

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SOCIALISATION DES NOUVEAUX EMPLOYÉS
L'EFFET D'UNE FORMATION EN AUTOGESTION SUR LES
COMPORTEMENTS DE RECHERCHE D'INFORMATION

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ADMINISTRATION

PAR
VÉRONIQUE CHARTRAND

FÉVRIER 2017 -

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais débiter en remerciant des personnes m'ayant soutenue au cours de mon cheminement doctoral de plus de six ans. Tout d'abord, ma directrice de thèse, Lucie Morin, professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal. Par sa rigueur, son organisation, son esprit d'analyse, son empathie et ses connaissances en recherche, elle a su m'encourager et me guider à travers les années. J'aimerais remercier les membres du jury ayant évalué ma thèse, Anne Bourhis, Marie-Ève Dufour et Denis Morin, pour leurs commentaires ayant permis d'améliorer mon travail. Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à Denis Morin et Cataldo Zuccaro, tous deux professeurs à l'Université du Québec à Montréal pour les échanges que nous avons eus concernant la méthodologie et les statistiques. Ma gratitude va aussi au professeur Charles Benabou, aussi de l'Université du Québec à Montréal, pour son aide avec l'exercice de traduction et contre-traduction des instruments de mesure de cette thèse. Je remercie les professeurs, membres du comité de phase II de ce doctorat, Kathleen Bentein (Université du Québec à Montréal), Line Dubé (HEC), Marylène Gagné (The University of Western Australia) pour leurs commentaires ayant contribué à enrichir mes travaux. Je tiens aussi à remercier la Chaire RBC en management des services financiers dont les cotitulaires sont Line Ricard et Jean Harvey, (tous deux professeurs à l'Université du Québec à Montréal) pour le soutien financier.

Comme cette thèse a été réalisée en milieu organisationnel, j'aimerais remercier les gestionnaires du Centre Contact Clientèle de BMO Banque de Montréal ayant rendu possible ma recherche, en l'occurrence Gilles-André Dugas, Sébastien Fauvel, Lori

Duggan, Francine Deroo, et Nadine Léger. Je remercie aussi Magali Dubé qui m'a fourni les données pertinentes pour comprendre la réalité du centre d'appel. Je tiens aussi à remercier mes gestionnaires des dernières années qui m'ont encouragée dans mon cheminement doctoral, en l'occurrence Franceen Bernstein, Sylvie Oudabashian et Gregory Scott. Grâce à eux, je peux dire que mon employeur, BMO Banque de Montréal aide ses employés à réussir en utilisant une approche humaine. Ma gratitude va aussi aux facilitateurs et aux gestionnaires d'équipes qui m'ont aidée à coordonner la logistique inhérente à la livraison des cinq blocs de formation.

Finalement, les prochains remerciements s'adressent à des personnes qui m'ont soutenue au quotidien. D'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours voulu enseigner. Il y a les rêves et il y a la vie, celle qui se charge parfois de mettre un frein à vos rêves. On commence une famille, un emploi, des obligations. Alors que j'attendais la venue de mon troisième enfant, je me suis décidée à faire le saut, à prendre le risque de demander une année sans solde à mon employeur, pour réaliser mon rêve, faire un doctorat qui me permettrait éventuellement d'enseigner. J'ai commencé le premier cours de ma scolarité doctorale alors que mon fils Mathieu était âgé de quatre semaines à peine. Mes filles, Laurence et Juliane quant à elles, ont toujours connu une maman aux études. Un jour, ma grande fille Laurence (âgée de six ans à cette époque) venait tout juste de se réveiller, vers six heures du matin. Voyant que je n'étais pas dans mon lit, elle descend dans mon bureau et me dit : « Maman, tu portes les mêmes vêtements qu'hier, ça veut dire que tu n'as pas dormi de la nuit, c'est ça ? » et elle de poursuivre avec un vocabulaire étonnant pour une enfant de son âge : « Persévère maman, tu vas l'avoir ton doctorat ! » Cette phrase est gravée dans ma mémoire à tout jamais et me revenait en tête à chaque fois que j'étais fatiguée, découragée, de sorte que je n'ai jamais songé à abandonner mes études doctorales. D'abord parce que j'y tenais énormément et parce que mes enfants m'ont toujours encouragée. Sans le savoir, en me posant des questions sur ma progression,

par leurs encouragements. Mes enfants auraient pu me reprocher de travailler... Trop. Tout le temps. Ils ne l'ont pas fait. Même si, par moment, je leur ai manqué. J'espère qu'ils retiennent de ces années que l'ardeur, la persévérance, la résilience sont des qualités importantes pour réussir sa vie. S'ils ne retiennent que cela, mes années d'études en auront valu la peine. Laurence, Juliane, Mathieu, c'est en grande partie grâce à vous si j'ai persévéré toutes ces années et je vous en serai toujours reconnaissante. J'aimerais aussi remercier mes parents, mon père qui valorise tant mes études. Ma mère, qui s'est tant inquiétée pour mes enfants et moi, se demandant parfois pourquoi s'imposer tant de travail. Et malgré ses réserves, elle a été là pour moi. Elle qui a tant veillé sur mes enfants, qui a relu mes textes pour en corriger l'orthographe et la grammaire. Ma mère est une source d'inspiration pour moi, car elle est une femme extrêmement courageuse, résiliente et travaillante. J'aimerais aussi remercier mon compagnon de vie, Joël Aubin, pour son soutien indéfectible et ses encouragements constants, merci pour ta bienveillance, ton optimisme, tes gestes concrets pour alléger ma tâche au quotidien et surtout pour ton amour. Merci à toutes les personnes de ma famille qui ont relu les différentes versions et parties de cette thèse, ma tante Céline Cossette-Dupuis, ma belle-fille, Jessica Aubin et mon beau-fils William Aubin, ma sœur Nathalie Chartrand et ma mère Johanne Cossette.

DÉDICACE

*À mes enfants, Laurence, Juliane et Mathieu
À ma grand-mère, Pauline*

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
RECENSION DES ÉCRITS	8
1.1 Socialisation	8
1.1.1 Fondements théoriques de la socialisation	8
1.1.2 Définition de la socialisation	17
1.1.3 État de la recherche empirique sur la socialisation	22
1.2 Recherche d'information	48
1.2.1 Fondements théoriques de la recherche d'information	48
1.2.2 Définition de la recherche d'information	49
1.2.3 État de la recherche empirique sur la recherche d'information.....	52
1.3 L'autogestion.....	65
1.3.1 Définition de l'autogestion	65
1.3.2 Fondements théoriques de l'autogestion	67
1.3.3 La formation en autogestion et ses principales composantes	69
1.3.4 État de la recherche empirique sur l'autogestion	73
1.4 L'autoefficacité	79
1.4.1 Définition de l'autoefficacité.....	79
1.4.2 État de la recherche empirique sur l'autoefficacité dans un contexte de formation	82

CHAPITRE II	
MODÈLE D'ANALYSE	82
2.1 Problématique.....	82
2.2 Modèle d'analyse	88
2.3 Hypothèses	89
CHAPITRE III	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	94
3.1 Terrain	94
3.2 Participants	96
3.3 Devis.....	97
3.4 Traitements.....	101
3.4.1 Étude pilote.....	102
3.4.2 Traitement du groupe expérimental.....	104
3.4.3 Traitement du groupe de contrôle.....	107
3.5 Pratiques organisationnelles offertes par l'entreprise et intégration du traitement expérimental	110
3.6 Procédure de collecte de données.....	111
3.7 Instruments de mesure.....	112
3.7.1 Recherche d'information	115
3.7.2 Autoefficacité	121
3.7.3 Degré d'intégration.....	125
3.7.4 Variables de contrôle	130
3.8 Traitement statistique	132
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	134
4.1 Analyses descriptives	134
4.2 Vérification de la manipulation.....	143
4.3 Vérification des prémisses de l'analyse de variance	147
4.4 Test de nos hypothèses	151
CHAPITRE V	
DISCUSSION	164

5.1	Discussion des résultats et apport théorique	164
5.2	Apport pratique	168
5.3	Limites.....	171
5.4	Recherche future	174
	CONCLUSION	177
	ANNEXE A ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE VISANT À ÉLABORER LA FORMATION EN AUTOGESTION (TRAITEMENT)	178
	ANNEXE B GUIDE DU PARTICIPANT.....	180
	ANNEXE C QUESTIONNAIRES	214
	ANNEXE D TRADUCTION ET CONTRE TRADUCTION.....	238
	ANNEXE E RÉSUMÉ DES NOTES PRISES LORS DU GROUPE DE DISCUSSION VISANT L'ÉLABORATION DE LA MESURE D'AUTOEFFICACITÉ	246
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	248

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Processus de socialisation et finalité d'intégration.....	18
1.2	Modèle de la socialisation de Feldman (1976).....	24
1.3	Principaux résultats de Feldman (1976).....	26
1.4	Modèle d'analyse traduit et adapté de Bauer et coll. (2007).....	38
1.5	Principaux résultats de l'étude de Bauer et coll. 2007	39
1.6	Principaux résultats de l'étude de Morrison (1993 b).....	55
2.1	Modèle d'analyse de notre étude.....	89
3.1	Design prétest et post-test avec groupe de contrôle	98
3.2	Tracé d'effondrement pour la mesure de recherche d'information.....	120
3.3	Tracé d'effondrement pour la mesure du degré d'intégration.....	130
4.1	Distribution des scores individuels de l'âge.....	136
4.2	Distribution des scores individuels de l'expérience en centre d'appel dans une autre institution financière.....	137
4.3	Distribution des scores individuels des comportements de recherche d'information – mesure PRÉ	138
4.4	Distribution des scores individuels des comportements de recherche d'information – mesure POST	138
4.5	Distribution des scores individuels du degré d'intégration - mesure PRÉ	139
4.6	Distribution des scores individuels du degré d'intégration - mesure POST.....	139
4.7	Distribution des scores individuels de l'apprentissage dans le groupe expérimental	147

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1	Tactiques de socialisation de Van Maanen et Schein (1979) 33
1.2	Tactiques de socialisation de Jones (1986) 35
1.3	Typologie des comportements proactifs de Ashford et Black (1996) 46
1.4	Typologie de Miller et Jablin (1991)..... 49
1.5	Méthodes de recherche d'information selon Miller et Jablin (1991) 50
1.6	Typologie de recherche d'information de Morrison (1995)..... 51
1.7	Méthodes de recherche d'information selon Morrison (1995)..... 51
1.8	Mesure de l'accommodation de la recherche de Bauer et Green (1998)..... 61
1.9	Principaux résultats de la méta-analyse de Bauer et coll. (2007) 64
1.10	Composantes de la formation en autogestion selon diverses études..... 70
1.11	Composantes de la formation en autogestion de Frayne (1991) 71
3.1	Caractéristiques démographiques des participants par condition expérimentale 97
3.2	Détail de l'assignation des participants aux deux conditions expérimentales..... 100
3.3	Formation en autogestion 105
3.4	Horaire de l'administration des cinq (5) blocs de formation..... 107
3.5	Procédure de collecte de données..... 112

3.6	Recherche d'information : résultats de l'analyse factorielle	118
3.7	Autoefficacité : résultats de l'analyse factorielle	124
3.8	Degré d'intégration : résultats de l'analyse factorielle.....	127
3.9	Détail de la mesure des variables contrôle	131
4.1	Statistiques descriptives pour toutes les variables à l'étude.....	135
4.2	Matrice de corrélation pour toutes les variables à l'étude	142
4.3	Items de la mesure de réaction	144
4.4	Moyennes des scores individuels pour la réaction	145
4.5	Moyennes des scores individuels pour l'apprentissage en lien avec la recherche d'information	146
4.6	Moyennes pour les variables de contrôle par condition	149
4.7	Résultats des test t	149
4.8	Items de la mesure d'engagement envers les buts.....	151
4.9	Moyennes des scores individuels pour l'engagement envers les buts	151
4.10	Moyennes de la variable dépendante par condition	153
4.11	Résultats de l'ANCOVA Variable dépendante : Recherche information POST	153
4.12	Moyennes des scores individuels pour la recherche d'information PRÉ, l'autoefficacité, le degré d'intégration PRÉ, l'âge, le niveau d'éducation, l'expérience sur le marché du travail et l'expérience en institution financière	155
4.13	Résultats de test t entre les deux unités d'affaires.....	156
4.14	Résultats de l'ANCOVA testant l'effet de l'unité d'affaires Variable dépendante: recherche information POST.....	157
4.15	Moyennes des scores individuels des comportements de recherche d'information par condition et par unité d'affaires.....	157
4.16	Résultats de l'ANCOVA pour l'unité d'affaires EDB Variable dépendante : recherche information POST.....	158
4.17	Résultats de l'ANCOVA pour l'unité d'affaires MCARD Variable dépendante: Recherche information POST	159
4.18	Résultats de l'ANCOVA testant l'effet modérateur de l'autoefficacité.....	160

4.19	Moyennes des scores individuels des comportements de recherche d'information par condition et par niveau d'autoefficacité	161
4.20	Différence entre les moyennes des scores individuels des comportements de recherche d'information par condition et par niveau d'autoefficacité	161
4.21	Résultats de l'analyse de corrélation entre les comportements de recherche d'information et le degré d'intégration	162

RÉSUMÉ

Cette thèse de nature empirique avait pour premier objectif de tester l'effet d'une formation en autogestion axée sur la recherche d'information sur les comportements de recherche d'information des nouveaux employés. Cette thèse avait aussi pour objectif de tester le rôle modérateur de l'auto-efficacité dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information ainsi que le lien entre les comportements de recherche d'information et le degré d'intégration des recrues. Le caractère original de cette thèse repose sur le fait qu'une formation en autogestion a été développée spécifiquement pour cette étude, son efficacité ayant ensuite été testée. Le terrain qui nous a accueillis est une grande entreprise canadienne dans le secteur des services financiers. Les participants (n= 99) étaient des recrues embauchées pour travailler comme agents dans un centre d'appel de la région métropolitaine. Cette étude repose sur un devis quasi expérimental de type PRÉ POST avec groupe de contrôle. Les résultats d'une analyse de variance (ANCOVA) indiquent que la formation en autogestion qui cible la recherche d'information a un effet direct significatif sur les comportements de recherche d'information. Spécifiquement, les participants de l'unité d'affaires EDB du centre d'appel ayant été exposés à la formation ont eu significativement plus de comportements de recherche d'information que les participants du groupe de contrôle. Nos résultats ont aussi indiqué que l'auto-efficacité jouait un rôle modérateur dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information, cette relation étant plus significative pour les recrues ayant une faible auto-efficacité que pour les recrues ayant une forte auto-efficacité. Finalement, les résultats d'une analyse de corrélation ont indiqué un lien positif et significatif entre les comportements de recherche d'information et le degré d'intégration des recrues huit semaines après leur entrée en fonction dans l'institution financière. Cette étude contribue à accroître les connaissances sur la socialisation et plus spécifiquement le rôle actif que les recrues peuvent jouer dans leur intégration. Nos résultats suggèrent qu'il peut être bénéfique pour une organisation d'investir dans le développement d'interventions visant à augmenter les comportements de recherche d'information.

Mots-clés : Socialisation, recherche d'information, autogestion

INTRODUCTION

*Alors que les individus dans les organisations
se font enseigner comment gérer des subordonnés,
des groupes, et même des organisations,
ils reçoivent rarement des instructions
sur la façon de se gérer eux-mêmes.*

Traduction libre, Castenada, Kolenko et Aldag (1999, p. 102)

Dans un nombre grandissant de secteurs d'activités au Canada, le marché de l'emploi est actuellement caractérisé par une grande mobilité externe. Ces mouvements de main-d'œuvre augmentent le besoin de mieux comprendre la socialisation des nouveaux employés à leur arrivée dans une organisation (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo et Tucker, 2007). À son tour, ce besoin est amplifié par les risques accrus de roulement de personnel pendant la première année en poste (Wanous, 1992).

La socialisation peut être définie comme « le processus par lequel une personne acquiert les valeurs, les comportements et les connaissances nécessaires afin d'assumer pleinement les rôles qui lui sont confiés au sein de l'organisation et ainsi, devenir un membre à part entière » (traduction libre, Van Maanen et Schein, 1979 p. 211). Pour le nouvel employé, la socialisation ne se limite pas à la connaissance de l'organisation, de son groupe de travail et de son rôle. Elle inclut aussi une appropriation des normes et valeurs de l'organisation (Feldman, 1981 ; Van Maanen et Schein, 1979 ; Wanous 1992), laquelle permet au nouvel employé de déterminer quel rôle il doit jouer et comment il doit se comporter (Louis, Posner et Powell, 1983).

Au niveau temporel, certains chercheurs parlent d'un processus qui dure entre neuf et douze mois (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein et Gardner 1994 ; Wanous, 1992 ; Wanous et Reichers, 2000 ; Wesson et Gogus, 2005), alors que d'autres avancent que les effets les plus significatifs de la socialisation se produisent lors des deux premiers mois après l'entrée en fonction (Cooper-Thomas et Anderson 2002 ; Ostroff et Kozlowski, 1992).

La finalité du processus de socialisation est l'intégration. Plus spécifiquement, au terme du processus de socialisation, qui peut se vivre de diverses façons en fonction de l'approche et des pratiques mises de l'avant par l'entreprise, la recrue atteindra un certain degré d'intégration : « *The process of organizational socialization focuses on how newcomers adjust to their new surroundings and learn the behaviors, attitudes, and skills necessary to fulfill their new roles and function effectively as members of an organization.* » (Saks, Uggerslev et Fasina, 2007, p. 414). Par souci de clarté, dans cette thèse, nous distinguerons toujours le processus de la finalité. Ainsi, lorsque nous parlerons du processus, nous emploierons le terme « socialisation ». Pour désigner la finalité, nous utiliserons les termes « degré d'intégration » ou « intégration ».

D'un point de vue empirique, les recherches sur la socialisation en milieu organisationnel ont tout d'abord mis en évidence l'apport des approches et des pratiques organisationnelles pour socialiser les nouveaux employés (Cable et Parsons, 2001 ; Jones, 1986 ; Van Maanen et Schein, 1979). Les pratiques organisationnelles sont les activités et mesures mises de l'avant par l'entreprise pour favoriser le degré d'intégration, par exemple la journée d'accueil, la formation, le jumelage avec un employé expérimenté. Sous cette perspective, l'organisation est responsable du processus de socialisation alors que le nouvel employé joue un rôle plutôt passif en ce sens où il ne fait que répondre à ce qui est mis de l'avant par l'organisation. Parmi les nombreuses études réalisées sous cette perspective, les travaux de Van Maanen et

Schein (1979) ont été reconnus comme étant importants par plusieurs chercheurs. Ils ont proposé un modèle de la socialisation reposant sur six dimensions qui traduisent la façon dont l'organisation structure l'expérience de socialisation pour les recrues. Chacune de ces dimensions est représentée sous forme de continuum bipolaire (p. ex., tactique collective VS individuelle, la tactique collective signifie que les recrues vivent une expérience de socialisation en étant regroupés pour vivre une expérience uniforme, la tactique individuelle signifie que la recrue vit une expérience de socialisation individuellement, sans être regroupée avec d'autres recrues).

Plus récemment, la littérature scientifique sur la socialisation a mis en évidence le rôle actif de la recrue. Ainsi, durant le processus de socialisation, le nouvel employé adopterait des comportements proactifs, lesquels seraient bénéfiques à son intégration (Ashforth, Sluss et Saks, 2007 ; Morrison, 1993a ; 1993 b ; 1995 ; Perrot et Jaidi, 2014 ; Saks, Gruman et Cooper-Thomas, 2011). Ces comportements proactifs, en complémentarité avec les pratiques mises de l'avant par l'organisation, facilitent l'intégration des nouveaux employés. Ainsi, le processus de socialisation serait plus efficace quand l'organisation et la recrue sont tous deux actifs.

Selon Ashford et Black (1996), les comportements proactifs se déclinent principalement sous les formes suivantes : 1) recherche d'information ; 2) recherche de rétroaction ; 3) négociation ; 4) cadrage positif ; 5) socialisation générale ; 6) construction de relations ; et 7) réseautage. La présente thèse s'inscrit dans la perspective du rôle actif de la recrue et se concentre exclusivement sur les comportements de recherche d'information.

À ce jour, quelques études empiriques ont été menées pour mieux comprendre les comportements de recherche d'information. La recherche d'information dans un contexte de socialisation renvoie au fait, pour la recrue de tenter d'obtenir de

l'information de façon proactive, qui l'aidera à maîtriser sa tâche, clarifier son rôle, s'ajuster à la culture de l'organisation et s'intégrer socialement (Morrison 1993 a).

Les recherches ont principalement investigué le QUOI, c'est-à-dire la nature de l'information recherchée. Par exemple, Morrison (1995) suggère que la recrue recherche sept types d'information : 1) les aspects techniques (comment exécuter les tâches pour produire le rendement attendu au travail), 2) les aspects portant sur le rôle (ce qui est attendu de l'individu dans son rôle), 3) de la rétroaction (la mesure de l'appréciation du travail par autrui), 4) l'aspect social (les relations avec le superviseur et les collègues, 5) les aspects portant sur la culture organisationnelle, 6) les aspects portant sur la structure organisationnelle et 7) les aspects portant sur la politique (la distribution du pouvoir dans l'organisation. La recherche a aussi investigué le COMMENT, c'est-à-dire les méthodes privilégiées par les nouveaux employés pour rechercher l'information. En bref, les résultats de ces études ont indiqué que les recrues recherchent plus fréquemment de l'information portant sur la tâche et sur leur rôle (Cooper-Thomas et Anderson, 2002 ; Morrison, 1993a ; 1995 ; Ostroff et Kozlowski, 1992). De plus, l'information la plus utile aux yeux des recrues serait l'information de rétroaction et l'information concernant le rôle (Morrison, 1995). Les résultats indiquent aussi que les recrues recherchent principalement de l'information en faisant de l'observation (Morrison, 1993 a ; Ostroff et Kozlowski, 1992). Le superviseur constitue aussi une source d'information privilégiée, particulièrement pour recueillir de l'information sur la tâche, le rôle et pour obtenir de la rétroaction tandis que l'information normative (culture organisationnelle) et sociale est recherchée auprès des collègues (Morrison, 1993a). Des études ont aussi été menées sur les liens entre la recherche d'information et le degré d'intégration. En bref, les résultats d'une méta-analyse indiquent une association positive et significative entre la recherche d'information et le degré d'intégration (Bauer et coll., 2007).

À la lumière de ces résultats d'études sur les comportements de recherche d'information, il apparaît que la recherche d'information pourrait, en complémentarité avec les pratiques organisationnelles, accroître le degré d'intégration des nouveaux employés (Ashforth, Sluss et Saks, 2007, Bauer et coll., 2007, Benzinger, 2016, Zu, Tian, Lu, 2015). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude empirique n'a été menée pour développer ou stimuler les comportements de recherche d'information chez les recrues. L'objectif de cette thèse est de combler en partie ce vide dans la littérature scientifique sur la socialisation en développant et en testant l'effet d'une formation en autogestion sur les comportements de recherche d'information.

L'autogestion, qui s'inspire des théories de l'autorégulation, réfère à « l'habileté de l'individu à faire converger son comportement et l'environnement » (traduction libre, Brigham, 1982, p. 49, dans Karoly et Kanfer, 1982). Plus spécifiquement, une personne qui possède des habiletés d'autogestion fait de l'auto-observation, se fixe des objectifs et s'autoadministre des récompenses en fonction de l'atteinte de ses objectifs. Au niveau empirique, les résultats ont montré qu'une formation en autogestion peut être bénéfique pour modifier plusieurs comportements en milieu organisationnel, notamment pour réduire l'absentéisme (Frayne et Latham, 1987 ; Latham et Frayne, 1989) et pour favoriser le transfert d'apprentissage dans un contexte de formation (Gist, Stevens et Bavetta, 1991). À notre connaissance, aucune étude empirique n'a investigué l'autogestion dans le contexte de la socialisation.

Dans cette thèse, nous tentons de répondre à la question de recherche principale suivante : quel est l'effet d'une formation en autogestion, qui cible la recherche d'information, sur les comportements de recherche d'information des nouveaux employés ? Cette question représente le caractère original de cette thèse du fait que pour y répondre, nous avons dû développer une formation pour ensuite la tester. Nous

avons également étudié le rôle modérateur de l'autoefficacité dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'emploi. La littérature scientifique en formation indique clairement que le sentiment d'autoefficacité peut influencer l'effet d'une formation (voir Bandura, 1997 ; Gist et Mitchell, 1992). Spécifiquement, les résultats de nombreuses études ont démontré qu'une formation est plus efficace pour les participants ayant au départ une autoefficacité faible à modérée que pour ceux ayant une autoefficacité élevée.

Enfin, sous une perspective d'étude répliquative, cette thèse tente également de répondre à la question suivante : quels sont les liens entre la recherche d'information et le degré d'intégration des nouveaux employés ? Tel que nous l'expliquerons dans la recension des écrits portant sur la socialisation, nous définissons le degré d'intégration comme étant la finalité du processus de socialisation. Bien qu'un certain nombre d'études empiriques aient été réalisées sur le sujet, ces études ont majoritairement étudié les liens entre la recherche d'information et des variables distales, telles que la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel et l'intention de rester au sein de l'organisation. Notre étude porte sur une variable proximale soit le degré d'intégration. En bref, dans cette thèse, la formation en autogestion constitue une intervention que l'organisation implante pendant le processus de socialisation pour inciter les nouveaux employés à adopter plus de comportements de recherche d'information, ce qui à son tour devrait favoriser le degré d'intégration.

Sur le plan théorique, cette étude empirique originale offre trois contributions très importantes. Premièrement, elle constitue un premier effort pour tester les effets d'une intervention visant à développer les comportements de recherche d'information. À ce jour, les études sur les comportements de recherche d'information ont principalement été de nature descriptive, c'est à dire visant à

circonscire ce qu'est la socialisation. Deuxièmement, cette recherche est la première à tester l'autogestion dans un contexte de socialisation. Bien que cette intervention ait été reconnue comme efficace pour modifier certains comportements, son champ d'action a été testé de façon limitée. Troisièmement, par son devis de nature expérimentale, cette étude permet de tester une relation causale à savoir l'effet de la formation en autogestion sur les comportements de recherche d'information. Très peu d'études ont été menées à ce jour dans le domaine de la socialisation pour tester une relation causale, la littérature disponible faisant état soit de résultats descriptifs, soit de résultats d'associations.

Sur le plan pratique, cette recherche peut avoir une contribution appréciable. Mieux comprendre comment influencer les comportements de recherche d'information pourra permettre aux organisations de mettre en place des pratiques incitant les employés à jouer un rôle plus actif dans le processus de socialisation. En conséquence, ces employés devraient mieux s'ajuster à leur nouvel emploi ce qui pourrait contribuer à réduire le roulement.

La présente thèse est structurée comme suit : dans le Chapitre I, nous présentons une recension des écrits reliés à la question de recherche. Par la suite, le Chapitre II présente le modèle d'analyse ainsi que les hypothèses. Le chapitre III se consacre à la méthode de recherche, notamment le devis, le terrain de recherche, les participants, la procédure expérimentale et les instruments de mesure. Enfin, le chapitre IV présente les résultats alors que le chapitre V offre une discussion sur ceux-ci ainsi que sur les apports théoriques et pratiques de cette thèse.

CHAPITRE I

RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce premier chapitre, nous présentons les écrits scientifiques recensés relativement aux trois questions de recherche présentées en introduction. Spécifiquement, nous abordons successivement les concepts de socialisation, de recherche d'information, d'autogestion et d'autoefficacité.

1.1 Socialisation

1.1.1 Fondements théoriques de la socialisation

Dans cette partie, nous faisons état des fondements théoriques de la socialisation, un concept d'abord abordé en sociologie. À la base, le concept de socialisation faisait référence à la socialisation de l'enfant, aussi appelée socialisation primaire où les diverses institutions (religieuses, académiques, politiques) imposent par la contrainte des normes, des valeurs aux individus.

Mais la socialisation n'est pas seulement un processus propre au développement de l'enfant. La socialisation à l'âge adulte (aussi appelée socialisation secondaire) porte notamment sur la socialisation professionnelle dont il est question dans cette thèse.

De façon globale, deux grands paradigmes s'opposent, l'holisme et l'individualisme. L'holisme, que préconisait Émile Durkheim suppose que la société ne peut être réduite à des faits individuels ou en d'autres termes, que la société n'est pas construite par les individus, mais plutôt qu'elle existe en soi (Dubar, 2015). Durkheim avait une vision fonctionnaliste de la socialisation, suggérant que la socialisation est le fruit de la contrainte verticale (chez les individus) opérée par les institutions (Filloux, 1993). Dans cette perspective, l'individu est plutôt passif, il se voit imposer des normes, une éducation morale, auxquelles il doit se conformer pour assurer la cohésion sociale.

À l'opposé, sous le paradigme individualiste auquel adhérait Gabriel Tarde, la société est décrite et expliquée à partir des caractéristiques et comportements individuels (Carof, 2007). Ces deux courants qui s'opposent ont donné lieu à des débats ayant fait progresser la réflexion concernant la socialisation. À cet égard, Piaget adoptait une vision dite relativiste (Dubar 2015), puisqu'il considérait que la socialisation était le produit d'interactions sociales. Pour ce dernier, la socialisation passe par des rapports de coopération qui visent à inciter les individus à se comporter en cohérence avec les diverses normes et valeurs de sociétés et des institutions, et ce, de façon volontaire et autonome.

Puisque notre recherche s'inscrit dans un contexte organisationnel, nous présenterons les fondements théoriques ayant influencé la recherche sur la socialisation organisationnelle, plus spécifiquement, il sera question de la théorie de la réduction de l'incertitude, la théorie de l'échange social, la théorie du besoin d'appartenance, la théorie de l'identité sociale.

1.1.1.1 La théorie de la réduction de l'incertitude

À la base de cette théorie se trouve l'idée mise de l'avant par Heider (1958) voulant que les individus aient besoin de donner un sens à ce qui les entoure. Ainsi, la prémisse de la théorie de la réduction de l'incertitude est à savoir qu'un individu, dans un contexte qui ne lui est pas familier, tente de réduire l'incertitude ou tente d'augmenter sa capacité à prédire ce qui se passera (Berger et Calabrese, 1975). Pour Berger et Calabrese (1975), qui se sont particulièrement intéressés à l'incertitude vécue dans le domaine communicationnel, le fait d'entrer en communication avec un étranger engendre une forme d'incertitude qui provient de deux principaux éléments, soit premièrement de la difficulté à prédire les événements ou les comportements d'un étranger et, deuxièmement de la difficulté, *a posteriori*, d'interpréter les comportements des autres. Il décrit trois phases de développement qu'un individu expérimente dans un contexte où il doit interagir dans un contexte non familier. La première phase, appelée la phase d'entrée, est caractérisée par une préoccupation chez l'individu qui vit l'incertitude à interagir selon des règles et des normes, parfois explicites et souvent implicites. Ce qui crée l'incertitude est le fait que parfois les individus ne savent pas quels sont les comportements qui sont jugés appropriés dans un contexte donné. La seconde phase est la phase dite personnelle au cours de laquelle l'individu a des interactions portant sur des dimensions attitudinales, sur les valeurs, sur les croyances, souvent après quelques interactions. Dans ce second stade, qui survient généralement après quelques interactions, la conversation serait plus spontanée et moins guidée par la désirabilité sociale. La troisième phase est appelée phase de sortie parce qu'elle consiste en une prise de décision à savoir si l'on souhaite poursuivre l'interaction. Au centre des travaux de Berger et Calabrese (1975) se trouve ce qu'ils ont appelé sept axiomes (ou propositions) dont le troisième, particulièrement pertinent pour cette recherche, est à l'effet que des niveaux d'incertitudes engendreraient des comportements de recherche d'information. À

l'inverse, plus l'incertitude diminue, plus les comportements de recherche d'information devraient diminuer.

Dans un contexte de socialisation, la recrue expérimente de l'incertitude pour plusieurs raisons, notamment parce qu'il peut y avoir un écart par rapport à ses attentes (Louis, 1980, Wanous, 1977), en raison du degré de « nouveauté » du travail par rapport à l'expérience antécédente (Nicholson, 1984). La tolérance à l'incertitude constitue un variable dispositionnelle, elle est donc vécue différemment d'un individu à l'autre (Koerner et Dugas, 2008). Pour mieux comprendre l'incertitude vécue par les recrues, Teboul (1994) a élaboré une typologie des sept incertitudes, basée sur les travaux de Miller et Jablin (1991) ayant porté sur la recherche d'information. Il suggère que les types d'incertitudes peuvent être expérimentés de façon isolée, ou de façon combinée, en l'occurrence 1) incertitude de référence (portant sur la tâche à effectuer et le rôle que la recrue doit jouer ; 2) l'incertitude de rétroaction (portant sur l'évaluation de la qualité du travail de la recrue) ; 3) l'incertitude relationnelle (portant sur l'aspect social) ; 4) une combinaison d'incertitude de référence et de rétroaction ; 5) une combinaison d'incertitudes de référence et relationnelle ; 6) une combinaison d'incertitudes de rétroaction et relationnelle ; 7) une combinaison d'incertitudes de référence, de rétroaction et relationnelle. L'étude des combinaisons selon Teboul permettrait de découvrir des profils d'incertitudes différents auxquels les individus feraient face avec des stratégies différenciées.

1.1.1.2 La théorie de l'échange social

Comme plusieurs théories fondamentales en socialisation, la théorie de l'échange social est développée en sociologie et en psychologie sociale. Emerson (1976), pour simplifier la théorie de l'échange social, expliquait qu'elle permet de faire une analyse économique de situations sociales non économiques (traduction libre,

Emerson, 1976, p. 336) et qu'ainsi l'échange social implique des interactions qui engendrent des obligations. Ces transactions interdépendantes peuvent éventuellement engendrer des relations de grande qualité.

Plusieurs chercheurs ont contribué à la réflexion quant à cette théorie notamment Homans (1958) et Blau (1964). Tout d'abord, Homans (1958) s'intéressait particulièrement à l'aspect psychologique de l'échange social et se base notamment sur une approche comportementale du renforcement mise de l'avant par Skinner. Dans cette optique, l'individu recherche des gratifications. Il a élaboré ainsi cinq propositions 1) la proposition de succès (lorsqu'une action est suivie d'une récompense, l'individu a davantage de probabilités d'entreprendre l'action à nouveau ; 2) la proposition de stimulus (dans le passé, si un stimulus a été associé au fait qu'un comportement donné a été récompensé, l'occurrence d'un stimulus similaire engendrera le comportement ; 3) la proposition de privation (dans un passé récent, plus une récompense a été reçue, plus la valeur de cette récompense diminue ; 4) la proposition valeur (plus la conséquence d'une action a une valeur pour l'individu, plus les probabilités de reproduire le comportement sont grandes ; 5) la proposition de rationalité (lorsqu'un individu fait face à plusieurs alternatives, le choix est fonction de la perception de la valeur du résultat multiplié par la probabilité d'obtenir ce résultat. Ainsi, les comportements sociaux sont vus comme des échanges de biens entre deux acteurs. Les biens en question peuvent être matériels, mais pas nécessairement. Il pourrait s'agir de symboles, d'approbation ou de prestige. Dans l'échange, les gains doivent être proportionnels aux coûts.

Blau (1964), adoptait quant à lui, une vision plus économique de l'échange social et s'intéressait davantage aux notions d'investissement et de retour. Il reprochait notamment à Homans sa conception trop vague du terme d'investissement. Il lui reprochait aussi de mettre un trop grand accent sur les aspects psychologiques.

Un certain nombre de règles et de normes sous-tendent la théorie de l'échange social, notamment la réciprocité dont il existerait trois conceptions 1) la réciprocité par un échange interdépendant ; 2) la réciprocité comme une croyance populaire voulant que les individus obtiennent ce qu'ils méritent et 3) la réciprocité en tant que norme à laquelle il faut se conformer (Gouldner, 1960). Si les normes de réciprocité peuvent représenter une certaine ambiguïté, les échanges sociaux sont parfois régis de façon plus explicite, avec des règles plus claires, établies par les parties.

Dans un contexte de socialisation, la théorie de l'échange social est intéressante, car elle permet de créer des liens entre les individus et les organisations et ces liens contribuent à réduire l'incertitude (Chao, 2012).

1.1.1.3 La théorie du besoin d'appartenance

En lien avec le besoin de réduire l'incertitude et la dimension relationnelle, la théorie du besoin d'appartenance est pertinente dans un contexte de socialisation. Plusieurs théoriciens de la motivation ont mis en évidence que le besoin d'appartenir à un groupe incite les individus à investir de l'énergie volontairement et à faire des efforts. C'est notamment le cas de Maslow (1943) qui, dans sa théorie de la hiérarchie des besoins, suggérait qu'après avoir raisonnablement comblé les besoins primaires (physiologiques et de sécurité) l'individu est mu par le besoin d'être aimé et d'appartenir à un groupe, et éventuellement par le besoin d'estime et de réalisation de soi. Dans le même sens, Alderfer (1969) regroupait les besoins des individus en trois grandes catégories, les besoins de subsistance, les besoins d'appartenance (ou de relation) et ultimement, les besoins de croissance. À la différence de Maslow, Alderfer (1969) croyait non seulement au processus de satisfaction progression (un besoin raisonnablement satisfait ne motive plus), mais aussi au processus de frustration régression, et suggérait ainsi qu'un besoin non comblé pourrait

éventuellement inciter l'individu à régresser au besoin inférieur. McClelland (1961) avec sa théorie des besoins acquis tout au long de sa socialisation s'est intéressé à trois besoins, le besoin d'accomplissement, le besoin de pouvoir et le besoin d'affiliation. Pour McClelland, le besoin d'affiliation fait en sorte que l'individu cherche à obtenir l'approbation des autres, cherche à se conformer et à éviter les conflits. Plus récemment Lawrence et Nohria (2001) ont proposé quatre grands besoins qui inciteraient les individus à agir et à investir des efforts, 1) le besoin d'acquiescer et de conserver (la nourriture, un statut), le besoin d'apprendre, le besoin de défendre (se protéger) et le besoin d'entrer en relation, caractérisé par la confiance et la collaboration. Ce besoin incite les individus à développer des relations où il y a un souci mutuel qui fera en sorte que l'individu s'associera à un groupe particulièrement. Dans un groupe caractérisé par une interdépendance des tâches, d'un groupe ils passeront à une équipe de travail. Plus un individu a un besoin d'entrer en relation, plus il est susceptible d'exprimer un degré d'appartenance à une unité d'affaires, à une division et voire à l'organisation de façon plus globale.

Toujours en lien avec le besoin d'appartenance, Baumeister et Leary (1995) ont aussi suggéré que les individus sont motivés par le besoin d'établir des relations étroites et de se sentir accepté. Pour ce faire, l'individu cherche à entrer en relation avec les autres et à cultiver les relations. Finalement, les interactions doivent idéalement être plaisantes et surtout ne pas être conflictuelles.

Les liens entre les individus et l'appartenance à un groupe peuvent contribuer à forger l'identité sociale d'un individu. La prochaine partie traite de la théorie de l'identité sociale comme fondement théorique de la socialisation.

1.1.1.4 Théorie de l'identité sociale

La théorie de l'identité sociale suggère que les individus se classifient dans des catégories sociales. La classification peut être faite soi ou par autrui dans des catégories sociales, par exemple, une organisation, un groupe religieux, un genre. (Tajfel et Turner, 1985) Cette classification permet à l'individu de répondre à la question : qui suis-je ? L'identité sociale est définie par les notions suivantes 1) qu'une personne se perçoit comme appartenant à un (ou plusieurs) groupe (s), 2) que cette identification se fait à partir d'une catégorisation d'individus en fonction du caractère distinctif du groupe, du prestige qui y est associé et de la distinction entre ce groupe et les groupes extérieurs et 3) que l'identité sociale se traduit par l'adoption de comportements et la poursuite d'activités qui sont convergentes avec l'identité (Ashforth et Mael, 1989).

Dans un contexte de socialisation organisationnelle, la construction de l'identité est sociale est importante, car les individus ont besoin de s'identifier dans un nouveau contexte, pour faire face à l'incertitude vécue à l'égard de leur rôle et de leur statut (Ashforth et Mael, 1989).

À l'instar d'Ashforth et Mael (1989), Dubar (2015) considère aussi que la dimension d'identitaire est importante dans le processus de socialisation. Il faut tenir compte de deux axes de l'identité, premièrement il y a l'axe synchronique, c'est-à-dire une forme d'identité à un moment donné, dans un contexte donné. Deuxièmement, il y a l'axe diachronique qui fait référence à l'identité construite dans le temps, qui serait en quelque sorte le résultat de l'histoire d'un individu à travers le temps. Pour Dubar, « l'identité est le produit de ses socialisations successives » (Dubar, 2015, p. 15) et il existe parfois un écart entre l'identité perçue par autrui (qu'il nomme l'identité officielle) et l'identité prédicative de soi, qui constitue l'identité que nous percevons

en fonction de notre vécu. Il y a parfois un écart entre l'identité attribuée par autrui et l'identité prédicative de soi. Lorsque cela se produit, l'individu tente, par diverses stratégies, de minimiser l'écart entre les identités. Il arrive parfois qu'un individu souhaite se dissocier de l'identité perçue par autrui, particulièrement s'il ne valorise pas le groupe auquel il est identifié. Par exemple l'étude de Jackall (1978) a révélé que les individus affectés aux travaux ménagers dans une banque tentaient de se distancer de cette identité en alléguant que l'emploi en question n'est que temporaire. Deux processus entrent la construction des identités, soit le processus d'attribution utilisé par les individus et les organisations pour attribuer une identité à autrui. Ce processus implique plusieurs acteurs, est influencé par les rapports de pouvoir et permettra éventuellement d'étiqueter un individu, en d'autres termes de lui attribuer une identité par autrui. Le deuxième processus consiste en une « incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes » (Dubar, 2015, p. 107).

En résumé, nous avons vu que quatre théories servent de fondements aux travaux sur la socialisation organisationnelle. Tout d'abord, la théorie de la réduction de l'incertitude met en lumière l'importance de réduire une variété d'incertitudes inhérente à l'entrée en organisation. L'incertitude peut avoir trait au travail à réaliser, à l'évaluation de la qualité du travail effectué par la recrue ou même à l'aspect relationnel ou social en lien avec l'entrée en organisation. Cette volonté de réduire l'incertitude inhérente à l'aspect relationnel est pourvue de sens puisque, nous l'avons vu, l'individu est mu par le besoin d'appartenir à un groupe. Le fait d'appartenir à un groupe contribue à une classification des individus, classification faite par eux-mêmes ou par autrui. L'appartenance à un groupe et son caractère distinctif et prestigieux font en sorte que les individus forgent une partie de leur identité. Finalement, nous avons vu que la théorie de l'échange social considère que l'individu entrevoit les interactions sociales comme une transaction visant à maximiser ses gains tout en minimisant les coûts.

1.1.2 Définition de la socialisation

La socialisation prend naissance dans le processus de dotation et se définit comme « le processus par lequel un individu acquiert les valeurs, les comportements et les connaissances nécessaires afin d'assumer pleinement les rôles qui lui sont confiés au sein de l'organisation et ainsi, devenir un membre à part entière » (traduction libre, Van Maanen et Schein, 1979, p. 211). Cette définition de la socialisation est celle qui, selon la littérature recensée dans le domaine de la socialisation, est la plus fréquemment citée. Mais plusieurs auteurs sont d'avis que la socialisation ne se limite pas à la connaissance de l'organisation, du rôle et de son groupe de travail ; elle inclut aussi une compréhension des normes et valeurs de l'organisation qui permet à l'individu de déterminer quel rôle il doit jouer et comment il doit se comporter (Louis, Posner et Powell, 1983 ; Van Maanen et Schein, 1979 ; Wanous 1992). À cet égard, Taormina (1997) propose une définition de la socialisation qui adopte une visée plus large ne se limitant pas à la vision utilitariste de l'apprentissage du rôle et de la tâche : « *Organizational socialization is the process by which a person secures relevant job skills, acquires a functional level of organizational understanding, attains supportive social interactions with coworkers, and generally accepts the established ways of a particular organization* » (p. 29) qui semble apporter un éclairage et une portée plus juste que la définition classique de Van Maanen et Schein (1979).

