, M. (1996). Job strain and psychological distress in white-collar workers. *Scandinavian Journal of Work, Environment et Health, 22*, 139-145. doi:10.5271/sjweh.122
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., Wang, Q., Kirkendall, C., et Alarcon, G. (2010). A meta-analysis of the predictors and consequences of organization-based self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 601-626. doi: 10.1348/096317909X454382
- Cassidy, T., McLaughlin, M., et McDowell, E. (2014). Bullying and health at work: The mediating roles of psychological capital and social support. *Work and Stress, 28*, 255-269. doi: 10.1080/02678373.2014.927020
- Ceja, L. et Navarro, J. (2011). Dynamic patterns of flow in the workplace: Characterizing within-individual variability using a complexity science approach. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 627-651.
- Dagenais-Desmarais, V., et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies, 13*, 659-684. doi: 10.1007/s10902-011-9285-3
- Diener, E., et Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. Dans E. Diener (dir.), *Culture and Well-being* (pp. 71-91). Pays-Bas: Springer.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., et Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology, 87*, 565. doi: 10.1037//0021-9010.87.3.565
- Gorgievski, M. J., et Hobfoll, S. E. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. Dans J. R. B. Halbesleben (dir.), *Handbook of Stress and Burnout in Health Care* (pp. 7-22). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Harris, J. I., Winskowski, A. M., et Engdahl, B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *The Career Development Quarterly, 56*, 150-156. doi: 10.1002/j.2161-0045.2007.tb00027.x
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*, 408-420. doi: 10.1080/03637750903310360
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Heller, D., Ferris, D. L., Brown, D., et Watson, D. (2009). The influence of work personality on job satisfaction: Incremental validity and mediation effects. *Journal of Personality, 77*, 1051-1084. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00574.x

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513. doi: 10.1037/0003-066X.44.3.513
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-421. doi: 10.1111/1464-0597.00062
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307. doi: 10.1037/1089-2680.6.4.307
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 116-122. doi: 10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x
- Hunthausen, J. M., Truxillo, D. M., Bauer, T. N., et Hammer, L. B. (2003). A field study of frame-of-reference effects on personality test validity. *Journal of Applied Psychology*, 88, 545. doi: 10.1037/0021-9010.88.3.545
- Huynh, J. Y., Xanthopoulou, D., et Winefield, A. H. (2013). Social support moderates the impact of demands on burnout and organizational connectedness: A two-wave study of volunteer firefighters. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18, 9-15. doi: 10.1037/a0030804
- Jimmieson, N. L., McKimmie, B. M., Hannam, R. L., et Gallagher, J. (2010). An investigation of the stress-buffering effects of social support in the occupational stress process as a function of team identification. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14, 350-367. doi: 10.1037/a0018631
- Judge, T. A., et Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). General and specific measures in organizational behavior research: Considerations, examples, and recommendations for researchers. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 161-174. doi:10.1002/job.764
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, 33, 692-724. doi: 10.2307/256287
- Kong, F., Zhao, J., et You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among chinese university students. *Social Indicators Research*, 112, 151-161. doi: 10.1007/s11205-012-0044-6
- Lin, Y., Yu, C., et Yi, C. (2014). The effects of positive affect, person-job fit, and well-being on job performance. *Social Behavior and Personality*, 42, 1537-1548. doi:10.2224/sbp.2014.42.9.1537
- Luchman, J. N., et González-Morales, M. G. (2013). Demands, control, and support: A meta-analytic review of work characteristics interrelationships. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18, 37-52. doi: 10.1037/a0030541
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 1-12. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
- Ng, T. W. H., et Sorensen, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group et Organization Management*, 33, 243-268. doi: 10.1177/1059601107313307
- Parker-Wilkins, V. (2006). Business impact of executive coaching: Demonstrating monetary value. *Industrial and Commercial Training*, 38, 122-127. doi: 10.1108/00197850610659373
- Pati, S. P., et Kumar, P. (2010). Employee engagement: Role of self-efficacy, organizational support et supervisor support. *Indian Journal of Industrial Relations*, 46, 126-137. doi: 10.2307/25741102
- Pierce, J. L., et Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30, 591-622.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., et Crowley, C. (2015). Organization-based self-esteem and well-being: empirical examination of a spillover effect. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. doi: 10.1080/1359432X.2015.1028377
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., et Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32, 622-648. doi: 10.2307/256437
- Rodwell, J., et Munro, L. (2013). Well-being, satisfaction and commitment: the substitutable nature of resources for maternity hospital nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 69, 2218-2228. doi: 10.1111/jan.12096
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., et Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International*

