

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

BF
149.05
US
M375
2010

THÈSE PRÉSENTÉE AU DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D.PS)

ÉLABORATION ET VALIDATION D'UN QUESTIONNAIRE
D'IDENTIFICATION DES STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT UTILISÉES
POUR RELEVER LES DÉFIS DE GESTION

PAR
SANDRA MARTEL 1981-

FÉVRIER 2010

*pagination erronée
p. 88-89 en
double*

Composition du jury

Élaboration et validation d'un questionnaire d'identification des stratégies de développement
utilisées pour relever les défis de gestion

Sandra Martel

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Francine Roy, directrice de recherche

(Département de psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, UdeS)

Patrick Gosselin, codirecteur de recherche

(Département de psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, UdeS)

François Courcy, évaluateur interne

(Département de psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, UdeS)

Simon Grégoire, évaluateur externe

(Département d'éducation et pédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, UQAM)

Résumé

Il existe plusieurs questionnaires destinés à soutenir les gestionnaires au niveau du développement de leurs compétences. Toutefois, la plupart ne font pas référence à des situations d'apprentissage concrètes liées au travail. Or, il semble que les compétences de gestion s'acquièrent principalement sur le terrain. Afin de pallier à cette lacune, la présente recherche propose un outil, le *Questionnaire sur les défis de gestion et les stratégies de développement*. Il s'appuie sur le postulat théorique que le gestionnaire développe ses compétences dans l'action à travers diverses situations et plus particulièrement lorsqu'elles lui posent un défi. Il est actif dans son processus d'apprentissage et se développe en activant des stratégies de développement. Une version préliminaire de l'outil a d'abord été construite et présentée à trois gestionnaires. Leurs commentaires ont permis d'élaborer une version expérimentale web. Au total, l'outil a été administré à 71 gestionnaires comportant des caractéristiques différentes et provenant d'organisations diverses. À l'aide du questionnaire, les participants ont d'abord identifié trois défis rencontrés dans l'exercice de leurs fonctions, parmi une liste de 44. En référant à chacun d'eux, ils ont ensuite évalué l'utilité de 41 stratégies de développement sur une échelle de type Likert. Les résultats de la recherche démontrent que les propriétés métriques de l'outil sont satisfaisantes pour être utilisé auprès des gestionnaires qui souhaitent développer les compétences liées à leur rôle. Les résultats apportent aussi un éclairage concernant l'apprentissage des compétences de gestion. Ainsi, il semble que peu importe le défi rencontré, travailler sur ses perceptions, se fixer un objectif précis et rechercher du feedback et des opinions constituent des stratégies utiles pour faire face aux défis. Les résultats indiquent aussi que le contexte particulier dans lequel s'inscrit le défi fait quelque peu varier l'utilité perçue des stratégies de

développement. Ce qui démontre aussi l'importance d'une approche individualisée en matière de développement des compétences.

Mots clés : Gestionnaire, développement des compétences, défis, stratégies de développement, questionnaire, instrument de mesure, validation.

Tables des matières

| | |
|---|----|
| <i>Introduction</i> | 1 |
| <i>Premier chapitre : Le contexte théorique</i> | 4 |
| L'importance du développement des compétences dans les organisations..... | 5 |
| La compétence | 7 |
| Rôles et responsabilités du gestionnaire..... | 12 |
| L'apprentissage expérientiel | 16 |
| Le défi comme source d'apprentissage | 19 |
| Les stratégies de développement | 22 |
| Le processus de développement des compétences de gestion..... | 26 |
| Un outil de développement des compétences de gestion..... | 29 |
| Problématique | 32 |
| Objectifs de recherche | 34 |
| <i>Chapitre 2 : Méthodologie</i> | 35 |
| La construction de l'instrument..... | 36 |
| Validation du questionnaire | 39 |
| Participants..... | 39 |
| Procédures..... | 41 |
| Analyses | 42 |
| Validité..... | 42 |
| Fidélité..... | 43 |
| Variables mesurées par le questionnaire..... | 43 |
| <i>Chapitre 3 : Résultats</i> | 45 |
| Propriétés psychométriques de l'instrument..... | 46 |
| Validité de construit..... | 46 |
| Validité d'apparence | 53 |
| Fidélité..... | 53 |
| Variables mesurées par le questionnaire..... | 55 |
| Liens entre les défis et l'utilité des stratégies de développement..... | 55 |

| | |
|---|-----|
| Liens entre les variables sociodémographiques et l'utilité des stratégies de développement..... | 60 |
| L'âge et l'expérience | 60 |
| Sexe | 61 |
| Taille de l'organisation et type d'organisation | 62 |
| Niveau de gestion..... | 63 |
| <i>Chapitre 4: Discussion</i> | 64 |
| PROPRIÉTÉS PSYCHOMÉTRIQUES DE L'INSTRUMENT | 65 |
| La validité de construit..... | 65 |
| La fidélité | 67 |
| La validité d'apparence..... | 68 |
| Compréhension par rapport au processus de développement des compétences de gestion..... | 69 |
| Une constance dans l'utilité des stratégies de développement..... | 69 |
| Variation de l'utilité des stratégies selon les variables..... | 72 |
| Le type de défi rencontré | 72 |
| Le sexe | 74 |
| L'âge et l'expérience..... | 75 |
| Le milieu de travail | 77 |
| Le niveau de gestion..... | 79 |
| Retombées de la recherche | 80 |
| Limites de la recherche..... | 82 |
| Recherches futures | 85 |
| <i>Chapitre 5: Conclusion</i> | 87 |
| <i>Liste des références</i> | 88 |
| <i>Annexe 1 : Revue des questionnaires favorisant le développement des compétences de gestion</i> | 97 |
| <i>Annexe 2 : Première version du questionnaire</i> | 101 |
| <i>Annexe 3 : Formulaire de consentement</i> | 117 |
| <i>Annexe 4 : Deuxième version du questionnaire</i> | 121 |
| <i>Annexe 5 : Annonce utilisée pour le recrutement des gestionnaires</i> | 152 |
| <i>Annexe 6 : Version finale du questionnaire</i> | 154 |

Liste des Tableaux

Tableaux

| | | |
|----|--|----|
| 1 | Définitions de la compétence selon les auteurs | 8 |
| 2 | Rôles de gestion selon Mintzberg (2006) | 15 |
| 3 | Catégories des situations de développement de McCaulley et al. (1994) | 20 |
| 4 | Stratégies de développement par catégorie et par auteurs | 23 |
| 5 | Répartition des participants selon le niveau de gestion, le type et la taille de l'organisation | 40 |
| 6 | Répartition des items de stratégies de développement selon les facteurs et leur niveau de saturation | 47 |
| 7 | Corrélation item-total pour chacun des items des facteurs retenus par l'analyse des composantes principales..... | 52 |
| 8 | Analyse de cohérence interne du modèle | 54 |
| 9 | Fréquences des catégories de défis | 56 |
| 10 | Comparaison entre les types de stratégies de développement selon le type de défi rencontré..... | 58 |
| 11 | Corrélations entre les six facteurs du questionnaire, l'âge et l'expérience | 61 |

Liste des figures

Figures

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Modèle de développement des compétences | 28 |
| 2 | Scores moyens des différentes catégories de stratégies de développement en fonction des cinq types de défis..... | 56 |

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier ma directrice de thèse, madame Francine Roy, pour sa disponibilité et la rigueur dont elle a su faire preuve dans l'encadrement de mon projet de thèse. Par ses questions, elle a su m'enseigner de quelle façon utiliser les écrits scientifiques en pratique. Son optimisme contagieux et son énergie débordante m'ont grandement aidée à surmonter les défis qui se trouvaient sur le parcours de ce projet de doctorat.

J'aimerais aussi remercier mon co-directeur de thèse, monsieur Patrick Gosselin pour son aide précieuse par rapport à la méthodologie de recherche, les statistiques et ses conseils de rédaction. J'ai grandement apprécié sa simplicité et son esprit pratique.

Je dois également souligner la précieuse collaboration de madame Danièle Delisle et monsieur André Péloquin de la Sûreté du Québec. Leur intérêt pour cette recherche, leurs commentaires et ont largement contribué à bonifier ce projet de thèse.

Finalement, comment passer sous silence le support de mon conjoint Pierre-Yves et de ma mère. Merci à vous deux de m'avoir encouragée et d'avoir pris la relève auprès de Marguerite afin que je puisse me consacrer à ce projet.

Introduction

Selon un sondage effectué par Foucher, Barrette, Jean et Simard (2000), les psychologues organisationnels québécois interviennent dans des domaines variés dont le développement organisationnel, la dotation et la formation. Le présent projet de thèse se concentre sur le volet de la formation et plus particulièrement au développement des compétences de gestion¹. Pour ce type de mandat, certains psychologues peuvent utiliser des tests et des questionnaires. L'utilisation de tels outils constitue un puissant levier pour débiter une intervention avec un client et facilite l'accompagnement d'un processus de développement (Guédon & Savard, 2000). Étant donné l'utilité de tels outils, ce projet de recherche se consacre à la création d'un questionnaire qui permettra aux intervenants d'accompagner les gestionnaires dans le développement de leurs compétences.

Développer un nouvel instrument peut sembler superflu si l'on considère le nombre important d'outils répertoriés dans la base de données *Mental Measurement Year Book* (2008). Toutefois, la plupart de ces questionnaires ou tests sont construits à partir de modèles théoriques qui ne font pas référence à des situations d'apprentissages concrètes (Kermarrec & Michot, 2007). Or, un contexte d'apprentissage est unique car il résulte d'une interaction très complexe (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2007) entre l'environnement (Davis & Easterby-Smith, 1984; McCauley, 2006; McCauley, Lombardo & Usher, 1989; McCauley, Ruderman, Ohlott & Morrow 1994), l'individu et sa motivation (Boyce, 2004). Devant un contexte d'apprentissage spécifique, l'individu construit aussi sa façon particulière d'apprendre en activant des stratégies d'apprentissages (Bouteillier, 2000; Fayol & Monteil, 1994; Fenwick, 2003; Kerjean, 2006; Kermarrec & Michot, 2007). Il existe actuellement des questionnaires qui permettent d'évaluer la

¹ Dans le texte, les notions d'habileté et de compétence sont utilisées de façon interchangeable même si d'autres auteurs (p. ex. Le Boterf, 2006) traitent de façon distincte, ces deux concepts.

personnalité du gestionnaire (Jackson & Carswell, 2000), ses compétences de gestion (Cameron, 1997; Leatherman, 1996) et son style d'apprentissage (Brewer, 1994; Dalton, 1999; Kolb, 2000). Toutefois à notre connaissance, aucun n'a porté à la fois sur des situations concrètes liées à la fonction de gestion et sur les stratégies d'apprentissages utilisées devant ces situations. Le défi de ce projet de thèse est donc de construire et de valider un instrument de mesure qui rende compte de ces deux éléments à la fois. Un tel outil permet d'illustrer le processus dynamique qu'est le développement des compétences et ainsi faciliter la prise de conscience du gestionnaire pour faciliter son développement à travers les situations qu'il rencontre.

Le premier chapitre de la thèse traite de l'importance qui est actuellement accordée au développement des compétences des gestionnaires dans les organisations. Par la suite, une recension des principaux ouvrages et recherches portant sur le concept de compétence, le rôle et les responsabilités du gestionnaire, sa compétence ainsi que les théories de l'apprentissage et du développement est effectuée. La problématique de recherche et ses objectifs sont également précisés dans ce chapitre. Le deuxième chapitre explique la méthode de construction et de validation de l'outil, les participants, la procédure et les analyses statistiques choisies. Puis, les résultats obtenus à l'aide de l'outil, ainsi que sa validité et sa fidélité sont détaillés dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre présente une discussion sur les résultats, les retombées pratiques ainsi que les forces et les limites de la recherche. Il offre aussi quelques pistes de réflexion afin d'améliorer l'outil. Des idées de recherches futures sont également proposées. Une conclusion de cette recherche précise les actions à réaliser dans le cas où un consultant ou une organisation souhaiterait utiliser le questionnaire.

Premier chapitre : Le contexte théorique

L'IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DANS LES ORGANISATIONS

La qualité des ressources humaines influence la capacité d'une organisation à mettre en place les actions nécessaires à l'atteinte de ses objectifs (Morin, Savoie & Beaudin, 1994). C'est pourquoi les organisations s'intéressent depuis longtemps à un facteur important de performance organisationnelle : les compétences de leurs employés (Le Boterf, 2002; Morin et al. 1994). Ainsi, plusieurs actions sont prises par les organisations pour accroître la compétence des travailleurs. À titre d'exemples d'initiatives dans ce domaine, on peut noter les programmes de gestion des talents (Wellins & Caver, 2006; Wellins et al. 2006), la gestion de la relève (Rouge & Marmo, 2004) et les approches par compétences (Jolis, 2000; Le Boterf, 1999, 2000, 2002, 2003, 2006; Spencer & Spencer, 1993).

L'intérêt porté au développement des compétences est toutefois beaucoup plus marqué depuis les années 2000 (Le Boterf, 2002). Deux éléments de l'environnement du travail, la pénurie de main-d'œuvre et la mondialisation des marchés, ont créé un engouement pour la notion de développement des compétences. En effet, le marché du travail est caractérisé par une rareté de la main-d'œuvre qui se trouve accentuée par des départs massifs à la retraite (Rouges & Marmo, 2004). Les organisations se retrouvent donc en compétition entre elles pour attirer des individus compétents. Dans ce contexte, le fait d'offrir des occasions de développement aux employés constitue une stratégie de choix pour attirer et retenir les individus à haut potentiel dans une entreprise (Wellins et al., 2006). En plus de la pénurie de main d'œuvre, la mondialisation rend le contexte des affaires plus complexe, instable et changeant ce qui demande aux travailleurs

une adaptation constante ainsi qu'une mise à jour régulière de leurs savoir-faire (Zarifian, 1999). Afin de répondre aux exigences de ce contexte, les organisations cherchent à favoriser l'acquisition de nouveaux savoirs chez leurs employés (Le Boterf, 2002). La capacité d'apprendre est même devenue une compétence recherchée chez les travailleurs (Eichinger & Lombardo, 2004; Lombardo & Eichinger, 2000). Pour ces raisons, le développement des compétences des individus constitue donc un sujet de recherche d'intérêt pour les organisations.

L'intérêt porté envers le développement des compétences des ressources humaines d'une organisation semble encore plus marqué lorsque l'on cible une catégorie d'individus en particulier : les gestionnaires. La multitude d'écrits portant sur la formation académique de ces derniers (Bennis & O'Toole, 2005; Mintzberg, 1990, 2004; Hill, 1992, 2007), les programmes de perfectionnement en entreprise (Conger, 1999; Dalton & Hollenbeck, 1996) et les nombreux écrits concernant les compétences de gestion (Boyatzis, 1982; Gebelein et al. 2004; Tett, Guterman, Bleier & Murphy 2000) en témoignent. Toutes les organisations, sans exception, sont dirigées par des gestionnaires (Turgeon & Lamaute, 2006). Selon Mintzberg (2004), une organisation n'existe pas sans la présence d'au moins un gestionnaire. Selon lui, c'est ce qui différencie un regroupement informel d'individus et une organisation. Ce statut particulier confère donc au gestionnaire un rôle clé dans l'organisation.

La performance du gestionnaire peut d'ailleurs avoir un impact sur de multiples dimensions dans l'environnement de travail. Il est démontré que les gestionnaires ont un impact réel et direct sur la performance des employés (Judd, Leschinsky & Gagnon, 2006; Micheal, Leschinsky & Gagnon, 2006) sur leur humeur (Sy, Côté & Saavedra, 2005) et sur leur

satisfaction au travail (Sy, Tram & O'Hara, 2006). De plus, la performance des gestionnaires influence aussi la rentabilité organisationnelle (Collins, 2001; Pfeffer, 1995). En tenant compte de ces impacts humains et organisationnels, il est primordial que ceux-ci s'acquittent de leur tâche avec compétence (Mintzberg, 2004). Tout en considérant que chaque contribution individuelle est importante dans une organisation, le présent projet de thèse centre son attention principalement sur la contribution des gestionnaires.

Avant de s'attarder au développement des compétences des gestionnaires, il importe d'abord de clarifier certaines notions de base se situant au cœur de la thématique, c'est-à-dire le concept de compétence lui-même et la nature des rôles et des responsabilités du gestionnaire.

LA COMPÉTENCE

Le concept de compétence fait son apparition vers les années 80 dans les entreprises au moment où les industries se dirigent vers une économie du savoir (Zarifian, 1999). Aujourd'hui, la notion de compétence est utilisée dans au moins 75 % des entreprises (Shippman et al. 2000). Malgré sa popularité actuelle, la compétence demeure un concept flou (Cooper, 1998, Parry, 1998). L'aspect intangible de cette notion peut sans doute expliquer la variété de définitions présentes dans la documentation (Shippman & al. 2000). Le Tableau 1 résume quelques-unes des définitions trouvées dans la documentation.

Tableau 1

Définitions de la compétence selon les auteurs

| Auteurs | Définitions |
|---|--|
| Grenn (1999) | Description écrite et mesurable des habitudes de travail et habiletés. |
| Jolis (2000) | C'est un potentiel d'agir d'ordre pratique, théorique ou social. La compétence comporte deux dimensions, la verticalité et l'horizontalité, qui permettent de progresser dans un métier et qui permettent la polyvalence. La compétence ne va pas nécessairement de pair avec la performance. |
| Le Boterf (2006) | Agir avec compétence est un processus par lequel un individu sollicite et utilise ses ressources internes et/ou externes dans un contexte particulier et démontre la capacité de faire face à la situation la plupart du temps. |
| Parry (1998) | Une combinaison d'attitudes, d'habiletés et de connaissances qui corrèlent avec la performance en emploi. Il ne faut pas la confondre avec un trait de personnalité ou une valeur. |
| Pettersen (2006) | Un regroupement de comportements observables identifiables sans inférence et groupés en fonction d'un thème central. |
| Shippman et al. (2000) | Un mélange de connaissances, d'habiletés, de motivations, de savoir-faire, de croyances, valeurs et intérêts. |
| Spencer et Spencer (1993) | La compétence est une caractéristique sous-jacente d'un individu, soit les motivations, les traits, le concept de soi, le savoir et les habiletés, qui sont en relation causale avec un critère d'efficacité ou une performance supérieure au travail. |
| Tett, Guterman, Bleier et Murphy (2000) | Un aspect identifiable du comportement au travail attribuable à l'individu de qui on attend une contribution positive et/ou négative à l'efficacité de l'organisation. |
| Tovey (1994) | Dimension non-visible du comportement qui a une incidence sur le succès ou l'échec dans un travail particulier. Les dimensions peuvent inclure les connaissances, les habiletés, les comportements ou autres facteurs qui peuvent être décrits précisément et évalués pour un objectif de développement. |
| Woodruffe (1991) | Dimension du comportement qui est sous-jacente à une performance au travail qui différencie l'individu de la moyenne. Les compétences ne sont pas un profil comportemental unique. Les définitions doivent être flexibles pour permettre de rendre compte des différents contextes. |

Certaines similarités et différences se dégagent de ces définitions. D'abord, on remarque que certains auteurs associent la compétence à un concept intangible ayant une influence sur le comportement (Shipman et al. 1995 ; Spencer & Spencer, 1993 ; Tovey, 1994 ; Woodruff, 1999), tandis que d'autres se concentrent plutôt sur les aspects observables du comportement (Green, 1999 ; Pettersen, 2006 ; Tett et al. 2000). On remarque aussi que certains auteurs associent la compétence à la performance (Parry, 1998 ; Spencer & Spencer, 1993 ; Woodruffe, 1991), tandis que d'autres la considèrent comme un potentiel d'action (Jolis, 2000 ; Le Boterf, 2006). De plus, à travers cette liste de définitions, presque tous les auteurs représentent la compétence comme un état, tandis que Jolis (2000) et Le Boterf, (2002, 2006) la conçoivent comme un processus dynamique.

Devant la variété de définitions du concept de compétence, il importe de choisir la définition la plus pertinente pour le contexte de cette recherche (Gilbert, 2002). Selon Pasquier (2004), les compétences peuvent être étudiées selon deux angles. Dans le premier cas, on s'intéresse à la bonne réponse, c'est-à-dire à l'atteinte des objectifs. Dans l'autre, on s'intéresse au processus qui mène à la réponse.

Comme l'objectif de ce projet de thèse est de proposer un instrument d'évaluation qui permettra d'intervenir auprès des gestionnaires afin de favoriser le développement de leurs compétences, étudier la compétence comme un processus apparaît plus approprié. En effet, cette vision de la compétence permet d'expliquer par quel moyen l'individu se transforme (Gilbert, 2003). De plus, selon Le Boterf (2002), il est difficile de décrire tous les comportements compétents possibles à cause de la variété de situations devant lesquelles un employé peut se

retrouver. En effet, certaines études ont tenté d'identifier des comportements compétents en listant des comportements observables en lien avec la performance (Boyatzis, 1982; Gebelein, 2004; Spencer & Spencer, 1993; Pettersen, 2006; Tett et al., 2000). Le nombre de comportements identifiés y est élevé et se différencie d'une étude à l'autre, par exemple, 53 compétences pour Tett et ses collaborateurs (2000) et 144 pour Pettersen, 2006. Voici quelques exemples de compétences spécifiques identifiés dans ces études : prendre des décisions, déléguer, planifier à court terme, avoir un sens politique, être centré sur le client, avoir de l'initiative, être sociable, etc. (Tett et al., 2000), agir de façon stratégique, avoir le sens pour les finances, diriger globalement, influencer les autres, s'exprimer avec impact, écouter attentivement, gérer les conflits, construire des échéanciers réalistes, etc. (Gebelein et al. 2000). Dans le présent projet, cette approche n'est pas retenue car lorsque la compétence est évaluée par la performance, c'est-à-dire selon le résultat des actions de l'individu, cela ne rend pas compte de la compétence réelle de l'individu. En effet, comme le contexte d'action n'est pas une variable sur laquelle l'individu peut avoir un pouvoir, il se peut qu'il ne performe pas, même si son comportement représente la meilleure réponse possible dans ce contexte. Puisque le questionnaire proposé cherche à faciliter le développement des compétences de gestion, il mesurera le processus que le gestionnaire adopte pour être compétent.

Parmi les définitions répertoriées précédemment, seul Jolis (2000) et Le Boterf, (2006) définissent la compétence comme un processus. Puisque les écrits de Le Boterf (1999, 2000, 2002, 2003, 2006) sont bien détaillés, plus nombreux que ceux de Jolis (2000) et que sa définition de la compétence réfère à un processus sur lequel l'individu a un pouvoir, la définition de compétence retenue pour cette recherche est inspirée de ces travaux. Ainsi, dans le cadre de ce

projet de recherche, la compétence est : *Le processus par lequel un individu sollicite et utilise ses ressources internes et/ou externes dans un contexte particulier afin de faire face à la situation.*

Le prochain paragraphe explique et détaille les principales composantes de la définition. D'abord, agir avec compétence demande à une personne de construire une réponse pertinente et appropriée à une situation qu'il rencontre. Cette construction est un *processus* (Le Boterf, 2003), c'est-à-dire une suite dynamique d'étapes (Lescarbeau, Payette & St-Arnaud, 2003). Être compétent implique aussi une capacité à solliciter les *ressources* appropriées (Le Boterf, 2003, 2006). Ces ressources peuvent être internes ou externes. Les *ressources internes* font référence aux connaissances, aux savoir-faire, aux comportements, aux qualités, aux habiletés ou à toute autre caractéristique de l'individu pouvant influencer sa façon de répondre à une situation. Quant aux *ressources externes*, elles font référence aux recours qui se trouvent dans l'environnement de l'individu, par exemple au réseau de collègues, au matériel disponible sur le lieu du travail, aux outils de communication, etc. (Le Boterf, 2003, 2006). De plus, ces ressources sont sollicitées à l'intérieur d'un contexte. Selon Le Boterf, (2006) le *contexte* fait référence à l'environnement dans lequel se trouve le gestionnaire qui vient moduler son action. Les politiques de l'entreprise, les règlements, la culture de l'organisation sont des éléments constituant des exemples de contextes. La *situation* fait référence aux événements qui sollicitent une action de la part du gestionnaire (Le Boterf, 2006). Il peut s'agir de régler un problème avec un employé, de réorganiser un secteur ou de faire circuler de l'information. *Faire face à la situation* fait référence au résultat des actions de l'individu. Plus particulièrement, cela correspond à la capacité de l'individu à mobiliser ses ressources afin de produire la meilleure réponse possible, c'est-à-dire la plus efficace possible (Michaud et al. 2007). Cependant, les résultats produits par une action

compétente dépendent d'une interaction très complexe entre les ressources de la personne, le contexte et la situation qui requièrent une action de sa part (Feidler, 1996). En d'autres mots, les mêmes actions peuvent être plus ou moins bénéfiques dépendamment des contextes et de la situation dans lesquels elles sont exercées (Hersey & Blanchard, 1982).

Maintenant que le concept de compétence est précisé, comment celui-ci s'applique-t-il à la gestion? Que signifie « être un gestionnaire compétent »? La compétence peut se traduire comme la capacité à utiliser ses ressources afin de faire face aux situations particulières qui découlent du rôle et des responsabilités de gestion. Afin de clarifier les situations particulières dans lesquelles s'inscrit la compétence de gestion, la nature du rôle et les responsabilités du gestionnaire ainsi que les critères utilisés pour apprécier sa compétence seront maintenant précisés.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS DU GESTIONNAIRE

Dans la documentation, quatre niveaux de gestion sont définis, soit la haute direction, les cadres intermédiaires, les cadres de premier niveau et les chefs d'équipe de travail semi-autonome (Bergeron, 2004). Dépendamment du niveau hiérarchique qu'occupe le gestionnaire, ses rôles et responsabilités varient. Il est donc important de les préciser pour chacun des niveaux. D'abord, les cadres supérieurs sont responsables de définir les grands objectifs, les priorités et la vision de l'entreprise. Ils sont en relation avec les cadres intermédiaires et ont la responsabilité de s'assurer que ces derniers sont compétents. De leurs côtés, les cadres intermédiaires supervisent le travail des cadres de premier niveau et relèvent de la haute direction. Ils s'assurent

principalement de la mise en application de la stratégie de la haute direction. Les cadres de premier niveau, pour leur part, coordonnent et dirigent le personnel chargé de l'exécution. Ils doivent s'assurer du bon déroulement des opérations en répartissant, par exemple, les ressources matérielles convenablement et en mobilisant leur équipe. Finalement, les chefs d'équipe ont comme responsabilité d'aider les employés à atteindre leurs objectifs. Ils sont principalement facilitateurs et assurent le bon rendement du groupe (Bergeron, 2004; Turgeon & Lamaute, 2006). Dans le cadre de cette recherche, tous les niveaux de gestion seront considérés.