Les recrues sont d'abord préoccupées par l'acquisition d'information en lien avec leurs tâches et leur rôle, plutôt que sur l'organisation dans son ensemble (Klein et Weaver, 2000 ; Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Saks et Ashforth, 1997).

Par ailleurs, tel que l'illustre la Figure 1.1, le processus de socialisation se distingue de sa finalité, soit le degré d'intégration. Cette distinction est importante puisque dans

cette thèse, la formation en autogestion constitue une intervention que l'organisation implante pendant le processus de socialisation pour inciter les recrues à rechercher de l'information, ce qui à son tour, devrait favoriser leur intégration.

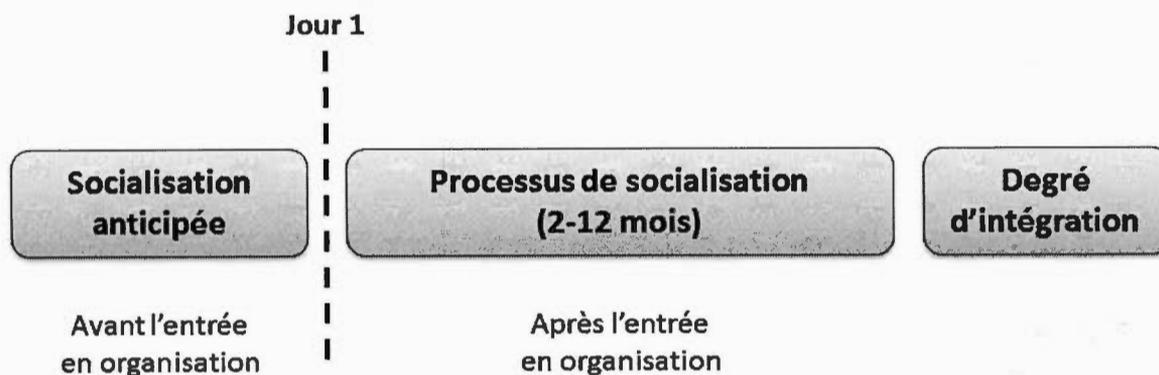


Figure 1.1 Processus de socialisation et finalité d'intégration

La durée du processus de socialisation a aussi retenu l'attention des chercheurs et n'est pas clairement circonscrite. Spécifions d'abord que la plupart des auteurs s'entendent pour dire que la socialisation s'amorce avant même la première journée de travail, ce qui constitue le stade de socialisation anticipée (Feldman, 1976, 1981; Louis, 1980; Nicholson, 1984; Wanous, 1992), stade au cours duquel les recrues se forment des attentes. Enfin, considérant que les individus changent d'organisation au cours de leur vie active au travail, certains suggèrent que la socialisation dure tout au long de la carrière, mais qu'elle est plus intense et déterminante au moment de traverser des frontières (p.ex. changement d'employeur ou de groupe de travail; Louis, 1980; Nicholson, 1984; Van Maanen et Schein, 1979; Wanous, 1992). Par ailleurs, certains chercheurs parlent d'un processus qui dure entre neuf et 12 mois (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein et Gardner 1994; Wanous, 1992; Wanous et Reichers, 2000; Wesson et Gogus, 2005), alors que d'autres ont mis en évidence que les effets les plus significatifs de la socialisation se produisent lors des deux premiers

mois (Allen et Meyer, 1990 ; Cooper-Thomas et Anderson 2002). Dans cette thèse, nous retenons cette dernière proposition à l'effet que les deux premiers mois sont les plus significatifs, tout en reconnaissant que la socialisation se poursuit et que les effets se font ressentir au delà des deux premiers mois.

Afin de bien définir la socialisation, il nous apparaît pertinent de déterminer s'il existe une distinction (et le cas échéant, de quelle nature) entre la socialisation et trois autres concepts connexes abordés dans la littérature, soit la transition de rôle en emploi, l'entrée en organisation et l'accueil. Ces concepts sont brièvement présentés dans les prochains paragraphes en allant d'un spectre plus large à un spectre plus ciblé.

Le concept de transition de rôle en emploi (*work role transition*) (Nicholson, 1984) concerne « tout changement dans le statut d'emploi et tout changement majeur dans le contenu du travail [...] intraorganisationnel et interorganisationnel [...] ainsi que tout changement de statut (p. ex. chômage, retraite, retour en emploi) » (Traduction libre, Nicholson, 1984, p. 173). Ce concept est principalement étudié en psychologie industrielle et organisationnelle, notamment dans l'étude de l'identité (Ashforth et Mael, 1989 ; Dutton, Dukerich, Harquail, 1994 ; Ibarra et Barbulescu, 2010 ; Pratt, 2000 ; et de l'attachement (Nelson et Quick, 1991). Ainsi, l'employé est non seulement influencé par les pratiques organisationnelles qui visent à le socialiser dans son nouveau contexte, mais aussi par les expériences de socialisation antécédentes. Ibarra et Barbulescu (2010) ont mentionné que la transition de rôle en emploi peut constituer l'entrée ou la sortie d'une organisation, mais aussi les promotions, les transferts, et les rétrogradations ou même les changements de domaine de travail. Lorsqu'un individu vit une transition, il ressent le besoin que son identité reste authentique. Cette notion d'authenticité fait référence à la capacité d'un individu de se comporter dans toutes les situations, en congruence avec le soi. Pour Nicholson

(1984), le processus de socialisation n'est pas garant à lui seul de l'adaptation des individus. Une caractéristique individuelle qu'il appelle l'orientation motivationnelle (c.-à-d., désir de contrôle et de rétroaction chez l'individu) serait déterminante dans la transition de rôle au travail. Ainsi, comparativement au concept de socialisation, la transition de rôle en emploi n'est pas limitée à l'entrée dans une nouvelle organisation ou un nouveau groupe de travail. Il fait référence aux changements dans les fonctions professionnelles, lesquelles agissent sur l'identité.

Pour sa part, le concept d'entrée en organisation (*organizational entry*) réfère aux phases de l'entrée en organisation vécues par la recrue. Selon Wanous (1992), il y aurait quatre phases. La première est le recrutement qui représente un processus d'attraction mutuelle entre le candidat et l'organisation. La deuxième phase est la sélection qui constitue l'étape de choix mutuel. À cette étape, l'organisation dépeint d'abord un portrait réaliste de la tâche et prend soin de présenter les défis associés à l'emploi au candidat. Cette présentation réaliste de la tâche contribue à minimiser les risques d'écart entre les attentes et la réalité lors de l'entrée en organisation. Au terme de cette phase, l'organisation et l'individu se choisissent mutuellement en fonction de leurs besoins respectifs. La troisième phase est l'accueil, une étape d'ajustement initial à l'organisation au cours de laquelle le nouvel employé fait face à un certain stress. L'organisation doit ainsi faciliter la gestion de ce stress notamment en fournissant du soutien (Nelson et Quick, 1991), des outils pour développer de la résilience (Wanous, 1992) et des informations (Miller et Jablin, 1991, Ostroff et Kozlowski, 1992) au nouvel employé. La quatrième étape est la socialisation, un processus d'ajustement mutuel entre le nouvel employé et l'organisation. Ainsi, nous considérons que la notion d'entrée en organisation a un cadre plus large que le processus de socialisation. Par exemple, la première et la deuxième phase sont associées à la socialisation anticipée, représentée à la figure 1.1. Ces phases sont néanmoins pertinentes dans un contexte de socialisation, car elles influencent ledit

processus et, ultimement le degré d'intégration. À cet égard, Louis (1980) suggère que les recrues se forment des attentes (conscientes ou non) avant même leur entrée en organisation. Le fait de ne pas répondre à ces attentes, soit parce qu'elles étaient irréalistes à l'origine, ou parce qu'il y a un écart entre la situation attendue et la situation réelle constitue une brèche dans le contrat psychologique (Rousseau 1990) et peut inciter l'individu à quitter l'organisation. Louis (1980) caractérise cet écart entre les anticipations des recrues et la situation vécue de « surprise ». Pour gérer l'effet de cette surprise, les employés doivent trouver un sens (*sensemaking*), c'est-à-dire qu'ils doivent attribuer une signification à la surprise au moyen de différents outils. L'organisation peut aider la recrue à trouver un sens, notamment en la jumelant à un collègue plus expérimenté qui connaît la politique et la culture de l'organisation. En bref, la notion d'entrée en organisation est plus large que la socialisation puisqu'elle intègre la socialisation anticipée, l'accueil et la socialisation.

Dans la section précédente, traitant de l'entrée en organisation, nous avons vu que Wanous (1992) a suggéré qu'elle comportait quatre phases dont la troisième est l'accueil. Distinguons à présent l'accueil de la socialisation. L'accueil (*orientation, training orientation, orientation program*) peut se définir comme un programme qui contribue à l'intégration (Klein et Weaver, 2000 ; Wanous, 1992 ; Wanous et Reichers, 2000 ; Wesson et Gogus, 2005). Spécifiquement, il s'agit d'une série d'activités qui surviennent immédiatement après l'entrée en organisation, généralement au cours de la première journée, et qui peuvent s'étendre tout au long de la première semaine de travail de la recrue (Wanous, 1992 ; Wesson et Gogus, 2005). Klein et Weaver (2000) suggèrent que les objectifs de l'accueil sont de présenter à l'employé son travail, ses collègues et l'organisation. Pour Wanous (1992), l'objectif principal de l'accueil vise à favoriser la résilience chez le nouvel employé afin qu'il puisse gérer le stress attribuable à l'arrivée dans une nouvelle organisation. Cet auteur distingue l'accueil du processus de socialisation à partir des

cinq points suivants : 1) la durée de l'accueil est nettement plus courte que celle de la socialisation ; 2) la socialisation touche davantage d'employés, car elle n'est pas limitée à l'entrée dans une nouvelle organisation, mais concerne aussi la plupart des mouvements internes ; 3) le contenu d'un programme d'accueil est nettement plus limité que celui de la socialisation ; 4) l'accueil vise plus spécifiquement à faire face au stress qui est à son apogée lors de l'entrée dans une nouvelle organisation ; et enfin 5) l'accueil constitue un programme tandis que la socialisation est un processus. Finalement, Heneman, Judge et Kammeuer-Mueller (2015) distinguent aussi l'accueil de la socialisation en précisant que l'accueil est plus immédiat, consiste principalement à souhaiter la bienvenue à la recrue et à mettre un accent sur les occasions d'évoluer dans l'organisation. Les activités d'accueil et de socialisation peuvent être concomitantes, se chevaucher et la socialisation constitue une « extension naturelle des activités d'accueil » (traduction libre, Henneman, Judge et Kammeuer-Mueller, 2015, p. 614.).

1.1.3 État de la recherche empirique sur la socialisation

La recherche empirique sur la socialisation des nouveaux employés regroupe trois grandes catégories d'études : celles portant sur le contenu à acquérir durant la socialisation, celles portant sur les actions initiées par l'organisation où les chercheurs s'intéressent principalement aux tactiques (c.-à-d., structure de l'expérience de socialisation) et aux pratiques (p. ex : programme d'accueil, mentorat) qu'emploient les organisations pour socialiser leurs employés, et enfin celles portant sur les actions initiées par les recrues. Pour faire un parallèle avec le processus de socialisation et sa finalité, on peut dire que les recherches sur le contenu portent sur la finalité, alors que celles sur les actions portent plutôt sur le processus. La présente section est structurée selon les trois catégories d'études publiées à ce jour.

1.1.3.1 Études sur le contenu

Les études qui se sont intéressées au contenu ont principalement cherché à mieux comprendre ce qui est acquis par les recrues durant la socialisation. Ainsi, la grande majorité des études portant sur le contenu ont été réalisées dans un effort de conceptualisation et de mesure du concept de socialisation. Le texte qui suit détaille les principales études sur le contenu.

Les travaux de Feldman (1976 ; 1981) sont importants dans la littérature scientifique portant sur le contenu de la socialisation. Dans un premier temps, Feldman (1976) a proposé et testé un modèle de la socialisation qui porte à la fois sur le processus et sur le contenu que la recrue cherche à acquérir au cours de chaque stade du processus de socialisation. La Figure 1.2 présente ce modèle. Le modèle de la socialisation proposé comporte quatre stades distincts du processus de socialisation, la socialisation anticipée, l'accommodation et la gestion du rôle et qu'au cours de chacun de ces stades, les individus entreprennent des activités précises. Le stade de socialisation anticipée se passe avant l'entrée en organisation et c'est à ce stade que la recrue forge ses attentes quant à l'entreprise et le travail à y effectuer. Pour y arriver, la recrue se focalise sur des activités regroupées en deux catégories soit le 1) réalisme et la 2) congruence entre les valeurs individuelles et les valeurs organisationnelles. Le réalisme consiste en une série d'activités comme la recherche d'information, l'échange d'information et l'évaluation de l'organisation dans laquelle ils s'appêtent à faire leur entrée. La congruence regroupe des activités permettant d'évaluer la mesure dans laquelle l'individu et l'organisation disposent de ressources et de compétences qui répondent aux attentes des deux parties. Le stade d'accommodation débute lorsque la recrue entre dans l'organisation et implique des activités entreprises par la recrue, regroupées en quatre catégories, soit des activités visant à 1) s'initier à la tâche, à 2) définir le rôle qui est attendu auprès de son groupe de travail, à 3) s'initier au groupe de travail et à 4) s'assurer que la recrue et l'employeur évaluent

la progression de ladite recrue de façon convergente. Finalement, le stade de gestion du rôle est caractérisé par la volonté de gérer des conflits puisque la recrue a maintenant eu l'occasion de faire face à des défis et des problèmes. Particulièrement la recrue tente de résoudre des conflits de deux natures différentes soit 1) des conflits entre le travail et la vie personnelle et 2) des conflits issus de demandes contradictoires au travail. Finalement, Feldman (1976) a fait une nuance entre une socialisation complétée et une socialisation fructueuse. Une expérience de socialisation est considérée fructueuse lorsqu'une recrue arrive à accomplir les activités du stade dans lequel elle se trouve, lorsqu'elle progresse. Par ailleurs, l'expérience de socialisation serait complète lorsque la recrue a progressé de façon fructueuse à chacun des stades du processus de socialisation. Une socialisation complète devrait être liée à quatre conséquences, en l'occurrence 1) un degré de satisfaction générale, 2) une perception d'influence mutuelle (caractérisée comme une perception de contrôle chez la recrue sur la manière dont le travail s'effectue), 3) un degré de motivation intrinsèque et 4) un degré d'implication dans l'emploi.

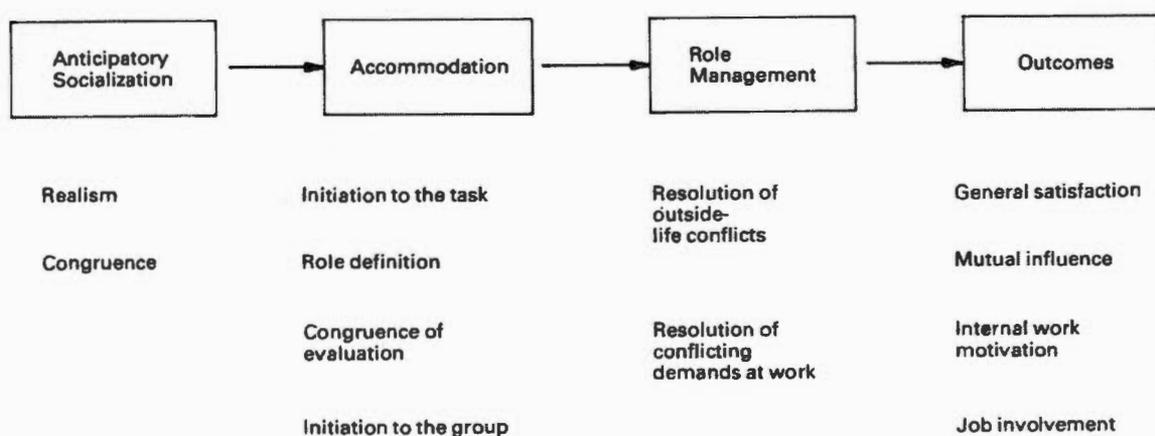


Figure 1.2 Modèle de la socialisation de Feldman (1976)

Pour tester son modèle, Felman (1976) utilise des entrevues et des questionnaires auprès d'un échantillon de 118 employés d'un centre hospitalier, excluant les médecins (les sujets sont des ingénieurs, des comptables, des employés de métier, des employés administratifs, des infirmières, etc.). Les principaux résultats sont présentés dans la Figure 1.3.

Notons que la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats de Felman (1976) puisque l'analyse des données repose sur des tests d'association, ce qui ne permet pas de conclure à des relations de cause à effet. Néanmoins, les résultats obtenus montrent que la plupart des corrélations sont modérées. Ces résultats sont cohérents avec la littérature sur la congruence entre les individus et les organisations (voir la méta-analyse de Kristof-Brown, Zimmerman et Johnson, 2005) concernant l'importance de cette congruence pour la satisfaction au travail. Notons aussi que la plus forte corrélation est observée entre la congruence au stade de socialisation anticipée et la satisfaction générale. De plus l'étude de Feldman (1976) a contribué à mettre en évidence que le processus de socialisation ne contribue peut-être pas aux variables qui sont généralement attendues. Par exemple, les résultats ont montré que le processus de socialisation n'est pas en lien avec la motivation intrinsèque, ni l'implication dans l'emploi.

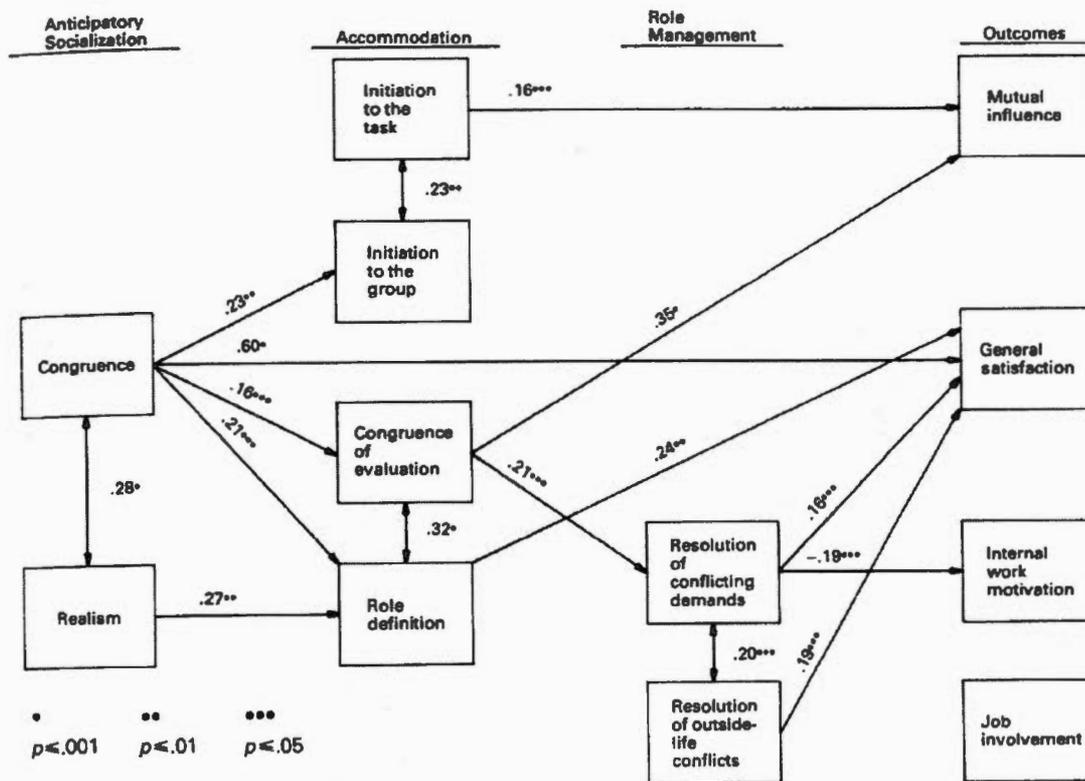


Figure 1.3 Principaux résultats de Feldman (1976)

En réponse aux faiblesses de la recherche en socialisation à laquelle on reproche sa disparité et son manque de vision holistique, Feldman (1981), dans un article théorique, propose un modèle intégrateur de la socialisation. Ce modèle diffère du précédent (Feldman, 1976) par sa plus grande spécificité et son effort de compréhension de la dynamique du processus de socialisation, notamment en intégrant davantage le niveau organisationnel, moins présent dans le premier modèle. Il suggère encore non seulement comment est structuré le processus de socialisation, mais aussi ce que les recrues acquièrent au cours de ce processus (contenu). En bref, son modèle comporte toujours trois stades, mais les appellations ont été modifiées. Ces trois stades se nomment maintenant : 1) la socialisation anticipée ; 2) la rencontre (*encounter*) ; et 3) la phase de changement et d'acquisition.

Durant le stade de *socialisation anticipée*, la recrue tente de se faire une image la plus exacte possible de l'emploi et de l'organisation. De son côté, l'organisation veut s'assurer qu'il y a une congruence entre les habiletés de l'individu et la tâche qui lui sera assignée. Le stade de socialisation anticipée vise aussi à favoriser la congruence entre les besoins et valeurs de l'individu et de l'organisation. Ensuite, le stade de *rencontre* vise à aider l'individu à définir le rôle qu'il doit jouer dans l'organisation, à s'initier à sa tâche, à son groupe et à gérer les possibles conflits entre son groupe et les autres groupes de l'organisation. Au stade de rencontre, l'individu gère les conflits potentiels entre son travail et sa vie à l'extérieur du travail (p. ex. horaires de travail, préoccupation en lien avec le travail.) Enfin, le stade de *changement et d'acquisition* vise la maîtrise du rôle, de la tâche ainsi que l'adhésion de la recrue aux normes et valeurs de l'organisation.

En résumé, le nouveau modèle intégrateur proposé par Feldman (1981) intègre à la fois le processus (trois stades dans la socialisation) et le contenu de la socialisation, ce qui a permis de jeter les bases des études sur la socialisation. Des travaux subséquents, notamment ceux de Chao et coll. (1994), se sont inspirés de ce modèle pour définir plus précisément le contenu de la socialisation.

En lien avec le modèle de Feldman et la notion de congruence entre les valeurs individuelles et les valeurs organisationnelles, Yu et Davis (2016) se sont intéressés à la perception de congruence entre les besoins d'autonomie d'une recrue (variable dispositionnelle) et le degré d'autonomie dans l'emploi nouvellement occupé (variable contextuelle). Les résultats montrent qu'un écart entre les besoins d'autonomie de l'individu et le degré d'autonomie offert dans l'emploi donne lieu à une plus grande intensité de comportements proactifs (incluant de la recherche d'information et de rétroaction). Ils argumentent que le fait que les besoins de la

recrue ne sont pas comblés par l'environnement de travail, l'individu tente d'exercer un certain contrôle en étant plus proactifs.

Chao et ses collègues (1994) se sont intéressés au contenu acquis lors du processus de socialisation. Ils ont développé et testé un instrument de mesure du degré d'intégration et ont proposé six dimensions de la socialisation, en l'occurrence 1) compétence professionnelle, 2) relations interpersonnelles, 3) politique, 4) langage, 5) valeurs et objectifs de l'organisation, 6) histoire de l'organisation. La dimension compétence professionnelle fait référence à la connaissance ou à l'apprentissage de la tâche ou à la perception qu'un individu a les compétences requises pour effectuer son travail. La dimension relations interpersonnelles renvoie à la perception de « faire partie du groupe » ou d'être aimé ou apprécié de ses collègues. La dimension politique concerne la compréhension des notions d'influence et pouvoir au sein de l'organisation. La dimension langage concerne la terminologie propre à l'organisation, notamment les expressions, les acronymes et le jargon. La dimension valeurs et objectifs de l'organisation a trait à la congruence des valeurs et à l'adhésion aux objectifs de l'organisation par la recrue. Finalement, la dimension histoire de l'organisation cherche à déterminer la mesure dans laquelle la recrue connaît l'histoire et les traditions au sein de l'organisation.

Quoique plusieurs chercheurs aient eu recours à l'instrument développé par Chao et coll. (1994) pour mesurer le degré d'intégration, rares sont ceux qui l'ont utilisé en intégralité. À titre d'exemple, Klein et Weaver (2000) ont retiré six items qui ne portaient pas sur un niveau d'analyse organisationnel. Ces items sont répartis dans les dimensions histoire, politique et langage. Wesson et Gogus (2005) ont eux aussi modifié sept des 34 items en substituant le terme *groupe de travail* pour *organisation*. Nous notons que les items portant sur le niveau d'analyse organisationnel sont surreprésentés par rapport aux items portant sur la maîtrise du rôle et de la tâche.

Pourtant, nous l'avons mentionné plus tôt, les recrues sont d'abord préoccupées par la maîtrise du rôle et de la tâche (Ostroff et Kozlowski, 1992) et jugent que les informations sur le rôle et la tâche sont plus utiles que l'information portant sur l'organisation (Morrison, 1995). En conséquence, nous croyons que la surreprésentation des items portant sur le niveau organisationnel constitue une lacune digne de mention de cet outil.

Pour sa part, Taormina (1997, 1999), s'est intéressé à la fois au contenu et, dans une certaine mesure aux stades qu'une recrue traverse au cours du processus de socialisation. Plus spécifiquement, dans un article théorique, il mentionnait que les définitions jusque-là proposées circonscrivent la socialisation sont incomplètes, en ce sens qu'elles ne spécifient pas les domaines d'intérêt de la socialisation, ce qui conduit à des problèmes opérationnels, selon lui. Dans son article théorique, Taormina (1997) reproche la vision plutôt utilitariste de la socialisation, suggérant qu'une dimension plus sociopsychologique devrait être ajoutée. Il a donc proposé la définition suivante de la socialisation :

La socialisation organisationnelle est le processus par lequel une personne solidifie des compétences et acquiert un niveau fonctionnel de compréhension de l'organisation, développe des interactions sociales avec ses collègues, lui apportant un soutien et accepte les façons de faire établies de l'organisation. (Traduction libre, Taormina, 1997, p. 29)

D'un point de vue du contenu, il a suggéré que la recrue cherche à acquérir des informations appartenant à quatre domaines. Tout d'abord, la formation qui concerne le développement des compétences et des habiletés. Deuxièmement, le domaine de compréhension concerne la capacité de comprendre et d'appliquer les aspects inhérents à la tâche, à l'organisation, à sa culture, et aux relations sociales. Troisièmement, le soutien des collègues de travail fait surtout référence aux encouragements prodigués à la recrue par ces derniers. Finalement le quatrième

domaine porte sur les ouvertures futures perçues dans l'organisation. En d'autres termes, à savoir si l'individu perçoit qu'il aura une carrière prometteuse au sein de l'organisation. Finalement, Taormina (1997) croit que le processus de socialisation n'est pas composé de stades définis et séquentiels, mais qu'il est plutôt fluide.

Taormina (1999) a mis à l'épreuve ses propositions voulant que la socialisation comporte quatre domaines dans son étude empirique. Plus spécifiquement, il a cherché à confirmer quelles sont les variables qui seraient le plus en lien avec l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail entre les variables démographiques ou les quatre domaines de la socialisation. Son étude montre clairement que les quatre domaines de socialisation expliquent un plus grand pourcentage de la variance de la satisfaction au travail et de l'engagement organisationnel, comparativement aux variables démographiques.

En lien avec les travaux de Taormina (1997, 1999) mettant en lumière l'importance de la compréhension et de capacité d'application (et non seulement de la connaissance), Haueter, Hoff-Macan et Winter (2003) ont aussi contribué à faire avancer la réflexion portant sur la socialisation. Ils ont notamment développé et testé le *Newcomer Socialization Questionnaire*. Cet instrument se veut une réponse à trois faiblesses de l'outil développé par Chao et coll. (1994) soit : 1) la problématique de l'inclusion de plusieurs niveaux d'analyse (tâche, groupe et organisation) à l'intérieur d'une même dimension ; 2) l'importance accordée à la connaissance (p. ex. connaissance des valeurs, connaissance du langage, connaissance des rouages politiques) au détriment de la compréhension du rôle que doit jouer la recrue ; et 3) le manque de distinction entre la socialisation en lien avec la tâche (connaissance, compréhension) et la performance dans cette tâche. En réponse à ces limites, Haueter et ses collègues (2003) proposent une mesure tridimensionnelle en fonction des niveaux d'analyse soit : l'organisation, le groupe et la tâche. Plus spécifiquement, ils

ont amalgamé ce que Chao et coll. (1994) regroupent sous quatre dimensions (c.-à-d. objectifs et valeurs organisationnels, politique, langage et histoire) sous une seule et même dimension, la dimension organisationnelle. La dimension groupe renvoie à la compréhension des normes du groupe, de la manière de s'intégrer dans le groupe et de la contribution du groupe par rapport à l'organisation dans son ensemble. Finalement, la dimension tâche concerne la compréhension des outils utilisés au travail, des individus à qui demander du soutien et de ce qui constitue une performance acceptable.

En plus du contenu de la socialisation, des études ont aussi porté sur la manière dont le contenu est acquis. La prochaine partie traitera des actions initiées par les organisations pour favoriser le degré d'intégration des individus.

1.1.3.2 Études sur les actions initiées par l'organisation

Le deuxième groupe d'études portant sur la socialisation a principalement cherché à mieux comprendre ce qui est fait par l'organisation pour augmenter le degré d'intégration des recrues. Cette recherche inclut des études sur les approches et sur les pratiques. Les études sur les approches s'intéressent à la façon d'entrevoir l'expérience de socialisation de façon plus globale alors que les études sur les pratiques portent sur l'efficacité d'actions plus précises mises de l'avant par l'organisation, par exemple, une journée d'accueil, la formation de base en emploi, le mentorat, etc. Le texte qui suit présente tout d'abord les études les plus pertinentes sur les approches, suivi des principales études sur les pratiques.

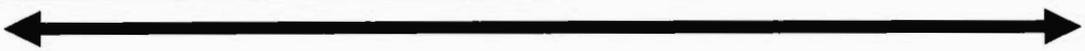
Un des apports fondamentaux à la littérature sur la socialisation est sans contredit les travaux de Van Maanen et Schein (1979) sur les approches de l'expérience de socialisation. Bien qu'il s'agisse d'un texte théorique, son apport indéniable à la

littérature sur la socialisation justifie sa présence dans cette section, principalement réservée aux travaux empiriques. Ces auteurs suggèrent que les organisations peuvent structurer le processus de socialisation de plusieurs manières et leur modèle repose sur six dimensions de la socialisation. Tel que l'illustre le Tableau 1.1, chacune de ces dimensions est représentée sous forme de continuum bipolaire.

La dimension *collective - individuelle* réfère à la manière dont sont regroupées les recrues lors du processus de socialisation. Dans une dimension collective, les recrues sont regroupées ensemble pour vivre une expérience de socialisation ensemble, autrement dit de regrouper les nouveaux employés afin de leur faire vivre une expérience commune et uniforme. À l'opposé, une expérience individualisée suppose que chaque recrue vit une expérience de socialisation personnalisée. Par exemple, une formation de base qui regroupe plusieurs nouvelles recrues (collective) par opposition à une formation dite *un à un* (individuelle). Les activités de socialisation collectives sont souvent utilisées lorsqu'un fort volume de recrues joint les rangs de l'organisation. À l'opposé, les tactiques individuelles sont indiquées lorsque la tâche est plus complexe.

Dans la dimension *formelle - informelle*, les tactiques formelles font référence à des situations où les recrues sont isolées des travailleurs expérimentés pour vivre leur socialisation alors que les tactiques informelles supposent que la recrue intègre directement son milieu de travail et fait un apprentissage par expérience. Pour leur part, les tactiques sur le continuum *séquentielle - aléatoire* concernent les étapes de socialisation du nouvel employé qui peuvent être prédéterminées et précises, ou ambiguës et changeantes alors que celles sur le continuum *fixe - variable* renvoient au temps requis pour franchir chaque étape du processus de socialisation. Ces étapes peuvent donc être plus ou moins déterminées et flexibles.

Tableau 1.1
Tactiques de socialisation de Van Maanen et Schein (1979)



Collective	Individuelle
La socialisation est vécue en groupe	La socialisation est vécue individuellement
Formelle	Informelle
Les recrues sont isolées des employés expérimentés	Les recrues vivent leur socialisation auprès des membres expérimentés
Séquentielle	Aléatoire
La séquence des étapes de socialisation est prédéterminée et précise	La séquence des étapes de socialisation est ambiguë et changeante
Fixe	Variable
Le temps imparti pour chaque étape du processus de socialisation est prédéterminé	Le temps requis pour franchir chaque étape du processus de socialisation est flexible
Série	Disjonctive
La recrue est socialisée par un membre expérimenté de l'organisation qui agit à titre de modèle dans un souci de continuité	L'expérience de socialisation n'est pas structurée autour d'un modèle
Investiture	Cession
Le processus de socialisation vise à conserver les caractéristiques individuelles de la recrue	Le processus de socialisation vise à inhiber certaines caractéristiques de la recrue afin de se conformer aux attentes de l'organisation

Traduit et adapté de Van Maanen et Schein (1979)

Les tactiques de la dimension *série - disjonctive* sont des pratiques qui impliquent que le nouvel employé est socialisé par un membre expérimenté de l'organisation qui agit à titre de modèle. Dans ce contexte, il est attendu que la recrue se conformera au modèle dans un souci de continuité. À l'inverse, la tactique disjonctive suppose que l'expérience de socialisation n'est pas structurée autour d'un modèle, soit parce qu'il

n'est pas disponible dans l'organisation ou parce qu'un changement est souhaité. Finalement, les tactiques *d'investissement - cession* concernent le degré auquel le processus de socialisation vise à confirmer l'identité et les caractéristiques de l'individu. Autrement dit, dans une logique d'investissement, l'organisation cherche à conserver les caractéristiques de l'individu et à en faire profiter l'organisation. À l'inverse, les tactiques de cession visent à inhiber ou renier certaines caractéristiques individuelles du nouvel employé.

En se basant sur le modèle théorique de six dimensions proposées par Van Maanen et Schein (1979), Jones (1986) a testé le lien entre les approches de socialisation et l'orientation dans le rôle. Jones teste aussi l'effet modérateur de l'autoefficacité. Précisons que la variable dépendante à l'étude n'est pas le degré d'intégration, mais une autre variable proximale visant à traduire le degré d'intégration. Il faut dire que les études ayant porté sur la socialisation étaient encore à leurs balbutiements à cette époque.

L'orientation de rôle se définit comme « la manière avec laquelle les individus jouent leur rôle et s'ajustent aux exigences de la tâche » (traduction libre, Jones, 1986 p. 263). Plus spécifiquement, les recrues peuvent adopter une orientation qui tend vers la continuité alors que d'autres tendront vers l'innovation. À titre d'exemple, l'orientation de rôle est mesurée par des items comme : « *I have made an attempt to redefine my role and change what I am required to do* ». « *The procedures for performing my job are generally appropriate in my view (r)* ». « *I have changed the mission or purpose of my role* ». La classification de Jones (1986), présentée au Tableau 1.2, est inspirée de la classification préalablement présentée par Van Maanen et Schein (1979).

L'étude de Jones (1986) visait deux objectifs. Le premier était de tester les liens entre les tactiques de socialisation et l'orientation de rôle (continuité vs innovation). Le second objectif visait à vérifier si l'autoefficacité des recrues contribue à modérer la relation entre les tactiques de socialisation et l'orientation de rôle et d'autres variables distales comme la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel.

Tableau 1.2
Tactiques de socialisation de Jones (1986)

		Institutionnalisée	Individualisée
Tactique centrée sur...	Le contexte	Collective Formelle	Individuelle Informelle
	Le contenu	Séquentielle Fixe	Aléatoire Variable
	Le social	Série Investiture	Disjonctive Cession

Traduit et adapté de Jones (1986)

Selon Van Maanen et Schein (1979), les tactiques institutionnalisées regroupent des pratiques de socialisation plus structurées et formelles qui favorisent la réduction de l'incertitude alors que les tactiques individualisées, peuvent générer de l'anxiété, mais encouragent les recrues à innover dans leur rôle. Ainsi, la première hypothèse de Jones (1986) est que les tactiques institutionnalisées engendrent une orientation vers la continuité tandis que les tactiques individualisées engendrent une orientation vers l'innovation. Cette hypothèse est supportée.

La seconde hypothèse est que les tactiques institutionnalisées sont négativement liées à l'ambiguïté de rôle, au conflit de rôle et à l'intention de quitter l'organisation, mais ont un lien positif avec la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel.

Cette hypothèse est aussi supportée. Plus les individus sont soumis à des tactiques institutionnalisées, plus ils sont satisfaits au travail, plus leur niveau d'engagement organisationnel est élevé et moins ils ont l'intention de quitter l'organisation.

La troisième hypothèse est que les tactiques d'investiture et de série sont les plus importantes des six catégories types de tactiques de socialisation, car elles permettent d'avoir des indices sociaux qui facilitent l'apprentissage, surtout lorsque le rôle est complexe. Autrement dit, la présence d'un modèle pour socialiser la recrue et le fait de valoriser les caractéristiques individuelles des recrues seraient les plus importants prédicteurs de la socialisation. Cette hypothèse est d'ailleurs supportée par les résultats de l'étude.

La quatrième hypothèse est que l'autoefficacité modère la relation entre les tactiques de socialisation et l'orientation de rôle. Les recrues ayant un degré élevé d'autoefficacité seraient davantage enclines à être proactives, ce qui contribuerait à diminuer l'effet des tactiques de socialisation sur l'orientation de rôle. Les résultats mettent en évidence que les recrues qui ont un faible degré d'autoefficacité sont plus disposées à se conformer et adopter une orientation de continuité lorsqu'elles sont exposées à des tactiques institutionnalisées. À l'inverse, les recrues ayant un plus haut degré d'autoefficacité innoveront davantage, même si elles ont été exposées aux tactiques institutionnalisées. Ces résultats viennent donc confirmer l'hypothèse et suggèrent que les différences individuelles influencent le processus de socialisation.

Plus récemment, Saks, Uggerslev et Fassina (2007) ont réalisé une méta-analyse de 30 études ayant été publiées entre 1867 et avril 2006. Plus précisément, la méta-analyse est fondée sur la classification utilisée par Jones (1986). En bref, les résultats offrent un soutien à cette classification. En effet, les résultats indiquent que les tactiques institutionnalisées (p. ex., programme d'accueil) sont négativement

corrélées à l'ambiguïté de rôle, au conflit de rôle et à l'intention de quitter l'organisation et positivement corrélées à la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel, la performance au travail et la perception de congruence. Plus spécifiquement, les résultats ont montré que les conséquences proximales (c.-à-d., conflit de rôle, ambiguïté de rôle et perception de congruence) ont un effet de médiation dans la relation entre les tactiques de socialisation et les conséquences distales (c.-à-d., engagement organisationnel, satisfaction au travail, performance au travail et intention de quitter). Les résultats ont aussi montré que les tactiques sociales sont de meilleurs prédicteurs de l'adaptation des nouveaux employés, résultat qui va aussi dans le sens des travaux de Jones (1986). Les tactiques sociales seraient plus déterminantes, car elles facilitent grandement le processus d'apprentissage en fournissant des signaux sociaux aux recrues, résultats cohérents avec ceux de Jones (1986). Finalement, les tactiques de socialisation auraient un effet plus important sur le degré d'intégration chez les nouveaux diplômés, comparativement aux employés plus expérimentés.

Une autre méta-analyse, celle de Bauer et coll. (2007), a aussi porté sur les approches de socialisation. La méta-analyse a intégré 70 études publiées entre 1872 et 2006. Tel qu'illustré à la Figure 1.4, ces auteurs ont testé un modèle qui intègre à la fois les approches de socialisation (actions initiées par l'organisation) et la recherche d'information (actions initiées par les recrues) comme antécédents de l'intégration. Afin d'améliorer la clarté de notre revue de la littérature, nous traiterons ici du contenu de la méta-analyse portant uniquement sur les approches alors que le contenu portant sur la recherche d'information sera traité ultérieurement dans la section sur la recherche d'information.

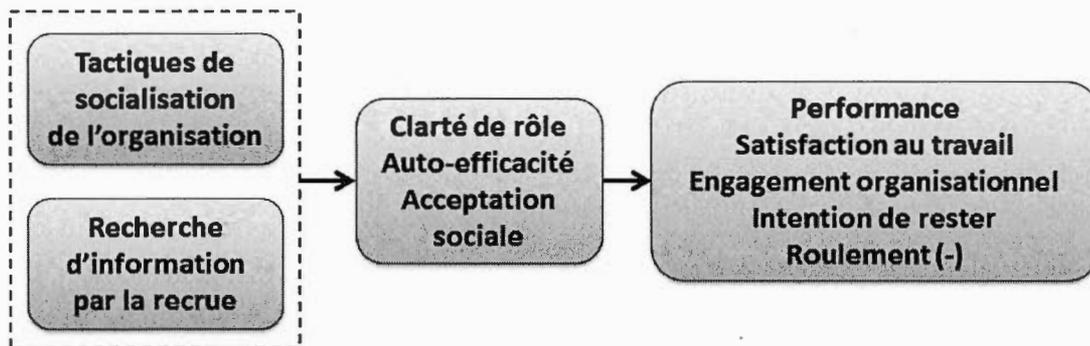


Figure 1.4 Modèle d'analyse traduit et adapté de Bauer et coll. (2007)

Le modèle testé par Bauer et coll. (2007) positionne les actions initiées par l'organisation comme des antécédents des variables proximales de l'intégration, soit 1) la clarté de rôle, 2) l'auto-efficacité et 3) l'acceptation sociale, ces trois variables jouant un rôle médiateur dans la relation entre les actions entreprises par l'organisation (approches et pratiques de socialisation) et les variables distales comme la satisfaction au travail, l'intention de rester, le roulement, etc. Dans cette méta-analyse, l'intégration est opérationnalisée par le biais de trois variables, soit la clarté de rôle, l'auto-efficacité et l'acceptation sociale. En bref, les résultats de la méta-analyse réalisée par Bauer et coll. (2007) confirment que les tactiques organisationnelles sont positivement et significativement associées au degré d'intégration de la recrue. Dans cette méta-analyse, les tactiques organisationnelles renvoient à l'approche utilisée par l'organisation pour transmettre l'information visant à faciliter l'intégration des recrues. L'approche est basée sur la typologie de Van Maanen et Schein (1979) présentée plus tôt. Les résultats démontrent également qu'il y a une différence entre les échantillons de recrues sorties de l'école qui arrivent sur le marché du travail, comparativement aux travailleurs initiés au marché du travail. Plus spécifiquement, chez les recrues récemment issues du milieu académique, l'auto-efficacité est plus fortement liée à la performance au travail et à l'intention de rester que chez les travailleurs initiés. Dans le même ordre d'idées,

l'acceptation sociale est plus fortement liée à la satisfaction au travail chez les recrues qui intègrent pour la première fois le marché du travail. Enfin, une des suggestions des auteurs porte sur la pertinence d'utiliser comme variable dépendante le degré d'intégration (mesuré par des instruments conçus pour ce contexte de socialisation), plutôt que d'utiliser des variables agissant comme indicateurs du degré d'intégration comme la clarté de rôle, l'autoefficacité et l'acceptation sociale. La figure 1.5 montre les coefficients en lien avec les résultats de l'étude.