- Review*, 57, 173-203. doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x
- Schimmack, U., et Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37, 100-106. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9
- Song, Z., Foo, M. D., Uy, M. A., et Sun, S. (2011). Unraveling the daily stress crossover between unemployed individuals and their employed spouses. *Journal of Applied Psychology*, 96, 151-168.
- Sonnentag, S., et Ilies, R. (2011). Intra-individual processes linking work and employee well-being: Introduction into the special issue. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 521-525.
- Stansfeld, S. A., Shipley, M. J., Head, J., Fuhrer, R., et Kivimaki, M. (2013). Work characteristics and personal social support as determinants of subjective well-being. *Plos One*, 8, 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0081115
- Statistique Canada (2015). Travail - Nombre d'heures travaillées par semaine. Document repéré à <http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme-iowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=19>.
- Tabachnick, B. G., et Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Montréal : Pearson.
- Thoits, P. (1994). Stressors and problem-solving: The individual as psychological activist. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 143-160. doi: 10.2307/2137362
- Tims, M., Bakker, A. B., et Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18, 230. doi: 10.1037/a0032141
- Van der Heijden, B. I. J. M., Kümmerling, A., Van Dam, K., Van der Schoot, E., Estry-Béhar, M., et Hasselhorn, H. M. (2010). The impact of social support upon intention to leave among female nurses in Europe: Secondary analysis of data from the NEXT survey. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 434-445. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2009.10.004
- Warr, P. B. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, 8, 84-97. doi:10.1080/02678379408259982
- Warr, P. B. (1999). Well-being and the workplace. Dans D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (Éds), *Wellbeing. The foundations of hedonic psychology* (pp. 392-412). New York: Russell Sage.
- Wilks, D. C., et Neto, F. (2013). Workplace Well-being, Gender and Age: Examining the Double Jeopardy Effect. *Social Indicators Research*, 114, 875-890.
- Wright, T. A. (2010). Much more than meets the eye: The role of psychological well-being in job performance, employee retention and cardiovascular health. *Organizational Dynamics*, 39, 13-23. doi: 10.1016/j.orgdyn.2009.10.009
- Wright, T. A., et Huang, C. C. (2012). The many benefits of employee well-being in organizational research. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 1188-1192. doi: 10.1002/job.1828
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., et Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121
- Yuki, M., Sato, K., Takemura, K., et Oishi, S. (2013). Social ecology moderates the association between self-esteem and happiness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 741-746. doi: 10.1016/j.jesp.2013.02.006
- Zacher, H., Jimmieson, N. L., et Bordia, P. (2014). Time pressure and coworker support mediate the curvilinear relationship between age and occupational well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19, 462-475. doi: 10.1037/a0036995

Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership

Charles Baron¹ et Louis Baron²

¹Université Laval

²Université du Québec à Montréal

En cette ère de complexité et de changements accélérés, la survie et le développement des organisations semblent reposer sur leurs capacités à apprendre et à innover (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009). Cet article présente trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action qui permettent à des professionnels, à des gestionnaires et à des dirigeants de se développer professionnellement tout en contribuant au développement de leur organisation. Favorisant un leadership plus efficient, efficace ou légitime, ces approches ne répondent toutefois pas toutes aux mêmes besoins et présupposent des conditions de succès particulières.

Mots-clés : *Apprentissage dans l'action; Leadership; Développement; Habitudes; Patterns.*

Introduction

S'adressant aux gestionnaires et aux conseillers œuvrant en développement des personnes et des organisations, cet article présente trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action qui peuvent soutenir le développement d'un leadership plus efficient, efficace ou légitime. Reposant sur une synthèse d'écrits en recherche et en intervention, la description de ces approches est ponctuée d'exemples issus de formations exécutives et de recherches-actions. Les auteurs émettent aussi des recommandations quant aux conditions de succès et aux besoins à considérer dans le choix de ces trois approches.

La pertinence des groupes d'apprentissage collaboratif dans l'action.

Alors que les organisations sont soumises à des pressions à la performance sans précédent et à des changements qui semblent s'accélérer, Heifetz, Grashow et Linsky (2009) soutiennent que l'essence du leadership consiste à soutenir l'adaptation des troupes à leurs nouvelles réalités. Pour assumer cette responsabilité, de nombreux gestionnaires et dirigeants poursuivent – à grand frais – leur développement professionnel au-delà de leur formation universitaire initiale (44% du budget de formation continue au Canada serait consacré à la formation exécutive selon Hughes et Campbell, 2009). Toutefois, plusieurs doutent de l'efficacité des

programmes de développement exécutif les plus courus (Bennis & O'Toole, 2005; Gosling & Mintzberg, 2006; Starkey & Tempest, 2009). De fait, il semble que des habiletés personnelles au cœur du leadership soient largement oubliées dans les contenus et le design des programmes traditionnels (Marquardt, 2000; Whetten & Cameron, 2015). En outre, on leur reproche l'absence d'aller-retour entre la pratique et la réflexion, le manque d'intégration des contenus et l'occultation des aspects psychosociaux de la vie organisationnelle (McCall, 2004). Faute d'assurer un transfert des habiletés dans le milieu de travail, ces programmes auraient des effets à très court terme (de quelques jours à quelques semaines) (Conger, 1998).