Bien qu'il existe certaines différences quant aux responsabilités et aux rôles selon les niveaux de gestion, certaines fonctions semblent communes à tous les gestionnaires. Fayol a particulièrement contribué à définir les fonctions communes aux gestionnaires, si bien qu'il est considéré comme le père même de la gestion (Roy, 2002). En recensant les manuels pédagogiques de gestion, on remarque que la conception de Fayol reste encore aujourd'hui très utilisée et reconnue (Bergeron, 2004; Roy, 2002; Turgeon & Lamaute, 2006). Ils définissent, comme Fayol, le rôle du gestionnaire par quatre fonctions : la planification, la direction, l'organisation et le contrôle (Roy, 2002; Turgeon & Lamaute, 2006). La fonction de planification consiste principalement à élaborer des plans d'action. Pour ce faire, les gestionnaires doivent être en mesure d'anticiper le travail à effectuer, de fixer des objectifs à atteindre et de définir les principales étapes à exécuter pour les atteindre. La fonction de direction représente la capacité de concentrer les actions et les énergies vers un objectif. En termes concrets, la fonction de direction pourrait se traduire par la capacité à donner des directives claires et démontrer une prise en charge des travaux. La fonction d'organisation concerne la manière de coordonner les activités et de mettre en place les ressources nécessaires au bon déroulement du travail. Finalement, en

effectuant la fonction de contrôle, le gestionnaire évalue l'évolution des opérations en effectuant des suivis et en appliquant des mesures correctives dans les cas où les objectifs ne sont pas atteints (Turgeons & Lamaute, 2006).

Toutefois, Mintzberg (1990) n'est pas du même avis que Fayol. Selon les conclusions de ses études de terrain effectuées auprès d'une centaine de gestionnaires, définir le rôle de gestion en termes de planification, d'organisation, de direction et de contrôle n'est pas une juste représentation de la réalité quotidienne des gestionnaires. Mintzberg (2004) remarque plutôt que les gestionnaires consacrent chaque jour, en moyenne, moins d'une minute à la planification. En général, il semble que l'environnement des gestionnaires soit chaotique, ambigu et expéditif. Mintzberg (2004) définit plutôt le gestionnaire comme la personne en charge dans une organisation. Pour lui, la position d'autorité formelle dans laquelle se trouve le gestionnaire l'amène à exercer dix types de rôles spécifiques pouvant être répertoriés en trois catégories : interpersonnels, informationnels et décisionnels (Tableau 2).

Afin d'aider les gestionnaires à se développer et jouer leur rôle avec compétence, il est important de cerner la nature de leur travail, c'est-à-dire de comprendre les situations pour lesquelles une action est attendue de leur part. Ainsi, le point de vue de Mintzberg (1990; 2004) est retenu, car sa typologie des rôles de gestion est plus nuancée et semble plus complète que celle de Fayol. Le questionnaire proposé contient donc des exemples situations inspirées de la typologie des rôles de gestion de Mintzberg (2006).

Tableau 2

Rôles de gestion selon Mintzberg (2006)

↓Autorité formelle

| Rôles interpersonnels | Rôles d'information | Rôles de décision |
|--|--|---|
| <p><i>Représentant</i> : A le devoir de participer aux actions de nature cérémonielles. Par exemple, inviter un important client à dîner.</p> | <p><i>Analyste de l'environnement</i> : Analyse, sur le terrain, l'information (rumeurs, discussions informelles, perception du climat, etc.) afin de recueillir des données sur l'état de son organisation.</p> | <p><i>Entrepreneur</i> : Cherche de nouvelles idées pour améliorer l'organisation et/ou le département. Initie le développement des nouvelles idées.</p> |
| <p><i>Leader</i> : Trouve et met en application des moyens pour motiver et encourager ses employés. Tente de concilier les objectifs personnels des subordonnés aux objectifs de l'organisation.</p> | <p><i>Propagateur</i> : Est en charge de transmettre l'information importante et/ou formelle à ses employés.</p> | <p><i>Solutionneur</i> : Contrôle l'instabilité et l'ambiguïté en coordonnant ses ressources et en trouvant des solutions aux problèmes.</p> |
| <p><i>Liaison</i> : Crée des liens et des contacts afin de favoriser la synergie du département avec les autres unités ou avec des organisations externes.</p> | <p><i>Porte-parole</i> : Représente l'organisation ou son département auprès des entités externes comme les médias, les activités de lobby, etc.</p> | <p><i>Pourvoyeur de ressources</i> : Détermine qui doit obtenir quelles ressources dans l'organisation.</p> <p><i>Négociateur</i> : Négocie divers éléments importants au bon fonctionnement de l'équipe. Par exemple, les échéances, les mandats, les ressources, etc.</p> |

Maintenant que les rôles du gestionnaire sont précisés, comment ce dernier s'en acquitte-t-il avec compétence? Bon nombre de *best sellers* offrent leurs conseils et leurs réflexions à ce sujet (p. ex., Blanchard & Johnson, 2007; Covey, 1996; Welch & Welch, 2005). Du côté des écrits scientifiques, McCauley (2006) constate que les gestionnaires qui se montrent plus compétents que la moyenne sont ceux qui réussissent à se développer tout au long de leur carrière. Comment se réalise donc le développement des compétences? L'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage par l'action offre un cadre théorique pertinent pour étudier par quel moyen les gestionnaires se développent. Selon Haan & Ridder (2006), l'apprentissage par l'action ou expérientiel est le moyen d'apprentissage optimal car il se rapproche le plus de la réalité du travail. Puisque les compétences de gestion s'acquièrent principalement sur le terrain (Bennis & O'Toole, 2005; Mintzberg, 2004; McCauley et al. 1994) en étant confronté à de multiples situations particulières (Hill, 1992), il semble préférable de miser sur des stratégies d'apprentissage expérientiel pour aider les gestionnaires à se développer (Hill, 1992, 2007; Mintzberg, 2004; Lapierre 2006). Toutefois, il existe plusieurs perspectives théoriques à l'intérieur de cette approche qui méritent d'être clarifiées afin de préciser celle qui est adoptée dans cette recherche. La prochaine section présente donc ce courant.

L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Selon Fenwick, (2003) il existe cinq perspectives théoriques de l'apprentissage expérientiel : constructiviste, situationniste, psychanalytique, culturelle et écologique. La plus populaire et la plus répandue est l'approche constructiviste (Fenwick, 2003). Les modèles théoriques de cette approche tentent d'expliquer la façon dont les gens perçoivent, interprètent et

s'adaptent à une expérience. Selon cette approche, l'individu est actif dans l'acquisition de son savoir. Les principaux auteurs ayant contribué à définir l'apprentissage expérientiel selon une perspective constructiviste sont Lewin, Piaget, Kolb (voir Kerjean, 2003), Argyris et Schön (voir Fenwick, 2003). Lewin remarque que l'apprentissage est facilité lorsque ses élèves prennent un temps de recul pour analyser l'expérience qu'ils ont vécue et mettent en commun les modèles théoriques enseignés. Il propose alors le modèle du processus expérientiel en quatre phases : (1) l'expérience concrète; (2) l'observation et la réflexion; (3) la formation de concepts abstraits et la généralisation; et finalement, (4) le test d'application dans une nouvelle situation (voir Kerjean, 2004).

De son côté, Piaget conçoit le savoir comme le produit d'une interaction entre la personne et son environnement. Selon lui, cette interaction se produit de deux manières. L'individu peut s'adapter à certains événements où il peut assimiler ses expériences aux autres connaissances déjà existantes dans ses schèmes cognitifs. Piaget emploie le terme « imitation » lorsque le processus d'accommodation domine l'assimilation. À l'inverse, lorsque l'assimilation domine l'accommodation, on assiste plutôt au phénomène de la « manipulation ». Dans ce cas, l'individu impose ses connaissances sans tenir compte de l'environnement. Ce serait par cette transaction continue que l'individu se développe (voir Kerjean, 2004).

Dans son modèle d'apprentissage expérientiel, Kolb (1986) combine la théorie de Lewin et de Piaget à celle de Jung, Honey et Mumford (voir Kerjean, 2004). Ainsi, il conçoit un modèle basé sur le processus d'apprentissage de Lewin correspondant à quatre types d'apprentissage : convergent, divergeant, assimilateur et accommodant. Selon lui, les préférences individuelles

font que certaines personnes ont tendance à utiliser un type d'apprentissage plutôt qu'un autre. Cependant, pour qu'un apprentissage soit complet, il est préférable de passer par tous les types d'apprentissage (Kolb, 1986).

Pour Argyris (1995), les humains sont fondamentalement motivés à comprendre les raisons de leur échec de façon à pouvoir s'améliorer et préserver leur estime d'eux-mêmes. L'auteur voit l'apprentissage comme un processus de changement provoquant une ou des modifications de comportement. Au début du processus d'apprentissage, l'individu découvre un problème, doit inventer une solution et finalement appliquer cette dernière. Selon Argyris (1995), l'individu confronté à une problématique peut faire deux types d'apprentissage: en simple boucle ou en double boucle. L'apprentissage en simple boucle consiste à varier ses stratégies d'intervention. L'apprentissage en double boucle se produit lorsque les apprentissages en simple boucle ne fonctionnent pas. Dans ce cas, la personne doit d'abord remettre en question les fondements même de ses façons de faire et en appliquer une autre.

Un point est commun à toutes ces perspectives de l'apprentissage expérientiel. En effet, chacune d'entre elles conçoit que l'individu construit ses apprentissages en réfléchissant à sa propre expérience. Par ailleurs, Argyris (1995) précise que ce processus de développement des compétences est déclenché devant une situation difficile. D'autres auteurs (Browning & Van Velsor, 2004; McCauley, 2006) proposent aussi que les situations posant un défi stimulent davantage le développement des compétences des individus. Argyris (1995) et Kolb (1984) ajoutent que l'individu doit mettre en action des stratégies d'apprentissage variées pour se

développer. Les thèmes du défi et des stratégies de développement sont explorés plus en profondeur dans les prochains paragraphes.

LE DÉFI COMME SOURCE D'APPRENTISSAGE

Selon Browning et Van Velsor (2004), le défi correspond à une situation qui sollicite des habiletés que l'individu ne possède pas actuellement. Il est aussi une situation qui crée un déséquilibre, ce qui remet en question les manières d'agir et de penser habituelles. Selon ces auteurs, le défi doit respecter certaines conditions pour être porteur de développement. D'abord, le défi ne doit pas être trop facile par rapport aux compétences que la personne possède déjà. D'un autre côté, il ne doit pas non plus être trop difficile et dépasser les capacités de l'individu. Pour être porteur de développement, le défi doit être en équilibre avec les capacités de l'individu et la part de difficulté à gérer. Selon McCauley, Ohlott et Ruderman (1999), le défi stimule le développement des compétences parce qu'il amène l'opportunité d'apprendre, c'est-à-dire l'occasion d'adopter un nouveau comportement. Il amène aussi la motivation à apprendre en provoquant un désir de réduire l'écart entre l'état actuel de compétence et l'état désiré, de réduire l'inconfort, d'éviter un résultat négatif et donc d'atteindre un résultat positif. McCauley, Ruderman, Ohlott et Morrow (1994) se sont aussi intéressés aux situations favorisant le développement, mais particulièrement chez les gestionnaires. Selon eux, le développement aurait davantage tendance à survenir lorsque l'individu se retrouve devant une situation qui lui pose un défi. Ils ont même identifié 15 événements différents, regroupés en cinq grandes catégories, et qui seraient porteurs de développement. Ceux-ci sont définis de façon plus détaillée dans le Tableau 3.

Tableau 3

Catégories des situations de développement de McCaulley et al. (1994)

| Catégories | Sous-catégories | Description |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| Transition au travail | Responsabilités non familiales : | Le gestionnaire doit assumer des responsabilités qui sont nouvelles, très différentes ou plus étendues que les anciennes. |
| | Faire ses preuves : | Le gestionnaire se met une pression afin de montrer aux autres qu'il est capable de faire le travail. |
| Tâches créant du changement | Développer de nouvelles avenues : | Le gestionnaire est responsable de commencer quelque chose de nouveau, faire des changements stratégiques, gérer la réorganisation ou répondre rapidement aux changements dans l'environnement d'affaires. |
| | Problèmes inhérents : | Le gestionnaire doit régler les problèmes créés par une situation ou les problèmes des employés. |
| | Décisions de réduction : | Faire des coupures dans les effectifs et les opérations. |
| | Problèmes avec les employés : | Les employés manquent d'expérience, sont incompetents ou résistants. |
| Haut niveau de responsabilités | Haut niveau de responsabilités : | Échéancier clair, pression du patron, grande visibilité et responsable de décisions qui ont un impact évident sur le travail. |
| | Gérer la diversité : | Responsabilités découlant de multiples fonctions, groupes, produits, clients ou marchés. |

Échelles des situations de développement de McCaulley et al. (1994) (suite)

| Catégories | Sous-catégories | Description |
|--------------------------|--|---|
| | Surcharge : | Le travail requiert une importante part de temps et d'énergie. |
| | Pression externe : | Facteurs qui ont un impact sur les affaires (p. ex., négociation avec les syndicats). |
| Relation non autoritaire | Influencer sans autorité : | Le travail requiert l'habileté d'influencer les pairs, le supérieur, des parties externes ou d'autres personnes clés avec qui la personne n'a pas d'autorité directe. |
| Obstacles | Adversité dans les conditions d'affaires : | L'unité d'affaires ou l'entreprise est confrontée à des problèmes ou à des difficultés économiques. |
| | Manque de support des supérieurs : | Les managers seniors ne donnent pas de direction, de support ou les ressources nécessaires pour accomplir le travail et / ou les projets en cours. |
| | Manque de support personnel : | Le gestionnaire reçoit peu de support et d'encouragement des autres et de la part de son réseau. |
| | Difficulté avec le patron : | Les opinions et le style du patron sont différents de ceux du supérieur hiérarchique. |

Puisque l'objectif de l'étude est de proposer un questionnaire qui appuiera les gestionnaires dans le développement de leurs compétences et que les situations de défi stimulent l'apprentissage, les énoncés composant le questionnaire font référence à des situations concrètes inhérentes au rôle du gestionnaire (Mintzberg, 2006) qui comportent un élément de défi. Ainsi, l'outil proposé fait référence au cinq grandes catégories de défis de McCauley et ses collaborateurs (1994) et à la typologie des rôles de gestion de Mintzberg (2006).

LES STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT

Une fois que le gestionnaire rencontre une opportunité d'apprendre devant un défi, quelles actions pose-t-il afin de se développer et ainsi arriver à relever ce défi? Toute action posée dans le but d'acquérir un nouveau savoir peut être considérée comme une stratégie de développement des compétences (Bouteiller, 2000). Le concept de stratégie fait référence à l'activation volontaire ou automatique de moyens pour atteindre un but (Fayol & Monteuil, 1994; Kermarrec & Michot, 2007). Plusieurs auteurs donnent des exemples d'actions à entreprendre pour développer les compétences de gestion (Akin, 1987; Battistelli, 2002; Bernthal, Colteryahn, Davis, Naughton, Rothwell & Wellins, 2006; Dalton & Hollenback, 1996; Kolb, 1986; Luc, 2004; McCauley, 2006; McCauley & Martineau, 1998; Sternbergh & Weitzel, 2001). Parmi celles-ci, il est possible de faire ressortir six grandes catégories de stratégies de développement : 1) améliorer la connaissance de soi; 2) améliorer la confiance en soi; 3) passer à l'action; 4) apprendre par le contact des autres, 5) la réflexion ou l'analyse et 6) les formations encadrées. Ces stratégies de développement des compétences sont répertoriées de façon détaillée dans le Tableau 4.

Tableau 4

Stratégies de développement par catégorie et par auteur

| Catégorie | Auteurs | Stratégie de développement |
|----------------------------------|---|---|
| Améliorer la connaissance de soi | Luc 2004; Sternbergh et Weitzel, 2001 | Clarifier ses valeurs |
| | Luc, 2004 | Identifier ce que l'on aime et ce qui éveille notre intérêt |
| | Bernthal et al., 2006; McCauley, 2006 | Évaluer ses compétences par des tests |
| Améliorer la confiance en soi | Luc, 2004; Dalton et Hollenback, 1996; McCauley et Martineau, 1998 | Rechercher du <i>feedback</i> |
| | Luc, 2004 | Valoriser de nouveaux codes sociaux |
| | Luc, 2004 | Évaluer le risque à ne pas agir |
| | Luc, 2004 | Analyser et remettre en question ses craintes |
| | Luc, 2004 | Se visualiser en train de réussir |
| | Luc, 2004 | Favoriser les relations qui sont valorisantes et qui rehaussent l'estime de soi |
| Passer à l'action | Luc, 2004 | Croire en ses capacités |
| | Luc, 2004 | Se parler positivement et être optimiste |
| | Sternbergh et Weitzel 2001 | Se donner un objectif spécifique et atteignable |
| | Akin, 1987; Battistelli, 2002; Bernthal et al, 2006; Kolb, 1986; Luc 2004 | Exécuter des mandats et des tâches pratiques |
| | Luc, 2004 | Agir malgré le désaccord des autres |

Stratégies de développement par catégorie et par auteur (suite)

| Catégorie | Auteurs | Stratégie de développement |
|--|--|--|
| Apprendre par le contact avec les autres | Luc, 2004 | Entretenir des relations avec des personnes qui ont une perspective différente de nous |
| | Akin, 1987; Battistelli, 2002; Luc, 2004 | S'inspirer d'un mentor |
| | Battistelli, 2002; Bernthal et al, 2006; Luc, 2004 | Avoir recours au conseil d'un coach |
| | Akin, 1987 | Se valider auprès de nos pairs |
| | McCauley et Martineau, 1998 | S'entourer de personnes desquelles on apprend |
| | McCauley et Martineau, 1998 | Faire équipe avec des personnes qui ont le même objectif de développement que soi |
| | Battistelli, 2002 | Collaborer ou coopérer avec une autre personne |
| | Battistelli, 2002 | Échanger avec des collègues ou patron |
| | Battistelli, 2002 | Participer à un groupe de travail |
| | Luc, 2004 | Faire le contraire d'une personne qui agit d'une façon que l'on désapprouve |
| | Luc, 2004 | Reproduire les façons de faire d'une personne qui est un modèle pour nous |
| | Bandura (voir Battistelli, 2002); Luc, 2004 | Reproduire les façons de faire observées chez quelqu'un d'autre |

Stratégies de développement par catégorie et par auteur (suite)

| Catégorie | Auteurs | Stratégie de développement |
|----------------------------|--|--|
| La réflexion ou l'analyse | Luc, 2004 | Tenter de comprendre en profondeur les contenus reliés à ses tâches ou mandats |
| | Luc, 2004 | Identifier son projet de vie |
| | Bernthal et al., 2006 | Effectuer des recherches sur l'Internet |
| | Luc, 2004 | Comprendre les aspects connexes à une tâche |
| | McCauley et Martineau, 1998; Sternbergh et Weitzel, 2001 | Réfléchir à son développement |
| | Akin, 1984 | Anticiper un évènement |
| | Lewin (voir Kerjean, 2001); Schön, (voir Battistelli, 2002) Kolb, 1986 | Réfléchir sur son apprentissage |
| | | Théoriser et généraliser ses apprentissages |
| | Luc, 2004 | Comprendre les différentes facettes liées à un mandat ou à une tâche |
| | Kolb, 1986 | Réfléchir à différents points de vue |
| | Luc, 2004 | Percevoir les défis et les difficultés comme une occasion d'apprendre |
| Kolb, 1986 | Théoriser et généraliser ses apprentissages | |
| Dalton et Hollenback, 1996 | Prendre le temps d'écrire un plan de développement | |
| Les formations encadrées | Bernthal et al., 2006; McCauley et Martineau, 1998 | Suivre un séminaire, une formation ou un atelier |
| | Bernthal et al., 2006 | Suivre un cours via Internet ou à l'aide d'un CD-ROM |
| | Bernthal et al., 2006 | Lire un livre ou un article pour en apprendre sur le sujet |

Une meilleure compréhension des stratégies de développement utilisées est avantageuse à la fois pour l'apprenant et l'intervenant. Pour l'apprenant, elles pourraient leur permettre de concevoir l'utilisation d'une stratégie à laquelle ils n'avaient pas pensée. De plus, une meilleure compréhension des stratégies de développement est associée à une plus grande responsabilisation face à ses apprentissages et à une meilleure réussite académique (Kermarrec et Michot, 2007). Pour les intervenants oeuvrant auprès des gestionnaires en développement des compétences, elle leur permet de diriger le gestionnaire vers les stratégies de développement les plus utiles.

LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE GESTION

Les différentes composantes du processus de développement des compétences tel qu'expliqué dans le cadre théorique de cette recherche peuvent s'illustrer par le schéma présenté à la Figure 1. Ainsi, le schéma illustre un gestionnaire qui possède certaines ressources et qui œuvre dans un contexte particulier dans lequel il a à faire face à des situations qui requièrent une action de sa part. Pour y répondre, le gestionnaire sollicite ses ressources, tant internes qu'externes, en vue de produire une action. Toutefois, ce ne sont pas toutes les situations qui amènent le gestionnaire à se développer sur le plan des compétences. À ce sujet, Argyris (1995) remarque que les humains sont motivés à comprendre les raisons de leurs échecs et que les situations difficiles ou de défis seraient le point de départ à un processus de développement. De façon plus précise, le sentiment de capacité de faire face à la situation jouerait un rôle intermédiaire en régulant la motivation du gestionnaire et en incitant le gestionnaire à redoubler d'effort pour faire face à la situation de défi (Bandura, 2007).

Pour les psychologues organisationnels, cette compréhension du développement peut être utile dans des mandats où ils sont interpellés pour aider un gestionnaire à accroître sa compétence. Elle peut, entre autres, faciliter le diagnostic en offrant un modèle d'analyse. Toutefois, l'évaluation d'une situation est inévitablement empreinte de subjectivité, d'où l'intérêt d'utiliser un questionnaire psychométrique pour ajouter une rigueur d'analyse en fournissant des données valides et fiables (Lichtenberg & Goodyear, 1999). De plus, le questionnaire psychométrique comporte certains avantages en intervention. D'abord, il permet de recueillir des informations rapidement et de façon standardisée (Berdie & Anderson, 1974). Lors de situations qui exigent une intervention urgente, il permet d'établir un diagnostic et un plan d'action rapidement. Lorsque le questionnaire est utilisé à différents moments d'une intervention, il permet aussi au psychologue organisationnel de suivre l'évolution du client et d'évaluer l'efficacité de ses interventions (Lichtenberg & Goodyear, 1999). Le questionnaire psychométrique peut aussi offrir un point d'appui pour des discussions entre le consultant et le client. Il permet, par exemple, de discuter de thèmes et de sujets qui n'auraient pas été abordés spontanément (Guédon & Savard, 2000). De plus, comprendre en profondeur la réalité du client s'avère importante à l'établissement d'une relation de confiance. Par ailleurs, le recours à un questionnaire peut favoriser le changement chez le client de deux façons (Guédon & Savard, 2000; Lichtenberg & Goodyear, 1999). Premièrement, les données provenant des outils psychométriques peuvent aider le consultant à nommer précisément des caractéristiques du gestionnaire afin de lui procurer un feed-back (Guédon & Savard, 2000).



Figure 1. Modèle de développement des compétences

Ainsi, en contexte de développement, l'utilisation du feed-back se base sur la prémisse que les individus ne sont conscients que d'une certaine partie d'eux-mêmes. Le feed-back permet alors d'augmenter la conscience de soi en révélant à la personne des éléments hors de son champ de conscience (Clark, 2003). Deuxièmement, les théories de l'apprentissage expérientiel indiquent que la réflexion sur sa propre expérience permet de construire les apprentissages, notamment en prenant un temps de recul pour analyser son expérience (Fenwick, 2003; Kerjean, 2004). Ce recul peut entre autre être effectué à l'aide d'un questionnaire. En résumé, un outil de réflexion sur les situations de défis et les stratégies choisies pour y faire face serait d'une aide précieuse. La prochaine section traite de cet outil.

UN OUTIL D'INTERVENTION POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE GESTION

Sur le marché, il existe plusieurs outils destinés à favoriser le développement des compétences de gestion. Une recension effectuée à partir du *Mental Measurement Year Book* (2008), une référence réputée qui répertorie plus de 2000 revues critiques d'outils psychométriques, permet d'en identifier onze (voir Annexe 1). Ceux-ci peuvent être regroupés en cinq types. Premièrement, il y a les questionnaires visant à identifier les styles et les préférences d'apprentissages (Brewer, 1994; Dalton, 1999; Kolb, 2000; Hersey & Keilty, 1980). Ils cherchent à aider la personne à mieux connaître sa façon d'apprendre afin qu'elle développe un style plus versatile. Toutefois, ces questionnaires demandent aux répondants de se référer à des situations d'apprentissage générales sans considérer l'environnement particulier dans lequel le gestionnaire se trouve et de quelle façon ceci influence la façon d'apprendre du gestionnaire. Comme chaque

situation d'apprentissage est unique (Battistelli, 2002), une évaluation contextualisée serait plus profitable (Kermarrec & Michot, 2007).

Deuxièmement, on retrouve des questionnaires de rétroaction 360 degrés (Lombardo, McCauley, McDonald Mann & Leslie, 1999; LIMRA international, 1994). Ce type d'outil demande au gestionnaire et son entourage d'évaluer une série d'énoncés qui réfèrent à des comportements observables (p. ex., la délégation, la planification, la gestion du stress, etc.) Les résultats des évaluations de l'entourage sont communiqués au gestionnaire. Celui-ci peut alors comparer sa propre évaluation à celle des autres. Cet outil vise à rendre le gestionnaire plus conscient des impacts de ses actions sur son entourage. Le questionnaire peut aussi aider le gestionnaire à cibler des objectifs de développement très concrets. Toutefois, les gestionnaires qui utilisent ce genre d'outil se retrouvent fréquemment avec un surplus d'informations avec lequel il devient difficile de composer. De plus, les données obtenues à l'aide de ces instruments peuvent révéler des informations contradictoires de la part des répondants (Luthans & Peterson, 2003).