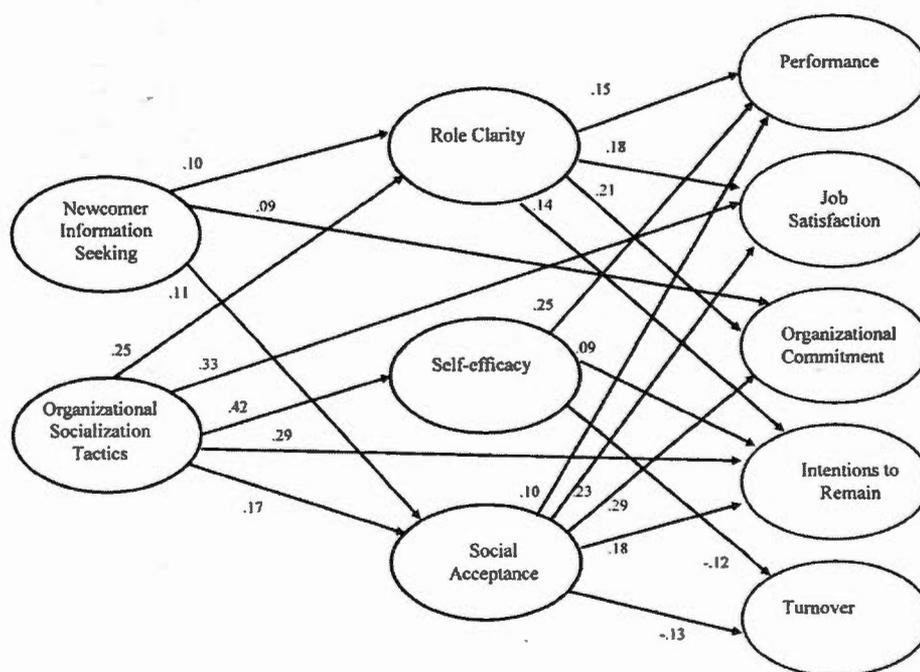


Figure 1.5 Principaux résultats de l'étude de Bauer et coll. 2007

Sous une autre perspective, plusieurs études traitant des actions initiées par l'organisation ont porté sur des pratiques spécifiques comparativement aux approches qui se veulent plus globales. Pour les études concernant les programmes d'accueil, Louis, Posner et Powell (1983) ainsi que Nelson et Quick (1991) ont comparé les

liens entre dix pratiques de socialisation et quatre variables, soit : 1) symptômes de détresse psychologique, 2) satisfaction au travail, 3) intention de quitter et 4) performance. Les résultats de ces deux études indiquent tout d'abord que les programmes d'accueil sont très répandus dans les organisations, c'est-à-dire 64 % pour l'étude de Louis et coll. (1983) et 67 % pour celle de Nelson et Quick (1991). Toutefois, les résultats indiquent aussi qu'ils sont jugés modérément utiles par les recrues dans les deux études. Qui plus est, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le fait que ces programmes soient disponibles ou non, et ce pour les quatre variables à l'étude. Toutefois, certaines sources de soutien social, comme le soutien du superviseur ou des autres recrues, contribuent à la réduction de la détresse psychologique des nouveaux employés, ce qui n'est pas le cas pour les programmes d'accueil.

Dans leur étude, Louis et coll. (1983) ont également démontré que l'interaction quotidienne avec les pairs est considérée comme étant la pratique la plus utile par les recrues (3,96 sur une échelle de 5 comparativement à 3,18 pour les programmes d'accueil), tout en étant une pratique très répandue (pour 89 % des répondants). Elle a un lien positif et significatif avec l'engagement organisationnel, la satisfaction au travail et l'intention de rester. Nelson et Quick (1991) en arrivent à une conclusion similaire alors que 81 % des sujets affirment que l'interaction quotidienne avec les pairs est une pratique en vigueur au sein de leur organisation et jugent qu'elle est utile (4,03 sur une échelle de 5, comparativement à 3,47 pour les programmes d'accueil). Notons cependant qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le fait d'avoir ou non la possibilité d'interagir quotidiennement avec ses pairs sur les variables dépendantes à l'étude. En effet, les résultats sont statistiquement non significatifs pour les quatre (4) indicateurs d'ajustement mesurés par Nelson et Quick (1991), soit les symptômes de détresse psychologique, la satisfaction au travail, l'intention de quitter l'organisation et la performance. Ces résultats suggèrent que,

bien que les recrues réagissent favorablement à cette pratique, elle n'a pas de conséquence tangible sur les quatre variables à l'étude.

Pour leur part, Klein et Weaver (2000) ont réalisé une quasi-expérimentation dont l'objectif était d'étudier l'effet d'un programme d'accueil auquel les recrues pouvaient assister sur une base volontaire. Les participants étaient des employés d'un établissement d'enseignement qui occupent diverses fonctions, notamment des comptables, des architectes, des commis, des programmeurs. Le programme d'accueil d'une durée de trois heures visait l'acquisition de notions spécifiquement en lien avec l'organisation dans son ensemble (langage, traditions, mission, histoire, principes, etc.). En bref, les résultats ont montré que le fait d'assister au programme d'accueil a un effet positif significatif sur trois des six dimensions telles que proposées par Chao et coll. (1994), soit : 1) buts/valeurs 2) histoire et 3) relations interpersonnelles. De plus, les dimensions buts/valeurs et histoire ont un effet médiateur sur la relation entre le programme d'accueil et la variable distale d'engagement affectif.

Wesson et Gogus (2005), quant à eux, se sont intéressés à l'incidence du recours à un média technologique pour diffuser un programme d'accueil. Dans leur quasi-expérimentation, les auteurs ont comparé trois groupes, deux ayant poursuivi un programme d'accueil dit social, c'est-à-dire en face à face dont la durée était d'une semaine. Les sujets de l'autre groupe ont suivi un programme d'accueil assisté par ordinateur d'une durée de 2 à 3 jours. En bref, les résultats ont montré que les participants du groupe ayant reçu la formation assistée par ordinateur ont atteint un niveau de socialisation inférieur à ceux qui ont assisté au programme d'accueil face à face sur les dimensions 1) relations interpersonnelles et 2) buts/valeurs. Une limite importante de cette recherche réside dans le fait que la durée des deux programmes d'accueil est nettement disproportionnée. Or, la durée du programme d'accueil (variable exogène) peut interférer avec le traitement. De ce fait, nous sommes d'avis

qu'il n'est pas exact de conclure que le média seul est à l'origine des effets sur les variables dépendantes. Par ailleurs, nous avons noté que la plupart des travaux qui portent sur les programmes d'accueil sont peu explicites quant au contenu et à la durée de ces programmes. Il est donc hasardeux de comparer les résultats obtenus dans les diverses études sans savoir précisément à quel type de programme d'accueil les sujets ont été soumis.

Les pratiques spécifiques de formation ont aussi fait l'objet d'études. La formation est une pratique répandue dans un contexte de socialisation. Elle peut prendre différentes formes. Par exemple, Louis et coll. (1983) se sont intéressés plus particulièrement aux formations données à l'externe (*offsite residential training*). Bien que peu de détails soient fournis dans la littérature sur ce qui est entendu par ce type de formation, il semble que ces formations ont un caractère plutôt symbolique. Disponible pour 35 % des sujets de l'étude, elle est perçue comme étant modérément utile par les recrues. C'est plutôt l'interaction quotidienne avec les pairs que ces dernières jugent plus utile. Dans une étude similaire, Nelson et Quick (1991) en arrivent à la conclusion que les sessions de formation à l'externe figurent parmi les sources de soutien jugées les moins utiles pour favoriser la socialisation par les nouveaux employés, et ce, malgré le fait qu'elles sont offertes dans 31 % du temps. Qui plus est, il n'existe aucune différence statistiquement significative entre le fait d'avoir à sa disposition ou non, un programme de formation et les quatre variables à l'étude, soit : 1) symptômes de détresse psychologique, 2) satisfaction au travail, 3) intention de quitter l'organisation ; et 4) performance.

Pour leur part, Delobbe et Vandenberghe (2001) en arrivent à la conclusion que le nombre de formations offertes sous diverses formes (cours formels, tutorat, autoapprentissage, etc.) n'a pas d'effet significatif sur l'attitude ni sur l'adhésion à la culture de l'organisation. Notons que, bien que les auteurs parlent de socialisation, la

mesure du concept n'a pas été effectuée au moyen des instruments de mesure généralement utilisés dans la littérature scientifique sur la socialisation ce qui constitue une limite importante de ces études.

Il apparaît important de noter ici qu'aucune des trois études précédentes ne mesure directement le degré d'intégration ; elles ont plutôt recours à des variables distales. Dans cette optique, les résultats ne sont donc pas si surprenants. En effet, comme le montrent les résultats de la méta-analyse de Bauer et coll. (2007), les liens directs entre les tactiques de socialisation et les variables distales sont peu probants. Il semble donc qu'un modèle d'analyse qui intègre l'effet médiateur de variables proximales de socialisation traduise mieux la réalité.

Enfin, toujours relativement aux pratiques de formation, Saks (1996) arrive à des conclusions différentes de celles de ses pairs. Dans son étude, il s'est particulièrement intéressé aux liens entre la formation de base en emploi et cinq conséquences au travail, soit : 1) la satisfaction au travail ; 2) l'engagement organisationnel et envers la profession ; 3) l'intention de quitter l'organisation ; 4) la performance au travail ; et 5) l'habileté à faire face à l'ambiguïté. En bref, les résultats ont démontré une forte corrélation entre la quantité de formation offerte et la perception d'utilité. Cela suggère que plus les recrues reçoivent de la formation, plus elles la jugent utile. Par ailleurs, la quantité de formation offerte explique un pourcentage significatif de la variance¹ en ce qui a trait à la satisfaction au travail, à l'engagement envers l'organisation et la profession, à l'intention de quitter l'organisation, à l'habileté à gérer l'ambiguïté et à la performance au travail. L'utilité de la formation contribue à expliquer un pourcentage supérieur de la variance pour la plupart des variables, à l'exception de l'habileté à gérer l'ambiguïté et de la performance au travail.

¹ Variables présentées en fonction de l'ordre d'importance du pourcentage de variance expliquée.

En résumé, les résultats de Saks (1996) diffèrent de ceux obtenus par des travaux antérieurs et suggèrent que, malgré une efficacité accrue des pratiques de socialisation plus informelles, la formation peut aussi contribuer au développement de plusieurs conséquences favorables au travail. Il est possible que la différence entre les résultats de Saks (1996) et de ses prédécesseurs soit expliquée par le choix des variables indépendantes. Par exemple, Louis, et coll. (1983) et Nelson et Quick (1991) se sont intéressés à la disponibilité et à la perception d'utilité tandis que Saks (1996) s'est plutôt intéressé à la quantité et à la perception d'utilité.

En conclusion, bien que les organisations mettent en œuvre plusieurs actions durant le processus de socialisation de leurs nouveaux employés, ces efforts ne garantissent pas à eux seuls un haut degré d'intégration. La littérature scientifique suggère que les recrues jouent aussi un rôle clé en adoptant des comportements proactifs (Bauer et coll. 2007 ; Crant 2000). La prochaine section présente les résultats des recherches empiriques ayant porté sur les comportements proactifs des recrues.

1.1.3.3 Études sur les actions initiées par les recrues

Le troisième et dernier groupe d'études portant sur la socialisation se concentre sur les recrues. En bref, les chercheurs tentent de mieux comprendre les actions initiées par les individus lors du processus de socialisation, ces actions s'inscrivant dans la multitude de comportements proactifs que les individus peuvent adopter en milieu organisationnel. Les comportements proactifs se définissent comme « *taking initiative in improving current circumstances or creating new ones; it involves challenging the status quo rather than passively adapting to present conditions* » (Crant, 2000, p. 436).

Ashford et Black (1996) ont proposé et testé une typologie comportant sept types de comportements proactifs, soit : 1) la recherche d'information ; 2) la recherche de rétroaction ; 3) la négociation visant des changements dans l'emploi ; 4) le cadrage positif ; 5) la socialisation générale ; 6) la construction de relations avec le patron ; et 7) le réseautage. Le Tableau 1.3 détaille chacun de ces sept (7) comportements.

Ashford et Black (1996) ont testé leur typologie au moyen d'une étude empirique dont les sujets sont des diplômés d'une maîtrise en administration des affaires œuvrant dans différents secteurs d'activités, notamment les services financiers, la consultation, la technologie, le marketing, etc. Pour déterminer les sept comportements proactifs, les auteurs se basent sur la recherche empirique antérieure et plus spécifiquement sur trois critères. Premièrement, les comportements proactifs choisis par les auteurs ont été étudiés dans la littérature sur le désir de contrôle et comportent des liens significatifs. Deuxièmement, ces comportements proactifs doivent avoir été étudiés dans la littérature sur l'entrée en organisation. Troisièmement, il devait exister des mesures de ces comportements. La structure des comportements proactifs est testée au moyen d'une analyse en composantes principales.

Tableau 1.3
Typologie des comportements proactifs de Ashford et Black (1996)

Type de comportement	Description
Recherche d'information	Dans quelle mesure la recrue a cherché de l'information concernant la politique, les normes et méthodes, la structure interne de la firme ?
Recherche de rétroaction	Dans quelle mesure la recrue a cherché de la rétroaction concernant sa performance dans les tâches qui lui sont assignées ?
Négociation visant des changements dans l'emploi	Dans quelle mesure la recrue a-t-elle négocié des changements dans les tâches qui lui sont assignées ?
Cadrage positif	Dans quelle mesure la recrue a-t-elle considéré sa situation comme une occasion plutôt que comme une menace ?
Socialisation générale	Dans quelle mesure la recrue a-t-elle assisté à des événements sociaux comme des fêtes ?
Construction de relations avec le patron	Dans quelle mesure la recrue a-t-elle cherché à construire une relation avec son patron ?
Réseautage	Dans quelle mesure la recrue a-t-elle cherché à connaître des employés qui travaillent dans un autre service ?

Les résultats de l'étude de Ashford et Black (1996) démontrent que le désir de contrôle constitue un déterminant de plusieurs comportements proactifs dans l'organisation. Plus spécifiquement, les résultats obtenus ont montré que plus les individus désirent du contrôle, plus ils adoptent des comportements proactifs, à l'exception de la recherche de rétroaction et de la construction de relation avec le patron, pour lesquels les liens ne sont pas significatifs. Notons toutefois que la

magnitude des corrélations est moyenne, ce qui suggère que le désir de contrôle n'est pas la seule variable qui incite les individus à adopter des comportements proactifs.

Ashford et Black (1996) ont aussi posé l'hypothèse que plus les recrues adoptent des comportements proactifs, plus elles seront satisfaites au travail et plus elles seront performantes. À cet effet, les résultats sont plutôt mitigés. Premièrement, la recherche d'information est négativement corrélée à la satisfaction au travail et le lien avec la performance n'est pas significatif. Finalement, la recherche de rétroaction n'est pas significativement liée à la satisfaction et la performance au travail. Il semble que la construction de relation avec le patron est la tactique qui est la plus fortement corrélée à la performance au travail. La socialisation générale et le cadrage positif ont un lien significatif avec la satisfaction au travail. Notons que les mesures de performance sont des mesures subjectives et autorapportées, ce qui constitue une limite digne de mention dans cette étude.

Bien que les résultats obtenus par Ashford et Black (1996) en regard de la recherche d'information soient peu probants, précisons qu'ils abordent la recherche d'information uniquement au niveau organisationnel. En d'autres termes, la recherche d'information porte uniquement sur l'organisation dans son ensemble et non sur la tâche ou le rôle de l'individu dans ladite organisation. Plus spécifiquement, la recherche d'information est mesurée avec 4 items dont : « *Tried to learn the politics of the organization* » et « *Tried to about the official organizational structure* ». Qui plus est, les résultats d'Ashford et Black (1996) divergent largement des résultats de Morrison (1993 a, 1993 b) qui, nous le verrons dans la prochaine partie, mettent en évidence l'apport de la recherche d'information pour socialiser les nouveaux employés.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons spécifiquement au comportement de recherche d'information. La section qui suit présente la littérature pertinente à ce sujet.

1.2 Recherche d'information

1.2.1 Fondements théoriques de la recherche d'information

La recherche d'information prend ses bases théoriques dans les premiers travaux de Heider (1958) qui suggèrent que l'individu cherche à comprendre le monde qui l'entoure, notamment en interprétant les événements qui se produisent. C'est sur cette base que Berger et Calabrese (1975) élaborent la théorie de la réduction de l'incertitude présentée plus tôt. Rappelons que cette théorie a pour prémisse que l'individu cherche à réduire l'incertitude inhérente à l'entrée dans une nouvelle organisation, caractérisée par deux principaux éléments soit 1) la difficulté de prédire les comportements des autres (à priori) et 2) d'interpréter les comportements des autres (*a posteriori*). Dans cette optique, l'incertitude se définit donc comme suit : « *Perceived situational unfamiliarity and perceptions of multiple meanings* » (Teboul, 1994, p. 202). Pour réduire l'incertitude, les individus cherchent différents types d'information (Miller et Jablin, 1991 ; Morrison, 1993a, 1993 b, 1995, Ostroff et Kozlowski, 1992). L'intérêt des chercheurs pour la recherche d'information dans un contexte de socialisation s'est nettement accru au cours des deux dernières décennies. La prochaine section définit le concept de recherche d'information.

1.2.2 Définition de la recherche d'information

La recherche d'information réfère aux activités entreprises par une personne pour s'informer sur la politique, les normes et méthodes, la structure interne de la firme (Ashford et Black, 1996). La recherche d'information représente un des comportements proactifs qu'une recrue peut adopter. Elle est importante dans un contexte de socialisation, car elle permet à la recrue de réduire l'incertitude inhérente à l'entrée dans une nouvelle organisation et de pallier le fait que l'organisation ne peut pas toujours fournir ce que la recrue souhaite obtenir en temps voulu (Morrison, 1993a).

La littérature sur la recherche d'information comporte deux principales typologies en matière de recherche d'information. La première est celle proposée par Miller et Jablin (1991). Le Tableau 1.4 détaille cette typologie.

Tableau 1.4
Typologie de Miller et Jablin (1991)

Type d'information	La recrue recherche de l'information sur...
Référence	ce qui est requis pour fonctionner dans l'emploi
Rétroaction	son degré d'efficacité dans l'emploi
Relation	la nature des relations avec les autres

Traduit et adapté de Miller et Jablin (1991)

Les travaux de Miller et Jablin (1991) ne portent pas uniquement sur le contenu de l'information recherchée. Ces auteurs s'intéressent aussi aux sources auprès desquelles les recrues recherchent l'information (c.-à-d. le superviseur et les collègues) ainsi qu'aux méthodes employées pour obtenir cette information (p. ex., question directe, question indirecte, observation). Leur modèle repose principalement

sur les fondements théoriques de la réduction de l'incertitude (Berger et Calabrese, 1975). De plus, les auteurs suggèrent que la recherche d'information est influencée par les coûts qu'elle engendre. En d'autres termes, les individus effectuent un choix conscient 1) de rechercher de l'information ou non et 2) d'utiliser certaines tactiques plutôt que d'autres en considérant les coûts et les bénéfices associés. Selon Miller et Jablin (1991), la recherche d'information des recrues s'effectue donc au moyen des méthodes présentées au Tableau 1.5.

Tableau 1.5
Méthodes de recherche d'information selon Miller et Jablin (1991)

Méthode de recherche d'information	Description
Test des limites	Déviation délibérée des normes établies pour en vérifier les conséquences.
Question indirecte	Utilisation de questions non interrogatives.
Observation	Observation des comportements des autres membres du groupe afin de déterminer ce qui est valorisé dans l'organisation.
Surveillance	Similaire à l'observation, mais se distingue par son caractère moins ciblé.
Conversations déguisées	Recherche d'information au moyen de conversations naturelles.
Tierce partie	Recours à une tierce partie en l'absence de la ressource principale d'information.
Question directe	Sollicitation directe d'information en utilisant une question.

Quelques années après Miller et Jablin (1991), Morrison (1993 a, 1993 b) élabore une deuxième typologie basée sur celle de Miller et Jablin (1991), mais avec une intention de lier plus directement la typologie à la littérature sur la socialisation. Cette typologie fait état de sept types d'information qui sont présentés dans le Tableau 1.6 et de trois méthodes de recherche d'information présentées au Tableau 1.7.

Tableau 1.6
Typologie de recherche d'information de Morrison (1995)

Type d'information	La recrue recherche de l'information sur ...
Technique	la façon d'exécuter ses tâches
Référence	ce qui est attendu et requis d'elle dans son rôle
Sociale	sur autrui (pairs, superviseur) et ses relations avec autrui
Rétroaction	sa performance et ses comportements
Normative	sur la culture organisationnelle
Organisationnelle	sur la structure, les procédures
Politique	sur la distribution du pouvoir dans l'organisation

Tableau 1.7
Méthodes de recherche d'information selon Morrison (1995)

Méthode de recherche d'information	Description
Question	Utilisation de questions sous diverses formes
Observation	Observation des façons de faire, des réactions auprès des différents acteurs de l'organisation
Recherche passive	Réception de l'information sous forme passive

En bref, les résultats des études de Morrison (1993 a, 1993 b) montrent que les individus recherchent plus souvent de l'information par observation à l'exception de l'information technique pour laquelle les recrues utilisent la question directe. Qui plus est, plus les individus recherchent de l'information technique et de la rétroaction, plus ils maîtrisent la tâche. La recherche d'information de référence et de rétroaction contribuerait à accroître la clarté de rôle. Finalement, la recherche d'information

normative est liée à l'intégration sociale. Il faut néanmoins reconnaître que malgré ces résultats qui mettent en évidence les bénéfices du rôle proactif de la recrue, le pourcentage de variance expliquée est modéré, suggérant ainsi que la recherche d'information est un complément aux approches et pratiques mises de l'avant par l'organisation pour accroître la clarté de rôle, la maîtrise de la tâche ainsi que l'intégration sociale. Encore une fois ici, les variables dépendantes ne sont pas le degré d'intégration, mais plutôt des variables proximales servant d'indicateurs du degré d'intégration, en l'occurrence la clarté de rôle, la maîtrise de la tâche et l'intégration sociale.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons retenu la typologie proposée par Morrison (1995) en raison de son plus grand niveau de précision. Selon nous, cela favorisera une recherche d'information à plus large spectre auprès des recrues.

La prochaine section présente un état des connaissances des études empiriques portant sur la recherche d'information lors de la socialisation des nouveaux employés.

1.2.3 État de la recherche empirique sur la recherche d'information

Les études empiriques sur la recherche d'information dans un contexte de socialisation reposent principalement sur les typologies de Miller et Jablin (1991) et de Morrison (1993 a ; 1993 b;1995). De plus, ces études semblent être regroupées sous deux catégories : les études cherchant à mieux comprendre ce qu'est la recherche d'information et celles portant sur les antécédents et/ou les conséquences de la recherche d'information. Le texte qui suit est structuré selon ces deux catégories.

1.2.3.1 Études portant sur ce qu'est la recherche d'information

Un premier groupe d'études sur la recherche d'information a tenté de déterminer quels types d'information sont recherchés, auprès de quelles sources et par quels moyens.

L'étude de Ostroff et Kozlowski (1992) est l'une des premières à avoir investigué quels types d'information recherchent les recrues (ce que les auteurs appellent les domaines d'information) et auprès de quelles sources. Les résultats ont indiqué quatre principaux domaines d'information, soit : 1) la tâche ; 2) le rôle ; 3) le groupe ; et 4) l'organisation. Les résultats ont aussi indiqué que les principales sources sont au nombre de six et sont divisées en fonction de leur caractère interpersonnel ou non interpersonnel. Les sources interpersonnelles sont le mentor, le superviseur ou les collègues. Les sources non interpersonnelles sont l'observation, l'essai et l'erreur et les ressources écrites (comme les manuels, les politiques et procédures). Les 151 sujets œuvrent dans différentes organisations et sont principalement des ingénieurs. Un des aspects particulièrement intéressants dans cette étude est que les auteurs distinguent la recherche d'information et l'acquisition de connaissances. Cette distinction est nécessaire avec la prémisse selon laquelle tous les efforts de recherche d'information ne se traduisent pas nécessairement en acquisition de connaissances. Par exemple, l'individu ne trouve pas toujours de réponses à ses questions. Dans cette optique, les auteurs ont non seulement mesuré ce que les individus recherchent comme information (domaine), mais aussi le degré d'acquisition de connaissance après avoir cherché ladite information. En bref, les résultats de cette étude ont mis en évidence le fait que les individus recherchent de l'information principalement en effectuant de l'observation, résultats qui vont d'ailleurs dans le sens des résultats de Morrison (1993 a, 1993 b). Les recrues recherchent principalement des informations concernant leur rôle et les tâches qu'ils doivent accomplir. L'observation et l'expérimentation sont les sources qui sont les plus efficaces pour acquérir des

connaissances. De plus, les résultats de l'étude montrent que la recherche d'information portant sur la tâche auprès du superviseur constitue la combinaison qui a les effets les plus marqués sur la socialisation. Notons cependant que l'intégration est mesurée par des variables distales comme la satisfaction, l'engagement organisationnel, l'intention de quitter l'organisation ainsi que le stress. Seule la variable d'ajustement semble traduire une mesure proximale de l'intégration avec des items comme : « *To what extent do you feel you adapted to your work situation?* » et « *To what extent do you feel that you are independant?* » et « *To what extent do you feel that you are trusted by others?* ».

En plus de mettre en lumière l'importance que les recrues accordent à la recherche d'information sur la tâche et le rôle, les résultats de Ostroff et Kozlowski (1992) démontrent qu'une plus grande maîtrise de la tâche favorise un plus haut niveau d'engagement organisationnel, d'ajustement et réduit le stress. Par contre, une des limites importantes de cette étude réside dans le fait que la mesure de la connaissance est une mesure autorapportée de la perception de la connaissance. Bien que plus complexe, une mesure objective de l'acquisition de connaissance (au moyen d'un test avant la recherche d'information et après) pourrait constituer une avancée intéressante dans les recherches futures.

Pour sa part, Morrison (1993 b) a réalisé une étude empirique sur le phénomène de la recherche d'information auprès de 205 recrues occupant un poste de comptable. La collecte de données est effectuée en trois temps, soit deux semaines après la séance d'orientation, après trois mois et après six mois. Cet horizon temporel est cohérent avec la recherche qui suggère que bien que le processus de socialisation puisse s'étaler sur un an, les principaux effets se font ressentir beaucoup plus tôt (Ashforth et Saks, 1996, Cooper-Thomas et Anderson, 2002). Plus spécifiquement, l'auteure a cherché à déterminer : 1) quels types d'information les recrues recherchent

(technique, référence, sociale, rétroaction, normative); 2) comment les recrues recherchent-elles cette information (en faisant de l'observation, en posant des questions ou en consultant des ressources écrites); 3) auprès de quelles sources les recrues recherchent-elles les différents types d'information (les pairs ou le superviseur); et 4) comment cette recherche d'information évolue-t-elle dans les six premiers mois en emploi? La Figure 1.6 présente les principaux résultats de l'étude de Morrison (1993 b).

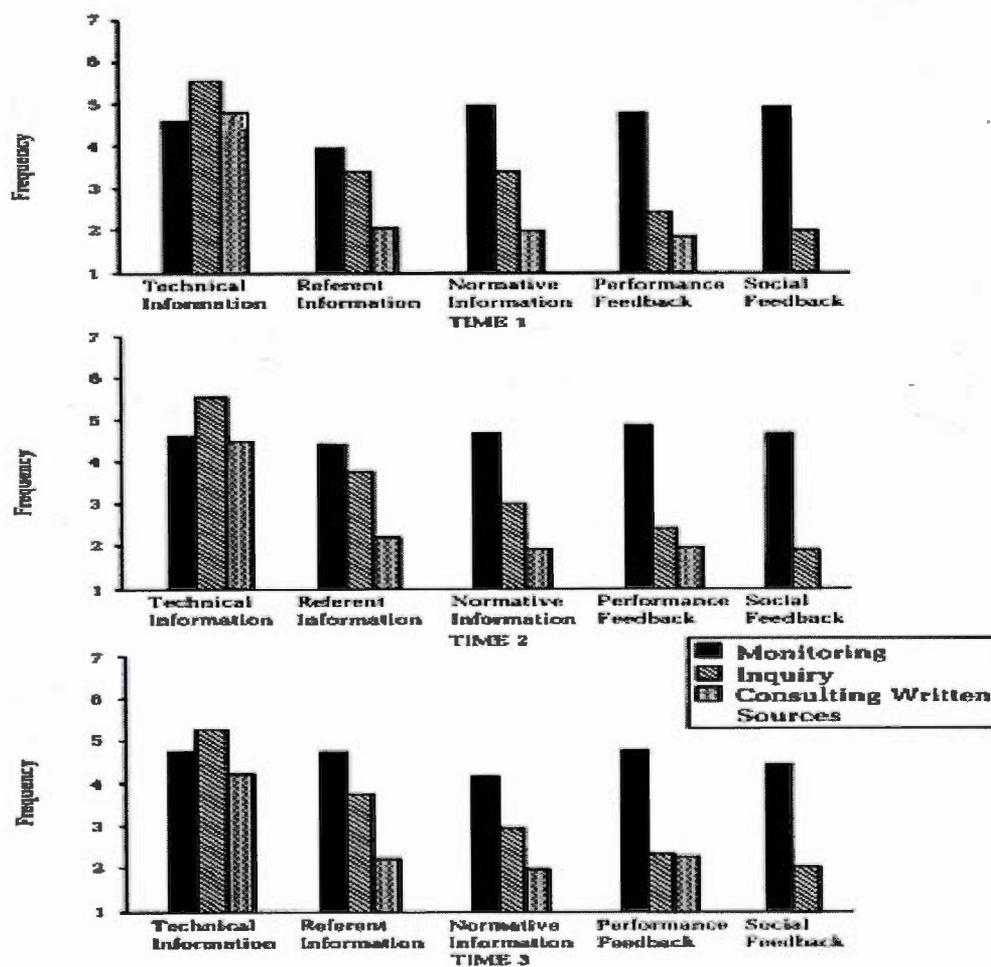


Figure 1.6 Principaux résultats de l'étude de Morrison (1993 b)

En bref, ces résultats indiquent que les recrues ont plutôt tendance à rechercher de l'information par observation plutôt que de poser des questions, sauf dans le cas de l'information technique (c.-à-d. comment effectuer son travail). Précisons que dans cette recherche, Morrison (1993 b) s'intéressait alors à cinq types d'information comparativement à sept types dans la plus récente version de sa typologie dont il a été question plus tôt. Les types d'information politique et organisationnelle ne figurent donc pas dans cette recherche. L'information technique est plutôt recherchée auprès du superviseur. Notons que l'échantillon de cette étude est principalement constitué d'individus récemment diplômés universitaires (93 %).

Une autre étude réalisée par Morrison (1995) avait les trois objectifs suivants : 1) identifier les différents types d'information qui jouent un rôle au cours de la socialisation, 2) déterminer quels types d'information sont perçus comme étant plus utiles par les recrues et 3) le mode d'acquisition des différents types d'information (actif ou passif). Dans cette étude, les sujets étaient 117 étudiants de la maîtrise en administration des affaires (MBA).

Les résultats d'équations structurelles réalisées par Morrison (1995) démontrent que la structure à sept facteurs est valide. Rappelons qu'il s'agit des sept types d'information suivants : l'information technique, de référence, sociale, de rétroaction, normative, organisationnelle et politique. L'information de rétroaction est perçue comme étant la plus utile par les recrues, suivie de l'information de référence (ce qui est attendu pour le poste). Ces résultats sont cohérents avec les travaux antérieurs qui ont suggéré que la recrue est principalement préoccupée par la maîtrise de son rôle (Cooper-Thomas et Anderson, 2002 ; Ostroff et Kozlowski, 1992). Contrairement à son hypothèse, l'information politique (distribution du pouvoir) est jugée comme étant aussi utile par les recrues que l'information technique (exécution des tâches). Dans cette étude, l'information politique se mesure par des items comme : « *Who*

controls critical resources in the organization » et « *Who has authority over whom in the organization* ». À notre avis, il est possible que les recrues considèrent qu'une meilleure connaissance de la dynamique de pouvoir puisse indirectement favoriser la maîtrise de leur rôle. Par exemple, une recrue qui se sait en présence d'un acteur d'influence pourra adapter son comportement en fonction de ce qu'elle croit que cet acteur attend d'elle. Dans cette perspective, l'information politique dépasse la simple connaissance de l'organisation, mais guide les recrues sur leur propre rôle et les comportements qui sont attendus. Pour leur part, l'information sociale, l'information normative et l'information organisationnelle sont les types d'information perçus comme les moins utiles par les recrues.

Un des apports originaux de Morrison (1995) réside dans la mesure de l'information reçue passivement. La collecte de cette donnée permet de mettre en évidence l'information fournie par l'organisation ou par les pairs, sans que l'employé ait besoin de la rechercher. Un des principaux constats est que l'information organisationnelle (structure et procédures de l'organisation) est l'information la plus fréquemment reçue passivement par les recrues. Pourtant, ce type d'information est perçu comme étant le moins utile par les recrues. Cela suggère que l'organisation priorise la transmission d'informations portant sur l'organisation à travers ses pratiques de socialisation. Cela pourrait aussi signifier qu'elle transmet plus efficacement l'information organisationnelle (comparativement à l'information portant sur le rôle ou la tâche). Pourtant, cette information n'est pas celle que les recrues jugent la plus utile. Ces résultats mettent en lumière l'écart entre les efforts des organisations pour socialiser les employés et ce que ceux-ci désirent savoir. Cet écart vient donc appuyer l'importance des comportements de recherche d'information.

1.2.3.2 Études sur les antécédents/conséquences de la recherche d'information

Un deuxième groupe d'études sur la recherche d'information a tenté de déterminer quelles variables, individuelles et organisationnelles, contribuent à faire émerger les comportements de recherche d'information chez les recrues et quelles sont les conséquences de la recherche d'information.

L'étude empirique de Morrison (1993a) implique 135 recrues qui travaillent à titre de comptables. Dans cette étude, l'auteure a voulu déterminer dans quelle mesure la recherche d'information contribue à l'intégration. Encore une fois, notons que l'intégration est ici mesurée par des variables proximales servant d'indicateurs du degré d'intégration, en l'occurrence : 1) la maîtrise de la tâche ; 2) la clarté de rôle ; 3) une meilleure compréhension de la culture organisationnelle ; et 4) l'intégration sociale. L'auteure pose d'abord l'hypothèse que plus les recrues recherchent de l'information technique (c.-à-d. information sur la tâche) et de rétroaction fréquemment, plus ils maîtriseront leur tâche. Cette hypothèse est supportée et mentionnons que la recherche d'information technique a un impact plus grand sur la socialisation que la recherche de rétroaction. Un résultat surprenant de cette étude est que la recherche d'information technique auprès de leurs pairs est négativement (mais non significativement) corrélée à la maîtrise de la tâche. Ces résultats vont toutefois dans le sens de ceux d'Ostroff et Kozlowski (1992) qui, dans leur étude, ont mis en évidence que même si les recrues recherchent de l'information sur la tâche auprès de leurs collègues, cette recherche ne leur permet pas d'acquérir une meilleure connaissance de leur tâche.

La seconde hypothèse Morrison (1993a) est que l'information de référence (c.-à-d. information sur le rôle) et l'information de rétroaction ont un effet positif sur la clarté de rôle. Dans son étude, elle montre que le fait de rechercher activement de

l'information contribue à expliquer 9 % de variance supplémentaire pour la clarté de rôle (comparativement à l'information reçue passivement).

La troisième hypothèse qui suggère que la recherche d'information normative et sociale accroît la compréhension de la culture organisationnelle obtient des résultats modestes. Seule la recherche d'information normative au moyen de l'observation contribue à une meilleure compréhension de la culture de l'organisation. Finalement, la quatrième hypothèse suggère que la recherche d'information normative et sociale aura une incidence positive sur l'intégration sociale. En bref, seule l'information normative contribue à l'intégration sociale. Plus spécifiquement après trois mois en emploi, seule la recherche d'information normative (par question directe) contribue à l'intégration sociale. Après six mois, seule la recherche d'information normative par observation favorise l'intégration sociale. Pour expliquer les résultats plutôt mitigés, l'auteure met en évidence que l'information normative et sociale est recherchée peu fréquemment par les sujets lors de l'étude. Enfin, il importe de mentionner que le degré de socialisation au temps un, soit deux semaines après avoir terminé l'orientation ou la formation, est fortement corrélé au degré d'intégration au temps trois soit six mois après l'entrée en poste. Ces résultats suggèrent que les premiers jours et les premières semaines en poste sont déterminants dans le processus de socialisation.

Pour leur part, Bauer et Green (1998) ont réalisé une étude sur l'effet combiné de la recherche d'information et du comportement du superviseur sur le degré d'intégration. L'échantillon est composé de 205 recrues qui sont de récents diplômés universitaires. Certaines variables ont été mesurées auprès des superviseurs (performance des recrues) et des pairs (comportements des superviseurs). Dans cette étude, les comportements de recherche d'information sont mesurés au moyen de l'instrument de Morrison (1993a). Toutefois, plutôt que les cinq types d'information

initialement proposés par Morrison (1993a), Bauer et Green (1998) ont retenu deux grandes catégories, soit la recherche d'information portant sur la tâche et la recherche d'information sociale. Notons que les résultats de l'analyse factorielle et les coefficients de fidélité ne sont pas présentés, mais il est spécifié que l'analyse factorielle avec rotation Varimax a été utilisée pour toutes les mesures.

Le concept de comportement du superviseur est conceptualisé en deux dimensions soit les comportements de clarification ("*I have observed my manager clearly explaining to ['X'] what results are expected for a task*") et les comportements de soutien ("*I have observed my manager backing up and supporting ['X'] in a difficult situation*"). Ces comportements sont mesurés auprès des pairs et des recrues. Le degré d'intégration est mesuré par une variable appelée *accommodation* qui comporte deux dimensions, soit l'accommodation sociale et l'accommodation à la tâche. Il s'agit de mesures composées d'échelles de mesure de construits existants qui sont présentés dans le Tableau 1.8.

Tableau 1.8
Mesure de l'accommodation de la recherche de Bauer et Green (1998)

Mesure de l'accommodation			
Accommodation sociale		Accommodation à la tâche	
Échelle de mesure et auteur(s)	Exemple d'item	Échelle de mesure et auteur(s)	Exemple d'item
Acceptation des autres (directeur) (Fey, 1955)	<i>"My manager seems to respect my opinion."</i>	Sentiment d'autoefficacité à l'égard de la tâche (Bandura, 1986)	<i>"I can meet the goals set for me."</i>
		Ambiguïté-clarté de rôle (Rizzo, House et Lirtzman, 1970)	<i>"I know exactly what is expected from me."</i>

Comme la question de recherche Bauer et Green (1998) porte sur l'effet combiné des comportements de la recrue et des superviseurs, les hypothèses incluent les comportements de ces deux acteurs. La première hypothèse suggère que la recherche d'information orientée vers la tâche ainsi que les comportements de clarification du superviseur sont positivement corrélés à l'accommodation à la tâche.

Les résultats obtenus par Bauer et Green (1998) indiquent que cette hypothèse est supportée en partie puisque la recherche d'information sur la tâche ne comporte pas de corrélation significative avec l'accommodation. En contrepartie, les comportements de clarification du superviseur sont modérément corrélés à l'accommodation à la tâche. Pour sa part, la seconde hypothèse suggère qu'il existe une corrélation entre les comportements de recherche d'information sociale de la recrue ainsi que les comportements de soutien du superviseur et l'accommodation sociale. Tout comme pour la première hypothèse, seul le comportement du

superviseur comporte une corrélation significative avec l'accommodation sociale. Enfin, les autres hypothèses portent sur les liens entre l'accommodation et des variables distales comme la satisfaction au travail, la performance et l'engagement organisationnel. En bref, mentionnons que l'accommodation sociale est corrélée aux variables attitudinales (engagement organisationnel et satisfaction au travail) tandis que l'accommodation à la tâche est liée à la performance au travail.

En résumé, les résultats de Bauer et Green (1998) sont contraires à la plupart des études ayant considéré comme seule variable indépendante la recherche d'information. En effet, les résultats de leur étude montrent que l'incidence de la recherche d'information sur l'accommodation est marginale. Par ailleurs, ces résultats mettent en évidence l'importance du soutien du superviseur dans un contexte de socialisation. Pour expliquer l'effet peu probant de la recherche d'information, les auteurs suggèrent qu'il est possible que d'autres variables qui ne sont pas considérées dans le modèle génèrent des résultats significatifs. Pour notre part, nous croyons que ces résultats contradictoires viennent appuyer l'importance de poursuivre des travaux sur les comportements de recherche d'information. À cet effet, d'autres études empiriques illustrent la complexité de la relation entre recherche d'information et intégration. À titre d'exemple, Brown, Ganesan, Challagalla (2001) ont mis en évidence l'effet modérateur de l'autoefficacité entre la recherche d'information et la clarté de rôle. L'autoefficacité se définit comme la croyance d'un individu en ses capacités de mener à bien une tâche afin d'obtenir un résultat désiré (Bandura, 2007). Plus spécifiquement, plus les individus ont un sentiment d'autoefficacité élevé, plus le lien entre la recherche d'information et la clarté de rôle est élevé. À cet égard, nous croyons que notre recherche peut apporter une contribution significative puisqu'elle vise à accroître l'efficacité des comportements de recherche d'information par l'entremise d'une formation en autogestion.

Plus récemment, Bauer et coll. (2007) ont réalisé une méta-analyse qui inclut 70 études publiées entre 1972 et 2006. Le modèle d'analyse retenu intègre à la fois les approches de socialisation (actions initiées par l'organisation) et la recherche d'information (actions initiées par les recrues) comme antécédents de l'intégration (voir Figure 1.4). Ainsi, le nouvel employé n'est plus considéré comme un acteur passif. En effet, puisque l'organisation ne fournit pas toujours l'information que souhaitent obtenir les individus en temps voulu, ceux-ci adoptent des comportements proactifs de recherche d'information.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes seulement intéressés aux résultats inhérents à la recherche d'information. En lien, le modèle d'analyse de Bauer et coll. (2007) repose sur la typologie de recherche d'information de Miller et Jablin (1991). Comme discuté précédemment, cette typologie suggère que les recrues recherchent trois types d'information soit : 1) l'information de référence—ce qui est requis pour être en mesure de faire le travail ; 2) l'information de rétroaction – degré d'efficacité dans l'emploi ; et 3) l'information relationnelle – lien affectif et social, degré de congruence avec l'environnement social.

Le Tableau 1.9 présente les principaux résultats de la méta-analyse de Bauer et coll. (2007). En bref, les résultats indiquent que, à l'exception de l'information de type relationnel, les deux autres types d'information sont significativement corrélés avec la clarté de rôle, l'autoefficacité et l'acceptation sociale, variables utilisées comme indicateurs du degré d'intégration dans cette étude.

Tableau 1.9
Principaux résultats de la méta-analyse de Bauer et coll. (2007)

Type d'information	Variables proximales	Variables distales (lien direct)
Référence	Clarté de rôle ($r= 0,11^*$) Autoefficacité ($r= 0,14^*$) Acceptation sociale ($r= 0,16^*$)	Performance (n.s.) Satisfaction (n.s.) Engagement (n.s.) Intention de rester (n.s.) Roulement (n.s.)
Rétroaction	Clarté de rôle ($r= 0,17^*$) Autoefficacité (n.s.) Acceptation sociale ($r= 0,20^*$)	Performance (n.s.) Satisfaction (n.s.) Engagement (n.s.) Intention de rester ($r= 0,12^*$) Roulement (n.s.)
Relation	Clarté de rôle (n.s.) Autoefficacité (n.s.) Acceptation sociale (n.s.) * $p < 0,05$.	Performance (n.s.) Satisfaction ($r= 0,12^*$) Engagement (n.s.) Intention de rester (n.s.) Roulement (n.s.)

Bauer et coll. (2007) concluent en notant que les actions initiées par l'organisation et les actions initiées par les recrues dans un contexte de socialisation sont toutes deux souhaitables. Ces auteurs reprochent aussi aux études portant sur la socialisation de s'intéresser davantage aux conséquences distales telles que l'intention de quitter l'organisation, la satisfaction au travail, etc., et suggèrent plutôt de s'intéresser aux variables proximales, plus pertinentes dans ce contexte. Plus particulièrement, puisque le processus de socialisation est considéré comme ayant pour but de réduire l'incertitude, les auteurs suggèrent d'étudier l'effet des actions initiées par l'organisation et les individus sur la connaissance et la compréhension de la tâche et de l'organisation.

À la lumière de tous les résultats présentés depuis le début de cette recension des écrits, il apparaît qu'il est pertinent pour une recrue de rechercher différents types d'information, car cela contribue à son intégration. En d'autres termes, adopter des comportements de recherche d'information est souhaitable tant pour la recrue que pour l'organisation. Ce constat fait émerger la question suivante : est-il possible de stimuler les comportements de recherche d'information ? À notre connaissance, aucune étude empirique n'a tenté de mettre à l'épreuve une méthode visant à accroître les comportements de recherche d'information par la recrue.