Les rares études empiriques sur l'efficacité des programmes de développement du leadership (Baron & Parent, 2015; Eich, 2008) suggèrent que la participation à une communauté d'apprentissage qui s'attarde à l'expérience et à la pratique des gestionnaires enrichit significativement leur expérience de développement professionnel. Permettant d'explorer toute la complexité de leurs défis contextuels, ces groupes d'apprentissage génèrent des savoirs transposables dans l'action qui servent autant le développement des gestionnaires que celui de l'organisation.

Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action sont présentées dans cet article, à savoir *l'apprentissage dans l'action* (Marsick & O'Neil, 1999; McGill & Beaty, 1995; Revans, 1982), *l'investigation*

développementale (Fisher, Rooke & Torbert, 2000; Torbert, 1991, 1999, 2004) et *l'investigation coopérative* (Heron, 1996; Reason, 1999). Cet article présente leurs fondements partagés, leur apport en matière d'apprentissage et de développement du leadership, leur clientèle cible et les contextes organisationnels qui leur sont favorables. Des exemples facilitant l'assimilation des concepts sont proposés tout au long du texte, lesquels sont issus de près de 20 prestations par le premier auteur d'un programme exécutif en développement du leadership, d'un cours de MBA et de recherches-actions (dont une expérimentation doctorale).

Fondements partagés

Inspirés de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et de la recherche-action de Lewin (1946), les groupes d'apprentissage dans l'action se fondent sur l'observation que l'être humain apprend et se développe mieux par l'expérimentation et la réflexion sur l'expérience que par l'enseignement de contenus magistraux et décontextualisés. Plus spécifiquement, les groupes d'apprentissage dans l'action reposent sur l'observation d'Argyris et Schön (1974) que la pratique professionnelle est souvent régie par des *théories d'usage*, soit des logiques d'action inconscientes, qui diffèrent sensiblement des *théories épousées* des acteurs, soit des rationnels par lesquels ils expliquent leurs actions *a posteriori*. En effet, les *théories d'usage* sont généralement des façons de voir, de penser et d'agir qui ont permis de s'adapter à des contextes difficiles dans le passé, de sorte qu'ils sont chargés émotionnellement et s'imposent dans des situations similaires à celles où ils ont été développés.

Les groupes d'apprentissage dans l'action amènent donc les participants à reconnaître comment leurs façons habituelles et inconscientes de voir, de penser et d'agir contribuent à leurs difficultés ou à leurs insatisfactions récurrentes, pour ensuite les inviter à les raffiner et à en accroître la justesse contextuelle. Les écrits font référence à ces habitudes tacites comme à des modèles mentaux, des cadres de référence ou des *patterns* (Senge, 1990; Mezirow, 2000; Baron, 2007). Sans équivalent véritable en français, le terme *pattern* sera privilégié dans cet article. Évoquant des habitudes tacites de perception, de pensée et d'action, ce terme présente l'avantage d'être utilisé autant par la population générale que par les scientifiques qui étudient les processus personnels tacites (Bateson, 1973; Cook-Greuter & Soulen, 2007; Glaser & Strauss, 1999).

Les trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action abordées dans cet article présentent plusieurs points communs. Celles-ci prennent place dans des groupes restreints (de cinq à douze membres) qui conviennent de se rencontrer sur une base régulière (aux trois à cinq semaines) pendant une durée définie (de six à douze mois). Leurs membres articulent un projet (individuel ou collectif) qui leur tient à cœur et qui pourrait leur permettre de dépasser une difficulté ou une insatisfaction récurrente. Dès lors, ils peuvent s'engager dans des *cycles d'action et de réflexion*, où se succèdent l'observation attentive de leurs actions, une réflexion sur leur expérience, l'élaboration de pistes de compréhension et d'expérimentation et, enfin, la mise en œuvre de nouvelles façons de voir, de penser et d'agir. Lors des rencontres, les participants s'emploient à clarifier et à mieux comprendre le contexte du projet, à reconnaître comment leurs *patterns* contribuent à leurs difficultés ou insatisfactions, ainsi qu'à explorer comment ils peuvent être recadrés à partir de nouveaux éléments ou de nouvelles perspectives. Dès lors, ils peuvent partager leurs intuitions quant à des voies de résolution créative et articuler des plans d'action ou d'observation à mettre en branle entre les rencontres.