Troisièmement, on retrouve les inventaires de compétences et de personnalité (Cameron, 1997; Leatherman, 1996; Jackson & Carswell, 2000). Dans ces questionnaires, le gestionnaire doit s'auto-évaluer par rapport à une série d'énoncés représentant une compétence de gestion ou un construit de personnalité. Ce type d'instrument se base sur la prémisse qu'un gestionnaire performant doit posséder un nombre défini de compétences et de traits pour être performant. Chacun d'eux comporte ses limites. Les références théoriques sur lesquelles s'appuient le choix des compétences pour le « Management Development Questionnaire » (Cameron, 1997) est

considéré comme faible (Hinton & Sheenan, 2004). La pertinence avec laquelle les compétences de Leatherman (1996) représentent avec justesse les compétences des gestionnaires peut-être remise en question car elles se basent sur la fréquence de citation d'études et non sur l'observation concrète de comportements provenant des gestionnaires eux-mêmes (Rain & Rudner, 2004). La validité théorique du questionnaire de Jackson et Carswell (2000) est aussi critiquée. Selon Staal (2004), le lien entre les échelles de personnalité de ce questionnaire et la compétence des gestionnaires manque d'appuis théoriques.

Quatrièmement, il y a les mises en situation de type panier de gestion (Joines, 1994). Ce type d'outil cherche à évaluer des compétences de gestion, comme la délégation, la planification, la capacité de donner des directives, etc. Pour ce faire, une série de mémos est présentée au répondant. Les questionnaires de type panier de gestion sont utilisés en sélection ou à des fins de développement des compétences. L'information obtenue par ces outils est très concrète. Dans l'ensemble, les indices de fidélité et de validité de l'instrument sont excellents. Toutefois, au niveau pratique, l'outil n'est pas concis, il est complexe et demande un temps de correction élevé.

Finalement, McCauley, Ohlott et Rudermann (1999) ont construit un questionnaire qui se distingue des autres types de tests répertoriés ci-dessus. Partant de l'hypothèse que la plupart des apprentissages s'effectuent dans l'action, leur questionnaire tente d'identifier, parmi les situations quotidiennes rencontrées par le gestionnaire, celles qui comportent le plus de défis. Cette information permet ensuite d'indiquer au gestionnaire par quels éléments il pourrait débiter sa réflexion de développement des compétences. Toutefois les défis identifiés par le questionnaire

ne sont pas mis en lien avec la façon dont les gestionnaires les relèvent et se développent à travers eux.

Les outils répertoriés comportent certaines lacunes. D'abord, les inventaires de style d'apprentissage (Brewer, 1994; Dalton, 1999; Kolb, 2000; Hersey & Keilty, 1980) ne sont pas assez contextualisés pour permettre une réflexion par rapport à des expériences concrètes de gestion. Les inventaires de compétences et de personnalité (Cameron, 1997; Leatherman, 1996; Jackson & Carswell, 2000) comportent certaines lacunes au niveau de leur validité théorique. Les questionnaires 360 (Lombardo, McCauley, McDonald Mann & Leslie, 1999; LIMRA international, 1994) et les paniers de gestion (Joines, 1994) manquent de concision. Le questionnaire de McCauley et al. (1999) offre une mesure du contexte de gestion très intéressante mais incomplète. Pour optimiser la réflexion du gestionnaire en processus de développement, ces défis devraient être mis en lien avec les stratégies de développement des compétences que les gestionnaires déploient afin de faire face aux situations de défis. Finalement, la plupart de ces instruments sont disponibles en langue anglaise. Un outil en français, concis, permettant de réfléchir à la fois aux défis que les gestionnaires rencontrent dans le cadre de leurs fonctions et les comportements qu'ils utilisent afin de les affronter, apparaît donc pertinent.

PROBLÉMATIQUE

Il est démontré que la compétence du gestionnaire a de multiples impacts sur son environnement de travail (Judd, Leschinsky & Gagnon, 2006; Micheal, Leschinsky & Gagnon, 2006; Sy, Côté & Saavedra, 2005; Sy, Tram & O'Hara, 2006). Le développement de ses

compétences est donc primordial pour les organisations. Toutefois, celui-ci se réalise principalement dans l'action (Mintzberg, 2004). Les théories de l'apprentissage expérientiel prétendent que la construction de nouveaux savoirs s'effectuent en réfléchissant à sa propre expérience (Fenwick, 2003). Il semble donc important d'amener les gestionnaires à réfléchir à leurs expériences d'apprentissage. Plus précisément, certaines expériences difficiles, tels les défis, stimulent davantage les expériences d'apprentissage, car elles amènent l'individu à réduire son inconfort par rapport à l'écart entre les résultats réels et les résultats souhaités (McCauley et al. 1994). Devant ces situations, les gestionnaires activent volontairement des moyens (stratégies de développement) afin de faire face aux défis rencontrés, ce qui leur permet aussi de se développer. Actuellement, plusieurs outils existent afin d'aider les gestionnaires à développer leurs compétences de gestion, notamment en leur permettant de prendre un temps d'arrêt et de réflexion.

Toutefois, à ce jour, il semble qu'aucun outil psychométrique en langue française, destiné à supporter les gestionnaires dans leur développement des compétences n'ait porté à la fois sur les défis de gestion (McCauley et al. 1994) que rencontrent les gestionnaires dans l'exercice de leur rôle (Mintzberg, 2006) et sur les stratégies de développement. Un tel outil peut favoriser le développement des compétences en permettant au gestionnaire de réfléchir à sa façon de développer ses compétences. Il peut notamment lui permettre de reconnaître et de nommer les défis qu'il rencontre au travail. Le questionnaire peut aussi renseigner le gestionnaire par rapport aux types de stratégies qu'il privilégie et celles qu'il n'utilise pas.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le premier objectif de la recherche est de proposer un questionnaire scientifiquement valide et fidèle, pouvant identifier une situation qui représente un défi pour les gestionnaires, ainsi que les types de stratégies de développement qu'ils choisissent afin d'y faire face. En plus de réaliser cet objectif, cette recherche vise aussi à mieux comprendre le processus de développement des compétences de gestion. Ainsi, grâce aux données obtenues par le questionnaire, il est possible d'explorer le lien entre l'utilisation de certaines stratégies de développement et des variables démographiques telles que l'âge, le sexe, le lieu de travail, l'expérience et le niveau de gestion. Il est également possible d'explorer les liens entre les différents types de défis rencontrés par les gestionnaires et les différents types de stratégies de développement. En résumé, cette étude poursuit deux objectifs : (1) proposer un questionnaire valide et fidèle qui mesure les stratégies de développement et (2) explorer s'il existe des différences au niveau des stratégies de développement qui sont utilisées par les gestionnaires en fonction de diverses variables.

Chapitre 2 : Méthodologie

La méthodologie de recherche se déroule en deux étapes : (1) la construction de l'instrument; (2) la définition et l'exploration des composantes du questionnaire (la validité, la fidélité et les variables mesurées par l'instrument). Dans ce chapitre, la procédure suivie pour la construction de l'outil est d'abord expliquée, puis l'outil lui-même est présenté. Ensuite, les participants, la procédure et les analyses choisies pour définir les différents éléments du questionnaire sont abordés. Finalement, il importe de mentionner que l'ensemble de la procédure de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Sherbrooke.

LA CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT

Pour construire l'instrument, un bassin d'items est d'abord généré à partir du cadre opératoire défini dans le contexte théorique (Pettersen, 2002). Les deux principales variables du questionnaire sont les *défis* et les *stratégies de développement*. Les items concernant les stratégies de développement sont d'abord rédigés. Ils sont inspirés d'Akin (1987), Battistelli (2002), Bernthal et al. (2006), Dalton et Hollenback (1996), Kolb (1986), Luc (2004), McCauley et Martineau (1998), Sternbergh et Weitzel (2001) (voir Tableau 4). Les défis de gestion sont inspirés de McCauley et al. (1999) (voir Tableau 3) et des différents rôles de gestion de Mintzberg (2004) (voir Tableau 2). Finalement, les consignes de passation sont rédigées. Une première version de l'outil est ainsi élaborée (voir Annexe 2).

Afin de s'assurer de la clarté et de la validité d'apparence de l'instrument, le questionnaire est présenté à des gestionnaires. Le recrutement est effectué, par l'entremise du réseau de contacts de la chercheuse. Les informations fournies aux gestionnaires afin de permettre un

consentement libre et éclairé de leur participation se retrouvent dans le formulaire de l'Annexe 3. Celles-ci sont présentées verbalement aux gestionnaires.

Au total, trois gestionnaires sont rencontrés en entrevue. Les rencontres se déroulent individuellement afin de simplifier la logistique. Effectivement, réunir à un même moment trois gestionnaires très occupés peut devenir un exercice complexe. Le premier est un homme, âgé de 59 ans et gestionnaire de deuxième niveau. Il compte 12 années d'expérience en gestion. Il œuvre au sein d'une entreprise pharmaceutique de plus de 500 employés depuis le début de sa carrière. Le deuxième est une femme de 37 ans occupant aussi des fonctions de gestion de deuxième niveau. Elle compte cinq années d'expérience dans une compagnie d'assurances médicales d'environ 100 employés. Le dernier participant est un homme de 49 ans. Il compte cinq années d'expérience dans des fonctions de gestion de premier niveau au sein d'une compagnie manufacturière de 50 employés.

Lors de la rencontre, les gestionnaires ont pour consigne de répondre au questionnaire et de mettre par écrit leurs impressions et commentaires. La chercheuse évalue le temps nécessaire à la tâche. À la suite de la passation, les points suivants sont traités en discussion :

1. Est-ce que les énoncés étaient clairs et faciles à comprendre? Qu'est-ce qui était plus difficile à comprendre?
2. Percevez-vous que cet outil pourrait vous aider à développer vos compétences de gestion?
3. Cet outil vous semble-t-il crédible? Que vous a-t-il apporté?
4. Est-ce que le questionnaire donne un portrait :
 - a. de la majorité des défis que vous pouvez rencontrer dans votre travail?

- b. des tâches que vous avez à effectuer dans le cadre de votre rôle de gestionnaire?
 - c. des rôles que vous avez à occuper?
5. Quelles sont vos suggestions pour améliorer le questionnaire?

Les réponses des gestionnaires permettent de clarifier 15 items et 2 consignes de passation. Selon les trois gestionnaires, *Le questionnaire sur les défis de gestion et les stratégies de développement* semble un outil crédible. Ils mentionnent que les énoncés, tant des défis que des stratégies de développement, reflètent leur réalité quotidienne. Ils perçoivent aussi que l'outil pourrait être pertinent pour les aider à développer leurs compétences de gestion. L'un des trois gestionnaires suggère fortement de rendre le questionnaire disponible sur une plateforme web afin de faciliter la collecte et la compilation des données. Suivant ce conseil, le questionnaire papier est transféré sur l'outil web disponible sur le site Internet *Survey Monkey* (www.surveymonkey.com). En dernière étape, le questionnaire est relu et corrigé par un réviseur professionnel. À l'Annexe 4, on retrouve la deuxième version du questionnaire modifiée et bonifiée à la suite des commentaires des gestionnaires.

L'outil est rédigé en français. Il est composé de trois sections. La première collecte des données sociodémographiques du participant telles que l'âge, le sexe, le niveau de gestion, le type d'organisation dans lequel il œuvre et ses années d'expérience. Puisque les travaux de Mintzberg (2006) indiquent que les variables environnementales, tels le niveau de gestion et le type d'organisation, peuvent influencer la nature du travail du gestionnaire, il importe de les mesurer. De plus, il semble que l'expérience soit un facteur important de développement des compétences de gestion (Hill, 2007). L'âge et l'expérience sont donc aussi mesurés. La deuxième section est constituée d'une liste de 44 exemples de situations de défis qui représentent l'une ou

l'autre des catégories suivantes : (1) Influencer à l'intérieur d'une relation non autoritaire, (2) Vivre une transition, (3) Un haut niveau de responsabilité vécu, (4) Les obstacles rencontrés dans l'exercice de ses fonctions et (5) Vivre et gérer le changement. Ces situations sont inspirées des rôles de Mintzberg (2006) et des situations de défis de McCauley et ses collaborateurs (1994). Dans cette section, le gestionnaire a pour consigne d'identifier trois défis rencontrés dans l'exercice de ses fonctions et qu'il juge être parvenu à surmonter et qu'il lui ont permis de se développer comme gestionnaire. Dans la troisième et dernière section du questionnaire, le répondant évalue l'utilité de différentes stratégies de développement des compétences pour chacun des trois défis préalablement ciblés. Pour ce faire, le participant indique, sur une échelle de type Likert à cinq points, à quel degré la stratégie de développement énoncée lui a permis de faire face à ce défi et de se développer (1= pas du tout; 5= totalement). Il doit au total évaluer l'utilité de 41 stratégies de développement regroupées en six catégories : (1) l'augmentation de la connaissance de soi; (2) l'augmentation de la confiance en soi; (3) passer à l'action; (4) l'apprentissage avec les autres; (5) la réflexion et l'analyse et (6) les formations encadrées (voir Tableau 4).

LA VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

Participants

Il n'existe pas de règles absolues concernant le nombre de participants requis afin de valider un instrument de mesure. Toutefois, il est généralement admis qu'un échantillon doit contenir un minimum de 5 à 10 observations par items (Crocker & Algina, 1986; Goldstien & Hersen, 1990). Tabachnick et Fidell (2007) prétendent aussi qu'un échantillon de 200

observations est acceptable pour valider un instrument. Suivant cette règle, chaque participant a pour consigne d'évaluer les *stratégies de développement* pour trois *défis* différents. Ainsi, un minimum de 67 participants ($200/3=66,67$) est nécessaire pour former un échantillon acceptable.

Tableau 5

Répartition des participants selon le niveau de gestion, le type et la taille de l'organisation

| | <i>n</i> | Pourcentage % |
|---------------------------------|----------|---------------|
| <i>Niveau de gestion</i> | | |
| Chef d'équipe | 7 | 9,86 |
| Premier niveau | 16 | 22,54 |
| Deuxième niveau | 30 | 42,25 |
| Exécutif | 18 | 25,35 |
| <i>Type d'organisation</i> | | |
| Communautaire | 1 | 1,41 |
| Privé | 21 | 29,58 |
| Publique | 49 | 69,01 |
| <i>Taille de l'organisation</i> | | |
| Petite | 21 | 29,58 |
| Moyenne | 12 | 16,90 |
| Grande | 38 | 53,52 |
| Total | 71 | 100 |

Au total, 71 gestionnaires participent à l'étude. Toutefois, 201 observations sont recueillies, puisque certains participants ont abandonné le questionnaire avant la fin ($n=6$). Pour ces cas, seul les défis qui sont évalués en totalité sont conservés. Les données contenues dans les sections inachevées du questionnaire sont retirées. La majorité des participants composant l'échantillon sont des hommes (47 hommes et 24 femmes). L'âge moyen des participants est de 44 ans ($ÉT=9,10$) et leur expérience en gestion est en moyenne de 10 ans ($ÉT=7,41$). Le Tableau

5 présente la répartition des participants selon le niveau de gestion, le type et la taille de l'organisation.

Procédures

Des recherches sont effectuées via Internet afin d'identifier des lieux regroupant un grand nombre de gestionnaires (p. ex., écoles de gestion, grandes organisations, réseaux d'affaires, chambres de commerce). Une annonce (voir Annexe 5) est envoyée par courriel à plus de 20 organisations. Lorsqu'une autorisation verbale d'un représentant de l'organisation est obtenue, un lien Internet permettant d'accéder au questionnaire en ligne lui est envoyé. De plus, le réseau de contacts et les connaissances de la chercheuse sont sollicités. Dans ce cas, les participants sont rejoints par courriel ou par téléphone.

Puisque le questionnaire est administré via Internet, les conditions de passation des répondants ne sont pas contrôlées. Pour assurer l'anonymat, aucun nom n'est requis. Afin d'y accéder, les participants confirment avoir pris connaissance du formulaire de consentement grâce à une fonction web prévue à cet effet. Les consignes indiquent aux participants de répondre de façon individuelle. Afin d'éviter les données manquantes, des notes apparaissent en rouge sur la page en cas d'oubli du participant et une fonction web l'empêche dans un tel cas d'accéder à la page suivante. Le temps de passation varie entre 35 et 60 minutes selon les participants (estimé grâce à l'heure d'entrée et de sortie du site).

Analyses

Les analyses statistiques choisies visent à évaluer les différentes propriétés psychométriques du questionnaire selon deux aspects : sa validité et sa fidélité. Une autre série d'analyse est effectuée pour explorer les différentes variables de l'instrument.

Validité : La validité se définit comme le degré avec lequel un test mesure ce qu'il prétend mesurer (Kaplan & Saccuzzo, 1997 ; Pettersen, 2002). Bien qu'il en existe différents types (p. ex., de construit, de contenu ou critériée), cette étude évalue principalement la validité de construit (aussi appelé conceptuelle ou théorique) du questionnaire. Ainsi, les analyses effectuées visent à cumuler des évidences concernant le concept théorique que mesure l'instrument. À ce sujet, deux approches sont suggérées par Kaplan et Saccuzzo (1997). La première consiste à calculer une analyse factorielle afin d'évaluer la structure théorique de l'instrument et ce, en réduisant au minimum le nombre de variables sous-jacentes présentes dans les données. Les items qui n'ont pas de saturation suffisamment élevée à un facteur sont éliminés. La deuxième approche, qui représente plutôt une mesure de fidélité (Anastasi, 1994 ; Bernier & Pietrulewicz, 1997), demande d'examiner la corrélation des différents items avec le score total de l'instrument. Si une corrélation est basse, l'item mesure probablement un autre construit et il devrait donc être éliminé. Les deux analyses sont menées, toutefois, elles sont effectuées seulement sur la variable *stratégie de développement*. La variable *défi* sert de mise en contexte pour mesurer la variable *stratégie de développement*. Puisque cette variable est de nature nominale, ni l'analyse factorielle, ni l'analyse de cohérence interne n'est effectuée sur la variable *défi*.

Fidélité : La fidélité d'un instrument fait référence à sa capacité de mesurer un construit avec précision (Vallerand & Hess, 2000). L'évaluation de celle-ci peut se faire par rapport à deux aspects : la cohérence interne et la reproductibilité (Fitzpatrick, Davey, Buxton & Jones, 1998). Dans cette étude, l'évaluation de la fidélité repose essentiellement sur la mesure de la cohérence interne. Pour l'évaluer, le coefficient alpha de Cronbach est calculé pour l'ensemble de l'instrument et pour chacun des facteurs identifiés par l'analyse factorielle exploratoire. Un coefficient d'une valeur de 0,70 ou plus peut être considéré comme une valeur acceptable (Laveault & Grégoire, 2002). Comme dans l'évaluation de la validité du questionnaire, les analyses sont effectuées seulement dans le cas de la variable stratégie de développement.

Variables mesurées par le questionnaire : Le questionnaire développé évalue principalement les *stratégies de développement*, telle qu'elles se manifestent dans différents *défis* de gestion. De plus, il mesure des données démographiques concernant le participant. Afin de mieux comprendre le processus de développement des compétences des gestionnaires, plusieurs analyses sont exécutées afin d'établir des liens entre les variables dépendantes, c'est-à-dire, les *stratégies de développement* et les variables indépendantes, c'est-à-dire les *défis*, le sexe, l'âge, l'expérience, le lieu de travail et le niveau de gestion. Pour ce faire, des statistiques descriptives sont d'abord calculées. D'abord, pour les items de *défi*, les fréquences et les scores totaux sont calculés. Puis, pour les items *stratégie de développement*, des moyennes, écarts type, fréquences et scores totaux sont calculés. Afin d'évaluer si l'utilité des *stratégies de développement* varie selon le type de défi rencontré par le gestionnaire, des ANOVAs à mesures répétées sont calculés. Ce test statistique est habituellement utilisé dans les plans de recherche longitudinaux afin d'évaluer si la distribution des données varie à différents points dans le temps. Bien que cette utilisation soit moins fréquente, l'ANOVA à mesures répétées peut aussi être utilisée pour un

devis de recherche où une même observation est effectuée sous de multiples conditions plutôt que sous de multiples points dans le temps (Davis, 2002). Dans le cas présent, puisque les participants ont évalué les mêmes stratégies de développement à l'intérieur de trois conditions différentes, c'est-à-dire trois défis, il est donc possible d'évaluer si la distribution des réponses concernant les stratégies de développement change en fonction des différentes situations de défis. Finalement, afin de comprendre ce qui distingue l'utilisation de stratégies de développement en fonction de certaines variables démographiques, des tests t sont conduits, des ANOVAs sont calculées et des corrélations sont établies.

Chapitre 3 : Résultats

Ce chapitre expose les résultats de la recherche et se divise en deux sections. La première présente les résultats relatifs aux propriétés psychométriques de l'instrument. La deuxième explore les différentes données obtenues à l'aide du questionnaire.

PROPRIÉTÉS PSYCHOMÉTRIQUES DE L'INSTRUMENT

Cette section décrit d'abord les résultats obtenus concernant la validité de construit et d'apparence suivie des données concernant la fidélité.

Validité de construit

Afin d'obtenir des indices concernant la validité de construit de l'instrument, une analyse en composantes principales avec rotation VARIMAX est calculée pour les 41 items de stratégies de développement. La rotation a été appliquée, puisque les composantes du modèle sont présumées indépendantes les unes des autres. Pour déterminer le nombre de facteurs à retenir, deux critères ont été utilisés : l'observation de la rupture du coude de Cattell et la grandeur des valeurs propres. L'analyse permet de faire ressortir dix facteurs dont les valeurs propres sont supérieures à 1. Toutefois l'observation du graphique de Cattell indique plutôt un changement de pente à partir du sixième facteur. Les six facteurs expliquent 53,74 % de la variance, tandis que l'ensemble des dix facteurs explique 65,21 % de la variance. La solution de six facteurs est retenue étant donné que le critère de l'observation du coude de Cattell est plus rigoureux (Howell, 1998). De plus, les items formant les facteurs 7, 8, 9 et 10 sont peu nombreux (deux à quatre items). Les coefficients ressortant de l'analyse factorielle sont détaillés dans le Tableau 6.

Tableau 6

Répartition des items de stratégies de développement selon les facteurs et leur niveau de saturation

| Items | <i>Facteurs</i> | | | | | | | | | |
|--|-----------------|------|------|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16 Lire un livre ou un article. | 0,84 | | | | | | | | | |
| 4 Participer à une formation théorique en groupe. | 0,80 | | | | | | | | | |
| 18 Suivre un cours via Internet ou par CD-ROM. | 0,72 | | | | | | | | | |
| 23 Suivre une formation avec des personnes qui ont le même objectif de développement que soi. | 0,68 | | | | | | | | | |
| 25 Effectuer des recherches sur Internet. | 0,62 | | | | | | | | | |
| 7 Se référer à des concepts théoriques pour comprendre la situation. | 0,50 | | | | | | | | | |
| 1 Participer à un groupe de travail. | 0,42 | | | | | | | | | |
| 15 Tenter de mettre de l'avant des perceptions différentes de celles habituellement acceptées dans l'environnement de travail. | | 0,67 | | | | | | | | |
| 20 Voir comment un apprentissage effectué dans un contexte pourrait s'appliquer dans un autre. | | 0,64 | | | | | | | | |
| 41 Faire des essais et prendre part à l'action afin d'apprendre ce qui doit être fait. | | 0,60 | | | | | | | | |
| 19 Prendre le temps de réfléchir à ce que j'ai appris et à la façon dont je l'ai appris. | | 0,59 | | | | | | | | |
| 22 S'entourer de personnes qui m'apprennent des choses. | | 0,54 | | | | | | | | |
| 28 Percevoir les défis et les difficultés comme une occasion d'apprendre. | | 0,47 | | | | | | | | |
| 36 Prendre le temps de comprendre en profondeur les mandats et les tâches sur lesquelles je travaille. | | | 0,76 | | | | | | | |
| 6 Se donner un objectif réaliste, c'est-à-dire qu'il sera possible d'atteindre. | | | 0,75 | | | | | | | |
| 30 Se fixer un objectif très précis. | | | 0,74 | | | | | | | |
| 10 Comprendre tous les aspects liés à une tâche. | | | 0,64 | | | | | | | |

Répartition des items de stratégies de développement selon les facteurs et leur niveau de saturation (suite)

| Items | Facteurs | | | | | | | | | |
|---|----------|---|---|------|------|------|---|---|------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 Écrire un plan de développement de ses propres compétences. | | | | 0,72 | | | | | | |
| 13 Recourir à une évaluation de ses compétences à l'aide de tests. | | | | 0,68 | | | | | | |
| 17 Prendre le temps d'identifier mon projet de vie à l'intérieur duquel se place mon travail. | | | | 0,62 | | | | | | |
| 12 Mener un projet en collaboration avec une autre personne. | | | | 0,57 | | | | | | |
| 2 Demander du <i>feed-back</i> à son patron, ses collègues et employés. | | | | | 0,65 | | | | | |
| 8 Aller chercher l'avis de gens qui ont une opinion différente de la mienne. | | | | | 0,64 | | | | | |
| 32 Discuter avec ses collègues ou son patron. | | | | | 0,62 | | | | | |
| 34 Faire valider ses idées et ses intentions d'action auprès de ses collègues avant de passer à l'action. | | | | | | | | | | |
| 27 Aller chercher le conseil et l'appui d'un mentor. | | | | | | 0,79 | | | | |
| 37 Demander conseil à un coach. | | | | | | 0,76 | | | | |
| 39 Reproduire des actions observées chez une autre personne. | | | | | | 0,51 | | | 0,42 | |
| 29 Imiter les manières d'agir d'une ou de plusieurs personnes qui constituent pour moi un modèle. | | | | | | 0,50 | | | 0,41 | |
| 5 S'impliquer dans un organisme à l'extérieur du travail afin d'y pratiquer ses habiletés de gestion. | | | | | | 0,48 | | | | |
| 40 Éviter d'agir comme les personnes qui ne représentent pas un bon modèle pour moi. | | | | | | 0,40 | | | | |

Répartition des items de stratégies de développement selon les facteurs et leur niveau de saturation (suite)

| Items | Facteurs | | | | | | | | | |
|--|----------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3 Rester optimiste et tenir un discours positif avec ses collègues. | | | | | | | 0,67 | | | |
| 31 Se visualiser en train de réussir. | | | | | | | 0,55 | | | |
| 14 Passer à l'action malgré le désaccord perçu de la part des autres. | | | | | | | 0,55 | | | |
| 9 Identifier ses préférences et ce qui suscite son intérêt au travail. | | | | | | | 0,51 | | | |
| 33 Prendre le temps d'analyser ses craintes et les remettre en question. | | | | | | | | 0,72 | | |
| 24 Évaluer le risque que le fait de s'abstenir pourrait encourir afin de se motiver à passer à l'action. | | | | | | | | 0,46 | | |
| 35 S'entourer de relations qui sont valorisantes et qui rehaussent l'estime de soi. | | | | | | | | | 0,72 | |
| 38 Faire confiance à ses capacités. | | | | | | | | | | 0,73 |
| 21 Tenter d'anticiper les événements à venir. | | | | | | | | | | 0,62 |
| 26 Prendre le temps d'analyser la situation sous tous ses angles. | | | | | | | | | | 0,43 |
| Valeur propre | 10,07 | 4,28 | 2,33 | 1,98 | 1,77 | 1,61 | 1,30 | 1,23 | 1,13 | 1,04 |
| % de variance | 24,56 | 10,44 | 5,68 | 4,81 | 4,31 | 3,92 | 3,16 | 3,00 | 2,76 | 2,56 |

Note : Seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 sont présentés.