La recherche en comportement organisationnel propose plusieurs théories pour modifier le comportement humain. À titre d'exemple, Skinner (1969) et sa théorie du conditionnement opérant se centre plutôt sur les conséquences qui suivent l'émission du comportement. Cette thèse s'inscrit plutôt dans une perspective proactive chez l'individu afin que celui-ci modifie son comportement de façon relativement autonome. En lien, une intervention reconnue pour son efficacité à modifier des comportements est l'autogestion. La prochaine section détaille la littérature pertinente à ce sujet dans le cadre de cette thèse.

1.3 L'autogestion

1.3.1 Définition de l'autogestion

L'autogestion peut être définie comme

[...] the ability of the individual to interface his or her behavior with the environment. Self-management [...] is simply the application of behavior analysis principles and procedures to modify the behavior / environment interactions of the individual by the individual. (Brigham, 1982, p. 49, dans Karoly et Kanfer, 1982)

Pour sa part, Frayne (1991) avance que l'autogestion « *is an effort by an individual to control his or her behavior* » (p. 3). Enfin, Gist, Stevens et Bavetta (1991) définissent l'autogestion comme « *the deliberate regulation of stimulus cues, covert processes and response consequence to achieve personally identified behavioral outcomes* » (p. 841). Dans cette thèse, nous retenons la définition de Frayne (1991). Ainsi, l'autogestion réfère aux efforts qu'un individu déploie pour contrôler son comportement.

Au niveau du contenu, notre recension des écrits indique que le modèle le plus reconnu en autogestion est celui de Kanfer (voir Karoly et Kanfer, 1982 ; Kanfer et Goldstein, 1991). Ce modèle comporte trois dimensions soit l'auto-observation, l'autocontrôle et l'autoévaluation. L'auto-observation permet à l'individu de déterminer les comportements sur lesquels il doit travailler et à se fixer des objectifs. Pour sa part, l'autocontrôle permet à l'individu de documenter son progrès, de déterminer son niveau d'atteinte des objectifs fixés et d'apporter des correctifs s'il y a lieu. Il doit aussi documenter les facteurs environnementaux qui nuisent à l'atteinte des objectifs. Enfin, l'autoévaluation consiste en l'autoadministration de récompenses ou de punitions en fonction de l'atteinte (ou la non-atteinte) des objectifs.

Le modèle proposé par Karoly et Kanfer (1982) a été adapté par certains chercheurs. Par exemple, Frayne (1991) a proposé que l'autogestion implique quatre dimensions plutôt que trois. Spécifiquement, Frayne (1991) a suggéré de séparer l'auto-observation en deux dimensions, soit l'auto-observation et la fixation d'objectifs. Pour Frayne (1991), l'auto-observation constitue la base de l'autogestion et consiste en une collecte systématique de données. Plus spécifiquement, durant cette phase, l'individu doit déterminer quand, pourquoi et à quelles conditions il se comporte d'une certaine façon ou obtient certains résultats. Ensuite, l'individu peut se fixer des

objectifs à court et à long terme. Dans cette thèse, nous avons retenu le modèle à quatre dimensions de Frayne (1991).

Au-delà des modèles conceptuels proposés, l'autogestion prend vie, en général, via une intervention de formation. Afin de bien comprendre cette intervention dont la base est détaillée à la section 1.3.3, nous présentons d'abord les fondements théoriques de l'autogestion.

1.3.2 Fondements théoriques de l'autogestion

Au niveau théorique, l'autogestion prend son essence dans la théorie sociocognitive de Bandura (1977) dont l'un des postulats fondamentaux est l'agentivité humaine. Cette théorie renvoie à l'accomplissement d'actes intentionnels en vue d'atteindre un objectif défini. Autrement dit, les individus adoptent volontairement certains comportements s'ils croient que ceux-ci leur permettront d'atteindre une finalité qui est souhaitable. Ces comportements sont influencés par l'interaction réciproque entre trois facteurs : les facteurs personnels (dont la cognition, les émotions et les facteurs biologiques), le comportement et l'environnement. La relation entre ces trois facteurs est appelée causalité triadique réciproque. Concrètement, cette interaction suggère que l'individu ne subit pas l'environnement, mais plutôt qu'il interagit avec lui, notamment en l'interprétant (facteurs personnels).

Outre le concept de causalité triadique réciproque, la théorie sociocognitive (Bandura, 1977) repose sur cinq autres concepts fondamentaux qui sont en fait des capacités qui caractérisent l'individu. On parle ici de la capacité symbolique, vicariante, de prévoyance ou d'anticipation, d'autorégulation et d'autoanalyse. La capacité symbolique réfère à la capacité des individus d'interpréter les stimuli par un processus cognitif, par exemple le langage. La capacité vicariante constitue la

capacité d'apprendre par observation et par modelage. Plus spécifiquement, l'individu apprend en observant un modèle et reproduit les comportements qui engendrent des conséquences favorables et évite des comportements qui génèrent des conséquences défavorables. La capacité de prévoyance réfère à la capacité d'anticipation des résultats alors que la capacité d'autorégulation renvoie à la faculté que possèdent les individus de se réguler. Spécifiquement, cette capacité se définit comme un « processus dans lequel les individus augmentent et maintiennent leur propre comportement en se récompensant eux-mêmes avec des normes qu'ils ont eux-mêmes établies » (traduction libre Bandura, 1977, p. 130). Pour Bandura, l'autorégulation comporte trois sous-fonctions : 1) l'autocontrôle (*self-monitoring*) ; 2) l'autojugement (*self-jugment*) ; et 3) l'autoréaction (*self-reaction*). Tout d'abord, l'autocontrôle est une sous-fonction qui implique que l'individu observe son propre comportement. Pour que l'autocontrôle soit efficace, l'individu doit le faire avec une rigueur et s'assurer que la méthode de suivi employée est cohérente, que l'observation est effectuée à une fréquence pertinente et de façon synchrone. L'autocontrôle permet à l'individu de se fixer des objectifs réalistes et éventuellement à en évaluer le progrès. Le fait de constater un progrès évident par rapport à l'objectif fixé permet à l'individu de s'automotiver et de mobiliser ses efforts dans le temps vers le but fixé. Ensuite, la sous-fonction d'autojugement implique une évaluation et un jugement des actions entreprises par l'individu par l'entremise de multiples sources. Par exemple, l'individu peut se fixer des normes d'évaluation qui se basent sur ce qu'a accompli une personne qui constitue un modèle. Il peut ainsi se comparer non seulement à des normes préétablies, mais aussi en fonction de ce que des collègues ou des individus du même groupe ou d'un groupe comparable ont accompli. Un autre élément qui influencera la manière dont un individu procède à l'autojugement est la mesure dans laquelle l'activité (le but à atteindre ou l'action) est valorisée par l'individu lui-même. Si l'activité (le but à atteindre ou l'action) est jugée peu importante, l'individu portera peu d'attention au processus d'autojugement. Finalement, l'autoréaction sous-tend une autoévaluation (positive ou négative) et les

conséquences qui s'en suivent, soit la punition ou la récompense. Par ces trois sous-fonctions, l'individu s'assure de maintenir son comportement de façon autonome dans le temps. Voyons à présent comment l'autorégulation peut s'appliquer de façon pratique et surtout se transmettre.

1.3.3 La formation en autogestion et ses principales composantes

Certains individus disposent naturellement d'habiletés en autogestion (Kanfer et Gaelick-Buys dans Kanfer et Goldstein, 1991 ; Saks et Ashforth, 1996). Pour d'autres, ces habiletés d'autogestion peuvent être développées. Une des façons de développer ces habiletés est via une formation structurée. Dans la littérature scientifique, on réfère alors à une formation en autogestion (*self-management training*). Cette formation

[...] teaches an individual to assess what the problem is, establish a specific goal(s), monitor the ways in which the environment is hindering the attainment of the goal(s), determine whether the intervention is successful, and refine or change tactics when necessary. (Kanfer et Karoly, 1972, dans Frayne, 1991)

Quelques auteurs ont investigué l'effet d'une formation en autogestion dans un contexte organisationnel (voir section 1.3.4). Le Tableau 1.10 présente les principales composantes de la formation qu'ils ont testée.

Dans cette thèse, nous avons décidé de nous appuyer sur les travaux de Frayne (Frayne, 1991 ; Frayne et Latham, 1987 ; Latham et Frayne, 1989), car nous considérons que leur conceptualisation est celle qui permet le mieux de développer une intervention significative. Le Tableau 1.11 présente en détail les composantes de

la formation en autogestion proposée par Frayne (1991). Ensuite, une nouvelle section présente les principaux résultats des recherches empiriques sur l'autogestion.

Tableau 1.10
Composantes de la formation en autogestion selon diverses études

Auteurs	Composantes de la formation en autogestion
Frayne et Latham (1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Self-assessment</i> 2) <i>Self-goal setting</i> 3) <i>Self-monitoring</i> 4) <i>Self-evaluation (self-reinforcement & self-punishment)</i> 5) <i>Contracts</i> 6) <i>Maintenance and relapse prevention</i>
Gist, Stevens et Bavetta (1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Goal setting</i> 2) <i>Identifying obstacles for success</i> 3) <i>Planning to overcome obstacles</i> 4) <i>Self-monitoring</i> 5) <i>Self-reinforcement</i>
Kanfer et Gaelick-Buys dans Kanfer et Goldstein (1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Self-monitoring</i> 2) <i>Contracts (rules conduct)</i> 3) <i>Seeking support from the environment</i> 4) <i>Self-evaluation</i> 5) <i>Self-reinforcement</i>

Tableau 1.11
Composantes de la formation en autogestion de Frayne (1991)

Composante	Définition	Principes
Auto-observation (<i>self-assessment</i>)	Cueillette de données systématique sur ce qui motive l'individu à se comporter d'une manière.	<p>L'auto-observation implique la détermination du problème, soit un comportement donné, dans une situation donnée ;</p> <p>Le comportement est affecté par ses antécédents et ses conséquences. Les individus interprètent chaque situation différemment en fonction de leurs pensées et leurs émotions ;</p> <p>Le comportement qu'on choisit de modifier s'appelle comportement cible ;</p> <p>Le comportement cible doit être observable, mesurable et spécifique ;</p> <p>L'objectif de l'auto-observation est de cibler et décortiquer le comportement dans une situation donnée afin de déterminer ce sur quoi l'individu devra travailler.</p>
Établissement d'objectifs (<i>Goal setting</i>)	Établissement des objectifs à court et long terme.	<p>Les buts sont des balises qui permettent de mesurer la performance ;</p> <p>Les buts doivent être spécifiques ;</p> <p>Les buts doivent être à court et long termes ;</p> <p>Les buts fixés par les individus doivent être raisonnables, ambitieux et atteignables ;</p> <p>Les buts fournissent à l'individu un standard qui lui permet de comparer sa performance.</p>
Autocontrôle (<i>Self-monitoring</i>)	Processus par lequel l'individu tient un registre de son progrès face à l'atteinte du but fixé et des variables de l'environnement qui nuisent à l'atteinte du but.	<p>L'autocontrôle implique une documentation des comportements cibles, de leurs antécédents et leurs conséquences ;</p> <p>Le comportement doit être documenté dès qu'il survient ;</p> <p>L'individu doit documenter le comportement désiré avec rigueur et exactitude ;</p> <p>Le système de documentation des comportements doit être facile à utiliser ;</p> <p>Les données consignées (sur les comportements) doivent être conservées ;</p> <p>L'objectif de l'autocontrôle est d'observer, de tenir un registre et d'évaluer son comportement dans le temps.</p>

Composante	Définition	Principes
Autoévaluation (Self-evaluation)	L'autoévaluation, qui mène vers l'autorenforcement est une méthode puissante pour accroître l'autogestion. L'individu examine sa performance comparativement aux buts qu'il s'est fixés.	<p>Le sujet détermine les récompenses les plus appropriées en fonction de leur disponibilité et de leur importance ;</p> <p>Les renforcements et les punitions doivent être appliqués immédiatement après l'occurrence du comportement désirable ou indésirable ;</p> <p>Les méthodes utilisées pour les punitions et les renforcements doivent être claires, acceptables et disponibles dans les situations déterminées ;</p> <p>Préconiser l'utilisation d'une variété de renforçateurs afin d'éviter la satiété à l'égard d'un type de renforçateur.</p>
Contrat (Contract)	Entente écrite par l'individu pour l'individu qui spécifie les attentes, les plans et les contingences qui permettront à l'individu de mettre les stratégies d'autogestion en pratique.	<p>Un contrat est une entente à l'égard des responsabilités d'un individu au cours de la formation d'autogestion ;</p> <p>Un contrat devrait être formulé avec des délais spécifiques ;</p> <p>Le contrat devrait être utilisé systématiquement ;</p> <p>Il est crucial que l'individu qui établit le contrat en comprenne les termes accepte d'adopter les comportements spécifiés ;</p> <p>La rédaction d'un contrat permet de spécifier quelles actions l'individu doit prendre pour atteindre les objectifs fixés et d'établir les manières d'évaluer le progrès.</p>
Maintien et prévention de rechute (Maintenance and relapse prevention)	Les stratégies de maintien consistent à enseigner à l'individu à reconnaître les problèmes et embûches dans l'application de l'autogestion. La prévention de rechute implique l'identification des situations qui comportent un risque élevé de rechute, la planification et les stratégies en cas dans l'éventualité de situations à haut risque de rechute.	<p>Tous les plans ne fonctionnent pas parfaitement, des failles ou problèmes inattendus peuvent survenir ;</p> <p>Trois problèmes sont fréquemment rencontrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'individu cesse de faire de l'auto-observation ; le programme n'est pas appliqué et maintenu dans le temps ; le programme est appliqué, mais il n'y a pas de changement dans le comportement cible. <p>Le progrès doit être contrôlé périodiquement, l'autogestion peut être appliquée en tout temps.</p>

Traduit et adapté de Frayne (1991)

1.3.4 État de la recherche empirique sur l'autogestion

Sur le plan empirique, l'autogestion a d'abord été étudiée en psychologie clinique. Des chercheurs ont alors testé l'efficacité de cette méthode à titre thérapeutique où la responsabilité du patient est fondamentale (Kanfer et Buys, 1991 dans Kanfer et Goldstein, 1991). Par exemple, l'autogestion a été testée empiriquement dans le traitement de la dépression (voir Rehm, 1982 dans Karoly et Kanfer, 1982) et de différentes dépendances (voir Marlatt et Parks, 1982 dans Karoly et Kanfer, 1982). Éventuellement, d'autres domaines, notamment celui de la psychologie organisationnelle, se sont intéressés à l'autogestion. Des chercheurs ont alors développé et testé l'effet d'une formation en autogestion sur diverses variables comportementales, notamment pour réduire l'absentéisme (Frayne et Latham, 1987 ; Latham et Frayne, 1989) et pour favoriser le transfert d'apprentissage dans un contexte de formation (Gist, Stevens et Bavetta, 1991). Les pages qui suivent détaillent les principales études.

Frayne et Latham (1987) ont réalisé une expérimentation pour tester l'effet d'une formation en autogestion sur la réduction de l'absentéisme en organisation (ils ont réalisé une étude répliquative par la suite ; voir Latham et Frayne, 1989). Spécifiquement, cette étude testait l'effet d'une formation en autogestion sur : 1) la perception de l'efficacité de la formation – mesure de réactions ; 2) l'acquisition de connaissances portant sur les moyens de surmonter les obstacles qui mènent à l'absentéisme – mesure d'apprentissage ; 3) l'autoefficacité à l'égard de la présence au travail dans des situations précises ; et 4) la présence au travail – mesure du comportement. Les auteurs ont eu recours à un devis expérimental avec groupe de contrôle. La formation en autogestion était constituée de huit séances de formation d'une heure sur les principes d'autogestion et de huit rencontres individuelles de trente minutes (pour suivi personnalisé).

En bref, les résultats de Frayne et Latham (1987) ont indiqué que la formation en autogestion a un effet significatif sur les variables à l'étude pour une durée de neuf mois. Plus précisément, la réaction des sujets à l'égard de la formation a été mesurée par des items comme : « *The training I received helped me identify obstacles preventing me from coming to work* » et « *The training I received helped me feel more confident about my ability to control my own behavior* ». La réaction est demeurée positive au cours des neuf mois qui ont suivi la fin de la formation. Qui plus est, des propos anecdotiques rapportés par l'auteure principale montrent que les individus se sont servi des principes acquis dans d'autres sphères de leur vie, notamment pour perdre du poids ou arrêter de fumer.

Pour ce qui est des connaissances, Frayne et Latham (1987) ont voulu vérifier si la formation a permis aux sujets du groupe expérimental d'acquérir les connaissances enseignées. Les résultats d'une analyse de variance (ANOVA) ont indiqué que les sujets du groupe expérimental avaient davantage de connaissances sur les principes qui leur permettent de gérer les problèmes qui font en sorte qu'ils s'absentent au travail que les sujets du groupe de contrôle. Cette différence statistiquement significative a perduré jusqu'à neuf mois après la formation en autogestion. La connaissance a été mesurée avant la formation, ainsi que trois mois, six mois, 9 mois et 12 mois après la formation. La mesure consistait en un test qui présentait 10 mises en situation auxquelles les sujets devaient répondre. Voici un exemple d'une de ces mises en situation : « *I want to increase my attendance at work. I have identified what behaviors keep me from coming to work and what the consequences of these actions are. What should I do now ?* ».

Troisièmement, après avoir mesuré la réaction et l'apprentissage, Frayne et Latham (1987) ont investigué dans quelle mesure la formation a contribué à modifier une variable psychologique soit l'autoefficacité. L'hypothèse des auteurs était que

l'autoefficacité a un effet médiateur entre la formation en autogestion et la présence au travail. En bref, l'autoefficacité se définit comme la croyance d'un individu en ses capacités de mener à bien une tâche afin d'obtenir un résultat désiré (Bandura, 2007). En lien, en milieu organisationnel et de façon générale, une personne dotée d'un sentiment d'autoefficacité élevé a tendance à mettre plus d'efforts et à persévérer davantage, malgré la présence d'obstacles, qu'une personne avec un faible sentiment d'autoefficacité. Pour Bandura (1986), le sentiment d'autoefficacité est spécifique, c'est-à-dire qu'il est en lien avec une tâche donnée, dans un contexte donné. De plus, sa mesure doit suivre sa conception bidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle doit tenir compte à la fois de la magnitude et de la force du sentiment d'autoefficacité. Sommairement, la magnitude se mesure en demandant aux individus s'ils se croient capables de réaliser une sous-tâche donnée (réponse dichotomique : oui ou non). Cette question est répétée pour un ensemble de sous-tâches incluses dans la tâche principale étudiée. La somme des réponses positives constitue la magnitude. Pour sa part, la force renvoie au degré de confiance que possède l'individu quant à sa capacité de bien performer chacune des sous-tâches. On mesure alors la force avec une échelle de 1 à 10. Voici comment Frayne (1991) a mesuré le sentiment d'autoefficacité :

For each statement below, indicate whether you would be able to attend work in each of the situations described below (check YES or NO). For each item that you check YES, rate your confidence (1-10); 1 being not confident at all; 5 being moderately confident; 10 being highly confident) in your ability to attend work in each specific situation (Frayne, 1991, p. 44)

Les résultats de l'analyse de variance ont démontré que l'autoefficacité s'est accrue significativement après la formation en autogestion (groupe expérimental) alors qu'elle était demeurée inchangée dans le groupe de contrôle après 3, 6 et 9 mois. Les résultats ont aussi démontré que l'autoefficacité était un prédicteur de la présence au

travail. Notons toutefois qu'une des limites de cette étude est qu'il n'était pas possible de distinguer l'absentéisme volontaire de l'absentéisme involontaire (ou justifié).

Pour leur part, Gist, Stevens et Bavetta (1991) ont examiné l'effet d'une formation en autogestion sur les comportements post-formation ou ce que plusieurs nomment le transfert des apprentissages. Dans leur étude, l'autoefficacité jouait un rôle modérateur dans la relation entre la formation et les comportements post-formation. En bref, les participants, qui avaient d'abord suivi une formation d'une durée de quatre heures sur les stratégies de négociations salariales, ont été invités à participer à une intervention post-formation. Spécifiquement, les auteurs ont testé l'effet de deux interventions post-formation visant à favoriser la rétention des concepts appris lors de la formation initiale en négociation, soit une formation en autogestion et une formation portant uniquement sur la fixation d'objectifs. Les deux formations étaient d'une durée identique soit d'une heure 15 minutes. Elles étaient constituées d'une présentation des concepts et d'exercices. Dans le cas de la formation portant uniquement sur l'établissement d'objectifs, les principaux points d'apprentissage ont porté sur le processus d'établissement d'objectifs clairs et leurs principales caractéristiques. Dans le cas de la formation portant sur l'autogestion, les principaux points d'apprentissage étaient cinq techniques d'autogestion soit : 1) l'établissement d'objectifs de performance ; 2) l'identification des obstacles au succès ou auto-observation ; 3) la planification des stratégies pour surmonter les obstacles ; 4) l'autocontrôle du progrès ; et 5) l'autoadministration de récompenses et de punitions. Les résultats ont indiqué que la formation en autogestion contribue à favoriser la performance des sujets dont le sentiment d'autoefficacité initial était faible et modéré de façon plus significative que la formation portant uniquement sur l'établissement des objectifs.

Pour les sujets ayant un niveau élevé d'autoefficacité initialement, les résultats de Gist, Stevens et Bavetta (1991) sont différents. C'est plutôt la formation portant uniquement sur la fixation des objectifs qui a le plus contribué à accentuer le lien entre autoefficacité et performance de façon plus significative que la formation en autogestion. Les auteurs suggèrent que cette différence puisse s'expliquer par le fait que la formation en autogestion puisse avoir fait dévier l'attention des sujets. En d'autres termes, plutôt que de se centrer sur la rétention des concepts appris lors de la formation sur la négociation, les sujets doivent acquérir et mettre en pratique les techniques d'autogestion. Par exemple si deux sujets ont le même degré d'autoefficacité : le sujet A qui est assigné au groupe de contrôle et se fait enseigner à se fixer des objectifs efficaces et peut ensuite se concentrer immédiatement à la tâche cible qu'est la rétention des concepts de négociation. Pour sa part, le sujet B, qui a le même degré d'autoefficacité que le sujet A, se fait enseigner un tout autre concept (l'autogestion), lequel devrait permettre d'accroître la rétention du contenu cible, soit les principes de négociation. Le sujet qui a participé à la formation en autogestion doit donc, en plus de retenir les concepts sur la négociation, maîtriser les concepts d'autogestion. Il est donc possible que le fait de devoir apprendre ce qu'est l'autogestion puisse faire diverger son attention de la tâche cible (rétention des concepts de négociation). Une limite importante de cette étude semble être la durée de la formation en autogestion. En effet, nous sommes conscients que les auteurs ont souhaité avoir les conditions les plus équivalentes possibles dans les deux interventions pour pouvoir attribuer l'effet au contenu transmis. Par contre, si l'on se réfère aux techniques déployées par Frayne (1991) et tel qu'illustré au Tableau 1.13, la durée de la formation en autogestion semble très courte par rapport au contenu abordé.

Finalement, l'étude de Saks et Ashforth (1996) s'est intéressée à l'autogestion, mais cette fois-ci dans un contexte de socialisation. Notons toutefois que cette étude n'a

pas testé l'effet d'une formation en autogestion, mais bien les liens entre les habiletés (préexistantes) des individus pour l'autogestion et le degré de socialisation. À notre connaissance, c'est la seule étude qui s'est intéressée à l'autogestion dans un contexte de socialisation. En bref, les résultats de cette étude ont indiqué que le niveau d'anxiété générale et de stress a un effet médiateur entre l'autogestion et la variable *ability to cope*, suggérant ainsi que l'autogestion peut aider les individus à minimiser le stress inhérent à l'entrée en organisation. Les bénéfices de l'autogestion sont toutefois limités puisque les effets sur les variables distales comme l'engagement organisationnel, la satisfaction au travail et la performance ne sont pas significatifs. Notons toutefois qu'une limite importante de cette étude réside dans le fait que la mesure de l'autogestion est autorapportée, ce qui ne permet pas de déterminer dans quelle mesure les sujets ont une compréhension commune ou maîtrisent les habiletés d'autogestion. Notre étude pourra donc combler ce vide, car la formation en autogestion enseignera les principes d'autogestion aux sujets. De plus, il est plausible qu'une maîtrise accrue des principes d'autogestion puisse engendrer de meilleurs résultats.

À la lumière de ces résultats, il apparaît qu'une formation en autogestion peut contribuer à modifier des comportements au travail. En effet, d'un point de vue pratique, il nous semble probable que les individus ne puissent pas recevoir toute l'information dont ils ont besoin, au moment où ils en ont besoin. Ainsi, une formation en autogestion pourra favoriser l'adoption de comportement de recherche d'information chez les individus qui n'auraient pas une propension naturelle à le faire. D'un point de vue théorique, nous savons qu'un certain degré d'incertitude est requis pour inciter les gens à rechercher de l'information. Ainsi, qu'en est-il des individus qui ne ressentent pas un aussi grand degré d'incertitude ? Ou qu'en est-il des individus qui ne disposent pas d'un aussi fort degré d'initiative personnelle. L'initiative personnelle se définit comme la « propension de l'individu à adopter des

comportements proactifs cohérents avec les stratégies et objectifs de l'organisation ». (Perrot et Jaidi, 2014). Par exemple, Perrot et Jaidi (2014) ont montré que l'initiative personnelle est corrélée avec les comportements proactifs (comportements proposés par Ashford et Black, 1996, présentés plus tôt). Une formation en autogestion axée sur la recherche d'information pourrait donc contribuer à accroître les comportements proactifs chez les individus qui ne seraient pas naturellement portés à le faire.

Notre recension des écrits illustre aussi le fait que l'autoefficacité peut jouer un rôle modérateur dans la relation entre une formation en autogestion et les comportements visés par la formation. La prochaine section présente plus en détail le concept d'autoefficacité et sa pertinence dans le cadre de cette thèse, cette variable individuelle constituant une variable d'intérêt dans la littérature en socialisation, en recherche d'information et en autogestion.

1.4 L'autoefficacité

1.4.1 Définition de l'autoefficacité

L'autoefficacité se définit comme la croyance d'un individu en ses capacités de mener à bien une tâche afin d'obtenir un résultat désiré (Bandura, 2007). En milieu organisationnel, cela signifie qu'une personne dotée d'un sentiment d'autoefficacité élevé a tendance à mettre plus d'efforts et à persévérer davantage, malgré la présence d'obstacles, qu'une personne avec un faible sentiment d'autoefficacité. Pour Bandura (1986), le sentiment d'autoefficacité est spécifique, c'est-à-dire qu'il est en lien avec une tâche donnée, dans un contexte donné. Concrètement, cela signifie qu'un individu peut à la fois avoir un sentiment d'autoefficacité élevé à l'égard de l'usage des technologies de l'information et des communications tout en ayant un faible sentiment d'autoefficacité académique. Ainsi, le sentiment d'autoefficacité « [...] ne

concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir faire dans des situations variées » (Bandura, 2007 p. 63).

Pour leur part, certains auteurs ont défini l'autoefficacité comme étant un sentiment général (Chen, Gully et Eden, 2004 ; Judge, Locke et Durham, et Kluger, 1998). En ce sens, ils définissent ce concept comme une tendance des individus à se percevoir capables de réaliser des tâches avec succès dans différentes situations. Face à ces deux interprétations, Stajkovic et Luthan (1998) suggèrent qu'il s'agit de deux construits distincts, car ils divergent tant au niveau conceptuel qu'au niveau psychométrique. Dans cette thèse, nous nous repons sur la conceptualisation de Bandura (1986).

La littérature scientifique sur le concept d'autoefficacité reconnaît cinq déterminants principaux de ce sentiment (voir Bandura, 2007). Le premier est l'expérience active de maîtrise, c'est-à-dire le fait d'avoir réussi la tâche par le passé. Le deuxième déterminant est l'expérience vicariante, c'est-à-dire le fait d'être exposé à un modèle qui réussit. L'expérience vicariante nécessite certaines conditions, notamment, la similitude entre l'individu et le modèle, le désir d'être comme le modèle (valence), l'attention portée au modèle, la récompense obtenue par le modèle, la valeur du comportement émit par le modèle pour l'individu et la capacité de reproduire le comportement. Le troisième déterminant de l'autoefficacité est la persuasion verbale d'une personne significative qui croit en nos capacités. Cette source a toutefois un pouvoir limité, surtout si la croyance de cette personne significative en nos capacités est irréaliste. Quatrièmement, les états physiologiques et émotionnels, par exemple le stress et la détresse psychologique peuvent contribuer à diminuer le sentiment d'autoefficacité. Enfin, l'intégration de l'information relative à l'efficacité influence l'autoefficacité, car l'individu pondère l'information disponible dans l'environnement et choisit d'y accorder plus ou moins d'importance.

Au niveau de la mesure de l'autoefficacité, Bandura (1986) propose une opérationnalisation bidimensionnelle, c'est-à-dire que la mesure tient compte à la fois de la magnitude et de la force du sentiment d'autoefficacité. En bref, la magnitude se mesure en demandant aux individus s'ils se croient capables de réaliser une sous-tâche donnée (réponse dichotomique : oui ou non). Cette question est répétée pour un ensemble de sous-tâches constituant la tâche principale étudiée. La somme des réponses positives constitue la magnitude. La force renvoie plutôt au degré de confiance que possède l'individu quant à sa capacité de bien réussir chacune des sous-tâches. On mesure généralement la force avec une échelle de 1 à 10.

Par ailleurs, dans la littérature scientifique, les travaux de Lee et Bobko (1994) sont abondamment cités lorsqu'il est question de la mesure de l'autoefficacité. Ces deux auteurs ont effectué, au moyen de deux études distinctes, une comparaison entre diverses opérationnalisations du concept d'autoefficacité. En bref, ils ont recensé les études empiriques qui ont traité de l'autoefficacité et ont déterminé qu'il existe cinq grandes catégories de mesure du concept. La première catégorie consiste en une mesure de la magnitude uniquement. La seconde vise la mesure de la force du sentiment d'autoefficacité uniquement. La troisième comporte une combinaison d'items qui mesurent la magnitude et la force, mais les données de la mesure de la force sont standardisées. La quatrième intègre aussi les deux types de mesures (magnitude et force), mais avec les données brutes (non standardisées) de la mesure de force. Finalement, une cinquième mesure consiste à mesurer le niveau de confiance à l'égard d'une tâche donnée au moyen d'un seul item. Lee et Bobko (1994) se sont intéressés à la validité convergente et à la validité prédictive des instruments de mesure. Les résultats de leurs analyses ont indiqué que les cinq mesures étaient fortement corrélées, mais que la mesure au moyen d'un seul item comportait la corrélation la plus faible, suggérant ainsi qu'elle ne mesure peut-être

pas directement l'autoefficacité. Dans les faits, il semble que la mesure la plus utilisée dans les travaux empiriques soit la mesure de la force (Gist et Mitchell, 1992).

1.4.2 État de la recherche empirique sur l'autoefficacité dans un contexte de formation

Le concept d'autoefficacité a beaucoup retenu l'attention des chercheurs (Bandura, 2007 ; Gist et Mitchell, 1992 ; Judge, Jackson, Shaw, Scott et Rich, 2007 ; Lee et Bobko, 1994 ; Stajkovic et Luthan, 1998) et ce, dans plusieurs domaines, notamment en éducation et santé mentale. Puisque la question principale de cette thèse est liée à la formation, nous avons centré notre revue de littérature sur cet aspect des connaissances disponibles.

Dans la littérature scientifique en formation, l'autoefficacité est une variable d'intérêt qui a largement été étudiée à titre de variable indépendante, modératrice, médiatrice et dépendante (voir : Colquitt, LePine et Noe, 2000 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001 ; Sitzmann, Brown, Casper, Ely et Zimmerman, 2008). Les résultats des recherches empiriques menées dans les dernières décennies sont plutôt congruents. En bref, ils ont montré que l'autoefficacité contribue à l'apprentissage et aux conséquences qui en découlent (p. ex., performance), que ce soit parce qu'un individu possède un haut niveau d'autoefficacité préalablement à la formation ou parce que celle-ci lui permet d'augmenter son niveau d'autoefficacité. À cet égard, Gist et Mitchell (1992) ont suggéré que l'autoefficacité est influencée par des variables dispositionnelles (p. ex., traits de l'individu) et des variables situationnelles. En ce sens, les organisations peuvent contribuer par diverses actions (p. ex., rétroaction, présence d'un modèle) à favoriser l'autoefficacité des individus. Cela suggère aussi que l'autoefficacité peut être à la fois un antécédent et une conséquence de plusieurs variables en lien avec la formation. Par exemple, dans une méta-analyse portant sur la motivation dans un

contexte de formation, Colquitt, LePine et Noe (2000) ont mis en évidence les corrélations de modérées à élevées entre l'autoefficacité préalable à la formation et plusieurs conséquences comme l'acquisition de savoirs déclaratifs et le transfert d'apprentissage.

Par ailleurs, les résultats de la méta-analyse de Sitzmann et coll. (2008) ont mis en évidence les liens entre les réactions des apprenants à un programme de formation et trois groupes de conséquences : 1) les conséquences affectives (c.-à-d., autoefficacité, motivation), 2) les conséquences cognitives (c.-à-d., savoirs déclaratifs et procéduraux), et 3) les conséquences organisationnelles (c.-à-d., réputation de la formation, taux d'inscription). Notons que la réaction des apprenants constitue le premier de quatre niveaux d'évaluation d'un programme de formation (Kirkpatrick, 1998). Elle renvoie à l'évaluation subjective de l'expérience de formation vécue par ces derniers. En bref, les résultats ont montré que la corrélation la plus élevée entre réaction et conséquence se situe au niveau des conséquences affectives (c.-à-d., motivation et autoefficacité). La réaction explique 20 % de variance additionnelle en ce qui a trait à la motivation et 6 % pour l'autoefficacité. Notons que les auteurs ont contrôlé les savoirs déclaratifs et l'autoefficacité antérieure à la formation. Finalement, les conséquences affectives, plus particulièrement l'autoefficacité, permettent de prédire l'acquisition de savoirs (déclaratifs et procéduraux) mieux que les réactions. En résumé, ces résultats suggèrent que la malléabilité de l'autoefficacité peut constituer un levier important pour les organisations dans la mesure où elles peuvent accroître l'autoefficacité d'un individu par leurs pratiques.

Enfin, pour ce qui est du rôle de modulation du sentiment d'autoefficacité spécifiquement en lien avec une formation en autogestion, les travaux de Gist, Stevens et Bavetta (1991) ont mis en évidence le fait que la formation en autogestion produit des effets différents en fonction du degré d'autoefficacité des individus.

Rappelons que pour les individus dotés d'un degré d'autoefficacité faible à modéré, la formation en autogestion a eu des effets plus significatifs sur le transfert d'apprentissage que pour les individus ayant un degré élevé d'autoefficacité. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait qu'une personne possédant déjà une autoefficacité élevée en regard d'une tâche spécifique serait fort probablement moins motivée à apprendre sur comment s'améliorer, mieux s'autogérer dans cette tâche.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons notre modèle d'analyse qui se base sur l'intégration des différents constats mis en évidence dans la revue de littérature que nous venons de présenter.

CHAPITRE II

MODÈLE D'ANALYSE

Ce chapitre a pour objectif de présenter la problématique et le modèle d'analyse qui en découle, sur lequel repose notre étude empirique. Nous y présentons également nos hypothèses.

2.1 Problématique

La socialisation organisationnelle suscite l'intérêt des chercheurs depuis plus de quatre décennies maintenant. En bref, nous avons vu que les travaux de Van Maanen et Schein (1979) ont permis d'amorcer la réflexion sur les différentes tactiques organisationnelles mises de l'avant par les entreprises pour favoriser le degré d'intégration des recrues, plus particulièrement sur la mesure dans laquelle la structure de la socialisation (par exemple, son caractère formel) influence les comportements des recrues, plus particulièrement à savoir si elles adopteront des comportements d'innovation ou de conformisme. La recension des écrits présentée plus tôt a montré que le champ de la socialisation organisationnelle a évolué dans le temps. De façon générale, nous avons vu que les recherches ont porté sur deux axes, le contenu et le processus. Les premiers travaux se sont focalisés sur le processus de la socialisation, en d'autres termes sur les stades (Feldman, 1976, 1981; Wanous, 1992) ou sur la structure de la socialisation (Van Maanen et Schein, 1979). Puis les

chercheurs se sont intéressés au contenu de la socialisation, en d'autres termes, les domaines sur lesquels porte l'information transmise et acquise au cours du processus de socialisation (Chao et coll. 1994 ; Morrison, 1993 a, 1993 b, 1995 ; Miller et Jablin, 1991, Taormina, 1997, 1999).

En poussant plus loin la réflexion sur les tendances en matière de recherches sur la socialisation, nous avons noté une tendance portant sur la vision même de ce qu'est la socialisation dans la littérature. En effet, qu'elles aient porté sur le contenu ou le processus, les recherches sur la socialisation ont tantôt adopté une approche fonctionnaliste, tantôt une vision identitaire. Premièrement, dans l'approche fonctionnaliste, la socialisation est plutôt vue comme un processus d'apprentissage visant à ce que la recrue apprenne les rouages de sa tâche au sein du groupe et de l'organisation (Klein et Weaver 2000 ; Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Saks, 1996). À cet égard, rappelons que plusieurs études mettent en lumière la préoccupation des individus à réduire l'incertitude inhérente à leur tâche et à leur rôle (Teboul, 1994) notamment en recherchant de l'information en lien avec ces aspects (Morrison, 1993a, 1993 b, 1995). Deuxièmement, sous une vision identitaire, la socialisation comporte une visée plus large. Dans certains cas, on considère que la socialisation est non seulement un processus d'apprentissage, mais bien un processus impliquant une compréhension, une assimilation, et une certaine adhésion à ce que fait l'organisation en plus d'une dimension de soutien de la part des collègues (Taormina, 1997, 1999). Dans d'autres cas, on introduit la dimension subjective de l'expérience de socialisation pour se catégoriser soi-même (ou se faire catégoriser par autrui) (Dubar, 2015) pour ultimement permettre à l'individu de répondre à la question : qui suis-je ? Ainsi, l'individu traverserait six stades, 1) l'innocence initiale caractérisée par l'altruisme, la disponibilité), 2) la conscience d'incongruité fait référence au choc de réalité, 3) le déclic, qui constitue le moment où l'individu sait ce qui est attendu de lui, 4) la simulation du rôle consiste en une forme d'acceptation de l'écart entre les

attentes et la réalité, 5) l'intériorisation anticipée consiste en un stade de développement d'une double personnalité, 6) l'intériorisation stable, stade au cours duquel l'individu adopte les réflexes requis pour s'acquitter de sa tâche et jouer son rôle (Davis, 1968 dans Dubar, 2015). Il semble donc y avoir différentes façons de voir la socialisation. À cet égard, nous prenons position et nous considérons que la socialisation ne doit pas être réduite au simple fait d'apprendre le rôle et la tâche. Cette vision a d'ailleurs guidé notre choix d'instrument de mesure du degré d'intégration vers l'outil de Haueter et ses collaborateurs (2003) qui comporte à la fois la dimension apprentissage et la dimension compréhension suggérée par Taormina (1997). Nous considérons que si l'organisation réduit le processus de socialisation exclusivement à un processus d'apprentissage par les pratiques organisationnelles proposées, la recrue peut, par l'adoption de comportements proactifs de recherche d'information, pallier ces lacunes. Ce faisant, la recrue pourrait se centrer sur les éléments les plus importants pour elle pour déterminer s'il y a congruence entre elle et l'organisation. Précisons que la congruence entre l'individu et l'organisation se définit comme « le degré de convergence entre le système de valeurs de l'organisation et le système de valeurs de l'individu... » (traduction libre Chatman, 1991). Pour sa part, Kristof (1996) a ajouté que la « compatibilité entre les individus et l'organisation survient lorsque : a) au moins une des parties offre ce dont l'autre a besoin ou b) ils ont des caractéristiques fondamentales similaires ou c) les deux » (traduction libre, Kristof, 1996, p. 45). La congruence entre les valeurs d'un individu et de l'organisation est importante, car ces valeurs font partie intégrante de la culture de l'organisation et influence l'attitude et les comportements des individus (Chatman, 1991). Concrètement, nous savons que la congruence entre l'individu et l'organisation constitue un élément ayant une incidence sur plusieurs variables individuelles et organisationnelles. À cet égard, la méta-analyse de Kristof-Brown, Zimmerman et Johnson (2005) a répertorié les résultats de 172 études et ils ont montré que la congruence avec le groupe, l'organisation et le superviseur comportent une association positive avec des variables préalables à l'entrée comme l'attraction,

l'acceptation d'un emploi, l'intention d'embaucher et l'offre d'emploi et des variables après l'entrée en organisation notamment la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel, la performance (bien que le lien soit faible).

Si nous comprenons mieux à présent ce qui incite les individus et les organisations à s'investir dans le processus de socialisation, nous croyons que l'évolution dans le monde du travail peut avoir influencé le processus de socialisation. Par exemple, les liens d'emplois ne sont plus les mêmes, la sécurité d'emploi fait place une logique d'employabilité sur le marché du travail, change la donne pour les individus et les organisations. En effet, selon la théorie de l'échange social, l'individu entrevoit ses échanges avec l'organisation et ses membres comme étant une transaction dans laquelle il retirera un avantage en échange de ce qu'il donne (Homans, 1961, Blau, 1964). Il est donc possible que l'individu fasse le choix de moins s'investir lorsqu'il s'attend à moins recevoir. Ainsi, nous suggérons que dans un contexte où l'environnement de travail représente une certaine insécurité d'emploi, que la recrue soi moins portée à s'investir dans la recherche d'information. Dans ce sens, Benzinger (2016) teste et confirme que les travailleurs permanents ont adopté davantage de comportements de recherche d'information comparativement aux travailleurs contractuels. Benzinger (2016) avance que les individus ont moins tendance à s'investir lorsque l'organisation ne s'est pas engagée à offrir à l'individu une permanence. Les résultats de cette étude ont aussi montré que lorsque l'expérience de socialisation était plus structurée et formalisée par l'employeur, les individus recherchaient moins d'information comparativement aux travailleurs exposés à une expérience de socialisation moins encadrée par l'organisation. Ces résultats sont cohérents avec la théorie de la réduction de l'incertitude présentée plus tôt et suggèrent deux éléments qui sont intéressants dans le contexte de cette thèse : d'abord que les liens d'emplois puissent modifier les comportements des individus dans un contexte de socialisation et ensuite que plus l'organisation met de l'avant des

tactiques et pratiques de socialisation, moins l'individu tend à être proactif et à rechercher de l'information. Mais qu'arrive-t-il si l'individu bénéficie des pratiques mises de l'avant par l'organisation et recherche de l'information de façon proactive ? Le degré d'intégration pourrait-il s'en trouver accru par rapport à un individu n'ayant pas recherché d'information ? Ceci nous amène donc à nous poser les deux questions suivantes :

1. comment peut-on aider les employés qui débutent dans une organisation dans un poste d'entrée à adopter des comportements de recherche d'information, même s'ils ne se voient pas employés de l'organisation pour le reste de leur carrière ?
2. dans un contexte où l'expérience de socialisation est très formalisée, comment peut-on aider les individus à augmenter l'intensité des comportements proactifs de recherche d'information ?

D'un point de vue théorique, nous avons vu que la volonté de réduire l'incertitude contribue aux comportements de recherche d'information (Tebloul, 1994). Ainsi, dans un contexte où la sécurité d'emploi est de moins en moins fréquente, les caractéristiques changeantes du marché du travail engendrent un sentiment d'insécurité chez les travailleurs (Huang, Niu, Lee et Ashford, 2012 ; Keim, Landis, Pierce et Earnest, 2014) nous croyons que le contexte d'emploi contribue à accroître le besoin de réduction de l'incertitude et donc, qu'il serait pertinent d'approfondir les travaux sur les comportements de recherche d'information. En effet, même si les travaux sur la recherche d'information montrent qu'elle contribue au degré d'intégration, les liens demeurent faibles à modérés (voir la méta-analyse de Bauer et coll. 2007). Ce que nous ne savons pas, c'est le degré d'efforts investis par les recrues dans la recherche d'information proactive. Nous croyons qu'il soit possible que les liens faibles à moyens entre recherche d'information et intégration soient influencés par le peu d'efforts mis dans la recherche d'information, particulièrement dans les

organisations qui mettent en œuvre des pratiques et des tactiques pour socialiser les recrues. Ceci pose donc les questions suivantes :

1. comment peut-on augmenter l'intensité des comportements proactifs de recherche d'information ?
2. Cette augmentation de l'intensité des comportements de recherche d'information se traduira-t-elle par un degré d'intégration accru ?