Différents niveaux d'apprentissage

Les groupes d'apprentissage dans l'action amènent les individus à prendre conscience et à raffiner des *patterns* à l'origine de difficultés ou d'insatisfactions récurrentes (Argyris et Schön, 1974; Torbert, 1999, 2004). De différents niveaux de profondeur, ces *patterns* peuvent prendre la forme de :

- 1) **Perceptions** (*a priori* et préjugés qui agissent comme des filtres perceptuels)
- 2) **Stratégies** (attitudes et comportements destinés à répondre à des besoins)
- 3) **Logiques d'action** (théories qui façonnent les stratégies déployées)
- 4) **Croyances et intentions profondes** (présupposés et besoins qui façonnent l'identité et la posture existentielle)

Or, plus les *patterns* sont profonds, plus ils sont difficiles à reconnaître et à expliciter. En effet, plus une façon de voir, de penser et d'agir tacite contribue au sentiment de cohérence, de stabilité et d'identité de l'individu, plus elle est assimilée à LA vérité, s'avère chargée affectivement et résiste au changement (Mezirow, 2000). À titre d'exemple, Baron (2007) rapporte que s'il fut aisé pour un gestionnaire de reconnaître que sa perception de son supérieur (décrit

comme imbu de lui-même et centré sur ses intérêts) teintait négativement son interprétation de ses faits et gestes, il fut plus difficile d'admettre qu'exposer les failles de ce dernier en plein comité de direction était une stratégie inefficace pour répondre à ses besoins de contribution et de justice. Au prix d'une investigation plus approfondie avec son groupe d'apprentissage, cette gestionnaire parvint à reconnaître qu'elle croyait pouvoir *forcer la reconnaissance [de son] dirigeant* (Baron, 2007, p.116), une logique d'action qu'elle put dépasser en remettant en question une croyance profonde voulant que les figures d'autorité devraient appuyer ceux et celles qui servent le bien commun. Dès lors, cette gestionnaire put reconnaître sa propre responsabilité de veiller stratégiquement sur ses besoins et sa vision du bien commun. Ceci l'amena notamment à changer sa relation avec son supérieur du tout au tout, voyant désormais en lui un professeur dans l'art de veiller sur ses intérêts.

Concevant l'apprentissage comme un processus d'acquisition et de transformation de ses façons habituelles d'interpréter et de participer à la réalité, Gregory Bateson (1973) a observé que celles-ci peuvent faire l'objet de différents niveaux d'apprentissages. Ses écrits ont d'ailleurs inspiré les approches de développement professionnel que sont la *science-action* (Argyris & Schön, 1974), la *praxéologie* (Saint-Arnaud, 1996, 1999) et *l'investigation développementale* (Torbert, 1999, 2004). Le tableau 1 présente une synthèse des connaissances liant les niveaux de profondeur des *patterns* à des niveaux d'apprentissages distinctifs (Baron, 2007).

Tableau 1

Niveaux de profondeur des patterns et des apprentissages qui y sont associés

Niveaux des patterns	Croyances et intentions profondes	Logiques d'action	Perceptions et stratégies	Difficulté récurrente
Niveaux et nature des apprentissages	3 Transformation de sa vision et de son rapport au monde	2 Transformation de sa pratique	1 Assimilation de techniques ou d'informations	0 Faire plus et mieux de la même chose
Gains	Légitimité	Efficacité	Efficiencia	Apaiser anxiété

Exempt de réflexion, l'apprentissage de niveau 0 consiste à réagir aux événements extérieurs en répétant ses habitudes, soit à *essayer de faire plus et mieux de la même chose* de façon à apaiser son anxiété. L'apprentissage de niveau 1 consiste à assimiler de nouvelles représentations, stratégies ou habiletés à des façons habituelles de voir ou d'agir existantes et à maximiser leur efficacité, soit à atteindre un maximum de résultats – circonscrits et à court terme – avec un minimum d'énergie. Pour sa part, l'apprentissage de niveau 2 consiste à reconnaître et à transformer une logique d'action pour maximiser l'efficacité de ses stratégies sur l'ensemble du contexte, à court et à moyen terme (p.ex., livrer un service de qualité tout en consolidant les relations avec les fournisseurs et les collaborateurs). Enfin, l'apprentissage de niveau 3 implique de reconnaître et de transformer des croyances et des intentions profondes qui façonnent le contexte et les relations professionnelles de l'individu à court, moyen et long termes. Ce dernier niveau de réflexivité et d'apprentissage incite la personne à clarifier le type de monde et de relations auxquels elle a envie de contribuer.