Les regroupements calculés par l'analyse factorielle sont différents des catégories ayant servi à l'élaboration de l'instrument. L'examen des items permet de constater que les six regroupements obtenus sont cohérents. Pour chacun d'eux, un nom est attribué, précisé ensuite par une brève description et quelques exemples d'items. Le premier regroupement de stratégies, *Recherche de connaissance théorique*, se compose d'exemples où le gestionnaire acquiert de nouvelles connaissances conceptuelles (p. ex., lire un livre ou un article, se référer à des concepts théoriques pour comprendre une situation, etc.). Le deuxième regroupement, *Travail sur ses perceptions*, est formé d'items représentant des stratégies visant à percevoir les situations sous un angle nouveau (p. ex., tenter de mettre de l'avant des perceptions différentes de celles habituellement acceptées dans l'environnement de travail; percevoir les défis et les difficultés comme une occasion d'apprendre, etc.). Le troisième regroupement, *Approfondissement et fixation d'objectifs précis*, contient des items où le gestionnaire tente d'accroître sa compréhension d'une situation (p. ex., prendre le temps de comprendre en profondeur les mandats et les tâches sur lesquelles je travaille, comprendre tous les aspects liés à une tâche, etc.) et d'items où il se fixe un objectif précis (p. ex., se donner un objectif réaliste, c'est-à-dire qu'il sera possible d'atteindre, se fixer un objectif très précis, etc.). Le quatrième regroupement, *Tenir compte de ses compétences avec recul*, est formé de stratégies où le gestionnaire prend une distance par rapport à lui-même afin d'utiliser ses compétences (p. ex., recourir à une évaluation de ses compétences à l'aide de tests, prendre le temps d'identifier mon projet de vie à l'intérieur duquel se place mon travail).

Le cinquième regroupement, *Recherche de feed-back et d'opinion*, est composé d'items dans lesquels le gestionnaire demande une rétroaction (p. ex., demander du *feed-back* à son

patron, ses collègues et employés) ou il cherche à connaître l'opinion des autres (p. ex., aller chercher l'avis de gens qui ont une opinion différente de la mienne, discuter avec ses collègues ou son patron, etc.). Le sixième et dernier regroupement, *Modelage et recherche de conseils auprès d'experts*, est formé d'items qui représentent des situations où le gestionnaire demande des conseils à une personne significative, tel un coach ou un mentor. Ce regroupement est également composé d'items où le gestionnaire imite un modèle et reproduit des actions (p. ex., imiter les manières d'agir d'une ou de plusieurs personnes qui constituent pour moi un modèle).

Afin d'évaluer la contribution des items à mesurer le construit théorique, des corrélations item-total sont calculées pour chacun des items de ces six facteurs. Comme dans d'autres études de validation d'instruments, un critère de $r > 0,35$ est utilisé (Chorpita, Tracey, Brown, Collica & Barlow, 1997; Gosselin, Ladouceur, Evers, Laverdière, Routhier & Tremblay-Picard, 2008). Les résultats du Tableau 7 montrent l'ensemble des corrélations item-total. Les corrélations obtenues sont toutes supérieures au seuil du critère minimum (entre 0,42 et 0,73).

Suite à l'analyse de composantes principales, les items qui neaturent pas suffisamment à l'un des six facteurs sont éliminés. Un critère de 0,40 est utilisé (Tabachnick & Fidell, 2007). Ainsi, les items 3, 9, 14, 21, 24, 26, 31, 33, 34, 35 et 38 (voir Tableau 6) sont retirés pour effectuer les analyses statistiques subséquentes.

Tableau 7

Corrélations item-total pour chacun des items des facteurs retenus par l'analyse des composantes principales

| Facteurs | Numéro de l'item | Corrélation item-total |
|--|------------------|------------------------|
| 1. Recherche de connaissances théoriques | 16 | 0,71 |
| | 4 | 0,73 |
| | 18 | 0,65 |
| | 23 | 0,58 |
| | 25 | 0,61 |
| | 7 | 0,43 |
| | 1 | 0,42 |
| 2. Travail sur ses perceptions | 15 | 0,54 |
| | 20 | 0,63 |
| | 41 | 0,49 |
| | 19 | 0,56 |
| | 22 | 0,55 |
| | 28 | 0,53 |
| 3. Fixation d'objectifs précis | 36 | 0,65 |
| | 6 | 0,57 |
| | 30 | 0,63 |
| | 10 | 0,55 |
| 4. Prise en compte de ses compétences avec recul | 11 | 0,63 |
| | 13 | 0,61 |
| | 17 | 0,62 |
| | 12 | 0,42 |
| 5. Recherche de <i>feed-back</i> et d'opinion | 2 | 0,43 |
| | 8 | 0,50 |
| | 32 | 0,55 |
| 6. Modelage et recherche de conseils | 27 | 0,58 |
| | 37 | 0,67 |
| | 39 | 0,68 |
| | 29 | 0,63 |
| | 5 | 0,51 |
| | 40 | 0,55 |

Validité d'apparence

Les participants avaient la possibilité d'exprimer leur opinion par rapport au questionnaire à la fin de celui-ci. Parmi les 71 participants, 19 ont émis des commentaires qui méritent attention par souci de validité d'apparence de l'instrument. La majorité d'entre eux, soit 11 participants, indiquent avoir apprécié leur expérience. Cinq mentionnent que l'instrument constitue un bon exercice de réflexion. Quatre ont noté avoir eu l'impression de perdre leur temps à cause de la longueur du questionnaire. Deux participants signalent qu'il est difficile de répondre aux questions sans toutefois préciser ce qui rend la tâche difficile. De plus, un gestionnaire de niveau supérieur a quant à lui perçu l'instrument comme « plutôt simpliste ».

Fidélité

Les analyses sont conduites sur les 30 items suivants : 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 39, 40 et 41. La moyenne totale des réponses aux items démontre l'absence de plafonnement dans les réponses des participants ($M=3,41$; $ÉT=0,53$). La valeur du coefficient alpha pour l'ensemble du questionnaire ($\alpha=0,91$) ainsi que pour la majorité des sous-échelles dépassent le seuil minimum requis de 0,70 (Nunnally, 1978). La moyenne des items, les corrélations inter-items et l'indice d'alpha de Cronbach sont détaillés à l'intérieur du Tableau 8. Finalement, comme les résultats concernant la cohérence interne de l'instrument et des échelles sont satisfaisant, les 30 items sont conservés pour effectuer les analyses sur les différentes variables du questionnaire.

Tableau 8

Analyse de cohérence interne du modèle

| Facteurs | Moyenne des items | Écart- type | Corrélation inter-item min. | Corrélation inter-item max. | Corrélation inter-item | Alpha |
|---|----------------------|----------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-------|
| 1 Recherche de connaissances théoriques | 3,06 | 0,92 | 0,23 | 0,61 | 0,42 | 0,84 |
| 2 Travail sur ses perceptions | 3,81 | 0,67 | 0,30 | 0,58 | 0,39 | 0,80 |
| 3 Fixation d'objectifs précis | 4,04 | 0,74 | 0,37 | 0,56 | 0,48 | 0,79 |
| 4 Prise en compte de ses compétences avec recul | 3,10 | 0,97 | 0,29 | 0,57 | 0,45 | 0,77 |
| 5 Recherche de <i>feedback</i> et d'opinion | 3,86 | 0,73 | 0,21 | 0,43 | 0,36 | 0,68 |
| 6 Modelage et recherche de conseils | 3,33 | 0,86 | 0,32 | 0,71 | 0,46 | 0,83 |

VARIABLES MESURÉES PAR LE QUESTIONNAIRE

Puisque l'objectif secondaire de l'étude vise à mieux comprendre le processus de développement des compétences de gestion, différentes analyses sont conduites sur les variables mesurées par le questionnaire. Dans un premier temps, les résultats concernant les liens possibles entre l'utilité de stratégies de développement et le type de défi rencontré sont présentés. Par la suite, les résultats concernant les liens possibles entre l'utilisation de stratégies de développement et différentes variables démographiques sont exposés.

Liens entre les défis et l'utilité des stratégies de développement

Les statistiques descriptives sont d'abord calculées pour les variables *Défi* et *Stratégie de développement*. Le Tableau 9 détaille les fréquences obtenues pour les cinq catégories de défis du questionnaire. Les fréquences des défis varient entre 33 et 52, soit un écart de 19 entre la catégorie la moins et la plus fréquemment choisie. La catégorie à l'intérieure de laquelle le plus grand nombre de défis a été sélectionné par les participants est *Obstacle*. La Figure 2 illustre les résultats des scores moyens des facteurs de stratégies de développement en fonction des différents types de défis. Les scores moyens représentés dans le graphique varient entre 2,86 et 4,24, soit un écart de 1,38. La figure montre que les scores moyens varient de façon semblable pour tous les types de défis. Ainsi, *travailler sur ses perceptions, approfondir et se fixer un objectif précis et rechercher du feed-back et des opinions* sont des stratégies pour lesquelles le score moyen est plus élevé que pour les stratégies d'*augmentation des connaissances théoriques et prendre un recul par rapport à ses compétences*.

Tableau 9

Fréquences des catégories de défis

| Type de défis | N ^{bre} d'observations N=201 |
|--------------------------------|--|
| Transition au travail | 32 |
| Tâche créant du changement | 39 |
| Haut niveau de responsabilités | 38 |
| Relation non autoritaire | 42 |
| Obstacles | 50 |

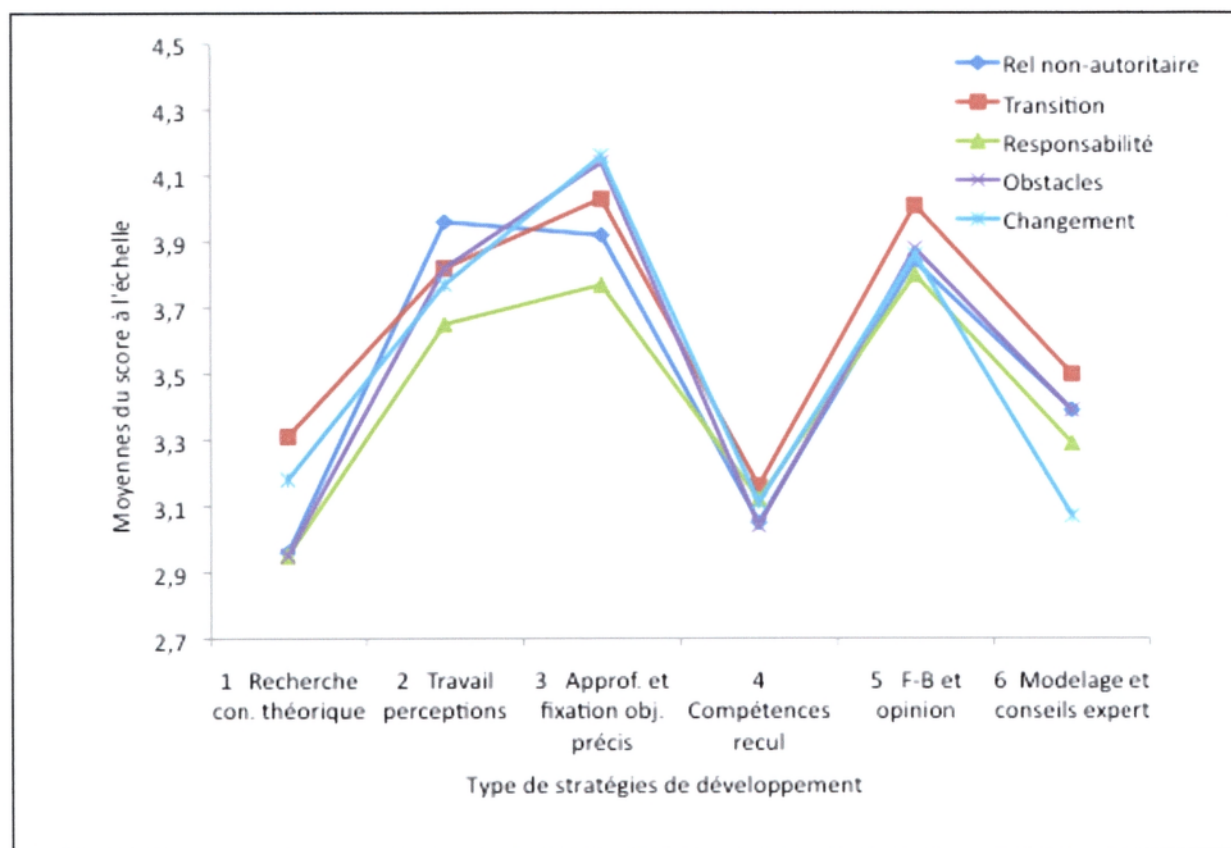


Figure 2. Scores moyens des différentes catégories de stratégies de développement en fonction des cinq types de défis.

Afin de déterminer si le degré d'utilité des stratégies de développement varie selon le défi rencontré, des ANOVAs à mesures répétées sont réalisées pour chacun des types de défis. Les données manquantes (N/A) sont remplacées par la moyenne obtenue par le participant pour une catégorie de défi. Par la suite, les données des participants ayant choisi un défi précis, sont d'abord sélectionnés pour former un nouvel échantillon. Les niveaux d'analyses demandés constituent les scores totaux obtenus par les participants pour chacun des six types de stratégies de développement. Ainsi, grâce à ce test statistique, il est possible d'identifier, pour un défi précis, s'il existe des différences significatives concernant l'utilité des six types de stratégies de développement. Les résultats indiquent qu'il existe un effet significatif sur la variable *stratégie de développement*. Cet effet est significatif pour chacun des défis. La méthode de Bonferroni est ensuite utilisée pour effectuer des comparaisons a posteriori entre les moyennes (Kinnear, 2005). Les résultats des ANOVAs et des comparaisons à posteriori sont détaillés à l'intérieur du Tableau 10.

Tableau 10

Comparaison entre les types de stratégies de développement selon le type de défi rencontré

| Type de défis | <i>n</i> | <i>DI</i> | <i>F</i> | Score moyen du facteur | | Bonferonni ^a |
|----------------------|----------|-----------|-----------|------------------------|------|-------------------------|
| Relation autoritaire | non 33 | 5 160 | 15,52*** | 1 | 2,96 | 1-2 *** |
| | | | | 2 | 3,96 | 1-3 *** |
| | | | | 3 | 3,92 | 1-5 *** |
| | | | | 4 | 3,05 | 2-4 *** |
| | | | | 5 | 3,84 | 2-6 ** |
| | | | | 6 | 3,39 | 3-4 *** |
| | | | | | | 3-6 ** |
| | | 4-5 ** | | | | |
| | | 5-6 * | | | | |
| Transition | 27 | 5 130 | 14,92*** | 1 | 3,31 | 1-2 *** |
| | | | | 2 | 3,82 | 1-3 *** |
| | | | | 3 | 4,03 | 1-5 *** |
| | | | | 4 | 3,16 | 2-4 *** |
| | | | | 5 | 4,01 | 3-4 *** |
| | | | | 6 | 3,50 | 3-6** |
| | | | | | | 4-5 *** |
| | | 4-6 * | | | | |
| | | 5-6 ** | | | | |
| Responsabilité | 32 | 5 155 | 13,37 *** | 1 | 2,95 | 1-2 *** |
| | | | | 2 | 3,65 | 1-3 *** |
| | | | | 3 | 3,77 | 1-5 *** |
| | | | | 4 | 3,12 | 2-4 ** |
| | | | | 5 | 3,80 | 2-6 * |
| | | | | 6 | 3,29 | 3-4 ** |
| | | | | | | 3-6 * |
| | | 4-5 *** | | | | |
| Obstacles | 41 | 5 200 | 19,66 *** | 1 | 2,95 | 1-2 *** |
| | | | | 2 | 3,82 | 1-3 *** |
| | | | | 3 | 4,14 | 1-5 *** |
| | | | | 4 | 3,04 | 2-4 *** |
| | | | | 5 | 3,88 | 2-6 ** |
| | | | | 6 | 3,39 | 3-4 *** |
| | | | | | | 3-6 *** |
| | | 4-5 *** | | | | |
| | | 5-6 ** | | | | |

Comparaison entre les types de stratégies de développement selon le type de défi rencontré
(suite)

| Type de défis | <i>n</i> | <i>Dl</i> | <i>F</i> | Score moyen du facteur | | Bonferonni ^a |
|---------------|----------|-----------|-----------|------------------------|------|-------------------------|
| Changement | 33 | 5 160 | 15,91 *** | 1 | 3,18 | 1-2 ** |
| | | | | 2 | 3,77 | 1-3 *** |
| | | | | 3 | 4,16 | 1-5 *** |
| | | | | 4 | 3,11 | 2-3 ** |
| | | | | 5 | 3,86 | 2-4 ** |
| | | | | 6 | 3,07 | 2-6 *** |
| | | | | | | 3-4 *** |
| | | | | | | 3-6 *** |
| | | | | | | 4-5 ** |
| | | | | | | 5-6 *** |

^a Contraste à posteriori entre les sous-groupes.

Note : * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 1 = Recherche de connaissances théoriques; 2 = Travail sur ses perceptions; 3 = Approfondissement et fixation d'objectifs précis; 4 = Prise en compte de ses compétences avec recul; 5 = Recherche de *feed-back* et d'opinion; 6 = Modelage et recherche de conseils.

Un portrait global se dégage des résultats. En effet, devant la plupart des catégories de défis, les stratégies de *recherche de connaissances théoriques*, de *prise en compte de ses compétences avec recul* et de *modelage et recherche de conseils auprès d'experts* sont perçues comme étant moins utiles pour faire face aux défis. D'un autre côté, les stratégies de *travail sur ses perceptions*, de *approfondissement et de fixation d'objectifs précis* et de *recherche de feed-back et d'opinion* sont jugées plus utiles pour affronter les défis.

Toutefois, quelques différences sont à noter selon le type de défi rencontré par le gestionnaire. Ainsi, les stratégies de *modelage et de recherche de conseils* sont perçues comme

étant plus utiles que les stratégies de *prendre du recul par rapport à ses compétences* seulement lorsque le gestionnaire rencontre un défi de *transition*. Les stratégies de *recherche de feed-back et d'opinion* sont jugées plus utiles que les stratégies de *modelage et de recherche de conseils auprès d'experts* sauf lorsque le gestionnaire est confronté à un défi de *responsabilité*. Dans ce cas, il n'y a pas de différence significative entre les deux stratégies. De plus, les stratégies de *approfondissement et de fixation d'objectifs précis* sont perçues comme plus utiles que les stratégies de *travail sur ses perceptions* seulement lorsque le gestionnaire fait face à un défi de *changement*.

Liens entre les variables sociodémographiques et l'utilité des stratégies de développement

L'âge et l'expérience

Afin de déterminer s'il existe un lien entre le type de stratégies que les gestionnaires utilisent et leur âge ou leur expérience, des corrélations de Pearson sont effectuées (voir Tableau 11). L'âge est corrélé négativement à l'utilisation des stratégies de *recherche de connaissances théoriques*, de *travail sur ses perceptions*, de *recherche de feed-back et d'opinion* et de *modelage et recherche de conseils auprès d'experts*. Ces corrélations sont significatives mais de faible ampleur. L'expérience est corrélée négativement avec l'utilisation des stratégies de *travail sur ses perceptions* et positivement avec les stratégies de *approfondissement et de fixation d'objectifs précis*. Encore une fois, ces corrélations sont significatives mais leur ampleur est faible.

Tableau 11

Corrélations entre les six facteurs du questionnaire, l'âge et l'expérience (N=71)

| Facteurs | Expérience | Âge |
|---|------------|---------|
| 1- Recherche de connaissances théoriques | -0,10 | -0,15* |
| 2- Travail sur ses perceptions | -0,15* | -0,26** |
| 3- Approfondissement et fixation d'objectifs précis | 0,17* | 0,07 |
| 4- Prise en compte de ses compétences avec recul | -0,08 | -0,13 |
| 5- Recherche de <i>feed-back</i> et d'opinion | 0,01 | -0,14* |
| 6- Modelage et recherche de conseils auprès d'experts | -0,10 | -0,22** |

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$

Sexe

Afin d'identifier la présence de différences entre les hommes et les femmes, des tests t pour échantillon indépendant sont calculés pour chacun des six types de stratégies de développement. La variable *sexe* constitue la variable indépendante tandis que la variable *stratégie de développement* est la variable dépendante. Les résultats indiquent la présence de différences significatives entre les sexes pour les stratégies de *travail sur ses perceptions* ($t(199)=2,95, p=0,004$) et pour les stratégies de *recherche de feed-back et d'opinion* ($t(199)=-2,04, p=0,04$). Selon ces résultats, les femmes considèrent les stratégies de développement liées au *travail sur ses perceptions* comme étant plus utiles pour faire face à leurs défis de gestion que ne le perçoivent leurs collègues masculins. De plus, les hommes auraient tendance à juger plus utile la *recherche de feed-back et d'opinion* que les femmes.

Taille de l'organisation et type d'organisation

Afin d'identifier la présence de différences entre les gestionnaires provenant de divers milieux organisationnels, des tests *t* pour échantillon indépendant sont réalisés entre les gestionnaires de la petite et moyenne entreprise par rapport à ceux de la grande entreprise, et ce, pour chacun des six types de stratégies de développement. Les variables *taille de l'organisation* et *type d'organisation* constituent les variables indépendantes tandis que la variable *stratégie de développement* est la variable dépendante. Les résultats confirment la présence de différences significatives entre ces deux groupes pour les stratégies de *travail sur ses perceptions* ($t(199)=-2,96, p=0,003$) et pour celle de *prise en compte de ses compétences avec recul* ($t(199)=2,58, p=0,01$). Plus précisément, les gestionnaires oeuvrant en grande entreprise perçoivent les stratégies de développement des compétences liées au *travail sur ses perceptions* comme plus utiles que ne le font les gestionnaires de la petite et moyenne entreprise. Ces derniers jugent les stratégies liées à la *prise en compte de ses compétences avec recul* comme plus utiles que leurs collègues des grandes entreprises.

Des tests *t* sont également réalisés entre les gestionnaires provenant d'organisations publiques par rapport à ceux provenant d'organisations privées. Puisqu'un seul répondant provient du milieu communautaire, ses réponses sont exclues des analyses ($n=70$). Les résultats révèlent des différences entre les groupes pour les stratégies de *recherche de connaissances théoriques* ($t(196)=2,74, p=0,007$) et de *recherche de feed-back et d'opinion* ($t(196)=2,78, p=0,006$). Les gestionnaires du secteur public jugent ces deux stratégies comme étant plus utiles que ne le font leurs collègues du secteur privé.

Niveau de gestion

Afin d'identifier la présence de différences significatives entre les divers niveaux de gestion (chef d'équipe, premier niveau, deuxième niveau et exécutif) une ANOVA à un facteur est calculée. La variable *niveau de gestion* constitue la variable indépendante tandis que la variable *stratégies de développement* est la variable dépendante. L'ANOVA révèle la présence d'un effet entre les groupes seulement pour les stratégies de *recherche de connaissances théoriques* ($F(3, 197)=2,58, p=0,05$) et les *stratégies de travail sur ses perceptions* ($F(3, 197)=3, p=0,03$). Afin de préciser ces résultats, un test de Tukey est effectué. Celui-ci indique que les gestionnaires de niveau exécutif ont tendance à juger les stratégies liées à *la recherche de connaissances théoriques* comme étant moins utiles que ne le font leurs collègues de deuxième niveau. Ils ont également tendance à juger les stratégies de *travail sur ses perceptions* comme étant moins utiles que les gestionnaires de premier niveau.

Chapitre 4: Discussion

La présente section traite de l'interprétation des résultats en lien avec les objectifs de la recherche qui sont : 1) de proposer un questionnaire scientifiquement valide et fidèle et de 2) mieux comprendre le développement des compétences de gestion. Dans un premier temps, les résultats obtenus quant à la validité de l'outil et sa fidélité sont interprétés. Des modifications sont ensuite proposées afin d'améliorer le questionnaire. Puis, les résultats concernant les différentes variables composant le questionnaire sont analysées en regard de leur lien avec le processus de développement des gestionnaires et ce que la documentation révèle. Les retombées possibles de cette recherche sont par la suite exposées suivies des forces et des limites de la recherche. Finalement, des pistes de réflexions sont données pour la poursuite de recherches futures.

PROPRIÉTÉS PSYCHOMÉTRIQUES DE L'INSTRUMENT

La validité de construit

La présentation des fréquences concernant les types de défis vécus par les gestionnaires démontre qu'aucune catégorie n'a été délaissée par les participants. Ces résultats sont concordants avec ceux de la recherche de McCauley et al. (1994), lesquels indiquent que les gestionnaires ont tendance à vivre cinq types de situations de défis qui favorisent le développement de leurs compétences (Transition au travail, Tâches créant du changement, Haut niveau de responsabilité, Relation non autoritaire et Obstacles). Puisque toutes les catégories ont su rejoindre les répondants, chacun des items de défis est conservé dans le questionnaire.

L'analyse de composantes principales a permis de regrouper les items de stratégie de développement en six facteurs. La solution identifiée est légèrement différente des dimensions théoriques utilisées pour effectuer la rédaction des items. En effet, les catégories utilisées pour construire le questionnaire étaient plus générales tandis que les facteurs identifiés sont plus précis. Par exemple, les items de la catégorie *Agir* contenaient plusieurs types de stratégies de passage à l'action (Kerjean, 2006; Kolb, 1986; Sternbergh & Weitzel, 2001). Toutefois, les items identifiés par l'analyse de composantes principales retiennent seulement les stratégies où le gestionnaire agit dans le but d'atteindre un objectif précis (Sternbergh & Weitzel, 2001).