Comme nous l'avons mis en évidence en introduction, d'un point de vue pratique, la socialisation organisationnelle a toujours représenté un aspect important pour les organisations, car est liée au maintien d'une main-d'œuvre plus stable. (Wanous, 1992, Bauer et coll., 2007). Retenir une main-d'œuvre a toujours constitué une préoccupation pour les organisations, notamment en raison des importants coûts associés au roulement de personnel. À cet effet, Hinkin et Tracey (2000) ont mis en évidence qu'il existe cinq catégories de coûts en lien avec le roulement de personnel en l'occurrence 1) les coûts de séparation (inhérents à l'administration, aux entrevues de départ et aux indemnités de départ), 2) les coûts d'attraction et de recrutement, 3) les coûts de sélection, 4) les coûts d'embauche (qui incluent tout ce qui entoure l'entrée en organisation, les efforts de socialisation et la formation), 5) les coûts de perte de productivité.

Si la rétention de la main d'œuvre a toujours représenté un motif pour se préoccuper de la socialisation, nous proposons que l'importance de la socialisation revête à présent une importance encore plus grande à notre avis pour deux raisons : premièrement en raison des changements touchant le monde du travail et des liens d'emplois. On estime qu'un individu changera d'emploi plus de 10 fois au cours de sa vie active (Elis, Bauer, Erdogan, 2015). Une étude conduite par une compagnie canadienne de recherche d'emploi a estimé sur un échantillon de sept millions d'individus que les gens appartenant à la génération Y ont changé 22 % de fois plus

d'emploi que les individus appartenant à la génération X avec une moyenne de 2.7 ans par emploi, comparativement à 3.4 ans pour la génération X. (Workopolis, 2015). Nous sommes consciente que les statistiques obtenues par cette source peuvent constituer un biais de sélection des sujets, car l'échantillon est constitué de gens à la recherche d'un emploi, mais elle traduit néanmoins une réalité d'accroissement des mouvements de main d'œuvre d'une génération à l'autre. Cela se traduit donc par une mobilité accrue de la main-d'œuvre de façon générale, signifiant ainsi que l'organisation doit déployer de plus en plus de ressources pour socialiser les employés. Deuxièmement, comme le marché du travail est de plus en plus centré sur l'offre de service (comparativement à la production de biens) le capital humain constitue une valeur immatérielle de taille. L'incidence d'une main d'œuvre qui est sans cesse renouvelée se fait ainsi davantage sentir pour les entreprises dites de services (Hinkin et Tracey 2000). Qui plus est cette main d'œuvre interagit directement avec les clients. Les constats mis en évidence dans cette problématique nous ont incitée à mettre à l'épreuve le modèle d'analyse qui est présenté dans la prochaine section.

2.2 Modèle d'analyse

En fonction de la problématique présentée et des questions posées, dans cette thèse, nous tentons de répondre à une question de recherche principale, soit :

- Quel est l'effet d'une formation en autogestion, qui cible la recherche d'information, sur les comportements de recherche d'information des nouveaux employés ?

Tel que déjà précisé, cette question représente le caractère original de cette thèse. Nous tentons également de répondre à deux autres questions, la première portant sur le rôle modérateur de l'autoefficacité dans la relation entre la formation et les

comportements de recherche d'information et la deuxième surtout sur les liens entre la recherche d'information et le degré d'intégration. La Figure 2.1 illustre le modèle d'analyse de notre étude qui regroupe ces trois questions de recherche.

Spécifiquement, on peut y constater que nous supposons une relation de nature causale entre l'autogestion et la recherche d'information. Le test de cette relation causale a été soutenu par une expérimentation. Nous supposons aussi une relation d'association positive entre la recherche d'information et le degré d'intégration, notre expérimentation ayant seulement pour objectif d'influencer les comportements de recherche d'information. Le test de cette relation d'association a été soutenu par une collecte de données transversales réalisée après notre expérimentation.

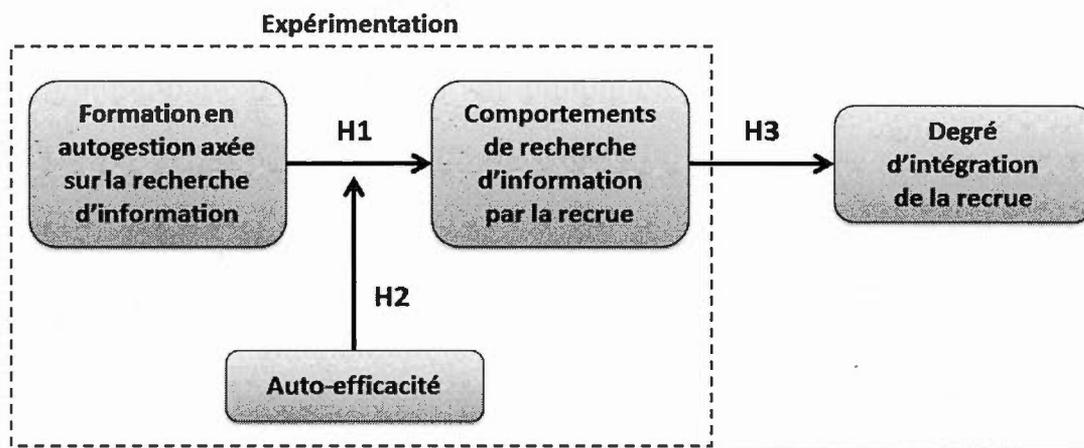


Figure 2.1 Modèle d'analyse de notre étude

2.3 Hypothèses

Suivant la question de recherche principale, dans cette thèse, nous avons testé les trois hypothèses suivantes :

- H1 : Il y a un effet principal pour la formation en autogestion ; les comportements de recherche d'information sont significativement plus élevés chez les participants exposés à une formation en autogestion que chez les participants non exposés à une formation en autogestion.

Si les comportements proactifs sont associés au succès en carrière (Ergogan et Bauer, 2005) et à un degré d'intégration accru (Ashforth, Sluss et Saks, 2007, Cooper-Thomas, Paterson, Stadler, Saks, 2014), ils ne sont pas présents au même degré chez tous les individus (Miller et Jablin, 1991). Par exemple, Perrot et Jaidi (2014) ont montré que des caractéristiques individuelles, la personnalité proactive et l'initiative personnelle sont associées à une plus grande intensité de comportements proactifs (Crant, 2000, Zou, Zheng, Zhu, 2011), notamment la recherche de rétroaction et la recherche d'information de façon plus globale. La personnalité proactive constitue un trait stable dans le temps chez l'individu qui se traduit en une capacité à identifier les occasions, à agir et à persévérer dans le but d'effectuer des changements sans qu'il y ait de contraintes extérieures ou que cela soit imposé. L'initiative personnelle est similaire à la personnalité proactive en ce sens où les comportements proactifs adoptés par l'individu sont cohérents avec les objectifs de l'organisation dont ils font partie (Perrot et Jaidi, 2014). À cet égard, la recherche de Perrot et Jaidi (2014) a montré que, même si la personnalité proactive et l'initiative personnelle sont assez fortement liées ($r=.0504$), l'initiative personnelle explique à 72 % le phénomène de recherche de rétroaction et à 77 % la recherche d'information. Qu'il s'agisse d'initiative personnelle ou de personnalité proactive, ce qu'il importe de retenir en lien avec l'hypothèse que nous posons est que, dans la formation en autogestion pourrait palier le faible degré de personnalité proactive ou d'initiative personnelle.

À cet effet, quelques recherches ont montré qu'une formation en autogestion avait pour effet de modifier les comportements des individus dans le temps. Par exemple, rappelons que Frayne (Frayne, 1991, Frayne et Latham, 1987, Latham et Frayne, 1989)

dans son étude quasi expérimentale auprès d'employés syndiqués de l'État, a réduit l'absentéisme de façon significative chez les sujets ayant participé à la formation en autogestion, et ce, pour une durée de neuf mois. Dans le même sens, Gist, Stevens et Bavetta (1991) par leur formation en autogestion visant à favoriser le transfert d'apprentissage suite à une formation portant sur la négociation ont permis aux individus ayant un degré d'autoefficacité faible à modéré d'atteindre une performance comparable aux individus ayant un degré d'autoefficacité élevé. Plus récemment, Frayne et Geringer (2000) ont testé l'effet d'une formation en autogestion pour améliorer la performance (objective et subjective) d'employés en vente du secteur des assurances. La formation, d'une durée de deux heures par semaine, s'échelonnant sur quatre semaines consécutives était axée sur la gestion des ventes. La formation comportait des exposés magistraux, des discussions de groupe et des études de cas. L'étude a montré que les participants assignés au groupe expérimental ont connu une amélioration de leur performance au travail, notamment mesurée de façon objective, entre autres, avec des résultats d'appels effectués et de polices d'assurance vendues, de façon statistiquement significativement supérieure aux sujets assignés au groupe témoin n'ayant pas suivi la formation. Les résultats ont été maintenus jusqu'à 12 mois suivant la formation.

Un second élément qui rend pertinente l'investigation de l'effet de la formation en autogestion réside dans la réalité organisationnelle que vivent les recrues. Par exemple, Miller et Jablin (1991) a suggéré qu'il soit possible que les individus soient hésitants à poser des questions à leurs collègues et à leur patron, par peur de déranger. Plus récemment, Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein et Song (2013) ont montré que le soutien de la part du superviseur et des collègues s'amenuisait dans le temps pour arriver à son plus bas après trois mois suivants l'entrée en organisation de la recrue. Cette diminution de soutien a été associée à une diminution des comportements proactifs. Ici, nous notons que les comportements proactifs ne sont

pas uniquement des comportements de recherche d'information (l'étude a utilisé une mesure composite regroupant plusieurs comportements proactifs, dont la recherche d'information), les résultats suggèrent que cela puisse être le cas pour les comportements de recherche d'information.

À la lumière de ces résultats, nous voulons étendre la recherche sur la formation en autogestion au contexte de socialisation en vérifiant dans quelle mesure elle aura un effet sur les comportements de recherche d'information.

Mais la littérature a aussi révélé que la formation en autogestion ne produisait pas les mêmes effets chez tous les individus. Ainsi, nous voulons vérifier quel est le rôle de la variable d'autoefficacité sur l'effet de la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information.

- H2 :- L'autoefficacité joue un rôle modérateur dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information ; l'effet direct de la formation sur la recherche d'information sera plus fort pour un participant avec un niveau d'autoefficacité faible à moyen que pour un participant avec un niveau d'autoefficacité moyen à élevé.

En organisation, le degré élevé d'autoefficacité a longtemps été associé à une performance accrue (voir les méta-analyses de Judge, Shaw, Jackson, Scott et Ritch, 2007 ; Stajkovic et Luthans, 1998). Mais certaines études empiriques ont montré que le sentiment d'autoefficacité pouvait avoir un effet inverse. Par exemple, Bandura et Locke (2003) ont montré que dans un contexte d'apprentissage, un degré élevé d'autoefficacité de l'apprenant est associé à un plus faible niveau d'efforts. Dans le même ordre d'idées, Maan et Elan (2005), dans leur étude quasi expérimentale, ont montré que des apprenants (des étudiants du domaine médical) ayant un degré d'autoefficacité élevé investissaient moins de temps pour pratiquer les techniques acquises lors de la formation. Ainsi, nous souhaitons, dans cette thèse, vérifier dans

quelle mesure la variable d'autoefficacité influence l'effet de la formation en autogestion sur les comportements de recherche d'information.

- H3 : La recherche d'information est positivement associée au degré d'intégration.

Plusieurs études ont mis en évidence le lien entre recherche d'information et degré d'intégration, mais généralement, les liens sont modérés (voir la méta-analyse de Bauer et coll. 2007). Plus récemment, Cooper-Thomas et ses collègues (2014) ont montré que la recherche d'information de rétroaction est associée au bien-être au travail tandis que le fait de rechercher de l'information en lisant est en lien avec l'engagement au travail. Récemment, Yu et Davis (2016) ont montré que les comportements de recherche d'information avaient un effet principal sur des variables associées à la socialisation, en l'occurrence l'autoefficacité. Le prochain chapitre présente notre cadre méthodologique.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre décrit le cadre méthodologique de notre étude. Nous commençons avec une brève présentation du terrain de recherche et des participants pour ensuite aborder les principaux éléments du devis de recherche proposé, le traitement, la procédure de collecte de données et les mesures.

3.1 Terrain

Cette thèse de doctorat a été réalisée en collaboration avec un centre d'appel d'une grande banque canadienne. Ce centre, situé à Montréal, est en opération 24 heures par jour, 365 jours par année et au total, 450 employés y travaillent à titre d'agent du centre contact clientèle. Ces employés ont pour principale tâche de répondre aux appels entrants des clients en matière de ventes et services bancaires aux particuliers.

En ce qui concerne l'organisation du travail, la banque a décidé de répartir les agents de son centre d'appel dans deux grandes unités d'affaires, en l'occurrence l'unité des services de cartes et l'unité des services bancaires courants. Le premier groupe que nous appellerons « MCARD » regroupe 254 employés à temps plein et à temps partiel. Dans cette unité, la tâche des agents consiste à répondre aux appels entrants des clients titulaires de cartes BMO Mastercard. Ainsi, les employés de cette unité

répondent à un spectre limité de questions étant donné qu'ils n'ont pas à parler de façon aussi détaillée de toutes les autres solutions offertes par la banque. Cependant, ils peuvent répondre à des questions plus pointues, car ils ont davantage de connaissances de la carte MasterCard comparativement aux employés de la seconde unité d'affaires. La deuxième unité d'affaires regroupe 196 employés à temps plein et à temps partiel qui sont responsables des services bancaires courants (Everyday Banking en anglais). Nous appellerons cette unité « EDB ». On y dessert la clientèle de la banque qui détient une multitude de solutions bancaires (et non uniquement une carte de crédit MasterCard). Dans ce groupe, la tâche des agents consiste à répondre appels entrants des clients à propos des différentes solutions offertes par la banque (comptes bancaires, programmes bancaires, placements, solutions de crédit, etc.). La tâche, tout comme pour les employés de l'unité MCARD se résume à répondre aux questions et aux demandes de clients, mais sur un plus large spectre de solutions.

Ce terrain nous semblait tout à fait pertinent dans le cadre de notre recherche, notamment en raison du fait que dans le secteur des services financiers, le poste d'agent de centre d'appel constitue un des postes d'entrée en organisation. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les efforts de socialisation sont importants en raison de trois principaux facteurs en lien avec la littérature présentée plus tôt 1) le taux de roulement est estimé est à 45 %. Bien que ce taux ne soit pas inhabituel pour le secteur d'activité, il traduit néanmoins l'importance des mouvements de main d'œuvre et une fréquence accrue d'embauche de nouveaux employés, 2) le poste d'agent étant un poste d'entrée, une socialisation réussie pour contribuer à retenir les employés afin qu'ils fassent carrière, 3) comme il s'agit d'une entreprise de service et que les agents interagissent directement avec les clients, l'importance d'atteindre un degré d'intégration est marquée. En terminant, par souci de transparence, nous devons préciser que l'auteure de cette thèse est employée de cette organisation. Dans

la section traitement, nous élaborerons sur les mesures prises afin de minimiser les biais et de maximiser la validité interne de l'étude.

3.2 Participants

Nos participants étaient les nouveaux employés du centre d'appel qui se sont joints à l'entreprise entre les mois de juin (groupes pilotes) et novembre 2014. Au temps 1 de notre étude (voir le tableau 3.3 qui détaille la procédure de collecte de données), les participants en sont à leur première semaine en emploi avec la banque.

Notre étude regroupe au total 99 participants répartis dans nos deux conditions expérimentales, soit le groupe de contrôle ($n=48$) et le groupe expérimental ($n=51$). Considérant une puissance statistique désirée de 0.80, un effet moyen de 0.50^2 et un niveau de signification statistique de 0.05, ce nombre de participants est suffisant. La puissance statistique d'un test est une fonction de trois variables : la taille de l'échantillon, le niveau de signification statistique et la taille de l'effet. Plus la taille de l'échantillon est petite, plus la probabilité de commettre une erreur de type II augmente, c'est-à-dire de conclure qu'il n'y a pas d'effet alors qu'il en existe un dans la réalité. La puissance statistique d'un test est la probabilité de ne pas commettre une erreur de type II. Une puissance statistique de 0.80 signifie que l'étude a 80 % de probabilité de détecter une différence qui existe vraiment.

Au niveau du profil démographique, la moyenne d'âge des participants est de 25,60 ans et 54,5 % sont des hommes. La scolarité des participants est représentée comme

² Cohen (1988) suggère que dans la situation d'une comparaison de deux échantillons indépendants (ici, le groupe de contrôle et le groupe expérimental), un effet moyen équivaut à 0.50. La littérature sur les effets d'une formation en autogestion suggère que nous pouvons nous attendre à un effet moyen.

suit : 23,2 % de niveau secondaire, 29,3 % de niveau collégial et 46,5 % de niveau universitaire. En bref, notre échantillon est mixte, scolarisé et relativement jeune. Le Tableau 3.1 présente les principales caractéristiques démographiques de nos participants par condition expérimentale. La section 4.3 du chapitre des résultats détaille la vérification de l'équivalence des groupes de contrôle et expérimental sur plusieurs aspects.

Tableau 3.1
Caractéristiques démographiques des participants par condition expérimentale

	Groupe de contrôle n=48	Groupe expérimental n=51
Âge	M= 27.15 S.D.=5.12	M= 24.57 S.D.=4.34
Éducation	Niveau 1 = 10 (21 %) Niveau 2 = 15 (31 %) Niveau 3 = 23 (48 %) M= 2.27 S.D.=0.79	Niveau 1 = 13 (26 %) Niveau 2 = 15 (29 %) Niveau 3 = 23 (45 %) M= 2.20 S.D.=0.83
Genre	Homme = 30 (63 %) Femme = 18 (37 %)	Homme = 24 (47 %) Femme = 27 (53 %)

3.3 Devis

Dans un contexte d'évaluation d'une formation, il existe trois principaux devis expérimentaux : 1) post-test seulement ; 2) prétest et post-test ; et 3) prétest et post-test avec groupe de contrôle (Noe, 2016). Notre étude repose sur un devis prétest et post-test avec groupe de contrôle (Shadish, Cook et Campbell, 2002). Ce devis, illustré à la Figure 3.1, est reconnu par plusieurs auteurs comme étant le plus rigoureux pour tester l'efficacité d'un programme de formation (Noe, 2016 ; Saks et Haccoun, 2015 ; Wexley et Latham, 2002).

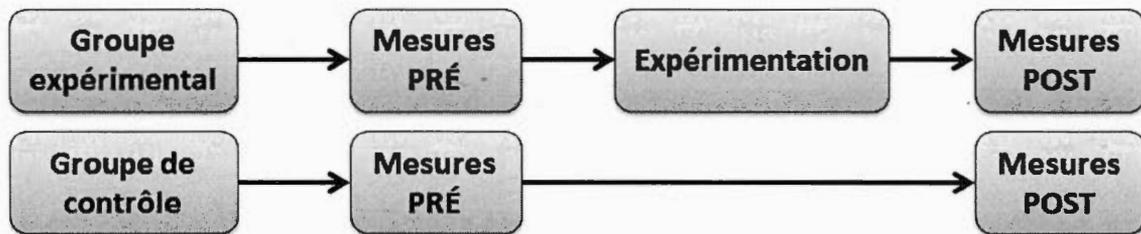


Figure 3.1 Design prétest et post-test avec groupe de contrôle

En recherche, le devis expérimental avec groupe de contrôle consiste à comparer un minimum de deux groupes, c'est-à-dire un ou plusieurs groupes recevant un traitement expérimental (ou manipulation d'une variable indépendante) et un autre groupe agissant comme groupe de contrôle. Les participants du groupe de contrôle peuvent soit n'être soumis à aucune manipulation, soit être soumis à un traitement alternatif, c'est-à-dire un traitement différent de celui qui est administré aux sujets du ou des groupes expérimentaux. Les sujets du ou des groupes expérimentaux sont soumis quant à eux, à un traitement administré par un chercheur (Shadish, Cook et Campbell, 2002). Plusieurs groupes expérimentaux impliquent la mise à l'épreuve de plusieurs traitements différents. Dans le cadre de cette thèse, nous avons deux groupes : un groupe de contrôle recevant un traitement alternatif minimal et un groupe expérimental recevant le traitement « Formation en autogestion axée sur la recherche d'information ».

Dans le cadre d'une étude testant l'efficacité d'un programme de formation, le groupe de contrôle réfère à un groupe d'employés qui participent à l'étude, mais qui ne participent pas à la formation. Les employés du groupe de contrôle devraient avoir des caractéristiques individuelles le plus similaires possible aux employés du groupe expérimental. L'utilisation d'un groupe de contrôle permet d'augmenter la validité interne d'une étude en éliminant la possibilité que le changement dans la variable d'intérêt (ici la recherche d'information) soit dû à des facteurs autres que la

formation. En lien, Noe (2016) discute de l'effet Hawthorne qui réfère aux employés qui performant à un niveau élevé simplement à cause de l'attention qu'ils reçoivent. Cet auteur précise que dans un contexte de formation, l'utilisation d'un groupe de contrôle aide à démontrer que les effets observés sont spécifiquement dus à la formation et non pas à l'attention reçue. L'utilisation d'un groupe de contrôle aide à contrôler pour les effets de l'histoire, de l'évaluation, de l'instrumentation, et de la maturation, ces effets étant une menace à la validité interne d'une expérimentation (Shadish, Cook et Campbell, 2002).

Un design de nature prétest et post-test implique une prise de mesures avant et après l'administration du traitement expérimental. Cela permet de déterminer si le traitement a produit des effets différenciés sur des variables d'intérêt, dans le groupe expérimental. Spécifiquement, l'objectif de l'analyse quantitative est de déterminer s'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des mesures des variables d'intérêt après l'administration du traitement (mesures ci-après nommées POST) du groupe expérimental et du groupe de contrôle en contrôlant pour les mesures prises avant l'administration du traitement (mesures ci-après nommées PRÉ). Le traitement statistique de ce design est discuté en détail à la fin de ce chapitre à la section 3.7.

En recherche empirique, l'expérimentation se distingue de la quasi-expérimentation par la distribution aléatoire des sujets (Shadish, Cook et Campbell, 2002). Dans un contexte de recherche appliquée sur le terrain (comparativement à la recherche en laboratoire), le chercheur est très souvent confronté aux limites imposées par l'organisation.

Dans cette thèse, il nous a été impossible³ de faire une assignation aléatoire des participants dans nos deux groupes (groupe de contrôle et expérimental). Notre devis doit donc être qualifié de « quasi expérimental ». Spécifiquement, l'assignation a été réalisée en suivant l'entrée en fonction des recrues. En 2014, lors de notre collecte de données, la banque avait planifié l'entrée des nouveaux employés du centre d'appel en alternant d'une unité d'affaires à l'autre. Ainsi, au mois de juillet 2014, la banque a accueilli un groupe de nouveaux employés pour l'unité d'affaires MCARD. Ensuite, elle a accueilli un groupe pour l'unité d'affaires EDB et ainsi de suite. Le Tableau 3.2 présente les divers groupes, leur date d'entrée et leur unité d'appartenance.

Tableau 3.2
Détail de l'assignation des participants aux deux conditions expérimentales

	Groupe de contrôle	Groupe expérimental
Unité EDB Date de début : 4 août 2014	N= 18	
Unité MCARD Date de début : 18 août 2014	N = 17	
Unité EDB Date de début : 2 septembre 2014	N = 15	
Unité MCARD Date de début : 15 septembre 2014		N = 16
Unité EDB Date de début : 6 octobre 2014		N = 9
Unité MCARD Date de début : 13 octobre 2014		N = 13
Unité EDB Date de début : 10 novembre 2014		N = 15

³ Une assignation aléatoire des nouveaux employés à nos deux conditions aurait grandement perturbé les activités du centre d'appel qui a collaboré à notre étude.

À défaut d'avoir une distribution aléatoire des sujets, la quasi-expérimentation doit satisfaire à trois critères de base afin de permettre l'inférence causale. Premièrement, la cause doit précéder l'effet. Dans cette thèse, la cause, soit la formation en autogestion précède la mesure POST de recherche d'information. Qui plus est, les employés qui ont pris part à l'étude en étaient à leur première semaine dans l'entreprise, ce qui fait qu'ils n'ont pas pu s'adonner à la recherche d'information de manière très significative. Deuxièmement, la cause doit covarier avec l'effet. Cette condition a été confirmée par nos analyses statistiques présentées dans le prochain chapitre. Finalement, il ne doit pas y avoir d'autres possibilités pour expliquer la relation causale entre les variables. Notre décision d'administrer un traitement alternatif au groupe de contrôle avait pour objectif de diminuer les autres causes possibles pouvant avoir un effet, ce qui sera abordé dans la section 3.4.2 qui présente le traitement du groupe de contrôle. La comparaison des variables de contrôle entre les deux groupes nous a aussi permis de vérifier l'équivalence des groupes au niveau de différentes caractéristiques sociodémographiques (voir le chapitre des résultats).

3.4 Traitements

Dans cette recherche, le groupe expérimental est soumis à un traitement qui consiste en une formation en autogestion visant à développer les comportements de recherche d'information alors que le groupe de contrôle est soumis à un traitement alternatif. La prochaine section détaille l'étude pilote qui a été réalisée avant de développer nos deux traitements qui sont présentés dans les sections subséquentes.

3.4.1 Étude pilote

Selon Van Teijlingen et Hundley (2001), les études pilotes sont réalisées pour de nombreuses raisons autres que de tester un instrument, telles que l'évaluation de la faisabilité d'une étude et l'évaluation des chances de succès d'une intervention. Dans le contexte d'une recherche visant l'évaluation de l'efficacité d'une formation, une étude pilote peut avoir plusieurs fonctions comme par exemple valider le contexte de la recherche, valider le contenu de la formation ou encore valider les instruments de mesure. L'étude pilote conduite dans le cadre de cette thèse avait pour objectif de valider le contexte de la recherche ou, autrement dit, vérifier dans quelle mesure la formation visée est pertinente. Nous avons jugé qu'avant de procéder, il était essentiel de déterminer dans quelle mesure les nouveaux employés de notre terrain recherchent de l'information. Pour développer notre étude pilote, nous nous sommes inspirés de l'étude pilote menée par Ellen, Roberts, Fisher et Demarr (1998). L'objectif principal de leur recherche était de tester l'efficacité d'un programme de formation axé sur le développement des compétences en autogestion de carrière. Avant de procéder, ces auteurs ont réalisé une étude pilote qui avait, entre autres, pour objectif de mieux comprendre ce que signifiait l'autogestion de carrière pour les membres de l'organisation participante. Pour réaliser leur collecte de données qualitatives, les auteurs ont eu recours à des entrevues et des groupes de discussion.

Spécifiquement, nous avons effectué des entrevues semi-structurées auprès de sujets à l'emploi du centre d'appel depuis environ huit semaines, un espace-temps pertinent en fonction du contexte de notre étude. Nous avons jugé que dans cette période, l'expérience de socialisation est récente tout en étant assez longue pour qu'elle soit significative. Pour des raisons de logistique du terrain de recherche, nous avons procédé à cette collecte de données de nature qualitative au moyen d'un échantillon de convenance (n=14) réparti dans les deux unités d'affaires, soit MCARD et EDB. Nous avons demandé aux gestionnaires de nous assigner des sujets et leur choix fut

basé sur la disponibilité des sujets pour la plage horaire que nous avons proposée. Le questionnaire détaillé est présenté à l'annexe A.

Les entrevues visaient trois objectifs soit : 1) mieux comprendre l'expérience de socialisation vécue par les recrues depuis leur arrivée dans l'organisation ; 2) déterminer la perception des recrues quant à la quantité et la qualité de l'information qui leur est fournie par l'organisation ; et 3) évaluer l'attitude des recrues face à la recherche d'information. En bref, une analyse des réponses a révélé que les nouveaux employés ont une réaction favorable face à leur expérience de socialisation principalement parce qu'il y a une bonne cohésion avec le groupe et qu'ils aiment être regroupés entre recrues. À la question : « Depuis votre arrivée, quelles sont les actions les plus utiles que la Banque a entreprises pour faciliter votre socialisation ? » la journée d'accueil (appelée journée orientation), est mise en évidence comme étant particulièrement appréciée, car elle donne l'occasion aux recrues de rencontrer leurs leaders. Les recrues mentionnent aussi la formation en classe. Spécifiquement, ils mentionnent apprécier le fait qu'il y ait plusieurs activités passant de la théorie à la pratique, notamment les activités de groupe et le mentorat au téléphone. Le mentorat est une période dans la formation au cours de laquelle les recrues prennent des appels de clients, aidés de plusieurs mentors disponibles à répondre aux questions. Quant à la quantité d'information fournie par l'organisation, plusieurs ont fait état de la quantité importante d'information reçue. Ils rapportent aussi avoir abordé certains sujets plus rapidement ce qui fait qu'ils disent ne pas être certains d'avoir retenu toute l'information reçue. Ils ont aussi suggéré qu'un degré encore plus élevé de pratique aurait pu favoriser la rétention de l'information. Ils mentionnent avoir encore besoin d'information pour se sentir à l'aise dans leur rôle et pour mieux connaître leur organisation. Finalement, les nouveaux employés disent ressentir du stress lié à leur capacité à rencontrer les exigences de temps moyen d'appel et les objectifs de ventes.

À la lumière des réponses obtenues lors des entrevues, nos constats sont les suivants :

- 1) l'expérience de socialisation est perçue positivement par les recrues ;
- 2) l'organisation, par ses tactiques de socialisation, partage beaucoup d'information ;
- 3) l'information partagée par l'entreprise porte principalement sur la tâche ; et
- 4) malgré le volume d'information fournie, les recrues disent ne pas avoir toute l'information requise ou souhaitée. Ces informations confirment la pertinence du terrain de recherche et la pertinence d'une formation axée sur le développement de la recherche d'information. À noter que ces constats ne constituent pas des résultats de recherche, mais simplement des éléments ayant contribué à l'élaboration de la formation. Ainsi nous n'avons pas fait d'analyses élaborées avec ces données.

3.4.2 Traitement du groupe expérimental

L'objectif du traitement expérimental, soit la formation en autogestion, était d'amener les participants à utiliser diverses techniques d'autogestion afin de rechercher davantage d'information. Au total, la formation en autogestion développée pour cette thèse était d'une durée cinq heures et le contenu était réparti dans cinq blocs. Le Tableau 3.3 présente le détail de chaque bloc.

Le développement du traitement expérimental a été inspiré des travaux de Frayne (Frayne, 1991 ; Frayne et Latham, 1987 ; Latham et Frayne, 1989). Toutefois, notre formation en autogestion comporte deux principales différences. Premièrement, nous avons choisi de faire rédiger le contrat lors de la fixation d'objectifs au lieu d'attendre à la fin de la formation. Cette décision se justifie par le comportement ciblé et le contexte, soit la recherche d'information dans un contexte de socialisation. Comme nous en avons fait mention précédemment, d'un point de vue conceptuel, il est pertinent que les recrues s'engagent à rechercher l'information très tôt dans le processus de socialisation.

Tableau 3.3
Formation en autogestion

Bloc	Titre et durée	Objectif général	Contenu clé du bloc
1	Recherche d'information 1 h 10	Augmenter les connaissances du participant sur la recherche d'information	L'importance de la recherche d'information. Quels types d'information rechercher ? Comment rechercher l'information ?
2	Introduction et auto-observation 1 h 30	Aider le sujet à cibler et décortiquer les comportements clés à travailler pour favoriser la recherche d'information.	Qu'est-ce que l'autogestion ? Qu'est-ce que l'auto-observation ? Identifier les forces et les faiblesses en lien avec la recherche d'information. Décortiquer le comportement afin de déterminer ce qui facilite ou inhibe la recherche d'information.
3	Fixation d'objectifs et contrat 1 h	Développer, chez le participant, sa capacité de fixer des objectifs efficaces.	Pourquoi se fixer des objectifs ? Comment se fixer de bons objectifs ? Exercices sur l'établissement d'objectifs efficaces. Établissement d'un contrat.
4	Autocontrôle 1 h	Développer, chez le participant, sa capacité de tenir un registre de son progrès face à l'atteinte des objectifs fixés. Développer ses capacités de monitorer les variables de l'environnement qui nuisent à l'atteinte de ses objectifs.	Qu'est-ce que l'autocontrôle ? Élaboration d'un registre pour effectuer le suivi sur le comportement cible et les variables de l'environnement.
5	Autoévaluation 20 min (rencontre individuelle)	Développer, chez le participant, sa capacité à examiner sa performance comparativement aux objectifs qu'il s'est fixés et à s'autorécompenser ou s'autopunir.	Qu'est-ce que l'autoévaluation ? Comment mesurer sa performance en regard de la recherche d'information ? Théorie et exercices sur le renforcement et la punition.

Frayne (1991) pour sa part, avait pour cible la réduction de l'absentéisme ce qui ne nécessite pas la prise d'un engagement à un stade aussi précoce. Par ailleurs, Frayne (1991) avait intégré un bloc de prévention de rechute lequel était tout à fait pertinent dans un contexte de réduction de l'absentéisme. Toutefois, dans notre contexte où l'on incite les recrues à développer un nouveau comportement, un bloc de prévention de rechute n'était pas requis. Qui plus est, le comportement de recherche d'information que l'on souhaite favoriser par la formation en autogestion est particulièrement pertinent dans un contexte de socialisation, contexte qui dure entre huit à 16 semaines, comme discuté dans notre recension des écrits présentée précédemment. Ainsi, une prévention de la rechute vise des comportements que l'on souhaite voir maintenus dans le temps, ce qui n'est pas nécessairement pertinent dans le contexte de cette étude.

Dans cette thèse, le traitement expérimental, tel que l'illustre le tableau 3.4, a été administré tout au long des huit premières semaines en emploi alors que les recrues participent à leur formation de base en emploi⁴. Ce choix temporel a été influencé par les résultats de recherches empiriques antérieures en socialisation qui ont mis évidence que les deux premiers mois en emploi sont déterminants (Cooper-Thomas et Anderson, 2002 ; Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Saks et Ashforth, 1996). Le guide du participant est présenté à l'annexe B.

Nous avons effectué une vérification de la manipulation notamment en mesurant la réaction des participants du groupe expérimental face à la formation reçue et

⁴ La formation de base en emploi est d'une durée de six (6) semaines pour les deux unités d'affaires, MCARD et EDB.

l'apprentissage de ces derniers. Par souci de clarté, les détails de cette vérification de la manipulation ainsi que les résultats sont présentés au chapitre IV portant sur les résultats.

Tableau 3.4
Horaire de l'administration des cinq (5) blocs de formation

Bloc	Moment de l'administration du bloc
1	1 ^{re} semaine en emploi
2	2 ^e semaine en emploi
3	2 ^e semaine en emploi
4	4 ^e semaine en emploi
5	8 ^e semaine en emploi

3.4.3 Traitement du groupe de contrôle

Pour le groupe de contrôle, nous avons opté pour un traitement alternatif. Spécifiquement, le traitement alternatif consistait en une rencontre d'une heure au cours de laquelle nous avons présenté aux participants la notion de recherche d'information. Ce module de formation était en fait le bloc 1 de la formation en autogestion du groupe expérimental. Aucune technique d'autogestion n'a été enseignée aux participants du groupe de contrôle. Nous leur avons néanmoins demandé de se fixer des objectifs quant à la recherche d'information comme cela a été fait dans d'autres études expérimentales avec groupe de contrôle (voir Latham et Yukl, 1976 ; Locke, Frederick, Lee et Bobko, 1984, Gist, Stevens et Bavetta, 1991).

Il y a deux raisons qui motivent l'administration d'un traitement alternatif aux sujets assignés au groupe de contrôle. Premièrement, ce traitement vise à sensibiliser les

participants à la cible ultime de la manipulation, c'est-à-dire la recherche d'information. En effet, si nous n'avions avisé que les sujets du groupe expérimental qu'il était souhaitable de rechercher de l'information, il aurait été impossible de conclure que le changement de comportement est attribuable au seul fait d'avoir reçu la formation en autogestion. Le traitement alternatif assure que le groupe expérimental et le groupe de contrôle sont tous deux sensibilisés au comportement cible (recherche d'information) et que la seule distinction entre les deux groupes réside dans la formation sur l'autogestion. De plus, le simple fait de communiquer aux sujets assignés au groupe expérimental que la formation en autogestion vise l'accroissement des comportements de recherche d'information pourrait avoir pour effet de changer leur comportement, sans que cela soit attribuable aux techniques d'autogestion enseignées. Par exemple, on pourrait arguer qu'un nouvel employé aura voulu se conformer à ce qui est demandé. Il fallait donc faire la même chose avec les sujets du groupe de contrôle afin que la seule différence entre les deux groupes soit la participation à la formation en autogestion. Deuxièmement, nous avons demandé aux participants du groupe de contrôle de se fixer des objectifs de recherche d'information. Cette décision est motivée par le fait que nous voulions tester l'autogestion dans son ensemble et non seulement la fixation d'objectifs. Cette décision prend appui sur les travaux de Gist, Stevens et Bavetta (1991). Ces auteurs ont comparé un groupe de contrôle avec traitement alternatif (uniquement fixation d'objectifs) à un groupe expérimental exposé à une formation sur des techniques d'autogestion pour favoriser le transfert d'apprentissage. La décision de ces auteurs était basée sur les résultats obtenus par Wexley et Balwin (1986) qui mettent en évidence le fait que l'autogestion soit moins efficace en l'absence de fixation d'objectifs. Finalement, le fait d'avoir inclus la fixation d'objectif dans le traitement alternatif du groupe de contrôle nous permet de bien mettre en évidence le lien de cause à effet entre la formation en autogestion dans son ensemble (par opposition au simple fait de se fixer des objectifs) et les comportements de recherche d'information.

Nous avons mentionné un peu plus tôt, par souci de transparence que l'auteure de cette thèse est aussi une employée de l'organisation utilisée comme terrain de recherche. Elle y œuvre à titre de facilitatrice principale, c'est-à-dire qu'elle dispense de la formation, mais pas à la clientèle ayant servi de sujets pour cette étude (elle offre plutôt de la formation portant sur le leadership et le coaching). Si ce choix a été facilitant et bénéfique à certains égards (réceptivité de la part de la direction, accès à des données sur l'organisation et connaissance de l'organisation), il y a un risque de biais qu'il a fallu considérer. En effet, par souci de transparence et d'éthique, il a fallu divulguer la situation aux sujets ayant pris part à l'étude. Dans les commentaires visant à présenter l'étude, nous avons précisé que le rôle de la chercheuse dans ce contexte était indépendant du rôle occupé à la banque et qu'aucune information ne serait divulguée ou utilisée auprès de leurs superviseurs. La chercheuse n'est pas en position de supériorité hiérarchique par rapport aux sujets de l'étude. L'auteure de cette thèse a dispensé la totalité des formations pour assurer l'uniformité dans l'administration des formations données au groupe de contrôle et au groupe expérimental en s'assurant chaque fois 1) de réitérer que la participation était libre et volontaire et que s'ils ne souhaitaient pas prendre part à l'étude, ils le pouvaient, sans crainte de conséquences et 2) de ne porter aucun signe visant à associer la chercheuse à la banque (épinglette, carte d'identité de l'entreprise). Il aurait aussi pu avoir une menace à la validité interne en raison du fait que la chercheuse administre elle-même la formation aux groupes de contrôle et expérimentaux. En effet l'effet de demande de l'expérimentateur (aussi connu sous le nom d'effet Rosenthal) consiste au fait que l'expérimentateur, ayant des attentes particulières en lien avec l'étude (p. ex., confirmer ses hypothèses) peut formuler ses questions ou ses consignes différemment afin d'influencer la réponse dans le sens voulu par l'expérimentateur (Hess, Sénécal et Vallerand, 2000). Pour minimiser le tout, les questions posées étaient standardisées et le guide du participant a scrupuleusement été suivi.

Puisque cette étude quasi expérimentale a été effectuée en organisation, nous avons dû construire notre traitement autour des différentes pratiques initiées par l'organisation tout au long du processus de socialisation. La prochaine partie détaille la formation offerte dans l'entreprise.

3.5 Pratiques organisationnelles offertes par l'entreprise et intégration du traitement expérimental

La formation de base en emploi offerte par l'employeur pour les employés du centre contact clientèle, qu'ils appartiennent à EDB ou à MCARD est d'une durée de six semaines. Pendant ces six semaines, les recrues vivent une expérience collective, en ce sens où ils sont regroupés entre eux. Dès la première journée les nouveaux employés se dirigent au centre de formation de l'institution financière, situé dans le même édifice que le centre contact client. La formation débute à 8 h 30 le matin et se termine à 17 h, du lundi au vendredi. Tant pour les employés de MCARD que EDB, la formation est constituée de sept composantes 1) une journée d'accueil où les recrues rencontrent les leaders, en apprennent sur les valeurs, la vision, les perspectives de carrières 2) des exposés magistraux présentant les solutions bancaires et les processus d'affaires, 3) des activités pratiques en classe, 4) de temps de travail personnel pour compléter les modules de formation en ligne et la formation règlementaire sur le blanchiment d'argent et la lutte aux au financement d'activités terroristes, 5) d'écoute d'appels sur le terrain, 6) d'une formation sur l'expérience client et 7) d'une période de prise d'appel avec la présence de mentors pour répondre aux questions. Même si en apparence, les employés affectés au service MCARD semblent avoir un moins grand nombre de produits à apprendre, ils doivent apprendre un nombre presque comparable de solutions, car ils sont chargés de vendre différentes cartes, comportant différentes options et des assurances sur les différentes cartes de crédit, ce que les employés de EDB ne font pas. La formation est constituée d'un

tronc commun assez important. Par exemple la journée d'accueil est la même pour tous et dure une journée, la formation sur l'expérience client dure quatre jours et couvre exactement les mêmes notions, seuls les cas pratiques sont adaptés. La formation règlementaire est identique pour tous. Le contenu est différent, en ce sens où les produits et les processus diffèrent et les moments où se produit l'écoute d'appel est adapté à chaque groupe. Le groupe MCARD comporte 12 jours de classe comparativement à 14 jours de classe pour le groupe EDB. Il existe donc une différence qui s'explique par le fait que les employés du groupe EDB doivent avoir une connaissance plus poussée en investissement et en crédit (pour être en mesure de référer les occasions d'affaires à d'autres services de la banque) ce qui est plus occasionnel pour les collègues de MCARD.

Nous avons donc intégré le traitement, soit expérimental, soit alternatif aux pratiques existantes. Pour y arriver, nous avons avisé les facilitateurs (formateurs) des moments où nous devrions intervenir (dates) et d'un commun accord, nous nous sommes entendus sur l'heure pour nous assurer de ne pas perturber indûment les activités de l'organisation. Nous reconnaissons que les heures variables constituent une limite de cette étude, mais cette contrainte est raisonnable et nous n'avons pas de motif de croire qu'elle a pu influencer les résultats de façon marquée. Qui plus est, elle est liée au défi d'effectuer de la recherche en organisation.

3.6 Procédure de collecte de données

Notre collecte de données auprès du groupe expérimental et du groupe de contrôle a été réalisée en trois temps. Le Tableau 3.5 détaille les mesures prises à chaque temps. Toutes les mesures, dans tous les groupes, ont été collectées par l'auteure de cette thèse. Spécifiquement, les mesures au temps 1 et 2 ont servi à tester notre hypothèse principale, soit l'effet de la formation en autogestion sur la recherche d'information,

alors que les mesures au temps 2 et 3 ont servi à tester notre hypothèse secondaire, soit le lien d'association entre la recherche d'information et le degré d'intégration.