À titre d'exemple, un gestionnaire ayant souffert d'un épuisement professionnel pourrait attribuer celui-ci à la culture de son organisation et craindre d'être blessé à nouveau en s'y réengageant avec tout son cœur. Son réflexe d'autoprotection spontané pourrait l'amener à se montrer cynique et à ignorer les occasions où il peut tisser des relations solidaires et nourrissantes au travail, ce qui participerait à la dégradation du climat de travail. Or, une réflexion de niveau 3 pourrait amener ce gestionnaire à reconnaître qu'il est le premier responsable de la satisfaction de ses besoins de connexion et de confiance et qu'il peut, en ce sens, s'allier à des collègues qui sont animés des mêmes besoins et veiller au bien-être et au développement de son entourage. En campant ainsi ses logiques d'action et ses stratégies dans des besoins partagés, ce niveau d'apprentissage permet au gestionnaire d'accroître sa légitimité morale. Kegan (2000) et Mezirow (2000) qualifient d'apprentissage *in-form-ationnel* le processus d'acquisition d'informations ou de techniques du niveau 1 qui ne requiert pas que l'on reconnaisse ou modifie ses « formes », soient ses façons habituelles de voir, de penser et d'agir. À l'opposé, les niveaux d'apprentissages de niveaux 2 et 3 sont dits *trans-form-ationnels*, dans la mesure où ils impliquent un changement qualitatif dans des *patterns* plus profonds.

Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action

Les trois approches d'apprentissage collaboratif présentées dans cet article se distinguent quant à leur clientèle cible, aux niveaux d'apprentissage visés, au type de leadership et de développement qu'ils soutiennent et au contexte organisationnel qui leur sont propices. Le tableau 2 donne un aperçu de leurs éléments distinctifs, lesquels sont repris en détails par la suite.

L'apprentissage dans l'action. Des trois approches d'apprentissage abordées dans cet article, l'apprentissage dans l'action (aussi connu sous le vocable *Action Learning*) est probablement la plus connue et la plus utilisée dans les organisations. Popularisé au Royaume-Uni dans les années 1980 par Revans, *l'apprentissage dans l'action* se veut un processus de réflexion et d'apprentissage visant la résolution de problèmes concrets et l'atteinte de meilleurs résultats par des professionnels ou des gestionnaires, considérés comme les experts du terrain. À titre d'exemple, un gestionnaire pourrait partager à son groupe d'apprentissage dans l'action une difficulté à s'arrimer avec un employé « difficile » et y trouver des suggestions quant aux stratégies à déployer sans remettre en question pour autant ses perceptions (p.ex., en s'interrogeant sur l'origine des comportements et des attitudes « difficiles ») et ses logiques d'action sous-jacentes (p.ex., s'assurer que l'employé atteigne des objectifs de performance qu'il n'a pas choisis ni négociés).

Liées aux activités professionnelles, les problématiques retenues par les membres (cinq à six) gagnent à être récurrentes et peu susceptibles d'être résolues par une analyse ou un expert externes (Marsick & O'Neil, 1999). Alors que diverses avenues de résolution peuvent être envisageables et justifiables, le groupe aide le participant à évaluer la pertinence des façons de voir et des stratégies qu'il pourrait adopter. Cette démarche trouve des échos notables avec la manière dont sont tenus de nombreux groupes de codéveloppement professionnel au Québec et en France (Payette & Champagne, 1997).

Plus préoccupé par l'atteinte de résultats que par la découverte de soi (McGill & Beaty, 1995), *l'apprentissage dans l'action* proposé par Revans vise des apprentissages de niveau 1, soit la résolution de problèmes techniques, l'amélioration de stratégies et l'atteinte de meilleurs résultats. En matière de développement du leadership, cette démarche est

susceptible de soutenir une plus grande contingence entre les comportements d'un gestionnaire et le contexte dans lequel il intervient (Hersey, 1985; House, 1971), ainsi que favoriser une complexité cognitive et une flexibilité comportementale accrues (Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007).

La possibilité d'améliorer l'efficacité et la flexibilité des stratégies utilisées est certainement attrayante pour la majorité des professionnels et des gestionnaires, qui se sentent dépassés par l'ampleur et la complexité de leurs défis et qui disposent de peu de quiétude ou d'espace intérieur pour reconnaître comment leurs propres *patterns* de perception, de pensée et d'action contribuent à leurs difficultés. En outre, cette approche est la plus susceptible d'être bien accueillie et reprise par les organisations contemporaines pour soutenir le développement de leurs professionnels et de leurs gestionnaires, dans la mesure où elle s'ancre dans des enjeux très circonscrits et n'appelle pas de transformation organisationnelle.