L'outil permet de mesurer l'utilisation et l'utilité de six stratégies de développement. L'ensemble de ces stratégies explique 53,74 % de la variance ce qui n'explique donc pas l'ensemble du phénomène du développement des compétences de gestion. Comment expliquer les 46,26 % restants? Les stratégies de développement répertoriées dans cette recherche pourraient être bonifiées par les résultats d'une étude récente effectuée dans le domaine de l'éducation sportive (Kermarrec & Michot, 2007). Comme l'apprentissage d'un sport s'effectue dans l'action, des parallèles peuvent être établis avec le milieu de la gestion, où l'on apprend à devenir gestionnaire sur le terrain (Hill, 1992; Mintzberg, 2004). Mintzberg, (2006) compare même l'apprentissage des rôles de gestion à l'apprentissage de la natation. Les résultats de la recherche de Kermarrec et Michot (2007) soulignent que l'utilisation de stratégies, comme la répétition, l'utilisation d'images mentales ou le respect des consignes, serait impliquée dans l'apprentissage d'un sport. Ces stratégies de développement pourraient être ajoutées au questionnaire et testées afin d'avoir un portrait encore plus complet des stratégies de développement des compétences de gestion. Ainsi, les items suivants sont ajoutés au questionnaire : Effectuer une tâche plusieurs fois

afin de la maîtriser (Répétition); S'imaginer faire face à la situation (Image mentale) et Appliquer les consignes de mon supérieur (Respect des consignes).

De plus, le questionnaire mesure les stratégies de développement telles qu'elles se manifestent dans différents défis de gestion. Par définition, une stratégie est adoptée consciemment et orientée vers un but (Kermarrec & Michot, 2007). Toutefois, il arrive que les gestionnaires décident de faire une action sans être capables d'expliquer complètement pourquoi cette action est appropriée selon eux (Argyris, 1995). Pour expliquer ce phénomène, certains chercheurs ont avancé le concept de « savoir tacite » pour rendre compte des savoir-faire acquis dans l'action qui sont difficilement verbalisables (Kerr, 1995; Wagner, 1987). Ainsi, peut-être que certaines stratégies d'apprentissage plus difficilement verbalisables n'ont pas pu être évaluées par le questionnaire.

La fidélité

Dans l'ensemble, les résultats concernant la fidélité de l'instrument démontrent qu'elle est satisfaisante. Les corrélations inter-items moyennes indiquent que les échelles sont relativement homogènes et que ces dernières ne peuvent être augmentées en supprimant un item. De plus, les indices de cohérence interne (alpha de Cronbach) de l'instrument et des différentes sous-échelles sont tous supérieurs au seuil acceptable de Nunally (1978) ($\alpha > 0,70$), sauf dans le cas de la sous-échelle *recherche de feed-back et d'opinion* qui se situe à 0,68. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le nombre d'items (3) composant l'échelle est peu élevé (Cortina, 1993). Malgré tout, il

peut être acceptable de se rendre quelque peu sous le seuil critique de Nunnally (1978), et ce, dépendamment des utilisations qui sont faites du questionnaire (Anastasi, 1994; Wargner & Bracken, 2003). Puisque le questionnaire est destiné à être utilisé auprès des gestionnaires en développement et non pour des objectifs de sélection ou de promotion, cette échelle peut être conservée. Dans le cas contraire, cette échelle devrait être supprimée.

La validité d'apparence

L'insatisfaction concernant la longueur du questionnaire est le commentaire le plus souvent rapporté par les participants une fois qu'ils ont terminé de le remplir. Comme l'objectif de l'étude est de valider le questionnaire, les gestionnaires ont évalué les items de stratégies de développement par rapport à trois défis afin de maximiser leur participation. Lorsque l'outil sera utilisé pour soutenir le développement du gestionnaire, il sera alors suffisant d'identifier un nombre moindre de défis. Le gestionnaire pourra choisir le défi qui correspond à la situation à laquelle il est confronté au moment où il complète le questionnaire. Ainsi, la question permettant d'identifier le défi se formule maintenant comme suit :

« Les 44 énoncés suivants représentent certains défis pouvant être rencontrés dans votre travail. En vous basant sur votre vie professionnelle, COCHEZ PARMIS LA LISTE suivante LE DÉFI le plus IMPORTANT que vous rencontrez actuellement dans votre travail. »

Globalement, les résultats des analyses effectuées afin d'évaluer la validité et la fidélité du questionnaire démontrent qu'il peut être considéré tel quel comme ayant des propriétés adéquates pour être utilisé dans un contexte de recherche, dans le cadre d'une intervention avec un gestionnaire ou pour un diagnostic organisationnel. Par ailleurs, à la lumière des résultats obtenus

et des modifications souhaitables qui ont été discutées, une version finale du questionnaire est développée (voir Annexe 6). Cette nouvelle version contient les items qui saturent à l'un des six facteurs (c.-à-d. : $>0,40$; Tabachnick & Fidell, 2007). D'autres items, inspirés de Kermarrec et Michot, (2007), sont ajoutés afin d'obtenir un portrait encore plus complet des stratégies de développement. Finalement, la question concernant les défis est modifiée afin de réduire la longueur du questionnaire.

COMPRÉHENSION PAR RAPPORT AU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE GESTION

Une constance dans l'utilité des stratégies de développement

Le questionnaire est développé selon le postulat théorique que le gestionnaire apprend dans l'action à travers les diverses situations qu'il rencontre (Hill, 1992; Mintzberg, 1990) et plus particulièrement celles qui lui posent un défi (Browing & Wan Velsor, 2004; McCauley, 2006; McCauley et al., 1994). Dans ce contexte, le gestionnaire choisit une stratégie de développement (Bouteillier, 2000; Fayol & Monteuil, 1994; Kermarrec & Michot, 2007) qui lui permet d'affronter le défi qu'il rencontre et il développe ainsi sa compétence de gestion. À la lumière des résultats obtenus, il semble qu'indépendamment des défis rencontrés, un portrait global se dessine par rapport à l'utilité des stratégies de développement. Ainsi, *travailler sur ses perceptions, approfondir et se fixer un objectif précis et rechercher du feed-back et des opinions* sont des stratégies de développement perçues comme plus utiles que *l'augmentation des connaissances théoriques* et le fait de *prendre un recul par rapport à ses compétences*. Il semble

donc que les gestionnaires auraient avantage à privilégier ces stratégies d'apprentissage afin de favoriser le développement de leurs compétences.

Il est aussi possible de constater que les stratégies jugées les plus utiles par les gestionnaires sont celles qui sont axées sur l'action et qui sont les plus concrètes. La recherche de connaissances théoriques et le fait de prendre du recul par rapport à ses compétences ne sont pas les plus utiles pour se développer devant des situations de défis, même si elles ont tout de même une utilité moyenne. Ce résultat concorde avec les études qui critiquent le modèle des écoles de gestion basé sur la formation théorique et qui suggèrent de former davantage les gestionnaires dans l'action (Bennis & O'Toole, 2005, Hill, 1992, 2007; Mintzberg, 2004). Selon ces recherches, pour favoriser le développement des compétences de gestion, les institutions d'enseignement devraient permettre à l'étudiant de plonger dans son rôle de gestionnaire, de se pratiquer et elles pourraient l'aider à réfléchir à ses actions et à recevoir des commentaires constructifs (Mintzberg, 2006).

À la lumière des résultats, un gestionnaire qui souhaite développer ses compétences tout en relevant les défis quotidiens liés à son rôle gagnerait à s'exposer à des situations, des personnes et des environnements différents. Ceci lui permettrait de développer une autre vision d'une problématique et des solutions qui s'y appliquent (Luc, 2004). De plus, le gestionnaire ne devrait pas hésiter à demander du feed-back à ses collègues ou son supérieur concernant ses façons de faire. Par contre, pour qu'un feed-back soit porteur de développement, il doit respecter certaines caractéristiques (Xavier, 2002). D'abord il doit être crédible. Plus le gestionnaire perçoit la source de l'information comme valide, plus il aura tendance à y accorder de l'attention. Par

ailleurs, le feed-back doit indiquer une direction. En d'autres mots, il ne suffit pas de communiquer une cible de changement, il faut aussi indiquer comment cette dernière devrait changer. Le feed-back doit aussi être clair et concis. Un feed-back trop long crée une surcharge d'informations et l'individu peut oublier le contenu du feed-back ou n'en sélectionner qu'une partie. Finalement, au quotidien, dans son agenda, ou lorsqu'il rédige un plan d'action, le gestionnaire peut prendre le temps de se fixer un résultat concret à atteindre. Une action exécutée avec un but précis donne de la motivation et permet de conserver un focus, ce qui rend les apprentissages plus utiles (Sternbergh & Witzel, 2001). Prendre le temps de comprendre en profondeur ses mandats permet aussi d'être stratégique dans les actions posées et de prendre des décisions éclairées (Luc, 2004).

De leur côté, les organisations qui souhaitent inciter le développement des compétences de leurs gestionnaires auraient avantage à favoriser les occasions où ils pourront utiliser des stratégies de développement des compétences concrètes. Les organisations pourraient, par exemple, mettre en place des rencontres formelles entre le gestionnaire et un superviseur, un programme de mentorat ou des groupes de codéveloppement (Payette & Champagne, 2002; Shenkman, 2008). Des activités de ce genre peuvent être propices au feed-back et aux discussions constructives qui permettent aussi de travailler les perceptions. De plus, comme *la fixation d'objectif précis* s'avère une stratégie très utile pour le développement des compétences, les organisations auraient avantage à fixer des attentes précises à leurs gestionnaires afin de favoriser leur développement. Le fait de communiquer des attentes claires est aussi à la base d'une bonne communication, favorise l'atteinte des résultats et augmente la performance organisationnelle (Eden, 1990).

Variation de l'utilité des stratégies selon les variables

Même si une constante se dégage par rapport à l'utilité des stratégies de développement, les résultats révèlent quelques différences intéressantes du côté des variables sociodémographiques, notamment au niveau du type de défi rencontré, du sexe des gestionnaires, de leur âge et expérience, de leur niveau de gestion et du type d'organisation dont ils proviennent.

Type de défi rencontré

Les résultats montrent que l'utilité de certaines stratégies varie quelque peu selon la catégorie de défis rencontrée par le gestionnaire. Il en est ainsi pour les catégories de défis de *transition*, de *responsabilité* et de *changement*. D'abord, la catégorie *défis de transition* fait référence à des situations où le gestionnaire doit jouer différents rôles (Mintzberg, 2006) alors qu'il est confronté à de nouvelles tâches, responsabilités ou à un nouvel emploi (McCauley, 1994). Dans l'ensemble, les stratégies de développement utilisées pour relever ce défi ne diffèrent pas de celles associées aux autres défis, sauf dans le cas de la stratégie *modelage et recherche de conseils d'experts*. Dans ce cas, cette stratégie est considérée plus utile que la stratégie *prendre du recul par rapport à ses compétences*. Lors d'une transition, le gestionnaire consacre ses efforts à intégrer de nouvelles façons de faire (McCauley et al. 1994). Il est donc peu probable qu'il sente le besoin de prendre du temps pour faire le point. Aussi, les recherches sur les apprentissages dans le contexte d'un nouvel emploi mettent en lumière l'importance du support offert par le supérieur hiérarchique ou la personne mandatée à offrir la formation (Burke & Hutchins, 2008).

Il est donc logique que les gestionnaires considèrent les stratégies de *modelage et de conseils* comme plus utiles que les stratégies de recul par rapport à leurs compétences.

Les défis de *responsabilité* font référence à la pression avec laquelle le gestionnaire doit composer (McCauley, 1994) dans l'exercice de son rôle (Mintzberg, 2006). Les items composant cette catégorie peuvent faire référence à l'importante visibilité du gestionnaire, aux impacts multiples d'une décision ou à la surcharge de travail. Pour toutes les catégories de défis, les stratégies de *modelage et recherche de conseils auprès d'experts* sont perçues comme étant moins utiles que les stratégies de *recherche de feed-back et d'opinion*. Toutefois, dans le cas d'un défi de *responsabilité*, il n'y a pas de différence significative entre ces stratégies, elles sont toutes deux perçues comme très utiles pour faire face à ce type de défi. Devant un défi de *responsabilité*, les gestionnaires se retrouvent à gérer une pression très élevée. Dans ce contexte, avoir recours aux conseils d'un expert pourrait être perçu comme une action permettant de répartir la pression sur d'autres épaules et de ne pas affronter seul le défi.

Les défis de changement font référence au fait de devoir gérer un changement de situation, comme par exemple, mettre sur pied une nouvelle unité d'affaire. Les stratégies de *travail sur ses perceptions* et *l'approfondissement et la fixation d'objectifs précis* sont généralement évaluées comme étant très utiles, et ce, peu importe le type de défis vécus et sans différence significative entre les deux. Toutefois, devant un défi de changement, *l'approfondissement et la fixation d'objectifs précis* est jugé plus utile que *le travail sur ses perceptions*. Lescarbeau et al. (2003) identifie deux types de changement. D'abord, le changement de premier ordre : il vise à améliorer une situation mais n'ébranle pas les perceptions

des individus. Ce type de changement requiert de bons outils de planification et la mise en place d'actions. Dans un changement de deuxième ordre, comme un changement de culture organisationnelle, les cadres de références des individus sont remis en cause. Dans ces cas, le gestionnaire doit travailler les perceptions de ses employés en les recadrant. La plupart des items de défis de changement du questionnaire font référence à des changements de deuxième ordre (implanter de nouveaux modes de communication, réaliser une fusion, améliorer un climat de travail, etc.). Pourtant, les résultats indiquent que les gestionnaires considèrent que se fixer des objectifs précis, comme pour le changement de premier ordre, est plus utile. Comment donc expliquer que le *travail sur ses perceptions* n'est pas évalué comme une stratégie plus utile? Selon Vaillancourt (2006), devant le changement, tous ont tendance à ressentir de l'incertitude et il est naturel de tenter de maîtriser ce sentiment. Il remarque que les gestionnaires n'échappent pas à cette règle. Devant le changement, ils ont tendance à planifier et à tenter de contrôler davantage la situation. Il suggère d'amener plutôt les gestionnaires à affronter ce sentiment d'insécurité afin de baliser l'influence qu'il peut avoir sur eux-mêmes et être plus en mesure de rechercher des solutions novatrices.

Le sexe

Ces dernières années, une différence de performance a été notée entre les garçons et les filles à l'école. Les filles réussissent mieux dans tous les domaines à l'exception des mathématiques et des sciences (Matthews, Ponitz et Morrison, 2009). Toutefois, la plupart des recherches sur l'apprentissage, l'intelligence et la mémoire entre les hommes et les femmes ne relèvent pas de différences significatives entre les deux sexes (Lipps, 1996). Quelques recherches

rapportent des différences concernant l'apprentissage. Par exemple, les hommes ont cinq à dix fois plus de chance d'être dyslexique que les femmes. Les femmes seraient meilleures aux épreuves de grammaire et d'orthographe. Les garçons auraient tendance à mieux performer aux épreuves de mathématique à partir du secondaire (Lipps, 1996). Même si des différences sont rapportées, il existe dans l'ensemble plus de similarités que de différences concernant l'apprentissage chez les hommes et les femmes (Lipps, 1996). Dans cette étude, peu de différences concernant l'utilité des stratégies de développement ont été observées entre les participants de sexe masculin et féminin. Des différences ont été observées pour deux stratégies. Ainsi, les femmes perçoivent le *travail sur ses perceptions* comme une stratégie plus utile que leurs collègues masculin. De leur côté, les hommes jugent les stratégies de *feed-back et recherche d'opinion* comme plus utile. Dans l'ensemble, plus de similarités que de différences s'observent quant à l'utilisation des stratégies de développement des questionnaires masculins et féminins. Les stratégies de formation n'ont donc pas besoin d'être adaptées à chacun des deux groupes. Toutefois, les femmes risquent d'apprécier davantage les interventions tel le recadrage et les hommes un feed-back concret quant à leurs comportements.

L'âge et l'expérience

On peut penser que l'âge et l'expérience sont deux caractéristiques qui vont de pair. Toutefois, les corrélations obtenues entre l'utilité des stratégies, l'expérience de gestion et l'âge sont différentes. Ceci reflète probablement le fait que les participants ont pu commencer leur rôle de gestion à différents moments dans leur vie. D'abord, il existe une faible corrélation négative entre l'utilité des stratégies de *travail sur ses perceptions* et les années d'expérience. Il semble

donc que plus les gestionnaires sont expérimentés, moins ils ont tendance à travailler leurs perceptions face à un défi. Les résultats indiquent aussi une faible corrélation positive entre la *fixation d'objectifs précis* et les années d'expérience. Cette stratégie est pour sa part jugée comme étant plus utile par l'ensemble des participants. Bien que faibles, ces corrélations démontrent une légère tendance chez les gestionnaires d'expérience à utiliser davantage les stratégies identifiées comme utile par une majorité de participants. Toutefois, une règle générale ne peut être tirée de ces résultats. Il apparaît plutôt que chaque situation d'apprentissage amène les gestionnaires à choisir et sélectionner des stratégies particulières et que celles-ci varient selon le contexte. Ce résultat va dans le même sens que les théories de l'apprentissage expérientiel qui indiquent que chaque situation d'apprentissage est unique ainsi que la façon d'apprendre devant celle-ci (Fayol & Monteil, 1994; Fenwick, 2003; Kerjean, 2006; Kermarrec & Michot, 2007).

Le lien entre l'utilisation des stratégies de développement et l'âge n'est toutefois pas le même. Ainsi, les résultats indiquent une faible corrélation négative entre l'âge et l'utilité de quatre des six stratégies : la *recherche de connaissances théoriques*, le *travail sur ses perceptions*, la *recherche de feed-back et d'opinion* et le *modelage et la recherche de conseils auprès d'experts*. Et ce, même si pour l'ensemble des participants, les stratégies de *travail sur ses perceptions* et de *recherche de feed-back et d'opinion* sont perçues par les participants comme étant des stratégies utiles pour affronter l'ensemble des défis.

Les recherches dans le domaine de la neuropsychologie ayant traité des différences d'apprentissage au sein de la population adulte (30-45 ans) et de la population plus âgée (50-70 ans) offrent une piste intéressante pour l'explication des résultats. Ainsi, des différences

significatives quant à la performance à des tests d'apprentissage de jeunes adultes et d'adultes plus âgés sont rapportées par plusieurs études (Touron, Hoyer & Cerrella, 2004; Tacconnat, Raz, Sauzéon, Fay & Isingrini, 2009; Lemaire & Lecacheur, 2004). Certaines hypothèses sont avancées afin d'expliquer ces différences. L'une d'entre elles implique que la flexibilité cognitive, c'est-à-dire le fait d'adapter ses stratégies cognitives aux différents contextes, diminue avec l'âge (Tacconnat et al., 2009). Ainsi, il se peut que dans notre étude, les participants plus âgés aient eu quelque peu tendance à privilégier une stratégie au détriment des autres. Dans l'ensemble, même si les résultats sont significatifs, la corrélation obtenue est faible. Ainsi, un consultant qui accompagne un gestionnaire afin de l'aider à développer ses compétences ne devrait pas nécessairement adapter son approche si ce dernier est plus âgé. Il devrait plutôt être vigilant par rapport à la possibilité que son client soit plus cristallisé par rapport au choix de stratégies de développement qu'il effectue.

Le milieu de travail

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude ont fait ressortir quelques différences entre les petites-moyennes entreprises et les grandes, ainsi qu'entre les organisations du secteur public et privé. Très peu d'études expliquant les différences entre ces milieux de travail ont été effectuées. (Minzberg, 2006). La première différence identifiée par la présente étude concerne les gestionnaires qui oeuvrent dans la petite et moyenne entreprise. Ces derniers ont identifié les stratégies de *prise en compte de ses compétences avec recul* comme étant plus utiles pour faire face à l'ensemble de leurs défis que leurs collègues de la grande entreprise. L'environnement de la petite et moyenne entreprise est un milieu caractérisé par les relations informelles et une

importance élevée est accordée aux opérations, comparativement aux gestionnaires de la grande entreprise, qui exécutent davantage d'activités d'ordre stratégique (Mintzberg, 2006). Ainsi, dans un environnement où les opérations occupent une place centrale, il peut s'avérer davantage nécessaire pour les gestionnaires de la petite et moyenne entreprise de prendre un temps d'arrêt et de recul afin de coordonner les diverses actions à mettre en place pour favoriser leur développement.

Une autre différence observée concerne les gestionnaires de la grande entreprise. Ils considèrent la stratégie de *travail sur ses perceptions* comme plus utile pour faire face à leurs défis que les gestionnaires de la petite entreprise. La perception est le résultat d'un traitement de l'information (Fortin & Rousseau, 1999). Or, dans les grandes organisations, les informations sont nécessairement présentes en grande quantité et plus complexes à cause des multiples canaux de communication qui peuvent y exister. Un gestionnaire peut donc prendre un certain temps avant de recueillir toutes les informations nécessaires à la compréhension d'une situation. Ainsi, au fur et à mesure que le gestionnaire traite l'information, sa compréhension du défi auquel il fait face change et se transforme par rapport à sa perception initiale.

Une autre différence trouvée concerne les gestionnaires du secteur public. Ces derniers considèrent plus utile d'avoir recours à des stratégies de recherche de *connaissances théoriques* et de *recherche de feed-back* que les gestionnaires du secteur privé. Les décisions prises dans une organisation publique ont des répercussions politiques, plus présentes que dans le secteur privé (Mintzberg, 2006). Ainsi, il apparaît probablement plus important pour les gestionnaires oeuvrant dans le secteur public d'aller chercher le maximum d'informations en sollicitant du feed-back ou

en s'appuyant sur des modèles conceptuels qui les aideront à bien évaluer les impacts de leur décision.

Le niveau de gestion

Les deux différences retrouvées touchent l'utilisation de stratégies de développement chez les gestionnaires de niveau exécutif. D'abord, ils perçoivent les stratégies *d'acquisition de connaissances théoriques* comme étant moins utiles que les gestionnaires de premier niveau. Ce résultat est consistant avec les études de Kolb (1986). Ce dernier remarque que les nouveaux gestionnaires ont tendance à se rabattre davantage sur des stratégies d'apprentissage théorique. Plus ils avancent dans leur carrière, plus ils auraient ensuite tendance à délaisser ce type de stratégies au profit de stratégies d'expérimentation active et de l'observation réfléchie. Les gestionnaires de niveau exécutif ont également tendance à juger les stratégies de *travail sur ses perceptions* comme moins utiles que les gestionnaires de deuxième niveau. Habituellement, les postes de gestionnaires exécutifs sont octroyés à des gestionnaires d'expérience. En comparant l'expérience et les stratégies choisies, le même constat peut être dégagé, la stratégie de *travail sur ses perceptions* est perçue comme moins utile. De plus, ces derniers sont responsables d'établir la stratégie de l'entreprise. Puisqu'il diffuse leur propre vision, il est probable qu'ils n'aient pas besoin de s'ajuster à cette dernière.

RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Dans une perspective appliquée, le questionnaire peut être utilisé auprès des gestionnaires qui souhaitent développer leurs compétences et auprès des organisations qui souhaitent les soutenir dans leur développement. Ainsi, si un gestionnaire souhaite développer ses compétences, un *feed-back* à l'aide de l'outil pourra lui permettre d'améliorer sa compréhension par rapport au type de défis vécus, en lui fournissant un portrait des stratégies qu'il utilise. Les résultats obtenus dans cette étude pourront représenter une norme selon laquelle il sera possible de comparer le gestionnaire et de le guider. Par exemple, un jeune gestionnaire de 30 ans, à ses débuts dans un poste de gestion. Il vit un défi de transition. Le portrait de ses stratégies de développement indique qu'il a tendance à privilégier des stratégies de *recherche de connaissances théoriques* et de *fixation d'objectifs précis*. De plus, il utilise très peu les autres stratégies de développement. Le *feed-back* fourni par le questionnaire le renforcerait d'abord par rapport à l'utilisation de la stratégie de *fixation d'objectifs précis*, puisque les résultats de l'étude indiquent que ce type de stratégie s'avère des plus utiles pour ce type de défis. Il serait aussi possible de l'encourager à utiliser les stratégies de *travail sur ses perceptions* et de *recherche de feed-back et d'opinion* plutôt que se restreindre à la *recherche de connaissances théoriques*.

L'outil peut aussi être utilisé par une organisation si cette dernière souhaite maximiser ses actions afin de favoriser le développement de ses gestionnaires. Ainsi, le questionnaire pourrait être utilisé pour donner un portrait global des stratégies que les gestionnaires de l'organisation utilisent pour apprendre. Ceci pourrait aider l'organisation à orienter son plan de formation vers

les stratégies les plus utiles pour ses gestionnaires selon le type de défis qu'ils vivent, leur âge ou leur niveau de gestion.

Au Québec, les entreprises dont la masse salariale est de plus d'un million de dollars doivent investir 1% de cette masse salariale dans la formation et le développement des compétences de leurs employés (Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale, 2009). Les frais encourus pour la participation à un programme d'étude ou une formation théorique peuvent être acceptés. Toutefois, les frais engendrés pour accompagner et superviser un gestionnaire dans le développement de ses compétences ne sont pas admissibles ce qui fait hésiter les organisations à avoir recours à ces stratégies. Toutefois, à la lumière des résultats obtenus concernant l'utilité de ces stratégies de développement, les organisations ne devraient pas hésiter à s'engager dans cette voie en instaurant un programme de mentorat ou de supervision pour ses cadres car ces activités sont susceptibles de favoriser l'utilisation de stratégies de développement plus utiles de la part des gestionnaires.

Les données recueillies par rapport au développement des compétences de gestion permettront aussi aux consultants en psychologie d'orienter leurs interventions afin d'encourager les gestionnaires à utiliser des stratégies de développement utiles (chercher du feedback, se fixer des objectifs d'action précis, prendre le temps de comprendre en profondeur les situations qu'ils rencontrent et travailler leur perception). Toutefois, les résultats indiquent aussi l'importance de tenir compte du contexte et du type de défis que les gestionnaires rencontrent. Ainsi, lorsque le gestionnaire rencontre un défi qui est en lien avec de l'adversité, des conflits interpersonnels ou qu'il fait face à de nouvelles responsabilités, il est important de diriger le gestionnaire vers des

modèles ou des experts qui pourront l'appuyer. Devant un défi de changement, le gestionnaire aura probablement tendance à utiliser des stratégies de gestion de changement de premier ordre, telle la *fixation d'objectif précis*. Le consultant aura alors avantage à diriger le gestionnaire vers des stratégies de *travail sur ses perceptions* afin de favoriser l'implantation de changement de deuxième ordre.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Aussi riches que sont les résultats obtenus par cette recherche, celle-ci comporte aussi quelques limites qu'il importe de souligner. La prochaine section aborde donc les limites liées à l'analyse factorielle, la méthode d'échantillonnage, à la taille de l'échantillon, au mode d'administration du questionnaire puis au type d'outils utilisés.