Tableau 3.5
Procédure de collecte de données

Temps 1	Vérification de la manipulation** 4^e semaine en emploi	Temps 2	Temps 3
1 ^{re} semaine en emploi		9 ^e semaine en emploi	14 ^e semaine en emploi
Mesures PRÉ <ul style="list-style-type: none"> • Recherche d'information • Degré d'intégration Variable modératrice <ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité Variables contrôle <ul style="list-style-type: none"> • Âge • Genre • Scolarité • Expérience marché du travail • Expérience centre d'appel • Réactions* 	Mesures <ul style="list-style-type: none"> • Réactions • Apprentissage 	Mesure POST <ul style="list-style-type: none"> • Recherche d'information 	Mesure POST <ul style="list-style-type: none"> • Degré d'intégration

Légende :

* Groupe de contrôle seulement ** Groupe expérimental seulement

3.7 Instruments de mesure

Dans cette thèse, nous avons collecté des données sur trois variables principales et cinq variables de contrôle. Cette section détaille comment nous avons procédé, alors que l'annexe C présente tous les questionnaires utilisés donc toutes les mesures en détail.

Pour nos trois variables d'intérêt, c'est-à-dire la recherche d'information, le degré d'intégration et l'auto-efficacité, l'analyse de la cohérence interne de la mesure a été réalisée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach (1951) calculé avec l'aide du logiciel SPSS. Le coefficient alpha est le coefficient de fiabilité le plus utilisé en recherche (Peterson et Kim, 2013). Le coefficient alpha est

[...] un indice de fiabilité approprié pour des mesures incluant multiples composantes. Une composante peut être un item de test [...] une question dans un questionnaire [...]. Les multiples composantes peuvent être homogènes c'est-à-dire qu'elles mesurent une seule variable latente, ou elles peuvent être hétérogènes, c'est-à-dire qu'elles mesurent deux variables latentes ou plus (Osborn, 2000, traduction libre, p. 343).

Certains auteurs ont avancé qu'un coefficient de fiabilité composite est préférable au coefficient de fiabilité alpha de Cronbach (p. ex. Green & Yang, 2009 ; Raykov, 2001). Pour tester cette affirmation, Peterson et Kim (2013) ont réalisé une analyse quantitative de 2,524 paires de coefficients alpha et de coefficients composites issus de 327 articles contenant 381 études distinctes publiées dans 24 journaux scientifiques avec un total de 155 308 individus. Leur conclusion est la suivante :

Les estimations de composite étaient, en moyenne, plus larges que ceux de l'alpha. [...] Ceci était attendu compte tenu des différences dans la manière de calculer les deux coefficients [...] Pour l'ensemble des observations, la valeur du coefficient composite était de .86 alors que la valeur du coefficient alpha était de .84 [...] Même si les valeurs composites observées dans la présente étude étaient, en moyenne, meilleures, c'est-à-dire plus larges que les valeurs alpha correspondantes, en général les différences n'étaient pas pratiquement significatives [...] les affirmations disant que les coefficients alpha sous-estiment la vraie fiabilité comparativement aux composites ont besoin d'être modérées [...] Bien que les coefficients alpha peuvent être généralement moins larges, leur usage en pratique ne devrait pas nuire développement de la connaissance. (Peterson et Kim, 2013, p. 197)

En bref, les résultats de Peterson et Kim (2013) indiquent qu'il est tout à fait acceptable d'utiliser le coefficient alpha pour évaluer la fiabilité d'un instrument de mesure.

Par ailleurs, nous avons aussi décidé de réaliser une analyse factorielle pour nos trois variables d'intérêt. Globalement, l'analyse factorielle est une méthode statistique qui sert à vérifier la structure de données recueillies. Le chercheur peut opter pour plusieurs méthodes en fonction de ses objectifs en l'occurrence l'analyse factorielle exploratoire ou confirmatoire. Cette thèse porte sur les comportements de recherche d'information dans un contexte de socialisation. La recherche empirique sur le rôle actif de la recrue et la recherche d'information comporte certaines incohérences (nombre de dimensions). Nous ne sommes donc pas en présence d'un état de connaissances bien établi. En conséquence, nous avons opté pour une exploration de la structure factorielle de nos variables. En lien, Browne (2001) a noté que dans une situation où le but est d'explorer, une analyse factorielle exploratoire avec une rotation de la matrice est préférable à une analyse factorielle confirmatoire. Pour sa part, Schmitt (2011) a précisé que

[...] l'analyse factorielle exploratoire demeure une approche acceptable pour les chercheurs en partie parce que l'on a réalisé que l'analyse factorielle confirmatoire peut être restrictive, voire inappropriée, si utilisée dans un contexte exploratoire [...] Par exemple, l'analyse factorielle confirmatoire est souvent utilisée en assumant que chaque indicateur dépeint parfaitement chaque facteur. Et parce que cette assumption irréaliste résulte souvent en une mauvaise adéquation au modèle, les chercheurs ont alors recours à un test de modification des index pour modifier leur modèle à priori. Malheureusement, cela peut résulter en un modèle post hoc non basé sur la théorie ce qui signifie une bonne adéquation due à la chance. (traduction libre, p. 311)

3.7.1 Recherche d'information

La variable dépendante principale (hypothèse 1) a été mesurée à l'aide d'une adaptation de l'instrument développé par Morrison (1995). Cet instrument inclut 40 items regroupés en sept dimensions, chacune référant à un type d'information qu'un nouvel employé peut rechercher. Dans cette thèse, nous n'avons pas retenu la dimension « information politique ». Bien que la littérature ait mis en évidence l'importance de la dimension politique (Morrison, 1995) l'échantillon de cette étude était constitué de sujets gestionnaires prenant part à une activité en lien avec le programme de maîtrise en administration des affaires. Notre décision est basée sur le fait que dans cette étude, les sujets sont des employés qui débutent au sein d'une grande entreprise dans un poste d'entrée qui n'est pas particulièrement source d'identité sociale ou professionnelle et aussi par souci de réduire le temps passé à répondre au questionnaire, pour nous conformer aux exigences de l'organisation. L'instrument comporte donc 36 items (ex. : « Comment exécuter des aspects spécifiques de mon travail » ; « Comment exécuter mon travail avec efficacité et efficacité » ; « Comment balancer les exigences de mon travail »).

Spécifiquement, les participants devaient répondre à la question suivante : « Depuis votre entrée en fonction dans votre emploi actuel, combien de fois avez-vous recherché de l'information sur chacun des aspects ci-dessous ? » en utilisant une échelle de fréquence de comportement allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent).

Dans cette thèse, nous avons deux versions de l'instrument de mesure pour la recherche d'information : une version française et une version anglaise. Pour réaliser la version française, nous nous sommes inspirés de la méthode de traduction et contre-traduction suggérée par Behling et Law (2000). La première étape a consisté à effectuer une traduction en français des items anglais de l'instrument de mesure

original. Pour ce faire, nous avons soumis les items à un expert de contenu, soit un professeur-chercheur en comportement organisationnel. Celui-ci a procédé à la première traduction de l'anglais au français. Puis, nous avons fourni uniquement la traduction effectuée par ce professeur-chercheur (sans la version originale anglaise) à un second expert de contenu (aussi professeur-chercheur) qui, à son tour, a effectué la contre traduction, cette fois du français à l'anglais. Une fois cette étape complétée, nous avons comparé les deux versions anglaises, soit l'originale et la version contre-traduite. Une comparaison des deux versions a permis de mettre en évidence les endroits où la traduction n'était pas adéquate. Le cas échéant, nous avons effectué des changements. Les différences étant mineures, nos changements n'ont pas modifié le sens des questions. Nous avons aussi personnalisé les items de la version française finale. Par exemple « *How to perform specific aspects of one's job* » est devenu « Comment exécuter des aspects spécifiques de mon travail ». Cette action avait pour but de rendre les items français plus faciles à comprendre, une traduction intégrale n'étant pas toujours la solution optimale. L'annexe D présente le détail de la traduction et contre traduction des items des différents instruments de mesure.

Afin d'explorer la structure factorielle de notre instrument, nous avons effectué une analyse factorielle en axes principaux. L'analyse factorielle en axes principaux, une méthode exploratoire, est la méthode d'extraction retenue pour notre étude pour deux raisons. Premièrement, bien que nous nous soyons basés sur une mesure existante, elle était utilisée pour la première fois dans le contexte de cette organisation. Deuxièmement, il s'agit d'une adaptation de la mesure qui a été adaptée au contexte du terrain de recherche.

Les résultats, comme illustré au Tableau 3.6, indiquent une structure à quatre dimensions, soit les dimensions rôle, social, rétroaction et normes, totalisant 28 items. Par souci de clarté, tous les coefficients < 0.40 ont été éliminés. Pour cet instrument

de 28 items, l'alpha de Cronbach est de 0,95 (variable dépendante - mesure POST) et de 0,96 (variable de contrôle – mesure PRÉ). Nous avons utilisé la moyenne mathématique des 28 items dans nos analyses statistiques.

Tableau 3.6
Recherche d'information : résultats de l'analyse factorielle

	Facteur			
	1	2	3	4
Comment exécuter des aspects spécifiques de mon travail	,837			
Comment exécuter mon travail avec efficience et efficacité	,665			
Comment balancer les exigences de mon travail	,723			
Les définitions et les termes techniques relatifs à mon travail	,701			
Où obtenir les ressources et informations dont j'ai besoin	,604			
Les standards de performance associés à mon emploi	,592			
Combien d'autorité une personne a dans cet emploi	,649			
Les responsabilités associées à mon emploi	,539			
Les critères de récompense associés à mon emploi	,550			
Les buts et les objectifs pour cet emploi	,453			
Ce qui est attendu des personnes dans cet emploi	,446			-,417
Comment bien s'entendre avec les personnes dans l'organisation		,491		
Comment faire face aux jeux politiques au travail		,615		
Les comportements et les personnalités des personnes avec qui je travaille		,627		
À qui faire confiance et à qui ne pas faire confiance		,707		
Dans quelle mesure je m'intègre bien		,793		
Le caractère approprié de mes comportements sociaux		,710		
Dans quelle mesure je m'entends bien avec mes collègues		,716		
La rétroaction sur le lien entre mes compétences et les exigences de l'emploi			-,678	
La rétroaction sur ma performance au travail			-,866	
La rétroaction sur les problèmes identifiés dans ma performance			-,827	
La rétroaction sur comment les autres évaluent mon travail			-,895	
La rétroaction sur mon potentiel d'avancement			-,800	
L'histoire de l'organisation				-,546
La philosophie et les buts de la compagnie				-,638
Les façons appropriées de se comporter et d'interagir dans l'organisation				-,668
Ce qu'il faut pour réussir dans l'organisation.				-,496
Les comportements et les attitudes que l'organisation attend				-,685

Pour déterminer si l'analyse factorielle est appropriée, nous avons d'abord effectué le test de sphéricité de Bartlett. Ce test vise à déterminer la présence de corrélations entre les variables. Le khi-carré permet de tester l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice des corrélations serait une matrice d'identité. Une matrice d'identité signifie qu'il n'existe pas de relation entre les items. Un résultat significatif nous permet de rejeter l'hypothèse nulle, signalant cette fois qu'il existe des corrélations entre les items. Les résultats du test pour cette mesure indiquent un khi deux de 2034.328 (ns). Objectivement, cela pourrait signifier que nous sommes en présence d'une matrice d'identité, donc que les items ne sont pas corrélés. Cependant, nous savons que ce test est nettement influencé par la taille de l'échantillon. Il faut donc relativiser ce résultat non significatif. Une autre mesure servant à vérifier le degré d'intercorrélations est le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), dont le résultat se situe entre 0 à 1. Un résultat de 1 suggère que les facteurs latents expliquent l'ensemble des corrélations entre items. La valeur du KMO de 0,887 dénote dans ce cas-ci un excellent ajustement des items aux facteurs latents.

Pour arriver à la solution présentée, nous avons opté pour une rotation Oblimin qui est suggérée lorsque l'on suppose que les facteurs sont corrélés. Dans le cas de la mesure de recherche d'information, il nous apparaît probable que les facteurs soient corrélés plutôt que complètement indépendants, comme cela est souvent le cas dans les sciences sociales. Nous avons effectué quelques itérations et avons éliminé les items dont les valeurs propres plus élevées que .40 figuraient dans plus d'un facteur. Nous avons aussi éliminé des items qui, du point de vue sémantique, n'appartenaient pas à la logique d'une dimension. Un exemple d'item éliminé est : « Les coutumes et rituels de cette organisation » puisqu'il n'appartenait pas à une dimension de façon évidente. Il est possible que l'interprétation de cet item ne fût pas évidente pour les sujets, possiblement en raison du vocabulaire utilisé, par exemple s'ils ne savent pas ce que nous voulions dire par rituels. Pour déterminer le nombre de facteurs, nous

avons retenu les critères suggérés par Hair et ses collaborateurs (2006) en l'occurrence : premièrement, que les facteurs (combinés) doivent expliquer plus de 60 % de la variance. Dans le cas qui nous occupe, les quatre facteurs expliquent 66.76 % de la variance totale. Deuxièmement, nous avons étudié le tracé d'effondrement présenté à la Figure 3.2. Le point d'effondrement, c'est-à-dire le point où la courbe rupture pour devenir approximativement une droite est le 5^e facteur, ce qui signifie que nous pouvons retenir quatre facteurs.

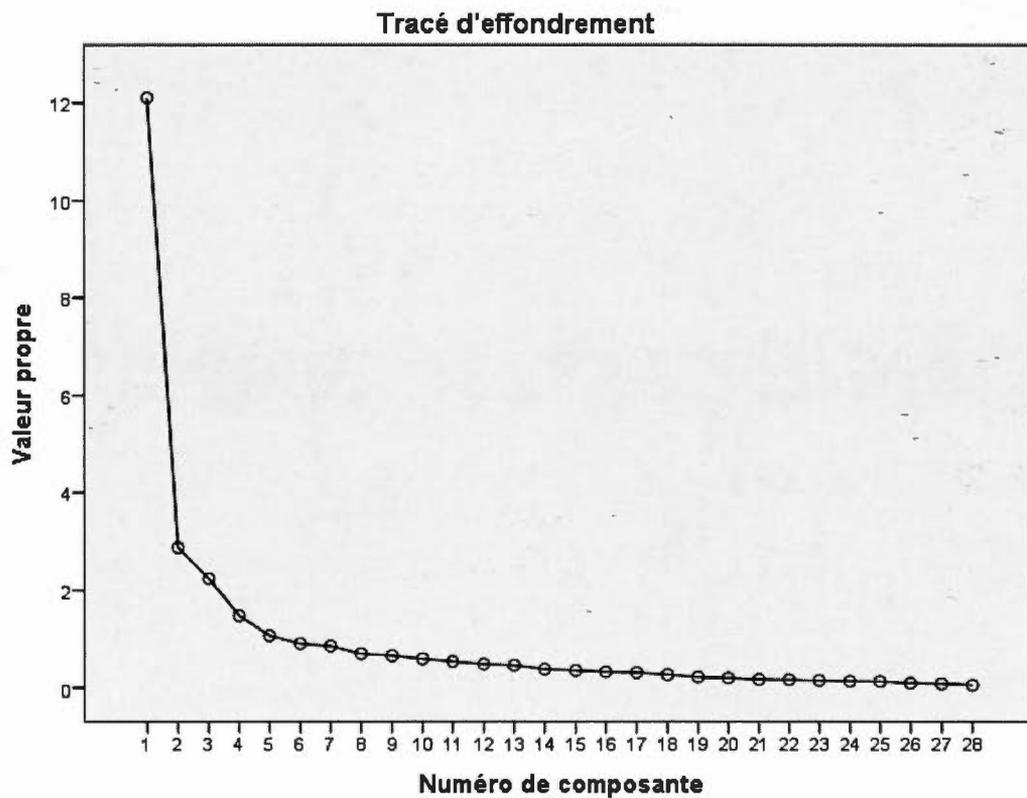


Figure 3.2 Tracé d'effondrement pour la mesure de recherche d'information

La structure de la mesure de la recherche d'information s'est avérée plutôt différente de celle proposée par Morrison. Tout d'abord, selon la structure proposée par

Morrison (1995), en ayant exclu la dimension politique aurait dû comporter six dimensions. Notre analyse a plutôt révélé une structure à quatre dimensions. Plus particulièrement, il semble y avoir eu un amalgame entre la dimension de référence et technique. Ce constat est pourvu de sens dans le contexte, car les agents du centre contact clientèle, les aspects appartenant à la dimension référence (l'autorité dont ils bénéficient, les responsabilités et les attentes) sont étroitement liés avec les processus d'affaires qui fait partie de la manière dont ils exécutent le travail. Par exemple, le fait de disposer d'une limite discrétionnaire pour rembourser des frais appartient à la dimension de référence, mais cette notion est intimement liée avec la tâche de rembourser des frais lors d'un appel de client, appartenant à l'aspect technique. Ainsi nous avons dans cet outil quatre dimensions soit 1) la tâche, 2) la dimension sociale (conforme à celle de Morrison, 1995), 3) la dimension rétroaction et 4) la dimension normative dans laquelle nous avons retiré l'item portant sur les coutumes en raison de son association à plus d'une dimension.

3.7.2 Autoefficacité

La variable modératrice (hypothèse 2) a été mesurée à l'aide d'un instrument développé spécifiquement pour cette thèse. Cet instrument comporte 20 items (p. ex. : « expliquer les produits et les services offerts par la BMO » ; « identifier rapidement les besoins immédiats du client ») représentant les diverses sous-tâche du travail d'un agent de ce centre d'appel. Pour chaque item, les participants devaient répondre si OUI ou NON, ils pensaient qu'ils pouvaient effectuer la tâche. Ensuite, pour chaque OUI, ils devaient indiquer la force de leur sentiment en utilisant une échelle de 1 (pas du tout confiant) à 10 (tout à fait confiant).

La littérature scientifique précise que l'autoefficacité est spécifique à une tâche (Bandura, 1986). Chaque étude devrait donc développer une mesure spécifique à la

tâche sous analyse, ce que nous avons fait. La littérature scientifique suggère aussi que le concept d'auto-efficacité est bidimensionnel, c'est-à-dire qu'il comporte une dimension de *magnitude* et de *force*. La mesure de l'auto-efficacité devrait donc tenir compte de ces deux dimensions (Bandura, 1986 ; Lee et Bobko, 1994). En bref, la magnitude se mesure en demandant aux individus s'ils se croient capables de réaliser une sous-tâche donnée (réponse dichotomique : OUI ou NON). Cette question est répétée pour un ensemble de sous-tâches constituant la tâche principale étudiée. La somme des réponses positives constitue la magnitude. La force renvoie plutôt au degré de confiance que possède l'individu quant à sa capacité de bien performer dans chacune des sous-tâches. On mesure généralement la force avec une échelle de 1 à 10. Le score final d'auto-efficacité a été calculé comme suit : après avoir attribué la valeur « 0 » à toutes les réponses NON, nous avons fait la moyenne de tous les items. Le texte qui suit résume les grandes étapes du développement de notre mesure.

Pour développer notre instrument de mesure spécifique à la tâche d'un agent de centre d'appel, nous avons tout d'abord organisé un groupe de discussion avec des experts de contenu soit des agents de centre d'appel (n=6) et des superviseurs immédiats (n=3) de l'organisation participante. Le chercheur a demandé au directeur principal du centre contact clientèle de choisir des employés qui étaient en poste depuis au moins six mois pour prendre part à ce groupe de discussion. Un employé avec six mois d'ancienneté possède à notre avis assez d'expérience dans le poste pour devenir un expert de contenu. L'objectif du groupe de discussion consistait simplement à décortiquer le travail d'un agent de centre d'appel en tâches qu'il ou elle doit être en mesure d'effectuer. La rencontre a duré une heure au début de laquelle le chercheur a posé la question suivante : « Si vous aviez à me décrire les tâches qu'un agent comme vous doit effectuer dans le cadre de son travail, que diriez-vous que sont ces tâches ? ». Le chercheur a capté les mots clés mentionnés par les participants au cours de la discussion. Au terme de celle-ci, le chercheur s'est engagé

à envoyer la liste des tâches aux participants du groupe de discussion afin qu'ils puissent fournir des commentaires et donner de la rétroaction sur le degré d'exactitude et l'exhaustivité de la liste. Tous les participants se sont dits en accord avec la liste de tâches soumise. L'annexe E présente le résumé des notes prises lors de la séance du groupe de discussion.

Enfin, tout comme pour l'instrument sur la recherche d'information, notre instrument pour mesurer l'auto-efficacité avait une version française et une version anglaise. Pour la traduction, nous avons procédé de la même manière que pour la recherche d'information, sauf que les items originaux développés à partir du groupe de discussion étaient en français. L'annexe C présente le détail du travail de traduction et contre-traduction.

Tout comme pour notre principale variable dépendante, nous avons réalisé une analyse en axes principaux pour cette mesure. Les résultats du Tableau 3.7 indiquent une structure à trois dimensions totalisant 20 items. Par souci de clarté, seuls les coefficients $> 0,40$ sont présentés. Le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indique une valeur 0,910 ce qui dénote dans ce cas-ci un excellent ajustement des items aux facteurs latents. Pour sa part, le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett ($\text{Khi-deux} = 1451,183, p < 0,001$) indique qu'il existe une relation entre les items.

Tableau 3.7
Autoefficacité : résultats de l'analyse factorielle

	Facteur		
	1	2	3
Expliquer les produits et services de la BMO	,847		
Vulgariser la terminologie bancaire pour les clients	,847		
Répondre aux appels entrants selon le cadre de l'entretien client	,823		
Cibler rapidement les besoins immédiats des clients	,798		
Explorer les besoins additionnels des clients	,797		
Décortiquer les problèmes des clients	,794		
Démontrer de l'empathie envers les clients	,763		
Rester calme face aux clients exigeants	,755		
Évaluer le risque en lien avec les demandes des clients	,749		
Résoudre les problèmes dès le premier contact	,741		
Résoudre les problèmes impliquant d'autres services de la banque (ex. : succursale)	,739		
Remplir la demande de service	,737		
Référencer des clients à mes collègues	,734		
Offrir une solution pertinente aux clients	,716		
Déceler les occasions de ventes	,649		,571
Utiliser les processus liés à mon emploi	,638	,404	
Rencontrer les exigences réglementaires de la BMO	,618		,558
Adhérer à l'horaire de mon emploi	,583	,542	
Utiliser les outils technologiques liés à mon emploi		,669	
Naviguer dans les systèmes informatiques	,549	,560	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 3 composantes extraites.

Lorsqu'on examine les composantes, on peut voir que les items constituant les facteurs deux et trois sont aussi associés au facteur un sauf pour l'item « Utiliser les outils technologiques liés à mon emploi ». Ceci étant dit, cet aspect du travail est très important pour un agent de centre d'appel. À la lumière de ces informations, nous

avons décidé de garder tous les items pour notre mesure. L'alpha de Cronbach est de 0,95 pour cet instrument de 20 items. Nous avons utilisé la moyenne mathématique de ces 20 items dans nos analyses statistiques.

3.7.3 Degré d'intégration

La variable dépendante secondaire (hypothèse 3) a été mesurée à l'aide d'une adaptation du *Newcomer socialization questionnaire* (NSQ), un instrument développé par Haueter et coll. (2003). Cet instrument comporte 35 items (ex. : Je connais les noms spécifiques des produits/services fournis par la BMO ; Je connais la structure de cette organisation (ex : comment les départements s'intègrent les uns aux les autres) ; je sais à qui demander du soutien quand mon travail l'exige). Les participants devaient se prononcer sur chaque item en utilisant une échelle de type Likert à six points allant de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement en accord).

Nous avons choisi cet instrument pour les raisons suivantes : premièrement parce qu'il se veut une réponse (et donc une amélioration) à trois faiblesses de l'outil développé par Chao et coll. (1994) soit : 1) la problématique de l'inclusion de plusieurs niveaux d'analyse (tâche, groupe et organisation) à l'intérieur d'une même dimension ; 2) l'importance accordée à la connaissance (p. ex. connaissance des valeurs, connaissance du langage, connaissance des rouages politiques) au détriment de la compréhension du rôle que doit jouer la recrue ; et 3) le manque de distinction entre la socialisation en lien avec la tâche (connaissance, compréhension) et la performance dans cette tâche. La dimension compréhension nous apparaît très importante ici afin de ne pas réduire la mesure à l'apprentissage uniquement.

Tout comme pour les deux autres instruments déjà présentés, notre instrument pour mesurer le degré d'intégration avait une version française et une version anglaise.

Pour la traduction, nous avons procédé de la même manière que pour la recherche d'information. L'annexe D présente le détail du travail de traduction et contre-traduction.

Nous avons aussi réalisé une analyse en axes principaux pour cette mesure. Les résultats du Tableau 3.8 indiquent une structure à trois dimensions totalisant 27 items. Par souci de clarté, seuls les coefficients $> 0,40$ sont présentés. Le coefficient alpha est de 0,93 (variable dépendante - mesure POST) et de 0,96 (variable de contrôle - mesure PRÉ) pour cet instrument de 27 items. Nous avons utilisé la moyenne mathématique des 27 items dans nos analyses statistiques.

Tableau 3.8
 Degré d'intégration : résultats de l'analyse factorielle

	Facteur		
	1	2	3
Je comprends comment utiliser les outils requis dans mon travail (p. ex : Intranet, logiciels, applications).	-,804		
Je sais comment obtenir les ressources nécessaires pour accomplir mon travail (p. ex : équipement, fournitures, installations).	-,781		
Je sais à qui demander du soutien quand mon travail l'exige.	-,650		
Je sais comment répondre aux besoins de mes clients.	-,665		
Je sais quand informer mon superviseur à propos de mon travail (p. ex : chaque jour, chaque semaine, près des échéances, quand une demande est faite).	-,701		
Je sais ce qui constitue une performance de travail acceptable (c.-à-d., ce que mon superviseur et/ou clients attendent de moi).	-,648		
Pendant que je fais mon travail, je comprends comment remplir les formulaires/papiers nécessaires (p. ex : feuille de temps, compte de dépense, bon de commande, formulaire d'accès informatique).	-,747		
Je comprends comment effectuer les tâches comprises dans mon emploi.	-,784		
Je comprends quelles tâches et responsabilités ont la priorité.	-,807		
Je comprends l'expertise (p. ex : habiletés, connaissances) que chaque membre apporte à mon groupe de travail.	-,479		
Je comprends comment mon groupe de travail contribue aux objectifs de l'organisation.		,625	
Je comprends comment les réalisations de chaque membre contribuent au produit/service final du groupe.		,599	
Je comprends ce que le superviseur du groupe attend du travail du groupe.		,665	
Je comprends le style gestion du superviseur du groupe (p. ex : pratique, participatif).		,585	
Je connais le rôle de mon groupe de travail.		,775	
Quand je travaille en équipe, je sais comment effectuer mes tâches selon les normes du groupe.		,635	
Je comprends comment mon emploi contribue à l'organisation dans son ensemble.		,724	
Je comprends comment agir pour m'intégrer à ce que l'organisation valorise et croit.		,702	
Je connais les politiques et/ou règlements de cette organisation (p. ex : rémunération, code vestimentaire).		,549	
Je comprends les objectifs et buts de cette organisation.		,655	
Je connais les noms spécifiques des produits/services fournis par la BMO.			,499

	Facteur		
	1	2	3
Je connais l'histoire de cette organisation (p. ex : quand et qui a fondé la compagnie, les produits/services d'origine, comment l'organisation a survécu aux temps difficiles).			,499
Je connais la structure de cette organisation (p. ex : comment les départements s'intègrent les uns aux les autres).			,778
Je comprends les opérations de cette organisation (p. ex : qui fait quoi, comment les sites, filiales et/ou succursales y contribuent).			,651
Je comprends les jeux politiques à l'intérieur de cette organisation (p. ex : chaîne de commande, qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour avancer ou maintenir une bonne position).			,581
Je comprends le style de gestion général (p. ex : de haut en bas, participatif) utilisé dans cette organisation.			,704
Je comprends ce que veulent dire les membres de cette organisation lorsqu'ils utilisent un langage particulier (p. ex : acronymes, abréviations, surnoms).			,702

Encore une fois, pour déterminer si l'analyse factorielle est appropriée, nous avons d'abord effectué le test de sphéricité de Bartlett. Rappelons que ce test vise à déterminer la présence de corrélation entre les variables. Le khi-carré permet de tester l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice des corrélations serait une matrice d'identité signifiant ainsi qu'il n'existe pas de relation entre les items. Un résultat significatif nous permet de rejeter l'hypothèse nulle, signalant cette fois qu'il existe des corrélations entre les items. Les résultats du test pour cette mesure indiquent un khi deux de 1860,234 (ns). Objectivement, cela pourrait signifier que nous sommes en présence d'une matrice d'identité, donc que les items ne sont pas corrélés. Comment nous l'avons mentionné précédemment, ce test est nettement influencé par la faible taille de l'échantillon. Pour sa part, le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indique une valeur 0,890 ce qui dénote un excellent ajustement des items aux facteurs latents.

Pour arriver à la solution présentée, nous avons une fois de plus opté pour une rotation Oblimin. Nous avons procédé de la même manière qu'avec la mesure de recherche d'information, c'est-à-dire que nous avons effectué quelques itérations et avons éliminé les items dont les valeurs propres plus élevées que .40 figuraient dans plus d'un facteur. Nous avons aussi éliminé des items qui, du point de vue sémantique, n'appartenaient pas à la logique d'une dimension. Pour déterminer le nombre de facteurs, nous avons retenu les critères suggérés par Hair et ses collaborateurs (2006) en l'occurrence : premièrement, que les facteurs (combinés) doivent expliquer plus de 60 % de la variance. Dans le cas qui nous occupe, les trois facteurs expliquent 62.77 % de la variance totale. Deuxièmement, nous avons étudié le tracé d'effondrement présenté à la Figure 3.3. Le point d'effondrement, c'est à dire le point où la courbe rupture pour devenir approximativement une droite est le 4^e facteur, ce qui signifie que nous pouvons retenir trois facteurs.

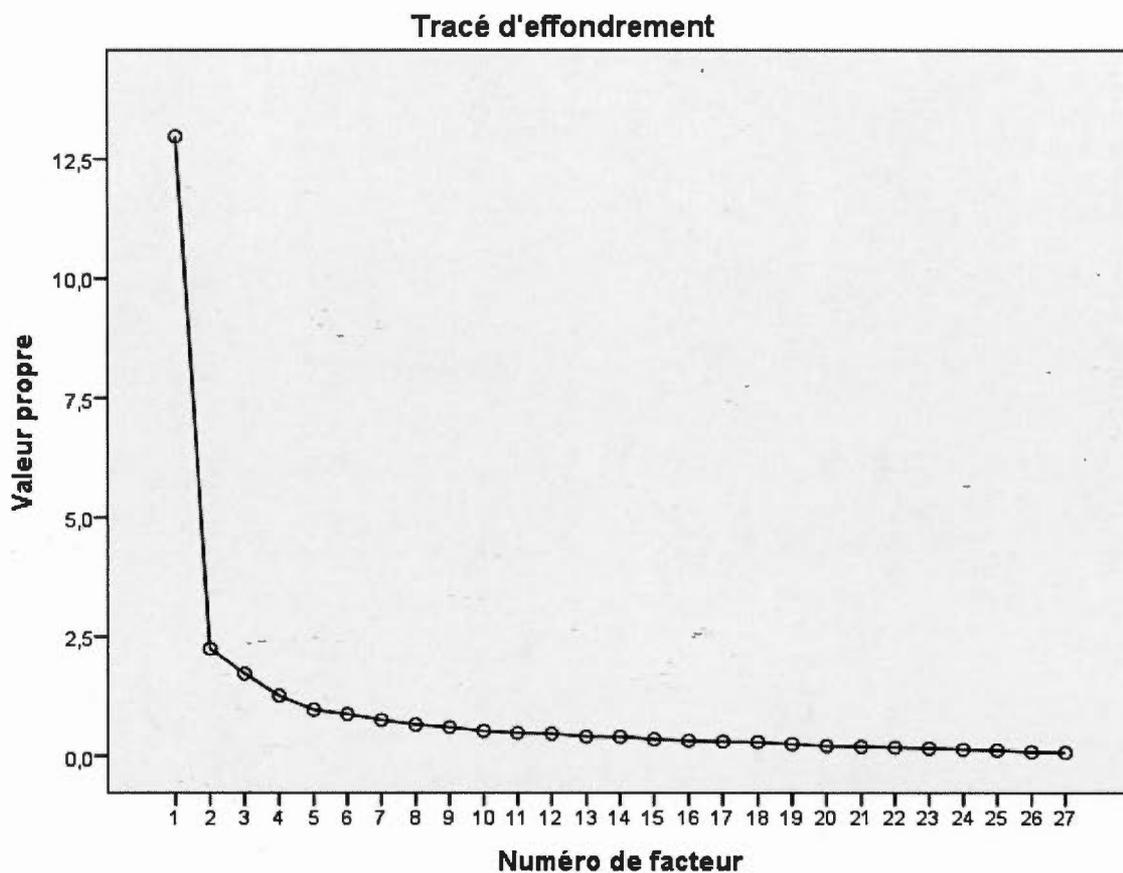


Figure 3.3 Tracé d'effondrement pour la mesure du degré d'intégration

3.7.4 Variables de contrôle

Notre analyse en axes principaux a révélé une structure s'apparentant à la mesure originale bien que nous ayons quelques différences reflétant le contexte organisationnel. Tout d'abord, l'item « Je comprends l'expertise (p. ex : habiletés, connaissances) que chaque membre apporte à mon groupe de travail » est associé à la dimension tâche plutôt que la dimension groupe dans l'instrument original. Finalement, les items « Je comprends le style gestion du superviseur du groupe (p. ex : pratique, participatif) », « Je comprends comment mon emploi contribue à

l'organisation dans son ensemble. », « Je comprends comment agir pour m'intégrer à ce que l'organisation valorise et croit. », « Je connais les politiques et/ou règlements de cette organisation (p. ex : rémunération, code vestimentaire). », « Je comprends les objectifs et buts de cette organisation. » qui, dans l'instrument original sont associés à la dimension organisation, sont associés à la dimension groupe. Il est possible que cela traduise le manque de vision globale des sujets qui entrent au sein de cette grande entreprise. Comme nous avons utilisé une mesure composite du degré d'intégration, la mesure demeure tout de même adéquate.

Dans cette thèse, il nous était impossible d'assigner de façon aléatoire les participants aux deux conditions expérimentales (groupe de contrôle et groupe qui reçoit la formation). Afin de maximiser la validité interne de notre étude, il devenait donc impératif de contrôler pour des variables explicatives autres que les variables principales d'intérêt. En nous basant sur la recherche antérieure, nous avons décidé d'inclure cinq variables de contrôle de type sociodémographique, soit : l'âge, le genre, la scolarité, l'expérience sur le marché du travail, et l'expérience de travail en centre d'appel. Le Tableau 3.9 détaille comment nous avons mesuré ces variables.

Tableau 3.9
Détail de la mesure des variables contrôle

Variable	Comment elle a été mesurée
Âge	Âge réel en chiffre
Genre	Homme ou Femme
Scolarité	Dernier diplôme : Secondaire, collégial ou universitaire
Expérience marché du travail	Nombre de mois
Expérience en centre d'appel dans une autre institution	Nombre de mois

Les résultats de nombreuses études ont indiqué une relation négative entre l'âge et la motivation à apprendre. En bref, plus une personne est âgée, moins elle est motivée à s'investir dans un programme de formation (voir Colquitt, LePine et Noe, 2000). Pour le genre, bien que cette variable ait été incluse régulièrement dans des études sur l'efficacité de programmes de formation, les résultats sont non concluants, certaines études indiquant un lien significatif et d'autres aucun (Colquitt, LePine et Noe, 2000). Toutefois, dans le domaine de la socialisation, quelques études ont indiqué que le genre était significatif. Par exemple, les résultats d'une étude menée par Atzori, Lombardi, Fraccaroli, Battistelli et Zaniboni (2008) ont démontré que les femmes recrues accordent plus d'importance au tutorat et au soutien offert par leur supérieur pour apprendre les valeurs de l'organisation que les hommes. Pour le niveau de scolarité, les travaux de Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) dans le domaine de la formation en organisation ont indiqué que cette variable est positivement associée à l'apprentissage. Enfin, pour l'expérience, les travaux de Nicholson (1984) suggèrent que l'expérience passée de socialisation influence les expériences de socialisation subséquentes. Ainsi, il est plausible d'argumenter qu'un nouvel employé qui possède une expérience en organisation et/ou en centre d'appel ressentira moins le besoin de rechercher de l'information qu'un nouvel employé n'ayant jamais œuvré en entreprise.

3.8 Traitement statistique

L'objectif de cette thèse est de mesurer l'efficacité d'un programme de formation en autogestion utilisé dans un contexte de socialisation de nouveaux employés. Comme nous l'avons précisé plus tôt, cette étude repose sur un devis prétest et post-test avec groupe de contrôle (Shadish, Cook et Campbell, 2002). De nombreuses analyses statistiques peuvent être utilisées pour tester l'effet d'une formation avec un tel devis comme par exemple l'analyse des gains soit la différence entre la mesure POST et

PRÉ. Arvey et Cole (1989) ont réalisé une évaluation détaillée des trois analyses les plus souvent utilisées par les chercheurs. Leur conclusion est très claire : l'analyse de covariance est supérieure à celle de l'analyse de variance et à celle de l'analyse des gains. Ces auteurs précisent également que lorsque le nombre de participants est plus grand que 10, l'ANCOVA est préférable aux deux autres approches, car c'est cette approche qui augmente le plus la puissance statistique du test. La puissance statistique d'un test réfère à la probabilité que l'on rejette l'hypothèse nulle alors qu'elle est bien fautive, ou en d'autres mots de commettre une erreur de Type II (Levin, 1987). L'utilisation de la mesure PRÉ comme covariable dans l'ANCOVA augmente la puissance statistique du test (Arvey et Cole, 1989 ; Field, 2005). Spécifiquement, au niveau de la procédure statistique, l'analyse de covariance (ANCOVA) consiste à entrer la mesure PRÉ de la variable dépendante comme covariable. Dans cette thèse, cela veut dire que notre analyse statistique inclura la mesure PRÉ de la recherche d'information comme covariable et la mesure POST de la recherche d'information comme variable dépendante, la variable indépendante étant la condition (groupe de contrôle ou expérimental).

De nombreuses études empiriques testant l'efficacité d'une formation ont eu recours à l'ANCOVA (Gaudine et Saks, 2004 ; Frayne et Latham, 1987 ; Morin et Latham, 2000 ; Skarlicki et Latham, 1996 ; 1997). L'ANCOVA a aussi été retenue par plusieurs auteurs pour mesurer l'efficacité d'une formation en autogestion (Brown et Latham, 2000 ; Brown et Warren, 2014 ; Huang, Lin et Lin, 2011 ; Pattni, Soutar et Klobas, 2007 ; Wu, Liang, Lee, Yu et Kao, 2014).

Le prochain chapitre traite des résultats et présente les diverses analyses statistiques.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre se consacre aux résultats de notre étude empirique. Dans un premier temps, nous présentons les résultats de nos analyses descriptives servant à explorer nos données. Nous poursuivons ensuite avec la vérification de notre manipulation expérimentale et les tests relatifs aux prémisses de l'analyse de variance. Enfin, nous détaillons les résultats relatifs au test de nos trois hypothèses.

4.1 Analyses descriptives

Dans cette thèse, toutes les variables à l'étude ont d'abord fait l'objet d'une analyse descriptive incluant des mesures de tendance centrale, de dispersion et de forme. Le Tableau 4.1 présente les résultats de cette analyse.

Tableau 4.1
Statistiques descriptives pour toutes les variables à l'étude

	N	Min.	Max.	Moy.	E.T.	Asymétrie	Aplatisse- ment
Recherche PRÉ	99	1,00	5,00	2,91	,82	,156	-,155
Recherche POST	74	1,93	4,97	3,59	,66	-,060	-,478
Intégration PRÉ	99	1,59	6,00	4,02	,87	-,452	,633
Intégration POST	41	4,22	5,89	5,17	,43	-,188	-,621
Autoefficacité	99	,00	10,00	4,65	2,54	,306	-,815
Âge	96	19	41	25,83	4,89	1,206	1,387
Niveau éducation	99	1	3	2,23	,81	-,450	-1,317
Mois exp marché travail	96	0	200	62,75	44,80	,685	,243
Mois exp autre institution	99	0	120	9,62	23,83	3,154	10,071

Pour les variables de contrôle, on peut constater tout d'abord que les observations pour l'âge sont largement dispersées autour de la moyenne. Toutefois, le coefficient d'asymétrie indique une légère asymétrie positive ce qui signifie qu'une certaine proportion des scores se situe vers les valeurs basses. La Figure 4.1 illustre la répartition des observations de l'âge.

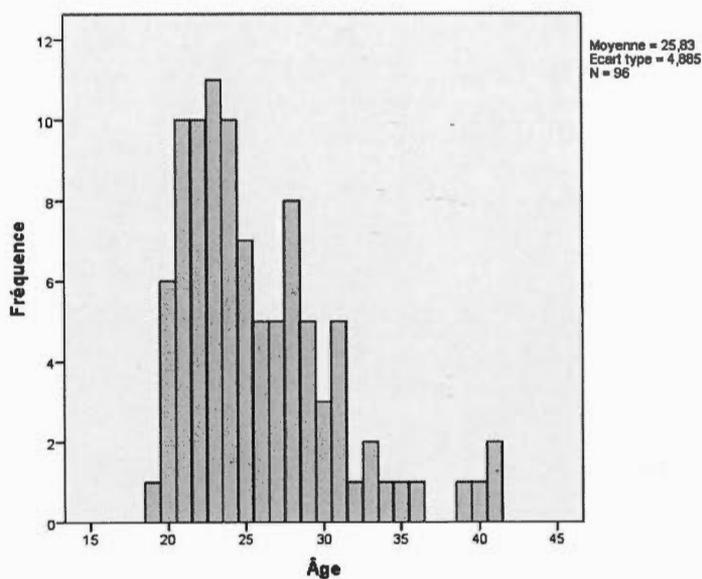


Figure 4.1 Distribution des scores individuels de l'âge

Si nous avions eu le résultat inverse, soit une asymétrie négative, il aurait été important de considérer cette variable. Les résultats d'une méta-analyse réalisée par Colquitt, Lepine et Noe (2000) ont démontré une relation négative et significative entre l'âge et la motivation à apprendre. Les auteurs expliquent cette baisse de motivation par le fait que « l'âge augmente la connaissance de l'information, expertise et compétences liées à un emploi » (traduction libre, p. 680).

L'analyse descriptive révèle aussi que la distribution des scores individuels de l'expérience en centre d'appel dans une autre institution possède à la fois une très grande étendue et une forme non normale. Spécifiquement, la valeur positive élevée de la statistique d'asymétrie indique que la majorité des observations sont déplacées vers les valeurs basses ce qui correspond à pas ou peu d'expérience. La Figure 4.2 illustre ce fait. Selon Baillargeon (2001), le coefficient du degré d'asymétrie d'une

distribution d'allure normale se situe habituellement entre -1 (asymétrie négative) et 1 (asymétrie positive).

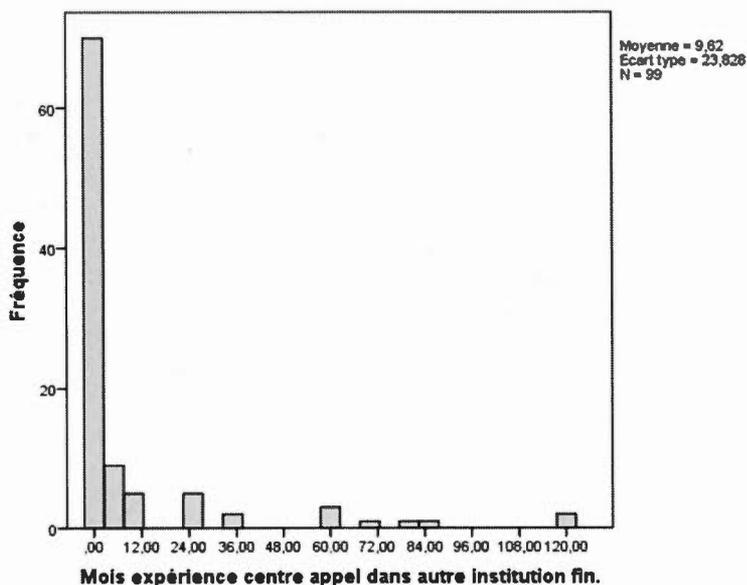


Figure 4.2 Distribution des scores individuels de l'expérience en centre d'appel dans une autre institution financière

Pour nos deux variables dépendantes, la distribution des scores individuels ne pose aucun problème, les statistiques descriptives étant dans les normes. La Figure 4.3 et la Figure 4.4 illustrent la distribution pour les mesures PRÉ et POST de la principale variable dépendante soit les comportements de recherche d'information alors que la Figure 4.5 et la Figure 4.6 illustrent respectivement la distribution pour les mesures PRÉ et POST du degré d'intégration.