L'investigation développementale. Élaborée par Torbert (1991, 1999, 2004), *l'investigation développementale* vise à soutenir le développement personnel et professionnel de gestionnaires et de dirigeants organisationnels. Réunissant cinq à six participants en provenance de différentes organisations, ce type de groupe convie chacun d'eux à articuler un projet de développement personnel fondé sur une tension dynamique entre une difficulté récurrente et un idéal auquel ils aspirent. Ensuite, chacun explore des incidents critiques où il aurait aimé intervenir autrement, tente de comprendre les *patterns* rigides auxquels il est assujéti et articule, avec l'aide du groupe, de nouvelles façons de voir, de penser et d'agir plus flexibles, nuancées et viables en contexte. De façon à devenir plus conscients des différentes facettes de leur expérience et de leurs zones d'inattention, les participants s'engagent à devenir leurs « meilleurs ennemis » en s'autorisant mutuellement à remettre en question et à investiguer leurs croyances, leurs logiques d'action et leurs stratégies respectives. Ainsi, ils constatent que plusieurs façons de voir et de penser apparemment contradictoires puissent être vraies en même temps, que les perceptions individuelles sont, par définition, biaisées, et que leurs croyances les plus profondes peuvent être remises en question et changées (Torbert, 1991).

De façon à évaluer la validité de leurs *patterns*, les participants peuvent s'attarder à l'efficacité, à la légitimité et à la cohérence de leurs actions. Enfin, comparativement à *l'apprentissage dans l'action*, à la *praxéologie* (Saint-Arnaud, 1996) et à la *science-action* (Argyris et Schön, 1974), *l'investigation développementale* invite le groupe à faire alliance avec les aspirations et les intuitions développementales de chacun (plutôt que de le confronter à un idéal normatif d'efficacité) et s'emploie à soutenir un développement holistique (rationnel, mais aussi affectif et intentionnel) à long terme (au-delà des difficultés techniques immédiates) (Meehan Souvaine, 1999; Torbert, 1991).

En amenant les gestionnaires et les dirigeants à reconnaître et à recadrer les croyances et les intentions profondes, ainsi que les logiques d'action à l'origine de leurs difficultés récurrentes, *l'investigation développementale* permet des apprentissages de niveau 2 et 3, dits transformationnels. En matière de leadership, cette démarche est susceptible de soutenir le développement d'un leadership plus authentique, éthique et transformationnel. D'abord, elle amène les participants à incarner et à soutenir la conscience de soi (forces, vulnérabilités, valeurs, croyances, émotions et impacts), la transparence (dévoilement d'informations, de pensées et d'émotions sincères), l'ouverture aux différentes perspectives et à la remise en question, ainsi qu'une perspective morale intériorisée (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing & Peterson, 2008). En outre, elle aide les participants à bonifier la légitimité de leur vision et de leurs valeurs, la moralité de leurs choix et de leurs engagements, ainsi que la conscience de leurs impacts (Brown & Trevino, 2006). Enfin, les participants y sont enclins à reconsidérer leurs croyances et leurs intentions profondes qui ne servent pas le bien commun et à amener leurs subordonnés à transcender leurs intérêts personnels (Bass & Avolio, 1990 ; Avolio & Bass, 2002).

Ainsi, *l'investigation développementale* peut aider des gestionnaires et des dirigeants à accroître leur discernement et la cohérence de leurs interventions avec leurs intentions profondes. Par exemple, un dirigeant ayant reconnu que ses ambitions et ses peurs l'amènent à se montrer contrôlant et à susciter de la résistance chez ses vis-à-vis a saisi comment tenir compte de leurs ambitions et de leurs besoins permet d'en faire de véritables alliés. Capable d'interventions plus efficaces et légitimes, un tel dirigeant stimule la

croissance économique de l'organisation dans le respect des parties prenantes (Torbert, 2004).

L'investigation coopérative. Inspirée des courants de la psychologie humaniste et systémique, *l'investigation coopérative* (Heron, 1996; Reason, 1999) vise à soutenir l'épanouissement simultané des personnes et de leur collectivité. Dans un groupe d'*investigation coopérative*, les membres (de six à douze) définissent et planifient un projet collectif autour d'une problématique commune. Ils mettent au jour les façons de voir, de penser et d'agir partagées qui y contribuent, en expérimentent de nouveaux, évaluent leurs impacts et réajustent le tir. À titre d'exemple, un groupe composé de professionnels et de gestionnaires préoccupés par l'avènement d'une culture de compétition et de méfiance en période d'austérité pourrait vouloir comprendre comment cette dynamique s'est installée, comment ils y participent et quels *patterns* collectifs gagneraient à être recadrés en priorité.