D'abord, l'analyse factorielle conduite afin d'évaluer la validité de construit du questionnaire a été calculée sur l'ensemble des stratégies de développement peu importe le type de défi rencontré. Si l'on considère que tous les défis sont de même nature, la manière dont l'analyse a été menée est pertinente. Toutefois, on peut aussi penser que tous les défis ne sont pas semblables ne serait-ce que par leur complexité ou ce qu'ils nécessitent comme action, par exemple, donner un feed-back à un employé difficile et implanter des nouvelles méthodes de travail dans son service. Avec un échantillon plus grand, il aurait été intéressant de réaliser des analyses factorielles pour chacun des types de défi. En conduisant ainsi l'analyse, il aurait été possible d'évaluer plus précisément de quelle façon le contexte (défi) influence l'utilité des stratégies de développement.

Puis, la méthode d'échantillonnage utilisée dans cette étude est de type non probabiliste à sujets volontaires. Cette méthode d'échantillonnage limite la généralisation des résultats à la population (Vallerand & Hess, 2000). Comme l'objectif principal de l'étude est de proposer un questionnaire scientifiquement valide, les données recueillies auprès des participants servent d'abord à tester l'instrument et non à généraliser leurs caractéristiques à l'ensemble de la population. L'objectif secondaire de l'étude est de mieux comprendre le processus de développement des compétences de gestion grâce aux données recueillies à l'aide du questionnaire. Donc, en regard du type d'échantillonnage choisi, la généralisation des résultats doit se faire avec prudence. De plus, comme l'étude s'est déroulée avec un échantillon de gestionnaires francophones québécois, les résultats ne peuvent être généralisés au-delà d'une population qui répond à ces caractéristiques.

Une autre limite concerne la taille de l'échantillon, laquelle est relativement peu élevée. Le recrutement s'est déroulé via internet et de bouche à oreilles. Pour une prochaine recherche, il pourrait être envisagé de créer un projet ou un partenariat avec les ressources humaines de grandes entreprises afin de recruter davantage de participants. Bien que la participation ait été maximisée pour atteindre le nombre d'observations nécessaires à la validation de l'outil, la généralisation des résultats concernant le processus de développement des compétences de gestion est limitée et les résultats obtenus sont à interprétés avec prudence.

L'administration d'un questionnaire au moyen de l'Internet comporte plusieurs avantages. D'abord, cette technologie permet de rejoindre un grand nombre de personnes, rapidement et partout dans le monde. Elle offre la flexibilité au participant de pouvoir répondre au questionnaire au moment qui lui convient. Finalement, l'entrée des données est effectuée automatiquement, ce

qui fait donc gagner du temps au chercheur. Toutefois, ce mode d'administration comporte aussi des désavantages. En effet, par ce mode d'administration, nous ne pouvons pas garantir que le participant répond au questionnaire seul, qu'il y consacre toute l'attention nécessaire en n'effectuant pas d'autres tâches en même temps ou encore que ce n'est pas quelqu'un d'autre qui remplit le questionnaire à sa place (Guédon & Savard, 2000). Dans ce projet, un lien web a seulement été envoyé aux participants et aux organisations qui avaient démontré un intérêt pour participer à cette étude. Le questionnaire n'a donc pas été mis à la disposition de l'entière communauté internaute.

Pour réaliser cette recherche, un seul type de mesure a été utilisé : le questionnaire à mesure auto-rapportée. Cet outil comporte de multiples avantages, car il engendre peu de coûts, il est facile à utiliser et il permet l'étude de variables auprès d'une large population de gestionnaire. Toutefois, cet outil comporte aussi ses lacunes. Ainsi, il confine le discours et ne permet pas l'émergence de la nouveauté. Il importe aussi de souligner que le questionnaire contient une double question. En effet, les participants devaient se positionner par rapport à deux aspects : 1) jusqu'à quel point les stratégies leurs ont permis de développer leur compétence et 2) par rapport à l'utilité des stratégies de développement. Il se peut que certains participants aient répondu en se centrant plus sur un aspect de la question ou sur l'autre. De plus, peut-être que certaines stratégies permettent aux gestionnaires de se développer sans pour autant être utiles pour relever un défi et l'inverse. Afin d'avoir une perspective plus globale et de minimiser le risque d'erreur d'une mesure, il est préférable de combiner différentes méthodes de mesure (Vallerand & Hess, 2000). Ainsi, les recherches futures pourraient combiner la mesure du questionnaire avec des résultats

d'entrevues. Notamment pour enrichir les stratégies de développement utilisées et ainsi augmenter le pourcentage de variance expliquée.

Finalement, une dernière limite concerne la conception de l'instrument. Trois gestionnaires ont été sollicités lors de cette étape. Chacun des gestionnaires représentaient un niveau de gestion différent (premier, deuxième et troisième niveau) mais aucun n'était de niveau exécutif. Cela peut expliquer un des commentaires reçus par un gestionnaire de troisième niveau qui dit avoir trouvé « l'exercice un peu simpliste ». Il se peut que les gestionnaires de ce niveau se soient moins reconnus au travers les items du questionnaire. Dans le même ordre d'idée, les différences trouvées entre l'utilité des stratégies de développement et les niveaux de gestion sont significatives pour les gestionnaires exécutifs.

RECHERCHES FUTURES

La validation d'un nouvel instrument de mesure ne peut jamais être accomplie par une seule étude ou par un unique chercheur (Benson & Clark, 1982). C'est plutôt un cumul d'évidences à long terme qui permet d'établir la validité d'un questionnaire (Kaplan & Saccuzzo, 1997). Afin d'obtenir davantage de données concernant la validité de l'instrument, trois pistes de recherches sont suggérées. D'abord, le modèle de six facteurs doit être vérifié par une analyse factorielle confirmatoire (Benson & Clark, 1982). Deuxièmement, afin d'obtenir des informations concernant la validité critériée de l'outil (Pettersen, 2002), il serait intéressant d'examiner les résultats au questionnaire en lien avec d'autres mesures d'évaluation des compétences. Enfin,

pour circonscrire le construit théorique de l'outil, des recherches futures pourraient le jumeler à des questionnaires qui mesurent des construits similaires, tels que l'inventaire des styles d'apprentissage de Kolb (2000) et les défis de gestion de McCauley (1999). De plus, puisque le nombre de participants est relativement peu élevé, le fait d'effectuer une étude auprès d'un plus grand nombre de participants permettrait de généraliser davantage les résultats obtenus concernant la compréhension du processus de développement. Finalement, comme l'outil est conçu afin d'aider les gestionnaires à développer leurs compétences de gestion, il serait intéressant d'évaluer les bénéfices perçus de l'utilisation de l'outil et d'évaluer s'il permet au gestionnaire de développer ses compétences. Ainsi, un plan de recherche à mesure prétest et post-test permettrait d'évaluer l'impact de l'utilisation du questionnaire sur le développement des compétences de gestion. Ainsi, les compétences des gestionnaires pourraient être évaluées par leur supérieur avant et après la passation du questionnaire.

Chapitre 5: Conclusion

En conclusion, cette recherche a permis de développer un nouvel outil original : Le *Questionnaire d'identification des stratégies de développement utilisées pour relever les défis de gestion*. Ce dernier permet d'évaluer l'utilisation de six types de stratégies de développement (Recherche de connaissances théoriques; Travail sur ses perceptions; Approfondissement et fixation d'objectifs précis; Prise en compte de ses compétences avec recul; Recherche de *feedback* et d'opinion; et Modelage et recherche de conseils auprès d'experts) telles qu'elles se manifestent face à différents défis de gestion. L'instrument a démontré une validité de construit et une fidélité acceptables. En effet, une analyse des composantes principales a révélé une structure factorielle de six composantes et les résultats ont démontré que la cohérence interne de l'instrument est satisfaisante. De ce fait, l'outil pourra être utilisé lors de coaching individuel ayant pour but de développer les compétences, ou encore, il pourra servir d'outil diagnostique lors de l'élaboration de programmes de développement des compétences de gestion au sein d'une organisation. Il pourra aussi être utilisé par les chercheurs qui souhaitent étudier le processus de développement des compétences des gestionnaires. Malgré ces résultats satisfaisants, l'outil est récent et l'évaluation de sa validité, de sa fidélité et de son apport devra être poursuivie lors de recherches futures.

Si une organisation souhaite utiliser le *Questionnaire d'identification des stratégies de développement utilisées pour relever les défis de gestion*, il importe de souligner qu'un rapport de résultats devrait être développé. Dans celui-ci, le type de défi vécu pourrait être décrit. Les scores moyens aux échelles de stratégies de développement devraient être représentés graphiquement tout en étant en lien avec la norme qui peut se dégager des résultats obtenus par cette recherche.

Des conseils et pistes de réflexion devraient également être rédigés. Un rapport bien étoffé pourrait aussi permettre à l'instrument d'être utilisé comme outil d'autodéveloppement.

En plus de proposer un nouveau questionnaire, la recherche a permis d'explorer des différences par rapport à l'utilité de stratégies de développement selon diverses variables sociodémographiques du questionnaire. Bien que les résultats soient à interpréter avec prudence, les analyses exploratoires ont permis de mettre en évidence une constance concernant l'utilité des stratégies de développement. Ainsi, il apparaît que les stratégies de *travail sur ses perceptions*, *d'approfondissement et de fixation d'objectifs précis* et de *recherche de feed-back et d'opinion* s'avèrent très utiles pour développer les compétences de gestion tout en relevant les défis que les gestionnaires rencontrent au travail. Toutefois, les résultats mettent également en évidence des différences significatives qui soulignent aux consultants l'importance de tenir compte du contexte particulier d'apprentissage et de nuancer chaque cas et chaque situation.

En terminant, le questionnaire développé dans le cadre de cette thèse lie à la fois l'expérience particulière vécue par le gestionnaire sur le terrain et les moyens qu'il utilise pour se développer. Très peu de questionnaires concernant l'apprentissage permettent au répondant de référer à des situations concrètes d'apprentissage telles les défis de gestion. Cette avenue de recherche est encore peu explorée mais de très grand intérêt pour les consultants qui souhaitent aider leurs clients à se développer dans l'action.

Liste des références

- Akin, G. (1987). Varieties of Managerial Learning, *Organizational Dynamics*, 16 (2), 36-48.
- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterEditions.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Battistelli, A. (2002). Apprendre en participant : La construction d'une communauté. Dans Delobbe, N., Karnas, G. et Vandenberghe, C. (Éd. du volume), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes : Évaluation et développement des compétences au travail, Actes du 12^{ème} congrès de psychologie du travail et des organisations, vol. 1*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaire de Louvain.
- Bennis, W. G. et O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way, *Harvard Business Review*, may, 96-104.
- Benson, J. et Clark, F. (1982). A guide for Instrument Development and Validation: Instrument Development, Occupational Therapy, Test construction. *American Journal of Occupational Therapy*, 36 (12), 789-800.
- Berdie, D. R. et Anderson, J. F. (1974). *Questionnaires: Design and Use*. Metuchen: The Scarecrow Press.
- Bergeron, P. G. (2004). *La gestion moderne: Une vision globale et intégrée*. Montréal : Gaétan Morin.
- Berthal, P.R., Colteryahn, K. Davis, P., Naughton, J., Rothwell, W.J. et Wellins, R. (2004). *ASTD 2004 Competency Study, Mapping the Future. New Workplace Learning and Performance Competencies*. Alexandria: ASTD Press.
- Blanchard, K. H. et Johnson, S. (2007). *Le manager minute*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Bouteiller, D. (2000). Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. Dans D. Bouteiller (Éd. Du volume), *Former pour performer* (p. 13-55). Québec: Gestion: Revue international de gestion.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager*, New York: John Wiley & Sons.
- Boyce, L. A. (2004). *Propensity for self-development of leadership attribites : Understanding, predicting, and supporting leader self-development performance*. Thèse de doctorat inédite,

George Mason University.

- Brewer, J. H. (1994). *BEST instrument*. Clinton: Associated Consultant in Education.
- Browning, H. et Van Velsor, E. (2004). *Three Keys to Development: Defining and Meeting Your Leadership Challenges*, Greensboro: Center for creative leadership press.
- Burke, L. A. et Hutchins, H. M. (2008). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.
- Cameron, A. (1997) *Management Development Questionnaire*. Amherst : Human Resources Development Press.
- Chorpita, B. F., Tracey, S. A., Brown, T. A., Collica, T. J. et Barlow, D. H. (1997). Assesment of worry in children and adolescents : An Adaptation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 35 (6), 569-581.
- Clark, R. S. (2003). *Leadership Development: Continuis Improvement Through Character Assessment*. Thèse de doctorat inédite, Université de San Diego.
- Collins, J. C. (2001). *Good to great : Why some companies make the leap... and others don't*. New York: Harper Business.
- Conger, B. (1999). *Building leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cortina, J. M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, (78), 98-104.
- Covey, S. (1996). *Les sept habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Paris: Éditions Générales First.
- Crocker, L. et Algina, J. (1986). *Introduction to Classical & Modern Test Theory*. New York: CBS College Publishing.
- Dalton, M. A. (1999). *Learning Tactic inventory*. Grensboro: Center for Creative Leaderhsip.
- Dalton, M. A. et Hollenbeck, G. P. (1996). *How to design an effective system for developing managers and executives*. Greenboro: Center for Creative Leadership.
- Davis, C. S. (2002). *Statistical Methods for Analysis of Repeated Measurements*. New York: Springer.
- Davis, J. et Easterby-Smith, M. (1984). Learning and Developing From Managerial Work Experiences, *Journal of Management Studies*, 21(2), 170-183.

- Eden, D. (1990). Pygmalion Without Interpersonnal Contrat effects : Whole Groups Gain From Raising Manager Expectation. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 394-398.
- Eichinger, R. W. et Lombardo, M. M. (2004). Learning Agility as a Prime Indicator of Potentiel. *Human Resource Planning*, 27(4), 12.
- Fayol, M. et Monteuil, J. M. (1994). Stratégies d'apprentissage : Apprentissage de strategies. *Revue française de pédagogie*, 106, 91-110.
- Feidler, F. E. (1996). Research on leadership selection and training: One view of the future, *Administrative Science Quartely*, 41 (2), 241-251.
- Fenwick, T. J. (2003). *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies ans Intersecting Questions*, Malabar: Krieger Publishing Company.
- Fitzpatrick, R., Davey, C., Buxton, M. J., et Jones, D. R. (1998). Evaluating patient-based outcome measures for use in clinique trials. *Health Technology Assesment*, 2(14), 1-74.
- Fortin, C. et Rousseau, R. (1999). *Psychologie cognitive*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Foucher, R., Barrette, G., Jean, S. et Simard, M. (2000). Ce que font les psychologues travaillant dans le milieu organisationnel: Résultats d'un sondage effectué au Québec au tournant du XXIème siècle. *Revue Québécoise de psychologie*, 21 (3), 15-36.
- Gebelein, S. H., Nelson-Neuhaus, K. J., Skube, C. J., Lee, D. G., Stevens, L. A., Hellerville, L. W. et Davis, B. L. (2004). *Successful Manager's Handbook : Develop Yourself, Coach Others*. Mineapolis : ePredix, Inc.
- Gilbert, P. (2002). Définir la compétence en psychologie du travail. Dans Delobbe, N., Karnas, G. et Vandenberghe, C. (Éd. du volume), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes : Évaluation et développement des compétences au travail, Actes du 12^{ème} congrès de psychologie du travail et des organisations, vol. 1*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaire de Louvain.
- Gosselin, P., Ladouceur, R., Evers, A., Laverdière, A., Routhier, S. et Tremblay-Picard, M. (2008). Evaluation of intolerance of uncertainty: Development and validation of a new self-report measure. *Journal of Anxiety Disorders*, 22 (8), 1427-1439.
- Guédon, M.-C. et Savard, R. (2000). *Tests à l'appui : pour une intervention intégrée de la psychométrie en conseling d'orientation*. Sainte-Foy : Les Éditions Septembre.
- Haan, E. et Ridder, I. (2006). Action Learning in Practice : How Do Participants Learn ? *Counslting Psychology Journal : Practice and Research*, 58 (4), 216-231.

- Hersey, P. et Blanchard, K. H. (1982). Grid Principiles and Situationalism : Both! A Response to Blake and Mouton, *Group & Organization Studies*, 7 (2), 207-210.
- Hersey, P. et Keilty, J. W. (1980). *Situationnal Leadership*. Escandido: Leadership Studies, Inc.
- Hill, L. A. (1992). *Becoming a Manager: Mastery a New Identity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hill, L. A. (2007). Becoming the Boss, *Harvard Business Review*, 85 (1), 48-56.
- Hinton, S. et Sheehan, E. P. (2004). *Review of Management development questionnaire*. Document consulté de Mental Measurement Year Book. (15182733).
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jackson, d. N. et Carswell, J. (2000). *Leadership Development Report*. Port Huron: Sigma Assesment Systems, Inc.
- Joines, R. C. (1994). *General Management In-Basket*. Walnut Creek: Management and Personnel Systems.
- Jolis, N. (2000). *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Judd, M. H., Leschinsky, R. et Gagnon. M. A. (2006). Production employée performance at a furniture manufacturer : The importance of supportive supervisors. *Forest Products Journal*, 56 (6), 19-24.
- Kaplan, R. M. et Saccuzzo, D. P. (1997). *Psychological testing : Principales, applications and Issues*. Pacific Grove : Brooks Cole Publication Company.
- Kerr, M. R. (1995). Tacit Knowledge as a Predictor of Managerial Succes: A Fiald Study. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 27 (1), 36-51.
- Kerjean, A. (2006). *L'apprentissage par l'expérience: Pour développer les compétences stratégiques*, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Kermarrec, G. et Michot. T. (2007). Développement et validation d'une Échelle de mesure des stratégies d'apprentissage spontanément utilisées par des adolescents en Éducation physique et sportive. *Canadian Psychological Association*, 39 (3), 235-245.
- Kinnear, P. R. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maîtriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.

- Kolb, D. A. (1986). Management and the Learning Process, *California Management Review*, 18;3, 21-31.
- Kolb, D. A. (2000). *Learning Style Inventory, version 3*. Boston: Hay Group.
- Lapierre, L. (2006). Enseigner le leadership ou former vraiment des leaders? *Gestion*, 31 (1), 10-13.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests*. Bruxelles : De Boeck.
- Leatherman, R. W. (1996). *Leatherman Leadership Questionnaire*. Richmond : International Training Consultant.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). La mise en place d'une démarche compétence: quelques conditions de réussite, *Personnel*, 412; août-septembre.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadre*, 41 (février), 1-3.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lescarbeau, R., Payette, M. et St-Arnaud, Y. (2003). *Profession consultant*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lichtenberg, J. W. et Goodyear, R. K. (1999). *Scientist-Practitioner Perspectives on Test Interpretation*. Toronto : Allyn & Bacon.
- LIMRA International. (1994). *SkillScan for Management Development*. Hartford : LIMRA International.
- Lipps, H. M. (1996). *Sex and Gender : An Introduction*. Mountain View : Mayfield Publishing Company.
- Lombardo, M. W. et Eichinger, R. W. (2000). High Potentials as high Learners, *Human Resource Management*, 39(4), 321-330.
- Lombardo, M. W., McCauley, C. McDonald Mann, D. et Leslie, J. B. (1999). *Benchmarks*. Greensboro: Center for Creative Leadership.

- Luc, É. (2004). *Le leadership partagé : Modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Luthans, F. et Peterson, S. J. (2003). 360 Degree Feedback with Systematic Coaching : Empirical Analysis Suggests a Winning Combination. *Human Resource Management*, 42 (3), 243-256.
- McCauley, C. D. (2006). *Developmental assignments: Creating Leaderning Experiences without Changing Jobs*. Greensboro: Center for Creative Leadership Press.
- McCauley, C. D., Lombardo, M. M. et Usher, C. J. (1989). Diagnosing Management Development Needs: An Instrument Base, *Journal of Management*, 13(3), 389-403.
- McCauley, C. D. et Martineau, J. W. (1998). *Reaching Your Development Goals*. Greensboro: Center for Creative Leadership.
- McCauley, C. D., Ohlott, P.J. et Ruderman, M. N. (1999). *Job Challenge Profile*. Greensboro: Center for Creative Leadership.
- McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J. et Morrow, J. E. (1994). Assessing the Developmental Components of Managerial Jobs, *Journal of Applied Psychology*, 79 (4), 544-560.
- Mental Measurement Year Book. (2008). [Base de données]. *Buros Institute de l'Université du Nebraska*, Disponible par le moteur de recherche de l'Université de Sherbrooke, <http://web.ebscohost.com.ezproxy.usherbrooke.ca/ehost>
- Michaud, G. Dionne, P., et Beaulieu. G., (2007). *Le bilan de compétences : Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre.
- Micheal, J. H., Leschinsky, R. et Gagnon, M. A. (2006). Production employee performance at a furniture manufacturer : The importance of supportive supervisors, *Forest Products Journal*, 56 (6),19-24.
- Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale. (2009) *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des competences de la main d'oeuvre*. [Internet]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/D_8_3/D8_3.html
- Mintzberg, H. (1990). The Manager's Job: Folklore and Fact, *Harvard Business Review*, March-April,163-176.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBA's: A Hard Look at the Soft Prattice of Manageing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien: Les 10 rôles du cadre*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Morin, E. M., Guindon, M. et Boulianne, É. (1996). *Les indicateurs de performance*. Montréal : Guérin.
- Morin, E. M., Savoie, A. et Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : théorie, représentations et mesures*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, New-York: McGraw-Hill.
- Parry, S. B. (1998). Competency studies are hot, but be careful out there. You should end up with a long list of “competencies” that are really skills, values or personality traits, *Training*, 35(6), 58-64.
- Pasquier, D. (2004). *Les compétences à apprendre: évaluation chez l'adulte*. Paris: L'Harmattan.
- Payette, A. et Champagne, C. (2002). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pettersen, N. (2006). Leadership et P.M.E. : comment être un bon chef?, *Gestion*, 30(4) 43-50.
- Pettersen, N.. (2002). *Évaluation du potentiel humain dans les organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Pfeffer, J. (1995). Producing sustainable competitive advantage through the effective management of people, *Academy of Management Executive*, 9 (1) 55-69.
- Rain, J. S. et Rudner, L. M.. (2004). *Review of Leatherman Leadership Questionnaire*. Document consulté de Mental Measurement Year Book. (12181357).
- Rouges, J.-F. et Marmo, D. (2004). *Créer un pont entre les générations* [Internet]. http://www.groupe-forest.com/img/PDF_document/ENVUE_no4.pdf
- Roy, A. (2002). *Le management : Concepts et pratiques*. Waterville : Consultant André Roy et associés.
- Staal, M. A. (2004). *Review of the Leadership Development Report*. Document consulté de Mental Measurement Year Book. (15182799).
- Shenkman, M. (2008). *Leader Mentoring: Find, Inspire, and Cultivate Great Leaders*. Franklin Lakes: Career Press.
- Shippman, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Pearlman, K. et Prien, E. P. (2000). The Practice of Competency Modeling, *Personnel Psychology*, 53, 703-740.

- Spencer, L. M. et Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work : Models for Superior Performance*, Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
- Sternbergh, B. Et Weitzel, S. R. (2001). *Setting your development goals: Start with your values*. Greensboro: Center for creative leadership press.
- Sy, T., Côté, S. et Saavedra, R. (2005). The Contagious Leader : Impact of Leader's Mood on the Mood of Group Members, Group Affective Tone, and Group Processes, *Journal of Applied Psychology*, 90; 2, 295-305.
- Sy, T., Tram, S. Et O'Hara, L. A. (2006). Realtion of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance, *Journal of Vocational Behavior*, 68, 461-473.
- Tabachnick, B. Et Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*, Boston: Allyn and Bacon.
- Tett, R. P., Guterman, H. A., Bleier, A. et Murphy, P. J. (2000). Development and Content Validation of a Hyper Dimensional Taxonomy of Managerial Competence, *Human Performance*, 13 (3), 205-251.
- Tovey, L. (1994). Competency assessment: A Strategic Approach, *Executive development*, 7 (1), 16-20.
- Turgeon, B. et Lamaute, D. (2006). *Le Management : Dimension pratique*, Montréal : Chenelière Éducation.
- Vallerand, R. et Hess, H. (2000). *Méthodologie de recherche en psychologie*. Montréal: Gaétan Morin Éditeurs.
- Vaillancourt, R. (2006). *Le temps de l'incertitude organisationnel*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Wagner, R. K. (1987). Tacit Knowledge in Everyday Intelligent Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1236-1247.
- Wargner, J. D. et Bracken, B. A. (2003) Psychometric Characteristics of Assessment Procedures. Chapitre 3 dans *Handbook for Psychology*, vol. 10, Hoboken : John Wiley & Sons.
- Welch, J. et Welch, S. (2005) *Winning*, New York: Harper Business Publishers.
- Wellins, R. S. et Caver, K. A. (2006). DDI Survey Findings From the Conference Board 2006 Talent Management Strategies Conference, [Internet], http://www.ddiworld.com/pdf/ddi_2006talentmanagementstrategiesconference_es.pdf

Wellins, R. S., Smith, A. B., Paese, M. et Erker, S. (2006). Nine Best Practices for Effective Talent Management, [Internet],
http://www.ddiworld.com/pdf/ddi_ninebestpracticetalentmanagement_wp.pdf

Woodruffe, C. (1991). Competence by any other name. *Personal Management*, 30-33.

Xavier, S. (2002). Clear Communications and feedback can improve manager and employee effectiveness, *Employment Relations Today*, 29 (2), 33-41.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence: Pour une nouvelle logique*, Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.