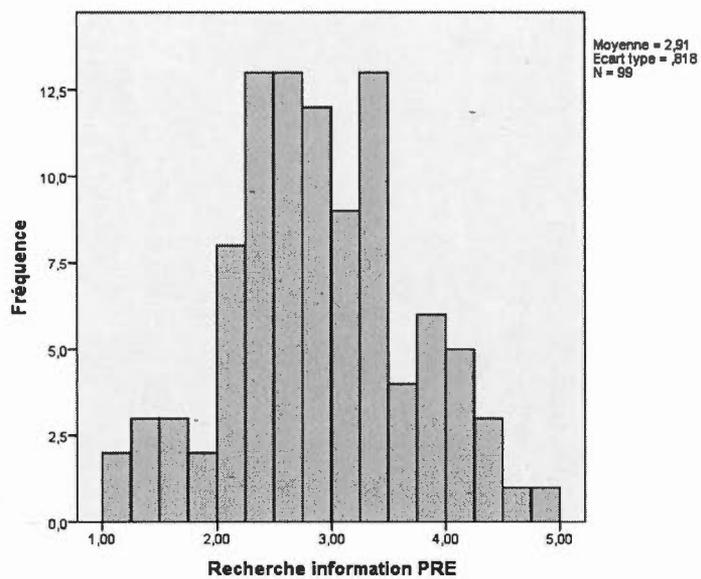


Figure 4.3 Distribution des scores individuels des comportements de recherche d'information – mesure PRÉ

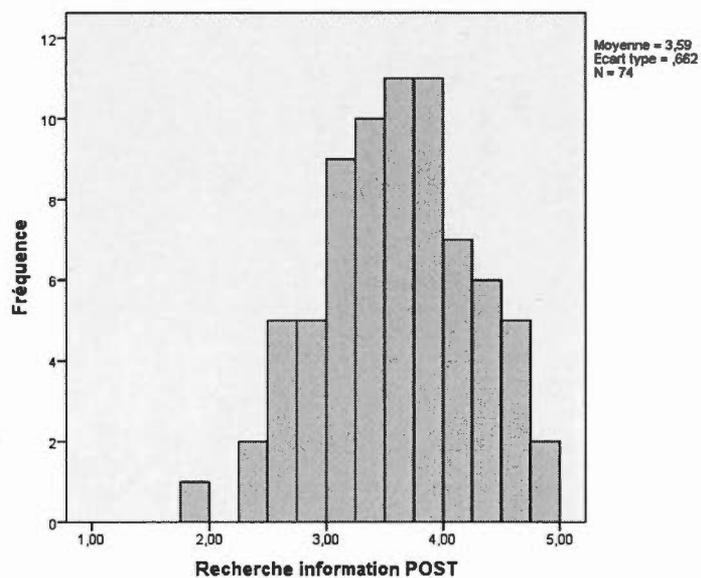


Figure 4.4 Distribution des scores individuels des comportements de recherche d'information – mesure POST

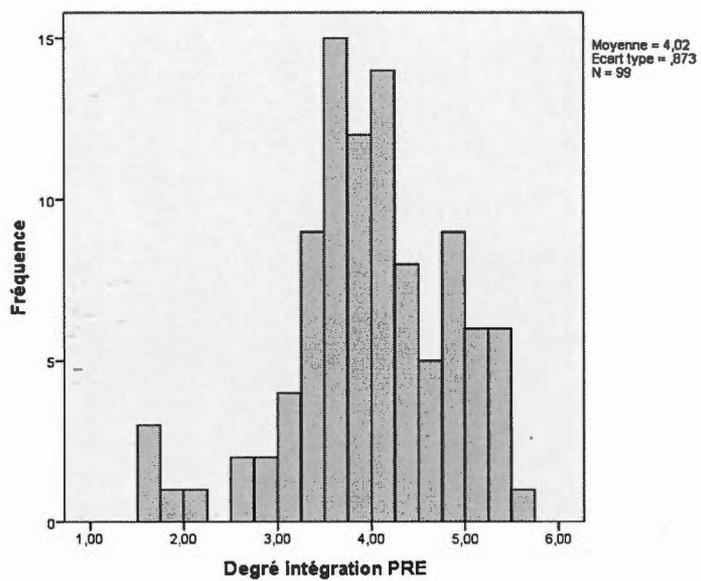


Figure 4.5 Distribution des scores individuels du degré d'intégration - mesure PRÉ

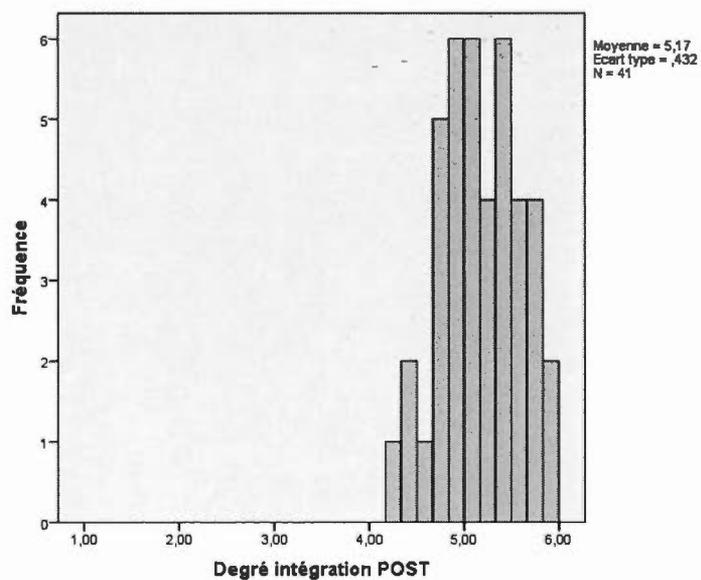


Figure 4.6 Distribution des scores individuels du degré d'intégration - mesure POST

Sommairement, on peut constater que la moyenne des comportements de recherche d'information est plus élevée après la formation en autogestion qu'avant. On peut aussi observer une hausse du degré d'intégration entre le temps 1 et le temps 3 de notre étude. De plus, la moyenne de 5,17 sur un maximum possible de 6 indique un haut degré d'intégration en général après un peu plus de trois mois en emploi.

Pour compléter l'analyse descriptive, nous avons aussi produit la matrice de corrélations pour toutes les variables à l'étude. Le Tableau 4.2 présente cette matrice. En bref, on peut y constater que dans l'ensemble, les corrélations ne sont pas élevées. Dans cette thèse, notre question de recherche principale a pour objectif de tester l'effet d'une formation sur une variable dépendante. Dans une ANCOVA à un facteur, le problème de multicollinéarité peut nuire au niveau des variables de contrôle, la variable indépendante étant la condition expérimentale (Levin, 1987). À la lumière des résultats du Tableau 4.2, il apparaît que certaines variables explicatives, c'est-à-dire des variables autres que la variable dépendante (Recherche POST), soient corrélées au-dessus de 0.50. Spécifiquement, la corrélation entre l'autoefficacité et l'intégration PRÉ est de 0,64 et la corrélation entre la recherche PRÉ et l'intégration PRÉ est de 0,60. Ceci signifie que s'il est pertinent d'inclure ces variables comme covariables dans notre analyse (ce qui sera déterminé plus loin à la section 4.3), il nous faudra pour chaque cas omettre du modèle l'une des deux variables parce qu'elles sont statistiquement redondantes. Ceci étant dit, pour respecter notre devis, nous devons inclure la mesure PRÉ de la variable dépendante, c'est-à-dire la recherche PRÉ, dans notre modèle. Ceci signifie que la variable Intégration PRÉ devra être exclue de facto.

Il est important de noter que pour réduire les risques de multicollinéarité, nous avons décidé au départ d'utiliser des échelles différentes. Spécifiquement, tel que décrit précédemment, la recherche PRÉ a été mesurée à l'aide d'une échelle

comportementale (où 1 = Jamais et 5 = Très souvent), l'autoefficacité à l'aide d'une échelle attitudinale propre à ce construit (où 1 = Je me sens peu confiant et 10 = Je me sens très confiant) et le degré d'intégration PRÉ à l'aide d'une échelle attitudinale plus classique (où 1 = Fortement en désaccord et 6 = Fortement en accord).

Tableau 4.2
Matrice de corrélation pour toutes les variables à l'étude

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Recherche PRÉ	Corr. Pearson	1								
	Sig. unil.									
	N	99								
2. Recherche POST	Corr. Pearson	,53**	1							
	Sig. unil.	,00								
	N	74	74							
3. Intégration PRÉ	Corr. Pearson	,60**	,31**	1						
	Sig. unil.	,00	,01							
	N	99	74	99						
4. Intégration POST	Corr. Pearson	,24	,30*	,16	1					
	Sig. unil.	,06	,04	,16						
	N	41	33	41	41					
5. Autoefficacité	Corr. Pearson	,31**	,19	,64**	-,09	1				
	Sig. unil.	,00	,05	,00	,29					
	N	99	74	99	41	99				
6. Âge	Corr. Pearson	,16	,04	,05	-,10	,09	1			
	Sig. unil.	,06	,38	,30	,28	,192				
	N	96	71	96	40	96	96			
7. Éducation	Corr. Pearson	,09	-,10	,02	-,02	,08	,21*	1		
	Sig. unil.	,19	,20	,41	,44	,226	,019			
	N	99	74	99	41	99	96	99		
8. Mois exp. marché du travail	Corr. Pearson	,06	,18	,10	,27	,14	,32**	-,15	1	
	Sig. unil.	,27	,07	,17	,06	,090	,001	,074		
	N	96	73	96	41	96	93	96	96	96
9. Mois exp. autre institution fin.	Corr. Pearson	,18*	,27**	,24**	,23	,12	,31**	-,01	,32**	1
	Sig. unil.	,04	,01	,01	,07	,12	,001	,48	,001	
	N	99	74	99	41	99	96	99	96	99

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (unilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (unilatéral).

4.2 Vérification de la manipulation

Cette étude quasi expérimentale avait pour objectif de tester l'effet principal d'une formation sur les comportements de recherche d'information des recrues. Pour Stone-Romero (2011), une manipulation se définit par les actions entreprises par le chercheur pour faire varier la valeur d'une variable dépendante. La formation en autogestion constitue donc la manipulation de notre devis expérimental.

Pour vérifier la qualité de la formation développée, nous avons eu recours à une mesure de réaction et à une mesure d'apprentissage. Selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006), l'efficacité d'une formation peut être évaluée à partir des quatre mesures distinctes suivantes : la réaction des participants, l'apprentissage réalisé durant la formation, les comportements adoptés au travail après la formation et les résultats ou l'impact de l'adoption de nouveaux comportements sur les indicateurs de performance de l'organisation. Dans cette thèse, notre variable dépendante principale, les comportements de recherche d'information, correspond à la troisième mesure alors que le degré d'intégration peut être considéré comme une mesure de résultats. Nous avons donc testé la réaction et l'apprentissage, les deux mesures antécédentes du comportement.

Les organisations ont largement recours à la mesure de réaction pour évaluer leurs formations (Brown, 2005 ; Morgan et Casper, 2000 ; Twitchell, Holton et Trott, 2001). Les résultats d'une méta-analyse (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver et Shotland, 1997) ont indiqué que la mesure d'utilité (ex. : « J'ai trouvé cette formation utile ») est significativement plus associée aux mesures d'apprentissage et de comportements que la mesure affective (ex. : « J'ai aimé cette formation »). Conséquemment, dans cette thèse, nous avons mesuré les réactions des participants avec des items du domaine de l'utilité.

En termes de procédure, nous avons mesuré la réaction des participants du groupe de contrôle à la fin du bloc 1 qui portait sur la recherche d'information et la réaction des participants du groupe expérimental à la fin du bloc 4 (voir Tableau 3.2). Pour les deux groupes, nous avons utilisé les mêmes items et la même échelle de type Likert allant de 1 « Fortement en désaccord » à 6 « Fortement en accord ». Le Tableau 4.3 présente les cinq items de notre mesure de réaction alors que le Tableau 4.4 présente les moyennes des scores individuels pour chaque item.

Tableau 4.3
Items de la mesure de réaction

Item 1	La formation que j'ai reçue m'a aidé à identifier les types d'information que je devrais rechercher.
Item 2	La formation que j'ai reçue m'a aidé à identifier les méthodes pour rechercher l'information.
Item 3	La formation que j'ai reçue m'aidera à me fixer des buts pour accroître mes comportements de recherche d'information.
Item 4	La formation que j'ai reçue m'aidera à me sentir plus confiant (e) en mes habiletés à rechercher de l'information.
Item 5	Je crois que cette formation devrait être donnée aux autres employés qui ont de la difficulté à rechercher de l'information.

Tableau 4.4
Moyennes des scores individuels pour la réaction

Condition		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Contrôle	Moyenne	4,96	4,81	4,96	5,02	5,02
	N	48	48	48	48	48
	Écart type	1,15	1,18	,99	1,0692	1,30
Expérimentale	Moyenne	4,86	4,78	4,74	4,80	5,06
	N	50	50	50	50	50
	Écart type	1,07	1,15	1,24	1,14	1,13
Total	Moyenne	4,91	4,80	4,85	4,91	5,04
	N	98	98	98	98	98
	Écart type	1,10	1,16	1,13	1,10	1,21

Si on examine les moyennes pour l'ensemble des participants, on peut constater qu'elles varient entre 4,80 et 5,04 sur une échelle de 6,00. Ces résultats suggèrent qu'en général, les participants ont considéré la formation qu'ils ont reçue comme utile. Par ailleurs, les résultats de tests t ont indiqué qu'il n'existait aucune différence significative entre les deux conditions pour les cinq items de réaction. Cela signifie que les participants du groupe de contrôle ont trouvé leur formation tout aussi utile que les participants du groupe expérimental.

Après avoir vérifié les réactions, nous avons vérifié l'apprentissage en regard de la recherche d'information. Cela nous a permis d'évaluer dans quelle mesure les participants du groupe de contrôle et du groupe expérimental ont acquis des connaissances sur la recherche d'information. Pour les deux groupes, nous avons utilisé le même test qui peut être consulté en annexe. Le Tableau 4.5 présente les moyennes pour chaque groupe.

Tableau 4.5
Moyennes des scores individuels pour l'apprentissage en lien avec la recherche d'information

Condition		Total sur 9
Contrôle	Moyenne	7,99
	N	45
	Écart type	3,17
Expérimentale	Moyenne	8,10
	N	51
	Écart type	3,14
Total	Moyenne	8,05
	N	96
	Écart type	3,14

Si on examine les moyennes de chaque des deux groupes, on peut constater un niveau d'apprentissage relativement très élevé tant pour la condition du groupe de contrôle ($M= 7,99$) que pour la condition expérimentale ($M= 8,10$). Le score maximum du test étant 9, ces résultats suggèrent que les participants des deux groupes ont acquis de très bonnes connaissances sur la recherche d'information suite au bloc 1 (voir Tableau 3.3). Le résultat d'un test t ($t= -0,169$, n.s.) indique qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes.

Enfin, une seconde mesure d'apprentissage nous a permis d'évaluer dans quelle mesure les participants du groupe expérimental ont acquis des connaissances sur l'autogestion durant leur formation. Spécifiquement, l'apprentissage a été mesuré à l'aide d'un test qui peut être consulté en annexe. Le score des participants était la somme des bonnes réponses. Le score maximum possible était de 9. La Figure 4.7 illustre la distribution des scores individuels. La moyenne de 7,21 sur 9 (80 %)

indique que les participants, en général, ont acquis une bonne maîtrise du contenu couvert durant la formation.

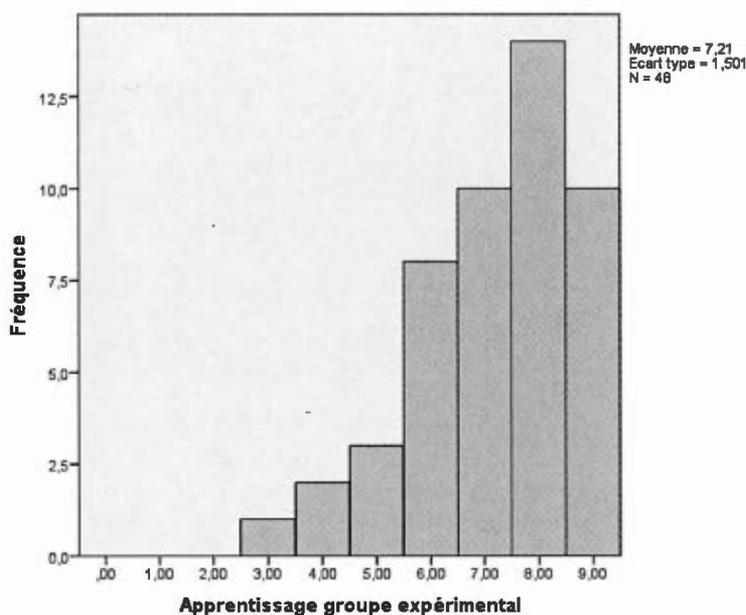


Figure 4.7 Distribution des scores individuels de l'apprentissage dans le groupe expérimental

En conclusion, dans leur ensemble, les résultats de notre vérification de la manipulation suggèrent que notre manipulation a été réussie.

4.3 Vérification des prémisses de l'analyse de variance

L'analyse de variance repose sur trois prémisses (Baillargeon, 2001 ; Bryman et Cramer, 1990) : 1) une distribution normale des données de la variable dépendante ; 2) une homogénéité des variances ; et 3) une équivalence des groupes.

La première prémisse a été vérifiée dans la section 4.1. Les résultats de l'analyse descriptive indiquent que la principale variable dépendante d'intérêt, soit la recherche d'information, est distribuée selon une courbe normale.

La deuxième prémisse a été vérifiée durant la procédure ANCOVA à l'aide du test de Levene ($F_{1, 69} = 0,007$, n.s.). Le résultat non significatif indique que l'on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle de l'égalité des variances. Les variances des scores des deux groupes à l'étude sont donc considérées semblables.

Enfin, la troisième prémisse, soit l'équivalence des groupes, a été vérifiée à l'aide du test t avec échantillons indépendants. Notre étude reposant sur un devis quasi expérimental, il était nécessaire de faire ce test.

Tout d'abord, nous avons comparé le groupe de contrôle et le groupe expérimental au niveau de nos quatre variables contrôle et de l'autoefficacité. Le Tableau 4.6 présente toutes les moyennes par condition alors que le Tableau 4.7 présente les résultats de nos tests t .

Tableau 4.6
Moyennes pour les variables de contrôle par condition

	Condition	N	Moyenne	E.T.
Âge	Contrôle	47	27,15	5,12
	Expérimentale	49	24,57	4,34
Éducation	Contrôle	48	2,27	,79
	Expérimentale	51	2,20	,83
Mois exp. marché du travail	Contrôle	46	62,22	45,87
	Expérimentale	50	63,24	44,25
Mois exp. autre institution fin.	Contrôle	48	12,29	27,97
	Expérimentale	51	7,10	19,08
Autoefficacité	Contrôle	48	5,25	2,58
	Expérimentale	51	4,09	2,40

Tableau 4.7
Résultats des test *t*

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test <i>t</i> pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Âge	Hyp.var.égales	1,955	,165	2,75	93	,007
	Hyp.var.inégales			2,74	89,87	,007
Éducation	Hyp.var.égales	,091	,763	,56	96	,580
	Hyp.var.inégales			,56	96,00	,580
Mois exp marché	Hyp.var.égales	,069	,794	-,22	93	,823
	Hyp.var.inégales			-,22	92,01	,823
Mois exp autre	Hyp.var.égales	5,101	,026	1,40	96	,165
	Hyp.var.inégales			1,39	76,53	,170
Autoefficacité	Hyp.var.égales	,923	,339	2,63	96	,010
	Hyp.var.inégales			2,62	93,35	,010

Sommairement, les résultats de nos tests t indiquent que le groupe de contrôle et le groupe expérimental sont équivalents pour le niveau d'éducation ($t_{96} = 0,56$, n.s.), le nombre de mois d'expérience sur le marché du travail ($t_{93} = -0,22$, n.s.) ainsi que le nombre de mois d'expérience dans un centre d'appel d'une autre institution financière ($t_{96} = 1,39$, n.s.). Les deux groupes sont cependant non équivalents au niveau de l'âge ($t_{93} = 2,75$, $p < 0.01$) et de l'autoefficacité ($t_{96} = 2,63$, $p < 0.05$). Nous devons donc inclure ces deux variables comme covariables dans l'analyse de variance afin de contrôler leur effet sur la variable dépendante d'intérêt, soit les comportements de recherche d'information.

Ensuite, nous avons vérifié l'équivalence des groupes au niveau de leur compréhension de la recherche d'information avant le début de l'expérimentation. Spécifiquement, les deux groupes ont été testés après le bloc 1 donc durant leur première semaine en emploi. Le test qui a été utilisé peut être consulté en annexe. Le résultat d'un test t ($t_{94} = -0,169$, n.s.) indique qu'il n'y a pas de différence significative avant le début de l'expérimentation (c'est-à-dire la formation en autogestion pour les participants dans la condition expérimentale) entre le groupe de contrôle ($M = 7,99$, $ET = 3,17$) et le groupe expérimental ($M = 8,10$, $ET = 3,14$) au niveau de leur compréhension de ce qu'est la recherche d'information et, quelles sont les cinq qualités d'un bon objectif.

Enfin, nous avons aussi testé l'équivalence des groupes au niveau de leur engagement envers les buts. Les participants du groupe de contrôle et du groupe expérimental ont été encouragés à se fixer des buts en regard de la recherche d'information. Une mesure de leur niveau d'engagement vers ces buts constitue un indicateur du sérieux avec lequel ils ont considéré la formation. L'engagement envers les buts a été mesuré à l'aide de trois items et d'une échelle de type Likert où 1 signifie « Fortement en désaccord » et 6 « Fortement en accord ». Le Tableau 4.8 présente les trois items de

cette mesure alors que le Tableau 4.9 présente les moyennes des scores individuels pour cette même mesure. Les résultats d'un test t ($T_{97} = -0,672$, n.s.) indiquent qu'il n'y avait pas de différence significative entre les participants du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental.

Tableau 4.8
Items de la mesure d'engagement envers les buts

Je suis très engagé à atteindre les buts que je me suis fixés à l'égard de la recherche d'information.
Il est important pour moi au moins d'atteindre les buts que je me suis fixés à l'égard de la recherche d'information.
Intérieurement, je suis d'accord pour viser l'atteinte des buts fixés à l'égard de la recherche d'information.

Tableau 4.9
Moyennes des scores individuels pour l'engagement envers les buts

	Condition	N	Moyenne	Écart type	Moyenne erreur standard
Engagement envers les buts	Contrôle	48	5,0764	,93586	,13508
	Expérimentale	51	5,1961	,83580	,11704

4.4 Test de nos hypothèses

Dans cette thèse, nous avons mis à l'épreuve les trois hypothèses suivantes :

- H1 : Il y a un effet principal pour la formation en autogestion ; les comportements de recherche d'information sont significativement plus

élevés chez les participants exposés à une formation en autogestion que chez les participants non exposés à une formation en autogestion.

- H2 : L'auto-efficacité joue un rôle modérateur dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information. L'effet direct de la formation sur la recherche d'information sera plus fort pour un participant avec un niveau d'auto-efficacité faible à moyen que pour un participant avec un niveau d'auto-efficacité moyen à élevé.
- H3 : La recherche d'information est positivement associée au degré d'intégration.

Notre première hypothèse a été testée en réalisant une analyse de covariance (ANCOVA). Le Tableau 4.10 présente les moyennes de la variable dépendante pour chaque groupe alors que le Tableau 4.11 présente les résultats de l'analyse de covariance.

Spécifiquement, nous avons considéré deux types de covariables c'est-à-dire celles identifiées lors de l'analyse des prémisses (âge et auto-efficacité) et la mesure PRÉ de nos deux variables d'intérêt. L'inclusion des mesures PRÉ permet de contrôler pour les différences entre les individus avant la formation. Il est important de noter ici que suite aux résultats de l'analyse de corrélation (voir Tableau 4.2), il devenait préférable d'exclure la variable du degré d'intégration PRÉ, celle-ci étant fortement corrélée avec la variable de recherche d'information PRÉ. En bref, nous avons donc inclus trois variables de contrôle dans notre analyse.

Tableau 4.10
Moyennes de la variable dépendante par condition

Condition		Recherche PRÉ	Recherche POST
Contrôle	Moyenne	3,08	3,55
	N	48	40
Expérimentale	Moyenne	2,75	3,64
	N	51	34

Tableau 4.11
Résultats de l'ANCOVA
Variable dépendante : Recherche information POST

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	9,196 ^a	4	2,299	7,039	,000
Constante	9,284	1	9,284	28,426	,000
Âge	,035	1	,035	,107	,745
Autoefficacité	,071	1	,071	,218	,642
Recherche PRÉ	8,194	1	8,194	25,090	,000
Condition	,628	1	,628	1,922	,170
Erreur	21,555	66	,327		
Total	949,831	71			
Total corrigé	30,751	70			

Les résultats de l'ANCOVA indiquent tout d'abord un effet significatif pour la recherche d'information PRÉ. Cet effet principal était attendu. Dans les études quasi expérimentales avec des mesures prétest et post-test, on utilise la mesure PRÉ comme covariable pour annuler les différences entre les groupes avant l'intervention (référence). Ainsi, les différences observées au post-test seront dénuées des variations

de la mesure au prétest. Il est donc normal que la variable Recherche PRÉ explique en partie la variable Recherche POST.

Les résultats de l'ANCOVA indiquent aussi que la formation en autogestion n'a pas d'effet principal significatif sur les comportements de recherche d'information. Notre hypothèse 1 doit donc être rejetée. Ce résultat est décevant si l'on considère la force de notre manipulation.

Un effet principal non significatif peut être expliqué par la présence d'une autre variable non présente dans les analyses. Nous avons réfléchi à notre terrain et nos données. Une variable explicative possible est le groupe de travail auquel nos participants sont associés. En effet, il a été précisé dans le chapitre précédent que nos données proviennent de deux sous-échantillons soit deux unités d'affaires ayant des exigences différentes, les agents de l'unité d'affaires MCARD devant répondre aux clients au sujet d'un seul produit de la BOM alors que ceux de l'unité d'affaires EDB doivent répondre aux clients au sujet de plusieurs produits de la BMO. Cela suggère que la tâche des agents dans le groupe EDB peut être un peu plus complexe que la tâche des agents dans le groupe MCARD. Cette différence pourrait avoir un effet modérateur sur la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information, les participants ayant une tâche plus simple ayant moins d'intérêt à rechercher de l'information que les participants ayant une tâche plus complexe.

Tableau 4.12
Moyennes des scores individuels pour la recherche d'information PRÉ,
l'autoefficacité, le degré d'intégration PRÉ, l'âge, le niveau d'éducation, l'expérience
sur le marché du travail et l'expérience en institution financière

Unité d'affaires		Recherche PRÉ	Intégration PRÉ	Auto efficacité	Âge	Niveau éducation	Mois exp marché	Mois exp autre institution
EDB	Moyenne	2,89	3,99	4,66	26,32	2,26	69,78	11,39
	N	54	54	54	53	54	54	54
	Écart type	, 81	, 88	2,87	5,16	, 85	45,64	25,16
MCard	Moyenne	2,93	4,05	4,65	25,23	2,20	56,86	7,49
	N	45	45	45	43	45	42	45
	Écart type	, 84	, 87	2,12	4,51	, 76	44,22	22,22
Total	Moyenne	2,91	4,02	4,65	25,83	2,23	64,13	9,62
	N	99	99	99	96	99	96	99
	Écart type	, 82	, 87	2,54	4,89	, 81	45,25	23,83

Le Tableau 4.12 présente la moyenne des scores individuels pour la recherche d'information PRÉ, l'autoefficacité, le degré d'intégration PRÉ, l'âge, le niveau d'éducation, l'expérience sur le marché du travail et l'expérience en institution financière. Les résultats d'une série de test t présentés au Tableau 4.13 indiquent qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux unités d'affaires avant le début de l'expérimentation au niveau de la recherche d'information, de l'autoefficacité, de l'intégration, de l'âge, du niveau d'éducation, de l'expérience sur le marché du travail et de l'expérience en institution financière. La seule différence dans les données que nous avons recueillies semble donc être au niveau de l'appartenance à l'unité d'affaires.

Tableau 4.13
Résultats de test t entre les deux unités d'affaires

		Test de Levene sur l'égalité des variances				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Recherche PRÉ	Hypothèse de variances égales	,190	,664	-,264	97	,793
	Hypothèse de variances inégales			-,263	92,293	,793
Intégration PRÉ	Hypothèse de variances égales	,051	,823	-,348	97	,729
	Hypothèse de variances inégales			-,349	94,260	,728
Autoefficacité	Hypothèse de variances égales	6,673	,011	,016	97	,987
	Hypothèse de variances inégales			,016	95,768	,987
Âge	Hypothèse de variances égales	,803	,372	1,086	94	,280
	Hypothèse de variances inégales			1,102	93,460	,273
Niveau éducation	Hypothèse de variances égales	2,947	,089	,363	97	,718
	Hypothèse de variances inégales			,367	96,566	,715
Mois exp. marché travail	Hypothèse de variances égales	,001	,978	1,395	94	,166
	Hypothèse de variances inégales			1,400	89,531	,165
Mois exp. autre institution	Hypothèse de variances égales	1,903	,171	,809	97	,420
	Hypothèse de variances inégales			,819	96,650	,415

Conséquemment, nous avons décidé d'ajouter l'unité d'affaires des participants à notre analyse de covariance. Le Tableau 4.14 présente les résultats de notre nouvelle analyse. En bref, on peut y constater un effet d'interaction significatif entre la formation et l'unité d'affaires ($F=15,71$, $p < 0,001$). Par ailleurs, les données du Tableau 4.15 permettent de préciser où se situe l'effet : les participants du groupe expérimental EDB ont des comportements de recherche d'information significativement plus élevés que les participants du groupe de contrôle EDB alors qu'il n'existe aucune différence significative entre les participants du groupe expérimental MCARD et ceux du groupe de contrôle MCARD.

Tableau 4.14
 Résultats de l'ANCOVA testant l'effet de l'unité d'affaires
 Variable dépendante: recherche information POST

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	14,127 ^a	6	2,354	9,064	,000
Constante	11,396	1	11,396	43,875	,000
Âge	,099	1	,099	,381	,540
Autoefficacité	,183	1	,183	,703	,405
Recherche PRÉ	5,438	1	5,438	20,938	,000
Condition	,352	1	,352	1,357	,248
Unité d'affaires	,892	1	,892	3,433	,068
Condition * Unité d'affaires	4,146	1	4,146	15,962	,000
Erreur	16,624	64	,260		
Total	949,831	71			
Total corrigé	30,751	70			

Tableau 4.15
 Moyennes des scores individuels des comportements de recherche d'information par condition et par unité d'affaires

		Unité d'affaires	
		MCARD	EDB
CONDITION	Contrôle PRÉ	3,35 N=17	2,94 N=31
	Contrôle POST	3,90 N=13	3,38 N=27
	Expérimentale PRÉ	2,68 N=28	2,83 N=23
	Expérimentale POST	3,31 N=19	4,07 N=15

Afin de valider ce résultat, nous avons également réalisé des ANCOVA par unité d'affaires. Le Tableau 4.16 présente les résultats pour l'unité EDB alors que le Tableau 4.17 présente ceux pour l'unité MCARD.

Tableau 4.16
Résultats de l'ANCOVA pour l'unité d'affaires EDB
Variable dépendante : recherche information POST

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	6,546 ^a	4	1,637	5,134	,002
Constante	10,779	1	10,779	33,814	,000
Âge	,032	1	,032	,099	,755
Autoefficacité	,068	1	,068	,214	,647
Recherche PRÉ	1,857	1	1,857	5,826	,021
Condition	3,885	1	3,885	12,187	,001
Erreur	11,476	36	,319		
Total	565,245	41			
Total corrigé	18,022	40			

a. R-deux = ,366 (R-deux ajusté = ,275)

Tableau 4.17
 Résultats de l'ANCOVA pour l'unité d'affaires MCARD
 Variable dépendante: Recherche information POST

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	7,931 ^a	4	1,983	11,019	,000
Constante	1,304	1	1,304	7,246	,012
Âge	,003	1	,003	,018	,893
Autoefficacité	,253	1	,253	1,405	,247
Recherche PRÉ	4,097	1	4,097	22,769	,000
Condition	,172	1	,172	,954	,338
Erreur	4,499	25	,180		
Total	384,586	30			
Total corrigé	12,430	29			

a. R-deux = ,647 (R-deux ajusté = ,574)

En conclusion, bien que ces nouveaux résultats ne nous permettent pas de vérifier l'hypothèse 1, ils offrent un éclairage supplémentaire sur la question de recherche principale.

Notre deuxième hypothèse portait sur l'effet modérateur de l'autoefficacité dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information. Pour tester cette hypothèse, nous avons tout d'abord divisé les participants en deux groupes au niveau de leur autoefficacité en utilisant la médiane qui a une valeur de 4,40. Nous rappelons ici que le score maximal pour l'autoefficacité est de 10. Ensuite, nous avons entré cette variable comme un facteur fixe dans une analyse de variance. Le Tableau 4.18 présente les résultats de cette analyse. En bref, les résultats de l'ANCOVA indiquent qu'il y a un effet modérateur significatif. L'hypothèse 2 est donc vérifiée.

Tableau 4.18
 Résultats de l'ANCOVA testant l'effet modérateur de l'autoefficacité

Tests des effets intersujets
 Variable dépendante: RI post-total

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	11,057 ^a	5	2,211	7,299	,000
Constante	10,098	1	10,098	33,329	,000
Âge	,001	1	,001	,003	,955
Recherche PRÉ	7,096	1	7,096	23,421	,000
Condition	,527	1	,527	1,740	,192
Autoefficacité	,016	1	,016	,052	,821
Condition * autoefficacité	1,932	1	1,932	6,376	,014
Erreur	19,693	65	,303		
Total	949,831	71			
Total corrigé	30,751	70			

a. R-deux = ,364 (R-deux ajusté = ,304)

Mais où se situe l'effet ? Le Tableau 4.19 présente les moyennes pour chacun des groupes alors que le Tableau 4.20 présente la différence entre les moyennes des mesures PRÉ et POST.

Tableau 4.19
Moyennes des scores individuels des comportements de recherche d'information par condition et par niveau d'autoefficacité

Condition		Autoefficacité	
		Faible	Élevée
	Contrôle PRÉ	2,82	3,29
	Contrôle POST	3,27	3,78
	Expérimentale PRÉ	2,67	2,85
	Expérimentale POST	3,82	3,45

Tableau 4.20
Différence entre les moyennes des scores individuels des comportements de recherche d'information par condition et par niveau d'autoefficacité

Condition		Autoefficacité	
		Faible	Élevée
	Contrôle	0,45	0,49
	Expérimentale	1,15	0,60

À la lumière des résultats de ces deux tableaux, il apparaît que les participants du groupe expérimental ayant une faible autoefficacité ont des comportements de recherche d'information significativement plus élevés que les participants du groupe expérimental ayant une autoefficacité élevée alors qu'il n'existe aucune différence significative entre les participants du groupe de contrôle avec une faible autoefficacité et ceux avec une autoefficacité élevée.

Enfin, pour tester notre troisième hypothèse, nous avons réalisé une analyse de corrélation entre les comportements de recherche d'information POST et le degré d'intégration POST. La littérature scientifique indique clairement la présence d'une relation positive entre la recherche d'information et le degré d'intégration. En conséquence, nous avons eu recours à un test unilatéral (*one-tailed test*). Notre analyse a inclus tous les participants pour qui nous avons obtenu une mesure des deux variables concernées au temps 2 et au temps 3. Le Tableau 4.21 présente les résultats de notre analyse de corrélation. Le résultat du coefficient de Pearson ($r = 0,302$, $p < 0,05$) indique qu'il y a une association linéaire positive et significative entre les comportements de recherche d'information et le degré d'intégration. L'hypothèse 3 est donc vérifiée. Ce résultat positif est d'autant plus significatif si l'on considère le nombre restreint de participants. Dans un test de corrélation, moins il y a d'observations, plus il est difficile d'établir un lien d'association même si théoriquement ce lien existe. On peut alors commettre une erreur de type II, c'est-à-dire de ne pas rejeter l'hypothèse nulle alors qu'elle est fautive ou, autrement dit, de conclure qu'il n'y a pas de lien alors qu'il y en a un.

Tableau 4.21
Résultats de l'analyse de corrélation entre les comportements de recherche d'information et le degré d'intégration

Recherche POST	Corrélation de Pearson	1	
	Sig. (unilatérale)		
	N	74	
Intégration POST	Corrélation de Pearson	,302*	1
	Sig. (unilatérale)	,044	
	N	33	41

Note : *La corrélation est significative au niveau 0,05 (unilatéral).

Le prochain chapitre consiste en une discussion des résultats, de leur apport, des limites de la recherche et des voies de recherches futures.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous discutons d'abord de nos résultats et de leur apport théorique. Nous présentons ensuite les implications pratiques de notre étude suivie de ses principales limites. Enfin, nous terminons avec une discussion de diverses avenues de recherches futures.

5.1 Discussion des résultats et apport théorique

La socialisation des nouveaux employés constitue une activité clé de la gestion des ressources humaines, car elle permet de réduire le taux de roulement hâtif tout en augmentant l'intégration et la performance des recrues. La littérature scientifique sur le sujet regroupe deux grands champs : l'étude des approches et des pratiques organisationnelles et l'étude du rôle actif de la recrue. Reliée à ce dernier champ, cette thèse de doctorat tentait de répondre à la question suivante : quel est l'effet d'une formation en autogestion, qui cible la recherche d'information, sur les comportements de recherche d'information des nouveaux employés ?

Pour tester cette question, une formation en autogestion visant les comportements de recherche d'information a été développée et appliquée en entreprise auprès de

nouveaux employés. L'approche et le contenu de cette formation ont été inspirés des travaux de Frayne (Frayne, 1991 ; Frayne et Latham, 1987 ; Latham et Frayne, 1989).

Malgré la force de notre manipulation, les résultats ont indiqué qu'il n'y avait pas d'effet significatif de la formation en autogestion sur les comportements de recherche d'information. Toutefois, des analyses subséquentes réalisées avec deux échantillons distincts issus des deux unités d'affaires de notre terrain ont indiqué un effet significatif pour l'une des unités, soit celle des services bancaires courants ou EDB. Rappelons que les employés de ce groupe ont une tâche légèrement plus complexe que ceux de l'unité d'affaire MCARD en ce sens où une plus grande variété de processus d'affaires sont utilisés dans le groupe EDB par rapport à MCARD. Aussi, les agents du groupe EDB doivent connaître un plus grand nombre de solutions bancaires que les employés du groupe MCARD. Ainsi, il est possible que le spectre de la tâche plus vaste influence l'effet de la formation en autogestion sur les comportements de recherche d'information. En effet, les résultats de plusieurs recherches empiriques ont mis en évidence le fait que la complexité de la tâche influence les comportements de recherche d'information. Par exemple, les résultats d'une étude de cas longitudinale menée par Kuhlthau (1999) ont révélé que la complexité de la tâche est associée à une perception d'incertitude qui est à son tour associée à des comportements de recherche d'information différenciés. Pour sa part, les résultats d'une étude réalisée par Xie (2009) ont mis en évidence que la nature de la tâche (une dimension de la complexité de la tâche) est associée à des comportements de recherche d'information différenciés. Plus spécifiquement, une tâche comportant des demandes plus inhabituelles ou variées est associée à des méthodes de recherche d'information mieux planifiées et plus systématiques. En résumé, dans cette thèse, la formation en autogestion axée sur les comportements de recherche d'information est efficace dans la situation où les recrues ont une tâche complexe. À priori, nous n'avons pas considéré la complexité de la tâche dans notre

réflexion en tant que variable modératrice possible puisque nous avons des sujets appartenant aux deux unités d'affaires dans les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux. Ainsi, la complexité de la tâche ne devrait pas être une variable qui aurait dû influencer les comportements de recherche d'information.

L'absence d'effet de la formation en autogestion sur les comportements de recherche d'information pour un des échantillons pourrait être attribuable à des variables contextuelles que nous n'avons pas pu contrôler et que nous n'avons pas intégrées dans notre modèle. Par exemple, il est possible que les relations avec les collègues ou le superviseur dans une unité d'affaires soient moins bonnes et aient pu avoir une incidence sur les résultats. Par exemple, récemment Nifadkar et Bauer (2016) ont montré qu'une anxiété sociale avec ses collègues minimise les comportements de recherche d'information auprès d'eux. Dans la même logique, le fait d'avoir une relation harmonieuse avec le superviseur contribue aux comportements de recherche d'information auprès de ce dernier. Même si nous avons abordé, lors de la formation, différentes méthodes de recherche d'information, il est possible que les recrues n'aient pas choisi de se tourner vers d'autres méthodes. Comme nous en avons fait mention lors de l'explication de nos hypothèses, Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein et Song (2013) ont montré que le soutien de la part du superviseur et des collègues s'amenuisait dans le temps. Dans leur étude, ils ont montré que cette diminution de soutien était associée à une diminution des comportements proactifs. Avec notre recherche, nous souhaitons voir si une autre mesure (la formation en autogestion) pouvait pallier la situation où le soutien social est moins présent. Nos résultats à cet égard ne sont pas concluants.

Alors nous nous posons la question à savoir s'il est possible que le cadre très structuré d'un centre d'appel fasse en sorte que l'individu ne ressente pas suffisamment d'incertitude pour manifester le besoin de rechercher l'information comme le

suggérait Teboul (1994). Pourtant, nous avons pris des précautions à cet égard en allant faire des entrevues auprès de recrues avant d'émettre nos hypothèses. Les résultats auraient-ils été différents avec des sujets plus scolarisés œuvrant dans un contexte de travail moins structuré ? Avec une expérience de socialisation moins formelle générant plus d'incertitudes et un plus grand désir de contrôle ?

Les résultats ont aussi indiqué que l'autoefficacité joue un rôle modérateur dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information. L'effet direct de la formation en autogestion sur la recherche d'information est plus significatif pour les recrues avec un niveau d'autoefficacité faible à moyen que pour les recrues avec un niveau d'autoefficacité moyen à élevé. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études empiriques sur l'autogestion. Par exemple, les travaux de Gist, Stevens et Bavetta (1991) ont mis en évidence que la formation en autogestion produit des effets différents selon le degré d'autoefficacité des individus. Leurs résultats démontrent que chez les individus ayant un degré d'autoefficacité faible à modéré, la formation en autogestion a eu des effets plus significatifs sur le transfert d'apprentissage que pour les individus ayant un degré élevé d'autoefficacité. Cela est vraisemblablement attribuable au fait qu'une personne qui est très confiante en ses capacités d'effectuer les tâches spécifiques requises pour son travail perçoit moins l'utilité d'une formation en autogestion, qui se veut un outil visant à améliorer la maîtrise de la tâche et le transfert d'apprentissage. Aussi, Vancouver et Kendall (2006) ont suggéré et validé empiriquement que le sentiment d'autoefficacité était négativement corrélé au temps planifié pour les études. Pour leur part, Vancouver, More et Yoder (2008) ont suggéré que la relation entre motivation et autoefficacité n'est pas linéaire, mais plutôt discontinue. Dans un premier temps, au moment de s'engager dans une tâche, il y a une relation positive entre l'autoefficacité et la motivation. Autrement dit, un individu qui se croit capable s'engagera dans la tâche. Dans un deuxième temps, la corrélation entre autoefficacité

et motivation devient négative puisque, plus un individu se sent capable d'effectuer une tâche, moins il la perçoit comme étant difficile, conséquemment moins il fournira un effort intense. Cette information est intéressante d'un point de vue empirique, car elle tend à confirmer le fait que le sentiment d'autoefficacité évolue dans le temps, particulièrement dans un contexte où un apprentissage est réalisé.