L'investigation coopérative amène donc ses participants à bonifier leurs façons d'aborder, de comprendre et d'agir en regard d'une problématique commune (Reason, 1999). Au fil des cycles d'action et de réflexion, les participants sont invités à reconnaître, à faire l'examen critique et à recadrer leurs habitudes personnelles et collectives. D'ailleurs, Heron (1996) soutient que l'intégrité et la portée de *l'investigation coopérative* dépendent de la réflexion critique à laquelle parviennent les participants à l'égard de leurs rationalisations, de leurs enjeux émotionnels et de leurs mécanismes d'autoprotection. Ainsi, si l'on poursuit avec l'exemple précédent, une participante pourrait reconnaître qu'elle a peur de se faire retirer des mandats significatifs en période de coupures, de sorte qu'elle consacre plus d'énergie à leur succès qu'à l'habitude et se rend moins disponible pour aider ses collègues (une stratégie qu'elle remettra en question), tandis que le groupe pourrait prendre conscience et remettre en question une logique d'action partagée à l'effet qu'ils doivent veiller sur leurs intérêts individuels et gagner la compétition que leurs peurs sont en train de générer. Pour aider les groupes d'*investigation coopérative* à déterminer quelles prises de conscience peuvent être considérées comme des savoirs sur lesquels ils peuvent s'appuyer, Heron (1996) suggère différents critères pour évaluer leur validité, comme l'expérience partagée d'une plus grande clarté, une résonance dans l'expérience émotionnelle des participants et une efficacité accrue.

En stimulant la reconnaissance et la transformation des croyances, des intentions et des logiques d'action à l'origine des stratégies déployées par les membres du groupe, *l'investigation coopérative* permet des apprentissages de niveau 2 et 3, dit transformationnels. Cette forme d'apprentissage collaboratif dans l'action est susceptible d'interpeler des acteurs qui souhaitent contribuer au développement de leur organisation en fonction des besoins en présence. Notre expérience révèle que les organisations ouvertes à cette approche sont généralement bien adaptées à leur environnement et jouissent d'une culture sous le signe de la confiance, de la maturité et du pouvoir partagé. En effet, les personnes qui prennent part à une *investigation coopérative* se reconnaissent la légitimité de faire évoluer leur organisation, d'accroître la cohérence de sa vision, de ses processus et de ses actions et de veiller à la conciliation des besoins de ses parties prenantes.

En matière de développement du leadership, *l'investigation coopérative* favorise un leadership servant (Greenleaf, 1977; Pollard, 1996). En effet, les participants qui se penchent sur les besoins des membres de leur organisation *et* de la collectivité, sont portés à encourager leurs subordonnés à se préoccuper de leur prochain, sont plus susceptibles d'être reconnus pour l'intégrité et l'esprit de service qui émanent de leurs actions et se voient octroyer une influence conséquente. En outre, l'investigation coopérative amène les participants à contempler le meilleur avenir collectif possible, à proposer des plans pour l'actualiser et à expérimenter des approches novatrices.

Conclusion

Pour soutenir l'adaptation et le développement à court, moyen et long termes de leur organisation, les professionnels, les gestionnaires et les dirigeants sont appelés à apprendre et à innover avec leurs collaborateurs. En cette ère d'intégration fonctionnelle (où, par exemple, un téléphone sert aussi bien à payer ses achats qu'à s'orienter dans l'espace et le temps), l'apprentissage collaboratif dans l'action présente l'avantage de faire de la réalisation de projets significatifs au travail un tremplin pour le développement professionnel et organisationnel. En outre, ces groupes d'apprentissage soutiennent le développement d'un nouveau type de leadership, dit de conversation, qui enrichit la cohérence, la légitimité

et la sagesse des décisions (Groysberg & Slind, 2012 ; Wheatley & Frieze, 2011).

L'apprentissage dans l'action, l'investigation développementale et l'investigation coopérative peuvent générer des apprentissages et des développements organisationnels très significatifs. Pour profiter de leur plein potentiel, les participants et leur organisation doivent être prêts à reconnaître les limites, voire à remettre en question, des croyances et des logiques d'action au cœur de leur identité. Malheureusement, les turbulences économiques et écologiques actuelles semblent avoir pour effet de renforcer l'attachement des organisations à leurs façons habituelles de voir, de penser et de faire. Aussi, au moment d'offrir des services en développement du leadership, en consolidation d'équipe ou en innovation collective, les conseillers en développement professionnel ou organisationnel gagnent à explorer avec leurs clients le niveau de leadership et d'apprentissage dont ils ont vraiment besoin. Dès lors, ils pourront présenter le potentiel et les exigences de ces approches, se montrer très clairs quant aux limites d'interventions superficielles et soutenir un choix aligné sur leur ouverture et leur motivation véritables.