Annexe 1
Revue des questionnaires favorisant le développement des compétences de gestion

Revue des outils favorisant le développement des compétences de gestion

| Auteurs | Nom | Objectif | Description |
|--------------------------------|--|--|--|
| Brewer, (1994) | BEST instruments | Augmenter la connaissance de son style comportemental afin de faciliter les apprentissages. | L'outil est une série de 13 questionnaires situationnels différents. Pour chacun des questionnaires, le répondant doit choisir parmi une liste de 17 adjectifs celui qui lui ressemble le plus. |
| Cameron, (1997) | Management development questionnaire | Aider les gestionnaires à identifier leurs faiblesses et leurs forces, et les aider à décider de ce qu'ils voudraient développer. | L'outil est composé de 160 items construits selon 20 compétences de gestion (p. ex., initiative, prise de risque, innovation, etc.). Pour chacun des items, le gestionnaire doit indiquer son degré d'accord avec les affirmations sur une échelle de type Likert. Le test est un inventaire de compétences personnelles construit pour |
| Dalton, (1999) | Learning tactics inventory | Fournir de l'information à l'individu sur sa façon d'apprendre et d'illustrer les comportements qui peuvent être adoptés pour devenir un apprenant plus versatile. | Composé de 32 items faisant référence à quatre tactiques d'apprentissage différentes (action, penser, sentiment et évaluer une autre personne). Le participant doit indiquer sur une échelle de 1 à 5 à quelle fréquence il utilise la tactique. Le questionnaire peut être utilisé pour introduire un gestionnaire au concept d'apprentissage action. |
| Hersey et Keilty, (1980) | Situational Leadership | Identifier les leaders qui sont capables d'adapter leur comportement pour rencontrer une demande particulière. | L'outil est composé de 12 situations de leadership : pour chacune de celles-ci, le gestionnaire doit indiquer le comportement qu'il choisirait selon quatre options. Celles-ci correspondent à quatre styles de leadership (dire, vendre, participer et déléguer). |

Revue des outils favorisant le développement des compétences de gestion (suite)

| Auteurs | Nom | Objectif | Description |
|-----------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Jackson et Carswell, (2000) | Leadership development report | Permettre à un expert de la personnalité d'aider le gestionnaire à réaliser de quelle façon sa personnalité peut affecter sa performance et comment la modifier en fonction de ses limites. | L'outil est composé de 292 items construits à partir de 25 caractéristiques de la personnalité, lesquelles sont rapportées sur 13 échelles. Le participant doit indiquer, sur une échelle de type Likert, jusqu'à quel point il est d'accord avec l'item. Les résultats sont rapportés sur une échelle de 10 à 90 et ils sont mis en relation avec la moyenne. |
| Joines, (1994) | General management inbasket | Évaluer les habiletés de gestion dans un objectif de sélection ou de développement des habiletés de gestion. | L'outil est composé de 15 mémos à analyser. Le candidat a comme consigne d'assumer le rôle de directeur et de répondre aux items en indiquant quelles actions il poserait. |
| Kolb, (2000) | Learning style inventory | Décrire la façon dont le gestionnaire apprend et gère les situations quotidiennes afin qu'il soit plus conscient de son style. Une information est également donnée sur les différents styles d'apprentissage afin qu'il développe un style plus versatile. | L'outil est composé de 12 questions à choix multiples dans lesquelles le participant doit indiquer sa préférence en ordonnant les choix de réponse de 1 à 4. La comptabilisation des scores indique le style d'apprentissage de la personne. |
| Leatherman, (1996) | Leatherman Leadership Questionnaire | Donner une rétroaction à un gestionnaire, une équipe ou une organisation, et ce, concernant les comportements de gestion d'une ou des personnes ciblées. | L'outil demande au gestionnaire et à son entourage une évaluation de ce dernier par rapport à 27 catégories, qui sont chacune des compétences de gestion. |

Revue des questionnaires favorisant le développement des compétences de gestion (suite)

| Auteurs | Nom | Objectif | Description |
|---|---|--|---|
| LIMRA, international, (1994) | Skill scan for management development | Donner une rétroaction à un gestionnaire, une équipe ou une organisation, et ce, concernant les comportements de gestion d'une ou des personnes ciblées. | L'outil de rétroaction 360 est composé de 104 items de type sondage. Le gestionnaire et les participants doivent indiquer leur réponse sur une échelle de 1 à 7. Les items sont divisés en 25 dimensions qui sont en fait des compétences de gestion (p. ex., administration, communication, planification, tolérance au stress, etc.). |
| Lombardo, McCauley, McDonald Mann et Leslie (1999) | Benchmarks | Donner une rétroaction à un gestionnaire, une équipe ou une organisation, et ce, concernant les comportements de gestion d'une ou des personnes ciblées. | Un outil de rétroaction 360 servant à évaluer les gestionnaires d'expérience moyenne ou seniors. L'outil est composé de 148 items regroupés en 3 grandes catégories : les compétences de gestion, l'identification d'un problème et l'habileté à gérer différentes assignations constituant un défi. |
| McCauley, Ohlott et Ruderman, (1999) | Job Challenge Profil | Démarrer une réflexion de développement des compétences en identifiant les éléments porteurs de développement dans l'environnement de travail du gestionnaire. | L'outil est composé de 50 items. Cinq items servent à évaluer dix composantes de développement. Le gestionnaire doit indiquer le degré avec lequel son emploi reflète cette composante. Des scores (bas, modéré, élevé) sont obtenus pour chacune des dimensions. |

Annexe 2
Première version du questionnaire

QUESTIONNAIRE SUR LES DÉFIS DE GESTION ET LES STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT

Ce questionnaire vise à évaluer les actions que les gestionnaires posent afin de faire face aux défis qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions. Notez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions suivantes, nous sommes simplement intéressés à connaître votre réalité quotidienne.

| RENSEIGNEMENTS PERSONNELS | |
|---|---|
| 1- Quel est votre sexe? | <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Homme |
| 2- Quel âge avez-vous? | _____ |
| 3- Depuis combien d'années êtes-vous gestionnaire? | _____ |
| RENSEIGNEMENTS SUR VOTRE RÔLE DE GESTIONNAIRE | |
| <p><i>Nous désirons connaître les caractéristiques du rôle de gestion que vous avez occupé durant les TROIS dernières années. Si vous avez occupé plusieurs fonctions pendant cette période, il se peut que plus d'une réponse s'appliquent à vous. Dans ce cas, veuillez répondre en vous référant au rôle que vous avez occupé LE PLUS LONGTEMPS dans les trois dernières années.</i></p> | |
| 4-Dans quel type d'organisation exercez-vous un rôle de gestionnaire? | <input type="checkbox"/> Communautaire <input type="checkbox"/> Publique et parapublique <input type="checkbox"/> Privée |
| 5- Quelle est la taille de cette organisation? | <input type="checkbox"/> Petite : 0 à 99 employés; <input type="checkbox"/> Moyenne : 100 à 499 employés; <input type="checkbox"/> Grande : 500 employés et plus. |

RENSEIGNEMENTS SUR VOTRE RÔLE DE GESTIONNAIRE

6- Les catégories suivantes comportent la description de quatre niveaux de gestion. Veuillez cocher le niveau qui correspond le mieux à votre rôle.

| Description | Exemples |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Chef d'équipe : Agit principalement comme facilitateur auprès de l'équipe pour assurer un bon fonctionnement et l'atteinte des objectifs. Travaille sous la direction du gestionnaire de premier niveau. | Responsable d'équipe, gestionnaire de projet, etc. |
| <input type="checkbox"/> Premier niveau : Coordonne et dirige le personnel chargé de l'exécution. Supervise et distribue les ressources. S'assure du bon déroulement des opérations. Ne supervise pas de gestionnaires. Se rapporte à un cadre intermédiaire. | Directeur adjoint d'école, contremaître, directeur de section, superviseur, coordonnateur, etc. |
| <input type="checkbox"/> Niveau intermédiaire : Assure la mise en application de la stratégie et la vision de l'organisation. Supervise le travail des gestionnaires de premier niveau et des professionnels. Relève de la direction exécutive. | Directeur d'école, cadre, directeur de département, directeur des opérations, contremaître, général, chef de section, etc. |
| <input type="checkbox"/> Direction exécutive : Responsable de définir les objectifs stratégiques, la vision et les priorités à long terme de l'organisation. Supervise le travail des gestionnaires intermédiaires. | Directeur général, surintendant, président, vice-président, directeur d'établissement, recteur, vice-recteur, etc. |

DÉFIS DE GESTIONS

Les énoncés suivants représentent certains **défis** que vous pouvez rencontrer comme gestionnaire. Les défis sont par définition des situations qui font vivre un sentiment plus ou moins grand **d'incapacité à faire face à une situation**. Ils sollicitent des **habiletés que nous ne possédons pas et motivent à s'améliorer**.

En vous référant à votre expérience des trois dernière années, **identifier les TROIS défis les plus importants** que vous avez relevé avec succès et qui vous ont permis de vous développer comme gestionnaire. **RETRANSCRIVEZ LES en haut des pages 6 -8 et 10.**

Exemple : Si, pour vous, l'énoncé « gérer son temps efficacement » a constitué un défi que vous arrivez maintenant à le relever avec succès, inscrivez-le dans l'encadré de la page 5. Répéter pour les 2 autres défis au haut des pages suivantes.

1. Évaluer, rencontrer et donner un feed-back sur la performance de ses employés pour la première fois.
2. Tenir des réunions d'information devant un grand nombre d'employés.
3. Faire face à un obstacle imprévu en cours de gestion d'un projet. (p. ex., coupure budgétaire, départ d'employé, catastrophe naturelle, fluctuation du dollars, etc.)
4. Proposer de nouvelles façons d'interagir entre les employés.
5. Passer d'un poste gestionnaire à un autre de niveau hiérarchique supérieur.
6. Faire face à un manque de ressources humaines afin de réaliser les opérations.
7. Respecter sa planification et ses échéanciers tout en intégrant des demandes ponctuelles, la gestion de situations nouvelles ou des imprévues.
8. Jouer un rôle de médiateur dans le but de résoudre une situation de crise (conflit, grève catastrophe, etc.)
9. Intégrer de nouveaux employés dans le cadre d'un nouveau rôle.
10. Jouer le rôle de médiateur pour faciliter la résolution d'un conflit entre deux personnes.
11. Choisir d'implanter un programme dans le but d'améliorer un aspect de l'organisation (gestion de formation, ISO, gestion des compétences, etc.)
12. Devoir d'améliorer le climat de travail ambiant.
13. Prendre des décisions rapidement dans un contexte peu connu comme une nouvelle organisation, un nouveau département ou un domaine plus ou moins étranger à son domaine de pratique habituelle.
14. Passer d'un poste professionnel ou technique à un poste exigeant de la gestion de personnel.

| |
|---|
| 15. Mobiliser une équipe de travail auprès de qui vous n'avez pas d'autorité formelle afin d'atteindre les objectifs. |
| 16. Gérer son équipe sans avoir toute l'information provenant de ses supérieurs. |
| 17. Gérer des conflits entre ses employés et/ou entre les départements. |
| 18. Appliquer et imposer une décision impopulaire. |
| 19. Choisir de mettre en place une fusion dans un secteur de l'organisation. |
| 20. Communiquer de l'information au nom de l'organisation à des organismes externes comme les journaux, la radio ou la télévision. |
| 21. Établir des priorités dans la gestion de ses dossiers et mandats pour gérer une surcharge de travail. |
| 22. Faire face à un manque de ressources financières (coupures, budgets limités) |
| 23. Prendre les décisions relatives au démarrage d'un nouveau département ou une nouvelle organisation (p. ex., démarrer une nouvelle usine, créer un nouveau département, nouveau magasin, etc.) |
| 24. Installer des modes de communication au sein de son organisation, département ou équipe. |
| 25. Décider de mettre de l'avant un nouveau service ou produit pour les clients de l'organisation. |
| 26. Choisir d'assumer des responsabilités supplémentaires à cause d'une pénurie de ressources (p. ex., départ à la retraite, départ d'un collègue, etc.) |
| 27. Négocier ses intérêts auprès d'un autre parti (p. ex., syndicale, d'affaire, etc.) |
| 28. Se positionner et prendre des décisions à l'intérieur de nouvelles responsabilités liées à une promotion. |
| 29. Concevoir et implanter une structure organisationnelle (dans un contexte de : fusion, de création d'un nouveau département, de croissance de l'organisation, etc.) |
| 30. Planifier les ressources nécessaires à la réalisation d'un projet ou d'un mandat de façon à ce que les objectifs soient atteints. |
| 31. Devoir traiter une grande quantité d'information dans un contexte où une décision doit être prise rapidement. |
| 32. Influencer ses patrons à aller dans un sens différent de ce qu'ils auraient souhaité. |
| 33. Faire un discours devant un grand groupe. |
| 34. Gérer les réunions (accorder le droit de parole, gérer le temps, préparer l'ordre du jour, etc.). |
| 35. Expliquer les implications d'un changement à un groupe d'employés. |
| 36. Obtenir et transmettre de l'information en situation de crise (conflit, grève, catastrophe, etc.) |

| |
|--|
| 37. Informer son patron du mauvais fonctionnement de son unité. |
| 38. Résoudre un problème humain complexe pouvant avoir plusieurs impacts importants. |
| 39. Gérer son temps efficacement |
| 40. Représenter l'organisation dans un comité à l'externe (p. ex., regroupement associatif, ordre professionnel, commission, etc.) |
| 41. Modifier une procédure de travail et les façons de travailler des employés. |
| 42. Établir une stratégie d'affaire. |
| 43. Former et développer les compétences des employés avec succès. |
| 44. Annoncer un projet de changement et l'implanter. |

Instructions

Lorsque que vous aurez terminé de retranscrire vos défis, vous remarquerez qu'une liste d'items se trouve sous chacun des encadrés. Ces énoncés illustrent différentes **stratégies de développement**, c'est-à-dire, des exemples d'actions permettant d'acquérir de nouvelles compétences.

Pour les trois **défis** que vous avez identifiés **au haut des pages**, indiquer jusqu'à quel point, chacune de ces stratégies de développement vous a **permis de développer les compétences pour relever ce défi avec succès**. Voir illustration ci-dessous pour exemple.

S.V.P., répéter pour chacun des défis.

| <table border="1"> <tr> <td>N/A</td> <td>Je n'ai pas utilisé cette stratégie</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>Cette stratégie n'a pas du tout contribué</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Cette stratégie a un peu contribué</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Cette stratégie a moyennement contribué</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Cette stratégie a beaucoup contribué</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Cette stratégie a principalement contribué</td> </tr> </table> | | N/A | Je n'ai pas utilisé cette stratégie | 1 | Cette stratégie n'a pas du tout contribué | 2 | Cette stratégie a un peu contribué | 3 | Cette stratégie a moyennement contribué | 4 | Cette stratégie a beaucoup contribué | 5 | Cette stratégie a principalement contribué | | | | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|------------------------------------|---|--------------------------------------|--|---|---|---|--------------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|
| N/A | Je n'ai pas utilisé cette stratégie | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Cette stratégie n'a pas du tout contribué | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Cette stratégie a un peu contribué | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Cette stratégie a moyennement contribué | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Cette stratégie a beaucoup contribué | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Cette stratégie a principalement contribué | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT | | Je n'ai pas utilisé cette stratégie | Cette stratégie n'a pas du tout contribué | Cette stratégie a un peu contribué | Cette stratégie a moyennement contribué | Cette stratégie a beaucoup contribué | Cette stratégie a principalement contribué | | | | | | | | | | | | |
| 1. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 3. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 5. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 6. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 7. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 8. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| 9. | | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |

Retranscrivez le premier des trois DÉFIS que vous avez identifié dans l'encadré ci-dessous :

| |
|--|
| |
| |
| |

| ÉCHELLE | | Jamais utilisé | Pas du tout | Un peu | Moyennement | Beaucoup | Principalement |
|-----------------------------|---|----------------|-------------|--------|-------------|----------|----------------|
| N/A | Je n'ai jamais utilisé cette stratégie | | | | | | |
| 1 | Cette stratégie n'a pas du tout permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 2 | Cette stratégie m'a un peu permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 3 | Cette stratégie m'a moyennement permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 4 | Cette stratégie m'a beaucoup permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 5 | Cette stratégie m'a totalement permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT | | | | | | | |
| 1. | Participer à un groupe de travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Demander du feedback à son patron, ses collègues et employés. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Rester optimiste et se parler positivement | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Participer à une formation théorique en groupe. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | S'impliquer dans un organisme à l'extérieur du travail afin d'y pratiquer ses habiletés de gestion. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Se donner un objectif qu'il sera possible d'atteindre. . | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Se référer à des concepts théoriques pour comprendre la situation. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Aller chercher l'avis de gens qui ne pensent pas comme moi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Identifier ses préférences et ce qui suscite son intérêt au travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Comprendre tous les aspects liés à une tâche. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Écrire un plan de développement de ses compétences. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Mener un projet en collaboration avec une autre personne. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Recourir à une évaluation de ses compétences à | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|
| l'aide de tests. | | | | | | |
| 14. Passer à l'action malgré le désaccord perçu des autres. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Tenter de valoriser des perceptions différentes de celles habituellement acceptées dans l'environnement de travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Lire un livre ou un article. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Prendre le temps d'identifier mon projet de vie à l'intérieur duquel se place mon travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Suivre un cours via internet ou par CD-ROM. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Prendre le temps de réfléchir à ce que j'ai appris et à la façon dont je l'ai appris. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Voir comment un apprentissage effectué dans un contexte pourrait s'appliquer dans une autre situation. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Imaginer à l'avance les événements et essayer de les anticiper. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. S'entourer de personnes qui m'apprennent des choses. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Suivre une formation avec des personnes qui ont le même objectif de développement que soi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Considérer le risque à ne pas agir afin de se motiver à prendre action. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Effectuer des recherches sur internet. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Prendre le temps d'analyser la situation sous tous ces angles. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Aller chercher le conseil et l'appui d'un mentor. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Percevoir les défis et les difficultés comme une occasion d'apprendre. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Reproduire les façons de faire d'une ou de personnes qui constituent pour moi un modèle. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Se fixer un objectif très précis. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Se visualiser en train de réussir | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Discuter avec ses collègues ou son patron | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Prendre le temps d'analyser et de remettre en question ses craintes. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Valider ses idées et intentions d'actions auprès de ses collègues. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. S'entourer de relations qui sont valorisantes et qui rehaussent l'estime de soi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Prendre le temps de comprendre en profondeur les mandats et les tâches sur lesquelles je travaille. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Demander conseil à un coach. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|
| 38. Faire confiance à ses capacités. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Reproduire des actions observées chez une autre personne. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Agir de façon contraire à ce que je n'approuve pas. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Faire ce qu'il y a à faire pour apprendre à le faire. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Retranscrivez le deuxième des trois DÉFIS que vous avez identifié dans l'encadré ci-dessous :

| |
|--|
| |
| |
| |

| ÉCHELLE | | Jamais utilisé | Pas du tout | Un peu | Moyennement | Beaucoup | Principalement |
|-----------------------------|--|----------------|-------------|--------|-------------|----------|----------------|
| N/A | Je n'ai jamais utilisé cette stratégie | | | | | | |
| 1 | Cette stratégie n'a pas du tout permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 2 | Cette stratégie m'a un peu permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 3 | Cette stratégie m'a moyennement permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 4 | Cette stratégie m'a beaucoup permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 5 | Cette stratégie m'a totalement permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT | | | | | | | |
| | 1. Participer à un groupe de travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 2. Demander du feedback à son patron, ses collègues et employés. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 3. Rester optimiste et se parler positivement | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 4. Participer à une formation théorique en groupe. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 5. S'impliquer dans un organisme à l'extérieur du travail afin d'y pratiquer ses habiletés de gestion. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 6. Se donner un objectif qu'il sera possible d'atteindre. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 7. Se référer à des concepts théoriques pour comprendre la situation. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 8. Aller chercher l'avis de gens qui ne pensent pas comme moi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 9. Identifier ses préférences et ce qui suscite son intérêt au travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 10. Comprendre tous les aspects liés à une tâche. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 11. Écrire un plan de développement de ses compétences. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 12. Mener un projet en collaboration avec une autre personne. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 13. Recourir à une évaluation de ses compétences à | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|
| l'aide de tests. | | | | | | |
| 14. Passer à l'action malgré le désaccord perçu des autres. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Tenter de valoriser des perceptions différentes de celles habituellement acceptées dans l'environnement de travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Lire un livre ou un article. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Prendre le temps d'identifier mon projet de vie à l'intérieur duquel se place mon travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Suivre un cours via internet ou par CD-ROM. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Prendre le temps de réfléchir à ce que j'ai appris et à la façon dont je l'ai appris. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Voir comment un apprentissage effectué dans un contexte pourrait s'appliquer dans une autre situation. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Imaginer à l'avance les événements et essayer de les anticiper. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. S'entourer de personnes qui m'apprennent des choses. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Suivre une formation avec des personnes qui ont le même objectif de développement que soi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Considérer le risque à ne pas agir afin de se motiver à prendre action. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Effectuer des recherches sur internet. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Prendre le temps d'analyser la situation sous tous ces angles. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Aller chercher le conseil et l'appui d'un mentor. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Percevoir les défis et les difficultés comme une occasion d'apprendre. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Reproduire les façons de faire d'une ou de personnes qui constituent pour moi un modèle. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Se fixer un objectif très précis. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Se visualiser en train de réussir | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Discuter avec ses collègues ou son patron | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Prendre le temps d'analyser et de remettre en question ses craintes. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Valider ses idées et intentions d'actions auprès de ses collègues. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. S'entourer de relations qui sont valorisantes et qui rehaussent l'estime de soi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Prendre le temps de comprendre en profondeur les mandats et les tâches sur lesquelles je travaille. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Demander conseil à un coach. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|
| 38. Faire confiance à ses capacités. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Reproduire des actions observées chez une autre personne. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Agir de façon contraire à ce que je n'approuve pas. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Faire ce qu'il y a à faire pour apprendre à le faire. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Retranscrivez le troisième des trois DÉFIS que vous avez identifié dans l'encadré ci-dessous :

| |
|--|
| |
| |
| |

| ÉCHELLE | | Jamais utilisé | Pas du tout | Un peu | Moyennement | Beaucoup | Principalement |
|-----------------------------|---|----------------|-------------|--------|-------------|----------|----------------|
| N/A | Je n'ai jamais utilisé cette stratégie | | | | | | |
| 1 | Cette stratégie n'a pas du tout permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 2 | Cette stratégie m'a un peu permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 3 | Cette stratégie m'a moyennement permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 4 | Cette stratégie m'a beaucoup permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| 5 | Cette stratégie m'a totalemment permis de développer mes compétences pour relever ce défi | | | | | | |
| STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT | | | | | | | |
| 1. | Participer à un groupe de travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Demander du feedback à son patron, ses collègues et employés. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Rester optimiste et se parler positivement | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Participer à une formation théorique en groupe. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | S'impliquer dans un organisme à l'extérieur du travail afin d'y pratiquer ses habiletés de gestion. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Se donner un objectif qu'il sera possible d'atteindre. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Se référer à des concepts théoriques pour comprendre la situation. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Aller chercher l'avis de gens qui ne pensent pas comme moi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Identifier ses préférences et ce qui suscite son intérêt au travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Comprendre tous les aspects liés à une tâche. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Écrire un plan de développement de ses compétences. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Mener un projet en collaboration avec une autre personne. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Recourir à une évaluation de ses compétences à | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| l'aide de tests. | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|
| 14. Passer à l'action malgré le désaccord perçu des autres. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Tenter de valoriser des perceptions différentes de celles habituellement acceptées dans l'environnement de travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Lire un livre ou un article. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Prendre le temps d'identifier mon projet de vie à l'intérieur duquel se place mon travail. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Suivre un cours via internet ou par CD-ROM. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Prendre le temps de réfléchir à ce que j'ai appris et à la façon dont je l'ai appris. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Voir comment un apprentissage effectué dans un contexte pourrait s'appliquer dans une autre situation. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Imaginer à l'avance les événements et essayer de les anticiper. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. S'entourer de personnes qui m'apprennent des choses. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Suivre une formation avec des personnes qui ont le même objectif de développement que soi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Considérer le risque à ne pas agir afin de se motiver à prendre action. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Effectuer des recherches sur internet. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Prendre le temps d'analyser la situation sous tous ces angles. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Aller chercher le conseil et l'appui d'un mentor. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Percevoir les défis et les difficultés comme une occasion d'apprendre. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Reproduire les façons de faire d'une ou de personnes qui constituent pour moi un modèle. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Se fixer un objectif très précis. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Se visualiser en train de réussir | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Discuter avec ses collègues ou son patron | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Prendre le temps d'analyser et de remettre en question ses craintes. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Valider ses idées et intentions d'actions auprès de ses collègues. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. S'entourer de relations qui sont valorisantes et qui rehaussent l'estime de soi. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Prendre le temps de comprendre en profondeur les mandats et les tâches sur lesquelles je travaille. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Demander conseil à un coach. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|
| 38. Faire confiance à ses capacités. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Reproduire des actions observées chez une autre personne. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Agir de façon contraire à ce que je n'approuve pas. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Faire ce qu'il y a à faire pour apprendre à le faire. | N/A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Annexe 3
Formulaire de consentement

ID : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Gestionnaires

Développement et validation d'un instrument de mesure

Le présente formulaire vise à préciser les objectifs du projet et la nature de votre participation. Ce formulaire encadre aussi toutes les informations qui vous permettront prendre une décision de participation, de façon libre et en toutes connaissances de causes.

Responsables du projet :

Sandra Martel, Francine Roy et Patrick Gosselin sont responsables de ce projet de recherche. Sandra Martel est étudiante au doctorat en psychologie à l'Université de Sherbrooke et Mme Roy et M. Gosselin sont professeurs à l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez joindre Sandra Martel au 450-646-1022 poste 2303 pour toute information supplémentaire concernant ce projet de recherche. Vous pouvez également joindre Mme Francine Roy au 819-821-8000 poste 65224 et Patrick Gosselin au 819-821-8000 poste 63811.

Objectif et but du projet :

L'objectif de ce projet est de développer et de tester un nouvel instrument de mesure des stratégies que les gestionnaires utilisent pour développer leurs compétences en gestion.

Raison de votre participation :

Votre participation est importante pour deux raisons. D'abord, nous sollicitons votre opinion pour nous assurer que les items composant le test sont compréhensibles et claire. Puisque l'instrument sera destiné à une population de gestionnaire, nous désirons solliciter votre avis afin de nous assurer que notre questionnaire reflète fidèlement votre réalité quotidienne au travail.

Nature de votre participation :

La durée de votre participation est d'environ 1h00 et s'effectue de façon individuelle. Vous devrez :

1. prendre connaissance des échelles composant le questionnaire;
2. lire et comprendre l'instrument et
3. mettre par écrit vos commentaires, remarques ou suggestions d'amélioration sur un questionnaire prévu à cette fin.

Avantages pouvant découler de votre participation :

Il n'y a aucun avantage direct (ou bénéfices anticipés) à participer au projet si ce n'est que le fait de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de la psychologie.

Inconvénients et risques pouvant découler de votre participation :

Bien qu'il n'y ait pas d'inconvénients majeurs à participer à ce projet de recherche, il comporte toute de même des inconvénients qu'il importe de mentionner. Par exemple, vous pourrez

ressentir de la fatigue à la fin de votre participation et peut-être trouver parfois difficile de formuler des commentaires.

Droit de retrait de participation sans préjudice :

Il est entendu que votre participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait volontaire et que vous restez, à tout moment, libre de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant le cas où vous décidez de vous retirer de l'étude, voulez-vous que les documents écrits qui vous concernent soient détruits : Oui Non

Confidentialité des données :

Dans ce projet de recherche la confidentialité de vos réponses est assurée par plusieurs moyens. D'abord aucun nom ou prénom n'est inscrit sur les feuilles réponses. Aucun renseignement ne pouvant permettre d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude ne se retrouvera sur les documents. De plus, seulement les responsables du projet auront accès à vos feuilles réponses. Finalement, les feuilles-réponses seront conservées sous pendant une période de cinq ans. Par la suite, les documents seront détruits.

Résultats de la recherche et publication :

L'information recueillie pourra être utilisée pour fins de communication scientifique et professionnelle. Dans ces cas, rien ne permettra d'identifier les personnes ayant participé à la recherche. Si vous voulez être informé des résultats obtenus une fois le projet de recherche terminé, veuillez contacter par courriel le responsable du projet.

Personne à contacter pour les aspects éthiques du déroulement de la recherche :

Pour tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez discuter avec les responsables du projet ou expliquer vos préoccupations à Mme Dominique Lorrain qui préside le comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Vous pourrez la rejoindre par l'intermédiaire de son secrétariat, en composant le numéro suivant :

(819) 821-8000, poste 2644

Ou par courriel : cer_lsh@usherbrooke.ca

Consentement libre et éclairé :

Je, _____, déclare avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature du (de la) participant(e)

Déclaration du responsable :

Je, Sandra Martel, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué à la personne qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Sandra Martel, responsable du projet

Signez à _____, le _____
ville date/mois/année

Annexe 4
Version pdf du questionnaire web

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

MERCI D'AVOIR ACCEPTÉ DE REMPLIR CE QUESTIONNAIRE.

AVANT DE DÉBUTER, VEUILLEZ NOTER QUE L'UTILISATION DES BOUTONS DE NAVIGATION « SUIVANTE » ET « PRÉCÉDENTE » DE VOTRE FURETEUR PEUT ENTRAÎNER DES CONSÉQUENCES IMPRÉVISIBLES. VEUILLEZ VOUS SERVIR EXCLUSIVEMENT DES BOUTONS DE NAVIGATION INTÉGRÉS DANS L'ÉCRAN DU QUESTIONNAIRE AFIN DE NAVIGUER D'UNE SECTION À L'AUTRE.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION

La présente section a pour but de préciser les objectifs de l'étude à laquelle vous vous apprêtez à prendre part et d'expliquer la nature de votre participation à celle-ci. Vous y trouverez aussi toutes les informations qui vous permettront de pouvoir consentir à y participer librement et en toute connaissance de cause.

OBJECTIF DU PROJET:

L'objectif de ce projet est de développer et tester un nouvel instrument de mesure visant à évaluer les actions que les gestionnaires posent lorsqu'ils désirent faire face aux défis qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions.

RAISON ET NATURE DE VOTRE PARTICIPATION :

Lors du processus d'élaboration d'un questionnaire, il est important de vérifier sa qualité afin de s'assurer que les personnes qui l'utiliseront ultérieurement pourront se fier à sa validité. C'est pourquoi, avant que cet instrument ne soit utilisé dans un contexte réel, nous testons préalablement le questionnaire auprès de plusieurs gestionnaires. Pour participer, il vous suffit de remplir le questionnaire individuellement en étant le plus spontané possible. NOTEZ QUE LE TEMPS REQUIS POUR RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE VARIE ENTRE 30 ET 45 MINUTES.

AVANTAGES ET RISQUES LIÉS À LA PARTICIPATION:

Il n'y a aucun avantage direct (ou bénéfice anticipé) à participer au projet si ce n'est celui de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de la psychologie organisationnelle. Bien qu'il n'y ait pas d'inconvénient majeur à participer à ce projet de recherche, il importe de mentionner qu'il est possible de ressentir une certaine fatigue lorsque vous remplirez le questionnaire. Lorsque ce dernier sera complété, les résultats ne pourront être interprétés ou être communiqués à quiconque pour l'instant puisque l'unique but de la recherche est de valider le questionnaire.

DROIT DE RETRAIT DE PARTICIPATION SANS PRÉJUDICE :

Il est entendu que votre participation au projet de recherche qui est décrit ci-dessus est tout à fait volontaire et que vous demeurez, à tout moment, libre de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice.

CONFIDENTIALITÉ :

La confidentialité de vos réponses est assurée par plusieurs moyens: aucun nom ou prénom ne doit être fourni pour remplir le questionnaire; seuls les responsables du projet auront accès aux données et les réponses au questionnaire seront conservées dans un lieu sûr pendant une période de cinq ans, tel que prescrit par l'Ordre des psychologues du Québec. Par la suite, elles seront détruites de façon sécuritaire.

RÉSULTATS DE RECHERCHE ET PUBLICATION:

L'information recueillie pourra être utilisée pour des fins de communications scientifiques et professionnelles. Dans ces cas, rien ne permettra d'identifier les personnes ayant participé à la recherche.

RESPONSABLES DU PROJET :

Mme Sandra Martel est étudiante au doctorat en psychologie à l'Université de Sherbrooke. Elle est supervisée par Mme Roy et M. Gosselin, tous deux professeurs dans cette même institution. Vous pouvez joindre Mme Martel au 514-374-4140 pour toute information supplémentaire.

Vous pouvez aussi contacter Mme Dominique Lorrain pour toute question portant sur l'éthique en lien avec cette recherche au (819) 821-8000, poste 62644 ou cer_ish@usherbrooke.ca

* 1. Inscrivez la date d'aujourd'hui (JJ MM ANNÉE):

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

*** 2. J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et je consens à participer à cette étude.**

Oui, j'accepte de participer.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES**RENSEIGNEMENTS PERSONNELS**

Notez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions suivantes.

*** 3. Êtes-vous ?**

Un homme

Une femme

*** 4. Quel âge avez-vous?**

Âge

*** 5. Depuis combien d'années êtes-vous gestionnaire?**

Nombre d'années

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

RENSEIGNEMENTS SUR VOTRE ROLE DE GESTIONNAIRE

Dans cette section, nous désirons connaître les caractéristiques du poste de gestion que vous avez occupé durant les TROIS dernières années. Si vous avez occupé plusieurs fonctions pendant cette période, plus d'une réponse pourraient s'appliquer à vous. Dans ce cas, veuillez répondre en vous référant au poste que vous avez occupé LE PLUS LONGTEMPS au cours des trois dernières années.

*** 6. Dans quel type d'organisation exercez-vous un rôle de gestionnaire?**

- Communautaire;
- Publique ou parapublique;
- Privée.

*** 7. Quelle est la taille de cette organisation?**

- Petite : 1 à 99 employés;
- Moyenne : 100 à 499 employés;
- Grande: 500 employés et plus.

*** 8. Les catégories suivantes comportent la description de quatre niveaux de gestion. Veuillez choisir le niveau qui correspond le mieux à votre poste.**

CHEF D'ÉQUIPE: Vous êtes principalement responsable de faciliter les opérations de l'équipe. Vous vous assurez du bon fonctionnement ainsi que de l'atteinte des ses objectifs. Vous travaillez sous la direction d'un gestionnaire. Vous portez par exemple le titre de responsable d'équipe, gestionnaire de projet, etc.

PREMIER NIVEAU: Vous coordonnez et dirigez le personnel chargé de l'exécution. Vous supervisez et distribuez les ressources. Vous vous assurez du bon déroulement des opérations, mais ne supervisez pas de gestionnaire. Vous vous rapportez à un cadre intermédiaire. Vous portez par exemple le titre de directeur adjoint d'école, contremaître, directeur de section, superviseur, coordonnateur, etc.

NIVEAU INTERMÉDIAIRE : Vous assurez la mise en application de la stratégie et la vision de l'organisation. Vous supervisez le travail des gestionnaires de premier niveau et des professionnels. Vous relevez de la direction exécutive. Vous portez par exemple le titre de directeur d'école, cadre, directeur de département, directeur des opérations, contremaître, général, chef de section, etc.

DIRECTION EXECUTIVE : Vous êtes responsable de définir les objectifs stratégiques, la vision et les priorités à long terme de l'organisation. Vous supervisez le travail des gestionnaires intermédiaires. Vous portez par exemple le titre de directeur général, surintendant, président, vice-président, directeur d'établissement, recteur, vice-recteur, etc.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

DEFIS DE GESTION

9. Les défis sont, par définition, des situations face auxquelles nous vivons un sentiment plus ou moins grand d'incapacité. Les affronter sollicite habiletés que nous ne possédons pas et nous motivent à nous améliorer.

Les 44 énoncés suivants représentent certains défis pouvant être rencontrés dans votre travail. En vous référant à votre vie professionnelle des trois dernières années, COCHEZ PARMIS LA LISTE suivante les TROIS DÉFIS les plus IMPORTANTS que vous avez RELEVÉS AVEC SUCCÈS et qui vous ont permis de vous DÉVELOPPER COMME GESTIONNAIRE.

| | Premier défi | Deuxième défi | Troisième défi |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1- Évaluer ses employés, les rencontrer et leur donner un feed-back sur leur performance pour la première fois. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2- Tenir des réunions d'information devant un grand nombre d'employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3- Faire face à un obstacle imprévu au cours de la gestion d'un projet. (ex.: coupure budgétaire, départ d'employé, catastrophe naturelle, fluctuation du dollar, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4- Proposer aux employés de nouvelles façons d'interagir entre eux. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5- Passer d'un poste gestionnaire à un autre poste, dont le niveau hiérarchique est supérieur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6- Faire face à un manque de ressources humaines qui entrave la réalisation des opérations. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7- Respecter sa planification et ses échéanciers tout en intégrant des demandes ponctuelles, des situations nouvelles à gérer ou des imprévues. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8- Jouer un rôle de médiateur dans le but de résoudre une situation de crise. (Ex.: conflit, grève catastrophe, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9- Intégrer de nouveaux employés dans le cadre d'un nouveau rôle qu'on nous a attribué. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10- Jouer le rôle de médiateur pour faciliter la résolution d'un conflit entre deux personnes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11- Choisir d'implanter un programme dans le but d'améliorer un aspect du fonctionnement de l'organisation. (ex.: gestion de formation, ISO, gestion des compétences, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12- Améliorer le climat de travail ambiant au sein de l'organisation/de l'équipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13- Prendre des décisions rapidement dans un contexte peu connu comme une nouvelle organisation, un nouveau département ou alors un domaine plus ou moins étranger à son domaine de pratique habituel. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14- Passer d'un poste professionnel ou technique à un poste impliquant la gestion d'employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15- Mobiliser une équipe de travail auprès de laquelle vous n'avez pas d'autorité formelle afin d'atteindre certains objectifs. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16- Gérer son équipe sans avoir toute l'information provenant de ses propres supérieurs. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17- Gérer des conflits entre ses employés et/ou entre différents départements. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18- Appliquer et imposer une décision impopulaire. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

- | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 19- Choisir de mettre en place une fusion dans un secteur de l'organisation. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20- Communiquer de l'information au nom de l'organisation à des organismes externes comme les journaux, la radio ou la télévision. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21- Gérer une surcharge de travail en établissant des priorités dans l'organisation de ses dossiers et mandats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22- Faire face à un manque de ressources financières.(ex.: coupures, budgets limités, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23- Prendre les décisions relatives au démarrage des opérations d'un nouveau département ou d'une nouvelle organisation. (ex. : démarrer une nouvelle usine, créer un nouveau département, ouvrir un nouveau magasin, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24- Installer des modes de communication au sein de son organisation, département ou équipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25- Décider de mettre de l'avant un nouveau service ou un nouveau produit pour les clients de l'organisation. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26- Choisir d'assumer des responsabilités supplémentaires à cause d'une pénurie de ressources humaines(ex. : retraite ou départ d'un collègue). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27- Négocier ses intérêts auprès d'un autre parti (ex.: organisation syndicale, groupe d'affaires, etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28- Se positionner et prendre des décisions à l'intérieur de nouvelles responsabilités liées à une promotion. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29- Concevoir et implanter une structure organisationnelle dans un contexte de fusion, création d'un nouveau département, croissance de l'organisation, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30- Planifier les ressources nécessaires à la réalisation d'un projet ou d'un mandat de façon à ce que les objectifs soient atteints. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31- Traiter une grande quantité d'information dans un contexte où une décision doit être prise rapidement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32- Influencer ses patrons à aller dans un sens différent de celui vers lequel ils entendaient se diriger initialement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33- Faire un discours devant un grand groupe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34- Gérer les réunions: accorder le droit de parole, gérer le temps, préparer l'ordre du jour, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35- Expliquer les implications d'un changement à un groupe d'employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36- Obtenir et transmettre de l'information aux personnes concernées en situation de crise (ex.: conflit, grève, catastrophe, etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37- Informer son patron du mauvais fonctionnement de l'unité dont on s'occupe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38- Résoudre un problème humain complexe pouvant avoir plusieurs impacts importants. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39- Gérer son temps efficacement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40- Représenter l'organisation dans un comité à l'externe. (ex. : regroupement associatif, ordre professionnel, commission, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41- Modifier une procédure de travail et les façons de travailler des employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42- Établir une stratégie d'affaires. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43- Former les employés et développer leurs compétences avec succès. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44- Annoncer un projet de changement et l'implanter. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

AVANT DE PASSER À LA SECTION SUIVANTE DU QUESTIONNAIRE, NOUS VOUS CONSEILLONS DE NOTER SUR PAPIER LE NUMÉRO DE L'ÉNONCÉ ET L'ÉNONCÉ LUI-MÊME CAR VOUS AUREZ À Y RÉFÉRER DANS LES PROCHAINES SECTIONS DU QUESTIONNAIRE.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT

Nous sommes intéressés à connaître de quelle façon vous avez réussi à relever les défis de gestion auxquels vous avez faits face. La prochaine section du questionnaire portera donc sur la MANIÈRE dont vous vous y êtes pris pour relever les TROIS DÉFIS DE GESTION que vous avez choisi précédemment. Ainsi, pour CHACUN D'EUX nous vous demanderons:

- D'indiquer le NUMÉRO du défi;
- De lire la série d'énoncés s'y rapportant;
- De choisir sur l'échelle de 1 à 5 la réponse qui s'apparente le plus à votre façon d'agir.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES**FIN DE LA SECTION POUR LE PREMIER DEFI**

Vous avez maintenant terminé de répondre à la série d'énoncés pour le premier défi que vous avez choisi. Dans la prochaine section du questionnaire nous vous demanderons de répondre à la même série d'énoncés mais en vous référant cette fois au deuxième défi que vous avez choisi plus tôt.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES**FIN DE LA SECTION POUR LE DEUXIÈME DEFI**

Vous avez maintenant terminé de répondre à la série d'énoncées pour le deuxième défi que vous avez choisi. Dans la prochaine section du questionnaire nous vous demanderons de répondre à la même série d'énoncés mais en vous référant cette fois au troisième et dernier défi que vous avez choisi plus tôt.

QUESTIONNAIRE SUR LES DÉFIS DE GESTION ET LES

CONCLUSION ET REMERCIEMENTS

Vous avez maintenant terminé de remplir le questionnaire sur les défis de gestion et les stratégies de développement. Avant de quitter le questionnaire, assurez-vous d'être satisfait de vos réponses. Aussitôt que vous cliquerez sur le bouton SUIVANT en bas de la page, vos résultats seront officiellement comptabilisés et il sera impossible de les modifier par la suite.

En terminant, nous vous remercions d'avoir pris le temps de compléter le questionnaire. Vos réponses nous permettront de construire un instrument rigoureux et par la même occasion de mieux comprendre de quelle façon les gestionnaires développent leurs compétences.

Si vous avez des questions ou des remarques concernant ce questionnaire, vous pouvez communiquer avec Mme Sandra Martel à l'adresse courriel suivante: sandra.martel@usherbrooke.ca

31. N'hésitez pas à nous faire part de vos commentaires.

Annexe 5
Annonce utilisée pour le recrutement des gestionnaires

PARTICIPANTS RECHERCHÉS

Études sur le développement des gestionnaires Université de Sherbrooke

Je suis à la recherche de 200 gestionnaires de tous les niveaux et contexte de travail pour réaliser ma recherche de doctorat en psychologie organisationnelle. L'objectif de ce projet est de développer et de tester un nouvel instrument de mesure des stratégies que les gestionnaires utilisent pour développer leurs compétences en gestion.

Quels seraient les avantages à participer à une telle recherche?

Vous contribuerez à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de la psychologie. De plus, selon le nombre de participants recrutés, je pourrai vous aider à identifier les défis que les gestionnaires de votre organisation rencontrent ainsi que les moyens qu'ils utilisent pour se développer. Ce portrait général pourrait vous aider à aligner les besoins en formation pour les gestionnaires.

Qu'est-ce qu'implique une participation à ce projet?

La chercheuse se déplace dans votre organisation pour distribuer des questionnaires aux participants et les récupérer. Chacun des gestionnaires est libre d'accepter ou de refuser de participer. Ces derniers devront :

- lire les consignes d'un questionnaire et répondre de façon individuelle aux questions le plus spontanément possible.
- La durée de passation est d'environ 45 minutes et le questionnaire doit être rempli qu'une seule fois.

Si vous souhaitez que votre organisation participe ou pour toute information supplémentaire concernant le projet de recherche, vous pouvez contacter Sandra Martel aux numéros suivants :

Travail : 450-687-7881 poste 2430

Annexe 6
Version finale du questionnaire

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

AVANT DE DÉBUTER, VEUILLEZ NOTER QUE L'UTILISATION DES BOUTONS DE NAVIGATION « SUIVANTE » ET « PRÉCÉDENTE » DE VOTRE FURETEUR PEUT ENTRAÎNER DES CONSÉQUENCES IMPRÉVISIBLES. VEUILLEZ VOUS SERVIR EXCLUSIVEMENT DES BOUTONS DE NAVIGATION INTÉGRÉS DANS L'ÉCRAN DU QUESTIONNAIRE AFIN DE NAVIGUER D'UNE SECTION À L'AUTRE.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES**CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION**

* 1. Inscrivez la date d'aujourd'hui (JJ MM ANNÉE):

* 2. J'accepte de remplir ce questionnaire.

Oui, j'accepte.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES**RENSEIGNEMENTS PERSONNELS**

*** 3. Êtes-vous ?**

Un homme

Une femme

*** 4. Quel âge avez-vous?**

Âge

*** 5. Depuis combien d'années êtes-vous gestionnaire?**

Nombre d'années

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

RENSEIGNEMENTS SUR VOTRE ROLE DE GESTIONNAIRE

Dans cette section, nous désirons connaître les caractéristiques du poste de gestion que vous avez occupé durant les TROIS dernières années. Si vous avez occupé plusieurs fonctions pendant cette période, plus d'une réponse pourraient s'appliquer à vous. Dans ce cas, veuillez répondre en vous référant au poste que vous avez occupé LE PLUS LONGTEMPS au cours des trois dernières années.

*** 6. Dans quel type d'organisation exercez-vous un rôle de gestionnaire?**

- Communautaire;
- Publique ou parapublique;
- Privée.

*** 7. Quelle est la taille de cette organisation?**

- Petite : 1 à 99 employés;
- Moyenne : 100 à 499 employés;
- Grande: 500 employés et plus.

*** 8. Les catégories suivantes comportent la description de quatre niveaux de gestion. Veuillez choisir le niveau qui correspond le mieux à votre poste.**

CHEF D'ÉQUIPE: Vous êtes principalement responsable de faciliter les opérations de l'équipe. Vous vous assurez du bon fonctionnement ainsi que de l'atteinte des ses objectifs. Vous travaillez sous la direction d'un gestionnaire. Vous portez par exemple le titre de responsable d'équipe, gestionnaire de projet, etc.

PREMIER NIVEAU: Vous coordonnez et dirigez le personnel chargé de l'exécution. Vous supervisez et distribuez les ressources. Vous vous assurez du bon déroulement des opérations, mais ne supervisez pas de gestionnaire. Vous vous rapportez à un cadre intermédiaire. Vous portez par exemple le titre de directeur adjoint d'école, contremaître, directeur de section, superviseur, coordonnateur, etc.

NIVEAU INTERMÉDIAIRE : Vous assurez la mise en application de la stratégie et la vision de l'organisation. Vous supervisez le travail des gestionnaires de premier niveau et des professionnels. Vous relevez de la direction exécutive. Vous portez par exemple le titre de directeur d'école, cadre, directeur de département, directeur des opérations, contremaître, général, chef de section, etc.

DIRECTION EXECUTIVE : Vous êtes responsable de définir les objectifs stratégiques, la vision et les priorités à long terme de l'organisation. Vous supervisez le travail des gestionnaires intermédiaires. Vous portez par exemple le titre de directeur général, surintendant, président, vice-président, directeur d'établissement, recteur, vice-recteur, etc.

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

DEFIS DE GESTION

Notez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions suivantes.

9. Les défis sont, par définition, des situations face auxquelles nous vivons un sentiment plus ou moins grand d'incapacité. Les affronter sollicite habiletés que nous ne possédons pas et nous motivent à nous améliorer.

Les 44 énoncés suivants représentent certains défis pouvant être rencontrés dans votre travail. En vous basant sur votre vie professionnelle, COCHEZ PARMIS LA LISTE suivante LE DÉFI les plus IMPORTANT que vous rencontrez actuellement dans votre travail.

| | Premier défi | Deuxième défi | Troisième défi |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1- Évaluer ses employés, les rencontrer et leur donner un feed-back sur leur performance pour la première fois. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2- Tenir des réunions d'information devant un grand nombre d'employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3- Faire face à un obstacle imprévu au cours de la gestion d'un projet. (ex.: coupure budgétaire, départ d'employé, catastrophe naturelle, fluctuation du dollar, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4- Proposer aux employés de nouvelles façons d'interagir entre eux. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5- Passer d'un poste gestionnaire à un autre poste, dont le niveau hiérarchique est supérieur. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6- Faire face à un manque de ressources humaines qui entrave la réalisation des opérations. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7- Respecter sa planification et ses échéanciers tout en intégrant des demandes ponctuelles, des situations nouvelles à gérer ou des imprévus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8- Jouer un rôle de médiateur dans le but de résoudre une situation de crise. (Ex.: conflit, grève catastrophe, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9- Intégrer de nouveaux employés dans le cadre d'un nouveau rôle qu'on nous a attribué. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10- Jouer le rôle de médiateur pour faciliter la résolution d'un conflit entre deux personnes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11- Choisir d'implanter un programme dans le but d'améliorer un aspect du fonctionnement de l'organisation. (ex.: gestion de formation, ISO, gestion des compétences, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12- Améliorer le climat de travail ambiant au sein de l'organisation\de l'équipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13- Prendre des décisions rapidement dans un contexte peu connu comme une nouvelle organisation, un nouveau département ou alors un domaine plus ou moins étranger à son domaine de pratique habituel. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14- Passer d'un poste professionnel ou technique à un poste impliquant la gestion d'employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15- Mobiliser une équipe de travail auprès de laquelle vous n'avez pas d'autorité formelle afin d'atteindre certains objectifs. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16- Gérer son équipe sans avoir toute l'information provenant de ses propres supérieurs. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17- Gérer des conflits entre ses employés et/ou entre différents départements. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES

- | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 18- Appliquer et imposer une décision impopulaire. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19- Choisir de mettre en place une fusion dans un secteur de l'organisation. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20- Communiquer de l'information au nom de l'organisation à des organismes externes comme les journaux, la radio ou la télévision. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21- Gérer une surcharge de travail en établissant des priorités dans l'organisation de ses dossiers et mandats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22- Faire face à un manque de ressources financières.(ex.:coupures, budgets limités, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23- Prendre les décisions relatives au démarrage des opérations d'un nouveau département ou d'une nouvelle organisation. (ex. : démarrer une nouvelle usine, créer un nouveau département, ouvrir un nouveau magasin, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24- Installer des modes de communication au sein de son organisation, département ou équipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25- Décider de mettre de l'avant un nouveau service ou un nouveau produit pour les clients de l'organisation. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26- Choisir d'assumer des responsabilités supplémentaires à cause d'une pénurie de ressources humaines(ex. : retraite ou départ d'un collègue). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27- Négocier ses intérêts auprès d'un autre parti (ex.: organisation syndicale, groupe d'affaires, etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28- Se positionner et prendre des décisions à l'intérieur de nouvelles responsabilités liées à une promotion. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29- Concevoir et implanter une structure organisationnelle dans un contexte de fusion, création d'un nouveau département, croissance de l'organisation, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30- Planifier les ressources nécessaires à la réalisation d'un projet ou d'un mandat de façon à ce que les objectifs soient atteints. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31- Traiter une grande quantité d'information dans un contexte où une décision doit être prise rapidement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32- Influencer ses patrons à aller dans un sens différent de celui vers lequel ils entendaient se diriger initialement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33- Faire un discours devant un grand groupe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34- Gérer les réunions: accorder le droit de parole, gérer le temps, préparer l'ordre du jour, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35- Expliquer les implications d'un changement à un groupe d'employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36- Obtenir et transmettre de l'information aux personnes concernées en situation de crise (ex.: conflit, grève, catastrophe, etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37- Informer son patron du mauvais fonctionnement de l'unité dont on s'occupe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38- Résoudre un problème humain complexe pouvant avoir plusieurs impacts importants. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39- Gérer son temps efficacement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40- Représenter l'organisation dans un comité à l'externe. (ex. : regroupement associatif, ordre professionnel, commission, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41- Modifier une procédure de travail et les façons de travailler des employés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42- Établir une stratégie d'affaires. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43- Former les employés et développer leurs compétences avec succès. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44- Annoncer un projet de changement et l'implanter. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

QUESTIONNAIRE SUR LES DEFIS DE GESTION ET LES**CONCLUSION ET REMERCIEMENTS**

Vous avez maintenant terminé de remplir le questionnaire sur les défis de gestion et les stratégies de développement. Avant de quitter le questionnaire, assurez-vous d'être satisfait de vos réponses. Aussitôt que vous cliquerez sur le bouton SUIVANT en bas de la page, vos résultats seront officiellement comptabilisés et il sera impossible de les modifier par la suite.

Si vous avez des questions ou des remarques concernant ce questionnaire, vous pouvez communiquer avec Mme Sandra Martel à l'adresse courriel suivante: sandra.martel@usherbrooke.ca

16. N'hésitez pas à nous faire part de vos commentaires.