Tableau 2*Synthèse comparative des formes d'apprentissage collaboratif dans l'action*

	Développement et clientèle ciblés	Types de leadership susceptibles d'être développés	Niveaux d'apprentissage	Gains	Aspirations organisationnelles
L'apprentissage dans l'action	Développement professionnel de professionnels ou de gestionnaires	Contingent et flexible	1 ^{er} niveau Intégration personnelle de nouvelles informations et techniques	Efficiencie des opérations	Adaptation aux exigences de l'environnement
L'investigation développementale	Développement personnel et professionnel de gestionnaires et de dirigeants	Authentique, transformationnel et éthique	+ 2 ^e et 3 ^e niveaux +Transformation des pratiques, croyances et intentions personnelles	+ Efficacité et légitimité organisationnelle	Croissance économique respectant les parties prenantes
L'investigation coopérative	Développement organisationnel émergeant par des professionnels, des gestionnaires, et/ou des dirigeants	Servant	+ 2 ^e et 3 ^e niveaux +Transformation des pratiques, croyances et intentions collectives	+ Légitimité organisationnelle élargie	Développement intégré au service des parties prenantes

Références

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avolio, B. & Bass, B. (2002). *Developing potential across a full range of leadership cases on transactional and transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron, C. (2007). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges : Une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir. *Recherches Qualitatives*, 27, 104-132.
- Baron, L. & Parent, E. (2015). Developing authentic leadership within a training context: Three phenomena supporting the individual development process. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22, 37-53. doi: 10.1177/1548051813519501
- Bass, B. & Avolio, B. (1990). The implications of transformational and transactional leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Bateson, G. (1973). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Les Éditions du Seuil.
- Bennis, W. & O'Toole, J. (2005). How Business Schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83, 96-104.
- Brown, M. & Trevino, L. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Conger, J. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership Quarterly*, 9, 107-121.
- Cook-Greuter, S. & Soulen, J. (2007). The developmental perspective in integral counseling. *Counseling and Values*, 51, 180-192.
- Eich, D. (2008). A grounded theory of high-quality leadership programs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15, 176-187.
- Fisher, D., Rooke, D. & Torbert, W. (2000). *Personal and organisational transformations through action inquiry*. Boston: EdgeWork Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Transaction
- Gosling, J. & Mintzberg, H. (2006), Management education as if both matter. *Management Learning*, 37, 419-428.
- Greenleaf, R. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Groysberg, B. & Slind, M. (2012). Leadership is a conversation. *Harvard Business Review*, 90, 76-84.
- Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2009). Leadership in a (permanent) crisis. *Harvard Business Review*, 87, 62-69.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry : Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Hersey, P. (1985). *The situational leader*. New York, NY: Warner Books.
- Hugues, P. D., et Campbell, A. (2009). Learning and development outlook 2009: Are we learning enough? Rapport du Conference board du Canada.
- House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339. doi:10.2307/2391905
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformational learning. Dans J. Mezirow (dir.), *Learning as Transformation* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Marquardt, M. (2000). Action learning and leadership. *The Learning Organization*, 7, 233-240.
- Marsick, V. & O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, 30, 159-177.
- McCall, M. (2004). Leadership development through experience. *Academy of Management Executive*, 18, 127-130. doi:10.5465/AME.2004.14776183
- McGill, I. & Beaty, L. (1995). *Action learning: A guide for professional, management and educational development*. London: Kogan Page.
- Meehan Souvaine, E. (1999). *Developmentally constructive action: A case for the mutually informing potential of action science and constructive-developmental theory* (Thèse de doctorat non publiée). Harvard, Boston.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. Dans J. Mezirow (dir.), *Learning as Transformation* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec: Les presses de l'Université du Québec
- Pollard, C. (1996). *The Soul of the firm*. Grand rapids, MI: HarperBusiness and Zondervan Publishing.
- Raelin, J. (1999). Preface. *Management Learning*, 30, 115-125.

- Reason, P. (1999). Integrating action and reflection through co-operative inquiry. *Management Learning, 30*, 207-226.
- Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. London: Chartwell-Bratt.
- Saint-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté: compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New-York: Currency DoubleDay.
- Starkey, K. & Tempest, S. (2009). From crisis to purpose. *Journal of Management Development, 28*, 700-710.
- Torbert, W. (1991). Teaching action inquiry. *Collaborative Inquiry, 5*, 2-12.
- Torbert, W. (1999). The distinctive questions developmental action inquiry asks. *Management Learning, 30*, 189-206.
- Torbert, W. (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly, 18*, 298-318. doi:10.1016/j.leaqua.2007.04.002
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. & Peterson, S. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*, 89-126. doi 10.1177/0149206307308913.
- Wheatley, M. (2011). The thought leader interview with art lleiner. *Strategy + Business, 65*, 1-10.
- Wheatley, M. & Frieze, D. (2011). Leadership in the age of complexity: From hero to host. *Resurgence Magazine, Jan-Feb (264)*, 74-77.
- Whetten, D. & Cameron, K. (2015). *Developing Management Skills, 9th edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.