Enfin, les résultats ont indiqué que la recherche d'information est positivement associée au degré d'intégration. Ce résultat est cohérent avec les résultats des études antérieures (Bauer et al, 2007 ; Morrison, 1993a ; 1993 b ; 1995). Notons cependant que les résultats de la recherche empirique sur le sujet sont mitigés, car certaines études mettent en évidence des liens non probants entre la recherche d'information et le degré d'intégration (Ashford et Black, 1996 ; Wanberg et Kammeyer-Mueller, 2000). La présente étude contribue donc à améliorer l'état des connaissances sur la recherche proactive d'information dans un contexte de socialisation.

5.2 Apport pratique

Les principaux résultats de cette thèse suggèrent plusieurs apports pratiques. Premièrement, les entreprises investissent des sommes importantes pour assurer une bonne expérience de socialisation des recrues. Les diverses tactiques mises en place nécessitent des ressources financières, matérielles, temporelles et humaines, sans oublier la complexité logistique. Malgré une réaction favorable au processus de socialisation dans l'ensemble, les recrues mentionnent ne pas avoir toute l'information dont ils ont besoin, au moment où ils en ont besoin. Ils allèguent aussi avoir des doutes sur leur capacité à retenir l'information. Avec les tactiques mises de l'avant par l'entreprise, l'employé est considéré comme étant un acteur passif qui reçoit l'information que l'organisation veut bien lui transmettre, au moment où elle le juge opportun.

La formation de base en emploi dans plusieurs entreprises porte principalement sur l'acquisition de connaissances et de compétences en lien avec la tâche à accomplir. D'un point de vue pratique, il s'agit d'un choix logique pour s'assurer que les employés puissent s'acquitter de leur tâche le plus rapidement possible. Outre la formation portant sur la tâche, nous savons que d'autres types d'information, notamment l'information sur l'organisation, sa culture, les relations sociales, etc., contribuent à accroître le degré d'intégration des recrues (Morrison, 1993 a ; 1993 b ; 1995) et favoriser l'acceptation sociale. Ainsi, pour une entreprise, il y a un avantage important à avoir des employés qui recherchent de l'information de façon proactive, notamment en comblant les écarts entre ce que les recrues veulent savoir et ce qui leur est communiqué.

Les résultats de cette thèse suggèrent que pour une organisation, il y a un avantage réel à encourager les employés à être plus proactifs, car cela augmente leur recherche d'information qui à son tour influence positivement le degré d'intégration. Une intégration hâtive, nous l'avons vu plus tôt, est positivement associée à la performance au travail, à la satisfaction au travail, à l'engagement organisationnel, à l'intention de rester au sein de l'organisation et est négativement associée au roulement de personnel (Bauer et coll., 2007). Ces variables sont des leviers intéressants pour accroître la productivité d'une entreprise.

Deuxièmement, nous sommes consciente que notre hypothèse que la formation en autogestion engendre des comportements de recherche d'information n'a pas été validée et nous prenons acte de ces résultats. En poussant l'analyse plus loin cependant, nous avons vu que les résultats étaient probants avec les sujets d'une unité d'affaires, suggérant ainsi, dans une certaine mesure, que les organisations pourraient intégrer dans leur programme de formation de base en emploi, une portion visant à inculquer des notions de bases en autogestion pour à accroître les comportements

proactifs de recherche d'information des recrues. À cet effet, les résultats de l'étude de Saks et Ashforth (1996) avaient montré que les individus qui utilisent les techniques d'autogestion dans un contexte de socialisation voient leur stress diminuer. De plus, nous savons que l'autogestion est une technique qui peut être utilisée pour changer ou intégrer une multitude de comportements comme réduire l'absentéisme (Frayne, 1991 ; Frayne et Latham, 1987 ; Latham et Frayne, 1989) ou même favoriser le transfert d'apprentissage. L'organisation pourrait ainsi encourager l'utilisation des méthodes d'autogestion pour plusieurs cibles ou objectifs. Par exemple, dans un contexte de vente, un employé qui n'atteint pas sa cible de vente serait invité à utiliser les techniques d'autogestion pour décortiquer son comportement et y étudier les antécédents, pour ensuite se fixer des objectifs et en faire le suivi. Cette méthode pourrait ainsi servir de substitut au leadership dans certains cas. Dans cette optique, le recours à l'autogestion pourrait même contribuer à accroître le degré de motivation intrinsèque des individus en leur donnant un sentiment de compétence et d'autonomie (Deci et Ryan, 1989).

Le troisième apport pratique est en lien avec le second et plus particulièrement avec l'aspect motivationnel. Dans un contexte de centre d'appel, il est connu que les individus disposent de peu d'autonomie et de peu de flexibilité quant à la manière d'effectuer les tâches. Un contexte de travail très structuré, avec une flexibilité minimale constitue un frein aux comportements proactifs chez les individus (Parker, Williams, Turner, 2006). La formation en autogestion pourrait contrecarrer cette variable inhérente au contexte de centre d'appel et ainsi favoriser l'adoption de comportements proactifs.

Comme quatrième apport pratique, nous savons que les entreprises disposent souvent de ressources limitées et que l'établissement d'une formation en autogestion dispensée en classe à tous les nouveaux employés n'est pas toujours possible. Notre

étude offre deux pistes intéressantes. Dans un premier temps, la mesure du degré d'autoefficacité des recrues pourrait aider à déterminer qui devait participer à la formation en autogestion, et ce dans le but d'établir une allocation stratégique des ressources de formation. En effet, notre étude a mis en évidence que l'effet de la formation en autogestion sur les individus ayant un haut degré d'autoefficacité était moindre. En conséquence, plutôt que d'offrir une formation en autogestion à chaque recrue, l'entreprise pourrait opter pour une approche modulaire selon les besoins. Une autre possibilité pourrait aussi être de dispenser la formation aux gestionnaires d'équipes qui pourraient en intégrer les points clés dans les séances d'assistance professionnelle auprès des recrues. En d'autres termes, le leader, par ses questions et ses actions, encouragerait les comportements proactifs de ses employés.

Finalement, puisque notre étude a mis en évidence un lien probant entre la recherche d'information et le degré d'intégration, les organisations pourraient élaborer un aide-mémoire qui répertorie les types d'informations et les méthodes de recherche d'information ainsi que les avantages pour les employés de rechercher l'information de façon proactive.

5.3 Limites

Cette étude empirique comporte cinq principales limites. Tout d'abord, en raison de contraintes organisationnelles, il nous a été impossible de faire une assignation aléatoire des sujets dans le groupe de contrôle et le groupe expérimental. En bref, le fait que notre étude était une quasi-expérimentation a un impact sur la validité interne, car l'assignation non aléatoire ouvre la porte à d'autres facteurs explicatifs. Pour pallier cette limite, nous avons posé plusieurs actions comme la vérification de l'équivalence des groupes au niveau de caractéristiques individuelles importantes (ex. : âge, éducation, expérience) et le recours à un traitement alternatif pour le

groupe de contrôle. Ces actions ont permis d'augmenter la validité interne de notre étude.

La seconde limite est attribuable au fait que notre terrain regroupe deux unités d'affaires distinctes, soit EDB et MCARD. Nous étions consciente que le fait d'avoir deux sous-groupes pouvait constituer un facteur explicatif autre que la manipulation principale. Cependant, nous avons tout de même décidé de procéder parce que cette manière de faire nous permettait d'agir plus rapidement. L'organisation faisant office de terrain de recherche procède à des embauches environ tous les mois pour chaque unité d'affaires. En procédant avec deux échantillons distincts, nous avons été en mesure d'avoir un nouveau groupe chaque deux semaines environ, plutôt que chaque mois. Cela nous a permis de minimiser deux menaces à la validité interne soit la contamination des sujets et l'histoire. Pour la contamination, plus la durée d'une expérimentation augmente, plus il y a des chances que le contenu de la manipulation se propage au groupe de contrôle le contaminant ainsi. Pour ce qui est de l'histoire, plus la collecte de données se prolonge, plus le risque d'avoir des variables exogènes s'accroît (ex. : un changement de procédure). Ces variables historiques peuvent compromettre la seconde prémisse à l'inférence causale, c'est-à-dire qu'il ne doit pas y avoir d'autres possibilités pour expliquer la relation causale entre les variables. Enfin, cette manière de procéder a aussi minimisé le risque que l'organisation nous servant de terrain de recherche mette fin à sa collaboration trouvant le tout trop laborieux. Mentionnons qu'une collecte de données qui se prolonge accroît les probabilités d'assister à un changement de directeur principal dans l'une ou l'autre des unités d'affaires, ce qui nous aurait exposée au risque que le successeur n'ait pas le même enthousiasme face à ce projet de recherche, compromettant ainsi la poursuite de la collecte de données.

La troisième limite est liée au fait que les mesures de nos deux variables d'intérêt, soit la recherche d'information et le degré d'intégration, sont des mesures autorapportées et donc subjectives. Cette limite est fréquente en sciences de la gestion. Durant la recherche d'information, une recrue peut contacter plusieurs sources (ex. : patron, collègues, experts d'un autre département). Intégrer une mesure plus objective pourrait impliquer le recours à une mesure du genre 360 degrés. Bien que cela soit théoriquement pertinent, le terrain d'expérimentation serait fort probablement réticent. De plus, la recrue elle-même nous semble une source valide pour déterminer si elle effectue de la recherche d'information. Pour ce qui est du degré d'intégration, la recherche future pourrait inclure et comparer une mesure subjective avec une mesure plus objective soit une évaluation par le supérieur immédiat. Ceci étant dit, il faudrait s'assurer que le supérieur peut observer très régulièrement la recrue sinon cet effort serait vain.

La quatrième limite a trait à la validité externe ou à la généralisation de nos résultats. Notre terrain de recherche étant un centre d'appel d'une institution financière canadienne. Nos résultats se limitent donc à ce contexte. Avant de pouvoir généraliser, la recherche future devra réaliser des études répliquatives dans d'autres contextes organisationnels. Cela nous mène ainsi vers les voies de recherches futures que nous abordons dans la prochaine section.

Finalement, la cinquième limite concerne le fait que le terrain de recherche constitue aussi l'employeur de l'auteur de cette étude. Nous avons mis en évidence dans la section approche méthodologique les mesures mises en place pour minimiser l'incidence de cette limite sur nos résultats.

5.4 Recherche future

Tout d'abord, le fait que notre hypothèse voulant que la formation en autogestion ait un effet sur les comportements de recherche d'information ne soit pas confirmée avec nos deux échantillons suggère qu'il faille s'intéresser davantage aux variables situationnelles comme le soutien social par exemple. De plus en plus de recherches tendent à mettre en évidence que la socialisation ne se limite pas à un processus d'apprentissage, mais que le soutien social constitue une variable importante dans un contexte de socialisation (Lapointe, Vadenberghé, Boudrias, 2014, Nifadkar et Bauer, 2016, Zhang, Liao, Yan, Guo (2014). Ainsi les prochaines études pourraient étudier l'influence du soutien social dans la relation entre la formation en autogestion et recherche d'information.

Les résultats obtenus nous incitent aussi à nous questionner sur l'effet modérateur de la complexité de la tâche. Nous n'avons pas intégré cette variable dans notre étude, car les sujets appartenant aux deux unités d'affaires différentes étaient divisés dans le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Ainsi, il ne devait pas y avoir de différence au niveau de la complexité de la tâche. Nos résultats se sont avérés autrement comme nous en avons fait mention. Nous avons mentionné que la complexité de la tâche influence la recherche d'information (Kuhlthau, 1999 ; Parker, Williams, Turner, 2006). Il serait intéressant par exemple de mesurer les diverses dimensions de la complexité de la tâche (nature, stade, temporalité) et de terminer leur incidence sur l'effet de la formation en autogestion. Supposons que les résultats obtenus montrent un effet modérateur significatif qui fait en sorte qu'une tâche plus complexe amplifie l'effet de la formation en autogestion sur la recherche d'information. Cela aurait pour apport de déterminer quels contextes sont les plus favorables à l'administration de cette formation.

Dans une logique similaire à la complexité de la tâche, il serait intéressant de faire cette étude auprès de travailleurs plus scolarisés ou étant plus avancés dans leur carrière. La méta-analyse de Bauer (2007) a montré que la socialisation est influencée par l'expérience des sujets. Aussi, Morrison (1995) a montré que chez des sujets occupant des postes de gestionnaires, la recherche d'information politique était plus importante. Il est possible que des sujets plus scolarisés ayant une idée précise de la direction qu'ils veulent donner à leur carrière mènent à des conclusions différentes. À cet égard, Zhang, Liao, Yan et Guo (2014) ont montré que plus les individus avaient une idée de sens qu'ils voulaient donner à leur carrière, plus ils adoptaient des comportements proactifs.

L'engagement affectif ressenti tôt après l'entrée en organisation représente une autre variable modératrice d'intérêt. L'engagement organisationnel, et principalement sa dimension affective, est une variable ayant suscité énormément d'intérêt dans la recherche en sciences de la gestion et en psychologie industrielle et organisationnelle. L'engagement organisationnel se définit comme étant : « un état psychologique qui lie l'individu à l'organisation » (Traduction libre, Allen et Meyer, 1990, p. 14). La dimension affective, quant à elle, « [...] réfère à l'attachement émotionnel de l'employé, à son identification et à son implication dans l'organisation » (Traduction libre, Allen et Meyer, 1990, p. 67). De façon générale, on s'intéresse à l'engagement organisationnel une fois que la personne a joint l'organisation. Pour Mowday et ses collaborateurs (1982), le processus d'engagement affectif débiterait avant même l'entrée en organisation, ce qu'ils appellent l'engagement affectif anticipé. Ces auteurs ont avancé que cette forme d'engagement est déterminée par trois éléments soit : les caractéristiques individuelles, les attentes en lien avec l'emploi et les facteurs ayant influencé le choix de l'emploi. Une mesure de l'engagement affectif anticipé constituerait une variable modératrice pertinente dans un contexte de socialisation puisque beaucoup d'auteurs s'entendent aussi pour dire que le processus

de socialisation s'amorce avant même la première journée de travail. On qualifie cette amorce de stade de socialisation anticipée (Feldman, 1981; Louis, 1980; Nicholson, 1984; Wanous, 1992), stade au cours duquel les recrues se forment des attentes.

Sous une autre perspective, il serait aussi fort pertinent de tester l'incidence de la formation en autogestion des variables dépendantes plus distales. Dans notre étude, nous savons que la formation en autogestion a un effet sur les comportements de recherche d'information, lesquels sont positivement associés à la variable proximale du degré d'intégration des recrues. Il serait intéressant d'étudier les liens entre ladite socialisation et la performance au travail, la satisfaction au travail, l'intention de rester au sein de l'organisation, un peu comme l'ont fait Bauer et ses collaborateurs (2007) afin de mieux comprendre l'effet distal de la formation en autogestion axée sur les comportements de recherche d'information.

Une autre recherche future fort intéressante serait d'analyser dans quelle mesure les participants à une formation en autogestion ayant une cible précise (dans le cadre de cette thèse, la cible était la recherche d'information) transfèrent les compétences à d'autres cibles, autrement dit si la formation se traduit en une acquisition de compétences transversales. La recherche dans le domaine de la socialisation fait état de plusieurs autres comportements proactifs. Ashford et Black (1996) ont proposé et testé une typologie comportant sept types de comportements proactifs, soit : 1) la recherche d'information ; 2) la recherche de rétroaction ; 3) la négociation visant des changements dans l'emploi ; 4) le cadrage positif ; 5) la socialisation générale ; 6) la construction de relations avec le patron et 7) le réseautage. Une étude empirique de nature longitudinale pourrait permettre de vérifier si les connaissances acquises lors de la formation en autogestion se traduisent en une adoption d'autres comportements proactifs qui n'ont pas été particulièrement visés par la formation.

CONCLUSION

Cette thèse de doctorat avait pour principal objectif de vérifier à quel point une formation en autogestion axée sur la recherche d'information aurait un effet sur les comportements de recherche d'information des recrues d'un centre d'appel d'une institution financière canadienne. Cette recherche avait aussi pour objectif de tester le rôle modérateur de l'autoefficacité dans la relation entre la formation en autogestion et les comportements de recherche d'information. Finalement, nous souhaitons aussi vérifier le lien entre les comportements de recherche d'information et le degré d'intégration des recrues. Les résultats ont indiqué pour un de nos échantillons, que la formation en autogestion avait eu pour effet d'accroître les comportements de recherche d'information, bien que la formation n'ait pas produit les mêmes effets chez tous les sujets. Spécifiquement, l'effet s'est avéré plus grand pour les recrues ayant un sentiment d'autoefficacité faible à modéré. Finalement, notre étude montre aussi qu'il y a un lien d'association entre la recherche d'information et le degré d'intégration, c'est-à-dire que plus les recrues adoptent des comportements de recherche d'information, plus ils ont un degré élevé d'intégration. À la lumière de ces résultats, nous considérons qu'il est important de poursuivre les efforts visant à mieux comprendre le rôle actif que les recrues peuvent jouer dans leur intégration.

ANNEXE A

ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE VISANT À ÉLABORER LA FORMATION EN AUTOGESTION (TRAITEMENT)

Questions entrevues

Socialisation = vous rendre plus à l'aise avec votre travail et l'entreprise

- 1) Comment évaluez-vous votre expérience de socialisation depuis votre arrivée dans ce poste, 1 étant égal à vraiment médiocre et 10 égal à extraordinaire ?
- 2) Depuis votre arrivée, quelles sont les actions les plus utiles que la Banque a entreprises pour faciliter votre socialisation ? Quelles sont les actions les moins utiles ?
- 3) Quelles autres mesures la Banque pourrait prendre pour faciliter votre intégration ?
- 4) En pensant à la formation que vous avez reçue depuis votre arrivée, dans quelle mesure cette formation vous a fourni de l'information dont vous aviez besoin pour effectuer vos tâches ? Pour vous intégrer au groupe ? Pour comprendre la façon dont l'organisation fonctionne ?
- 5) Selon vous, combien d'information reçue lors de la formation avez-vous retenu sur votre emploi, 0 % à 100 % ? Sur l'organisation ?
- 6) Quelles sont les principales raisons qui selon vous ont fait en sorte que vous n'avez pas retenu 100 % de l'information ?
- 7) Qu'est-ce qui aurait pu vous aider à retenir plus d'information sur votre emploi ? Sur l'organisation ?
- 8) Au terme de la formation, vous manque-t-il des informations pour bien effectuer votre travail ? Si OUI, lesquelles ?
- 9) Avez-vous essayé par vous-même de rechercher cette information ? Si OUI, de quelle manière ? Si NON, pourquoi ?
- 10) Si vous deviez poser une question à votre patron, avez-vous l'impression qu'elle serait la bienvenue ? Pourquoi ?

- 11) Si vous deviez poser une question à vos collègues, avez-vous l'impression qu'elle serait la bienvenue ? Pourquoi ?
- 12) En général, dans quelle mesure êtes-vous à l'aise de rechercher de l'information dans le cadre de votre travail ?
- 13) Quelles sont les ressources que vous privilégiez habituellement pour rechercher de l'information ?
- 14) Croyez-vous qu'une formation visant à vous aider à rechercher de l'information lors d'un nouvel emploi pourrait être utile ? Pourquoi ?

ANNEXE B

GUIDE DU PARTICIPANT

Module 1

Rechercher de l'information pour vous adapter plus rapidement et mieux performer !

Objectifs d'apprentissage

Au terme de cette séance, vous serez en mesure de :

- Nommer les six (6) types d'information que vous pouvez rechercher ;
- Nommer trois types d'information que vous rechercherez au cours des 20 prochains jours ;
- Nommer les méthodes que vous choisirez pour rechercher l'information.

Les 6 types d'information

Type d'information	Je recherche...
Tâche	de l'information sur la manière d'exécuter mes tâches d'agent CCC
Rôle Sociale	de l'information sur ce qui est attendu dans mon rôle d'agent CCC de l'information sur qui sont mes collègues, notamment ceux des autres équipes
Rétroaction Culturelle	de la rétroaction sur ma performance et mes comportements de l'information sur la culture organisationnelle de BMO (valeurs, langage, histoire, rituels)
Structurelle	de l'information sur la structure et les procédures

Les 6 types d'information – des exemples

Type	Exemple
Tâche	Lorsque j'essaie de réfuter des objections d'un client qui n'est pas intéressé, j'ai du mal à utiliser le modèle PARC. Par quoi devrais-je commencer ?
Rôle	Quand un client se plaint, quel est mon rôle ? Est-ce que je dois essayer de régler la plainte moi-même ?
Sociale	Qui sont les collègues des autres équipes que je devrais connaître ?
Rétroaction	Dans quelle mesure mon rendement correspond-il à ce qu'on attend de moi ?
Structure	Quels sont les autres services au sein de BMO Groupe financier ? Quels sont mes avantages sociaux à la BMO ?
Culturelle	Quelles sont les valeurs de BMO ? Quelle est son histoire ?

Exercice en petits groupes

Vous avez reçu le mandat suivant de la part de votre patron : vous devez trouver de l'information sur votre facilitatrice, Véronique Chartrand.

En petits groupes, discutez ensemble sur ce que vous pourriez faire pour trouver l'information.

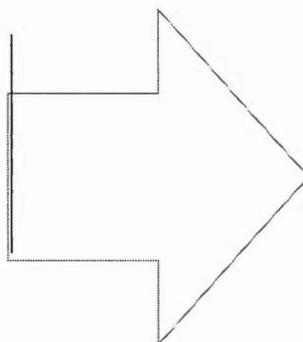
Passez à l'action : recherchez l'information !

- Quelles sont les méthodes que vous avez employées pour trouver de l'information ?
- Qu'avez-vous appris au sujet de Véronique Chartrand ?
- Quels sont les avantages de rechercher de l'information au moyen de diverses méthodes ?
- Depuis votre arrivée à la BMO, comment faites-vous pour rechercher de l'information ?
- Quelles autres méthodes pourriez-vous utiliser pour rechercher de l'information ?

Méthode de recherche d'information – Des exemples

Méthode	Exemple
Questionner	Dans quelle mesure es-tu satisfait de la qualité du service que j'offre aux clients ? Dans quelle mesure es-tu satisfait de la manière dont j'utilise le cadre de l'entretien client ?
Observer	J'observe un agent qui obtient de bons résultats. Je peux demander à mon gestionnaire de me recommander la personne que je devrais observer.
Lire et consulter de la documentation	Je consulte mes résultats et les compare à ceux des autres collègues. Je revois les notions d'entretien client sur le site Intranet et bmo.com

Comment m'aider à être plus proactif ou proactive dans la recherche d'information ?



Cette formation en autogestion pourra vous aider à devenir plus proactif ou proactive

Module 2

Et moi dans tout cela ?

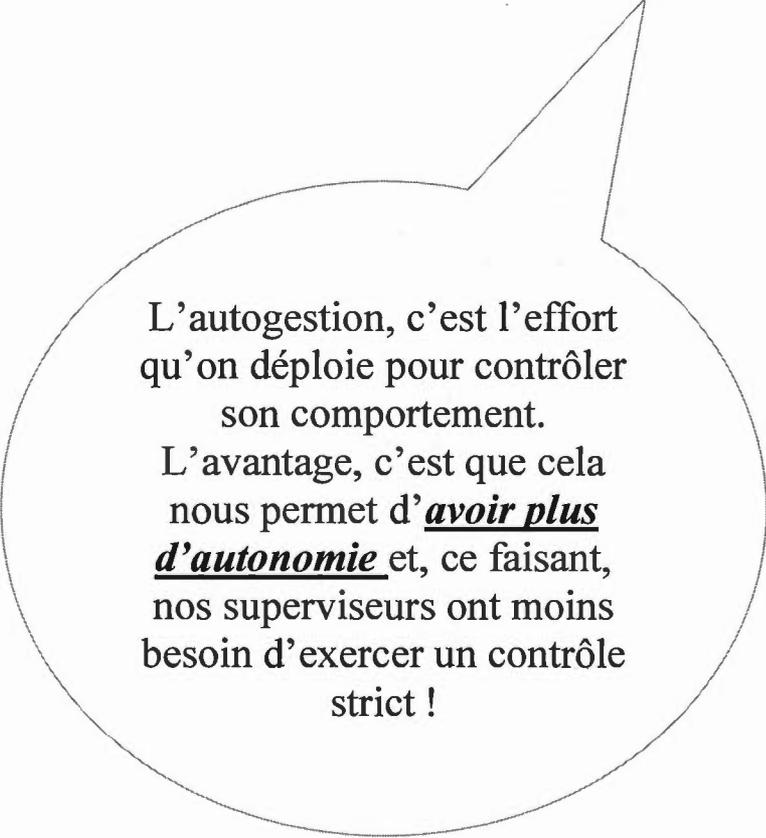
J'observe mes comportements en lien avec la recherche d'information

Objectifs d'apprentissage

Au terme de cette séance, vous serez en mesure de :

- Définir l'autogestion
- Décrire les composantes de l'autogestion
- Nommer au moins une application de l'autogestion
- Décrire ce qu'est l'auto-observation
- Identifier les comportements clés à travailler pour favoriser la recherche d'information
- Identifier les facteurs qui nuisent ou facilitent la recherche d'information

Qu'est-ce que l'autogestion et à quoi ça me sert ?



L'autogestion, c'est l'effort qu'on déploie pour contrôler son comportement.

L'avantage, c'est que cela nous permet d'**avoir plus d'autonomie** et, ce faisant, nos superviseurs ont moins besoin d'exercer un contrôle strict !

Vous pouvez utiliser ce que vous apprendrez sur l'autogestion dans d'autres sphères de votre vie comme pour perdre du poids ou changer certaines habitudes !

Les composantes de l'autogestion

*Quelles sont les étapes
pour m'aider à devenir
plus proactif dans la
recherche
d'information ?*

Je me récompense

J'évalue mes résultats

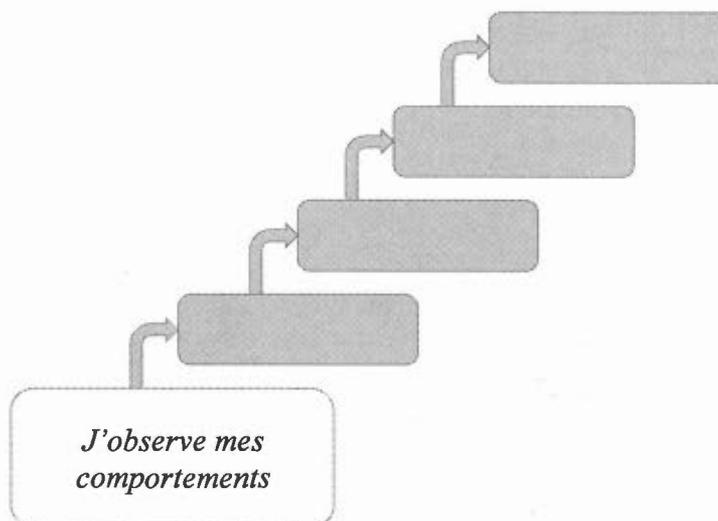
J'évalue mon progrès et
mes défis en matière de
recherche d'information

Je me fixe des objectifs et
je m'engage à les
atteindre

J'observe mes
comportements

Première étape : J'observe mes comportements

À quelle fréquence est-ce que je recherche de l'information ? Quel type d'information est-ce que je recherche ? Comment je recherche cette information ?



Depuis que vous êtes entré en poste, à quelle fréquence avez-vous recherché de l'information par vous-même ? Cochez l'endroit qui correspond à votre fréquence de recherche d'information.

☺									☹
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Quel type d'information avez-vous recherché ?

Tableau 1

Type d'information	Je recherche...		
		Oui	Non
Tâche	de l'information sur la manière d'exécuter mes tâches d'agent CCC		
Rôle	de l'information sur ce qui attendu dans mon rôle d'agent CCC		
Sociale	de l'information sur qui sont mes collègues, notamment ceux des autres équipes		
Rétroaction	de la rétroaction sur ma performance et mes comportements		
Culturelle	de l'information sur la culture organisationnelle de BMO (valeurs, langage, histoire, rituels)		
Structurelle	de l'information sur la structure et les procédures		
Politique (pouvoir)	de l'information sur la distribution du pouvoir chez BMO		

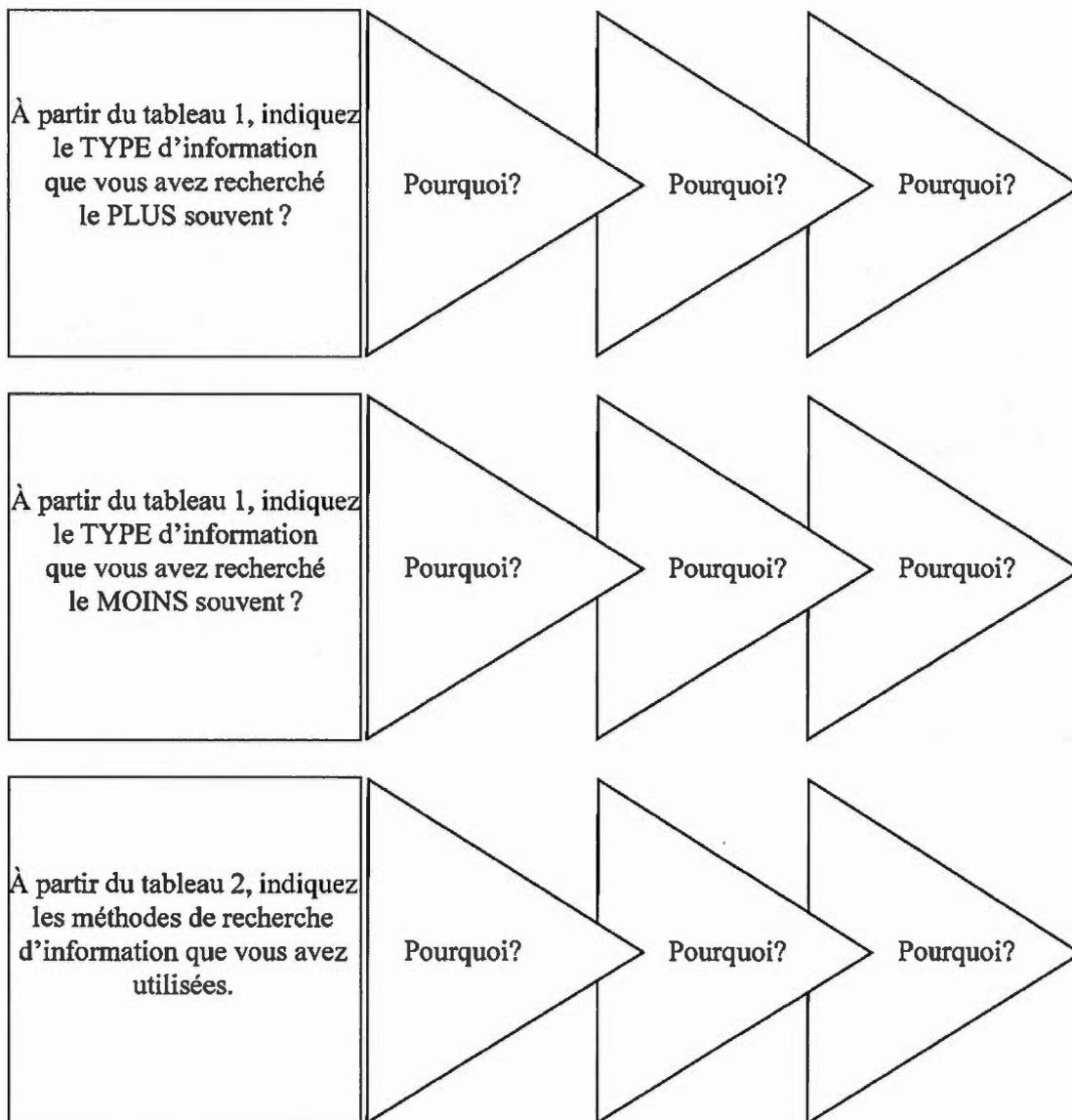
De quelle manière je recherche l'information ?

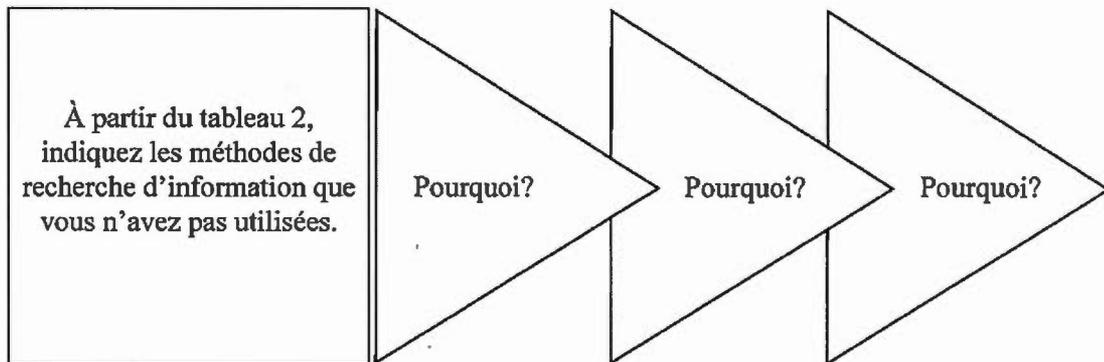
Tableau 2

Méthode	Exemple	J'ai utilisé cette méthode
Question	Dans quelle mesure es-tu satisfait de la qualité du service que j'offre aux clients ? Dans quelle mesure es-tu satisfait de la manière dont j'utilise le cadre de l'entretien client ?	<input type="radio"/>
Observation	J'observe un agent qui obtient de bons résultats. Je peux demander à mon gestionnaire de me recommander la personne que je devrais observer.	<input type="radio"/>
Lire de la documentation	Je consulte mes résultats et les compare à ceux des autres collègues. Je revois les notions d'entretien client sur le site Intranet et bmo.com	<input type="radio"/>

Les causes de mon comportement

Tableau 3





Module 3

Mes objectifs pour la recherche d'information

Objectifs d'apprentissage

Au terme de cette séance, vous serez en mesure de :

Nommer les cinq critères des objectifs efficaces

Vous fixer des objectifs qui comportent les cinq critères d'un objectif



Pourquoi se fixer des objectifs ?

« Si vous ne savez pas où vous allez, vous
finirez ailleurs. »

*“If you don't know where you are going,
you'll end up someplace else.”*

— Yogi Berra

Les caractéristiques des objectifs efficaces :

Spécifiques

Mesurables

Aceptés

Réalistes

Déterminés dans le Temps

Exercice :

En groupe, générez quelques exemples d'objectifs quant à la recherche d'information (10 minutes)

En groupe, vérifiez si vos objectifs passent le test SMART
Individuellement, fixez-vous au moins trois objectifs personnels quant à la recherche d'information sur BMO Banque de Montréal- Soyez-prêts à partager avec l'ensemble de la classe.

En groupe :

Objectif 1

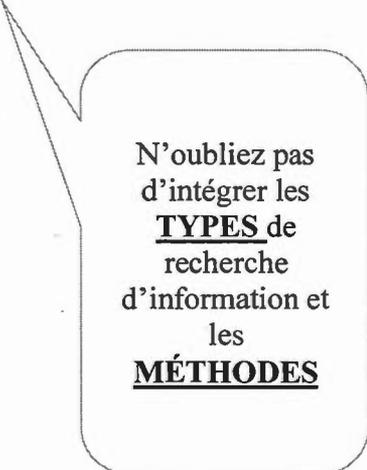
Objectif 2

Objectif 3

Objectif 4

Objectif 5

Objectif 6



N'oubliez pas
d'intégrer les
TYPES de
recherche
d'information et
les
MÉTHODES

Individuellement :

Mon objectif personnel 1

Mon objectif personnel 2

Mon objectif personnel 3

Mon objectif personnel 4

Je m'engage !

“Unless commitment is made, there are only promises and hopes... but no plans”.
– Peter F. Drucker

Mon objectif personnel 1

Mon objectif personnel 2

Mon objectif personnel 3

Mon objectif personnel 4

Je m'engage à mettre en œuvre ce que j'aurai appris dans cette formation pour travailler à l'atteinte de ces objectifs que je me suis fixés.

Module 4

Mon progrès, mes défis et mes succès en lien avec la recherche d'information

Objectifs d'apprentissage

Au terme de cette séance, vous serez en mesure de :

- Tenir un registre de votre progrès face à l'atteinte des objectifs que vous vous êtes fixés.
- Faire un suivi de ce qui nuit à l'atteinte des objectifs que vous vous êtes fixés.
- Élaborer des stratégies pour vous aider à atteindre les objectifs que vous vous êtes fixés.

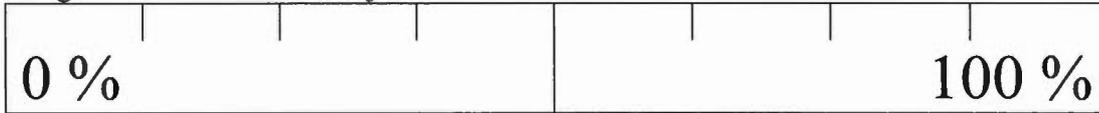


Ce qui va bien	Ce qui va moins bien
Objectif 1	
Objectif 2	
Objectif 3	
Objectif 4	

Qu'ai-je fait différemment dans la dernière semaine pour rechercher de l'information ?

Objectif 2

Degré d'atteinte de mon objectif



Ce qui va bien

Qu'est-ce qui explique mon succès ?

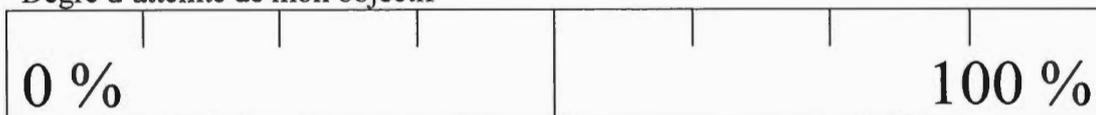
Lorsque je n'ai pas réussi à atteindre mon objectif, c'est parce que :

En fonction de ce que j'ai appris, je vais :

Si tu as atteint ton objectif à 100 %, que vas-tu te fixer comme objectif pour aller plus loin ?

Objectif 3

Degré d'atteinte de mon objectif



Ce qui va bien

Qu'est-ce qui explique mon succès ?

Lorsque je n'ai pas réussi à atteindre mon objectif, c'est parce que :

En fonction de ce que j'ai appris, je vais :

Si tu as atteint ton objectif à 100 %, que vas-tu te fixer comme objectif pour aller plus loin ?

Objectif 4

Degré d'atteinte de mon objectif



Ce qui va bien

Qu'est-ce qui explique mon succès ?

Lorsque je n'ai pas réussi à atteindre mon objectif, c'est parce que :

En fonction de ce que j'ai appris, je vais :

Si tu as atteint ton objectif à 100 %, que vas-tu te fixer comme objectif pour aller plus loin ?

Mon plan d'action

Quelles sont les stratégies que vous adopterez pour progresser d'ici la prochaine rencontre ?

Mon objectif personnel 1 – Mon plan d'action

Mon objectif personnel 2 – Mon plan d'action

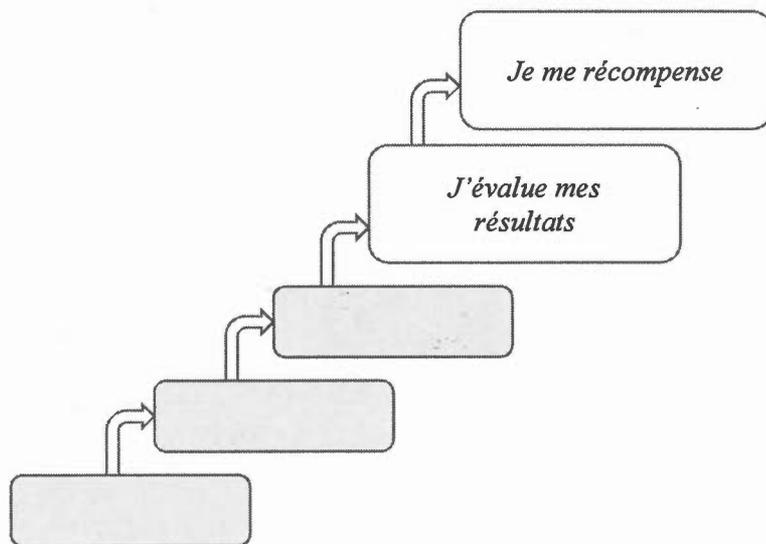
Mon objectif personnel 3 – Mon plan d'action

Mon objectif personnel 4 – Mon plan d'action

Module 5

J'évalue mes résultats et je me récompense

Objectifs d'apprentissage



Niveau d'atteinte de mon objectif personnel 1

	<input type="radio"/>						
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---

Niveau d'atteinte de mon objectif personnel 2

	<input type="radio"/>						
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---

Niveau d'atteinte de mon objectif personnel 3

	<input type="radio"/>						
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---

Niveau d'atteinte de mon objectif personnel 4

	<input type="radio"/>						
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	--

Ma récompense sera :

Mon journal de recherche d'information – semaine 1

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

Mon journal de recherche d'information – semaine 2

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

Mon journal de recherche d'information – semaine 3

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

Mon journal de recherche d'information – semaine 4

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

Mon journal de recherche d'information – semaine 5

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

Mon journal de recherche d'information – semaine 6

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

Mon journal de recherche d'information – semaine 7

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

Mon journal de recherche d'information – semaine 8

L'information que j'ai recherchée

Les moyens que j'ai utilisés pour rechercher l'information

Ce que j'ai appris

À quoi ça m'a servi

ANNEXE C

QUESTIONNAIRES

Questionnaire temps 1

Section 1 : La recherche d'information

Dans cette première section du questionnaire, nous désirons mieux comprendre vos activités de recherche d'information dans le cadre de votre travail actuel (ACCC). Cette section est divisée en 4 parties.

Recherche d'information – partie 1

Indiquez à quel point vous êtes en désaccord/accord avec chaque énoncé ci-dessous :

Fortement en désaccord	Assez en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Assez en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6

Je connais les noms spécifiques des produits/services fournis par la BMO.	1	2	3	4	5	6
Je connais l'histoire de cette organisation (p. ex : quand et qui a fondé la compagnie, les produits/services d'origine, comment l'organisation a survécu aux temps difficiles).	1	2	3	4	5	6
Je connais la structure de cette organisation (p. ex : comment les départements s'intègrent les uns aux les autres).	1	2	3	4	5	6

Je comprends les opérations de cette organisation (p. ex : qui fait quoi, comment les sites, filiales et/ou succursales y contribuent).	1	2	3	4	5	6
Je comprends les objectifs et buts de cette organisation.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment les divers services, filiales, et/ou sites contribuent aux buts de cette organisation.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment mon emploi contribue à l'organisation dans son ensemble.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment agir pour m'intégrer à ce que l'organisation valorise et croit.	1	2	3	4	5	6
Je connais les politiques et/ou règlements de cette organisation (p. ex : rémunération, code vestimentaire).	1	2	3	4	5	6
Je comprends les jeux politiques à l'intérieur de cette organisation (p. ex : chaîne de commande, qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour avancer ou maintenir une bonne position).	1	2	3	4	5	6
Je comprends le style de gestion général (p. ex : de haut en bas, participatif) utilisé dans cette organisation.	1	2	3	4	5	6
Je comprends ce que veulent dire les membres de cette organisation lorsqu'ils utilisent un langage particulier (p. ex : acronymes, abréviations, surnoms).	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment mon groupe de travail contribue aux objectifs de l'organisation.	1	2	3	4	5	6
Je connais les objectifs de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
Je comprends la relation entre mon groupe et les autres groupes.	1	2	3	4	5	6
Je comprends l'expertise (p. ex : habiletés, connaissances) que chaque membre apporte à mon groupe de travail.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment les réalisations de chaque membre contribuent au produit/service final du groupe.	1	2	3	4	5	6
Je comprends ce que le superviseur du groupe attend du travail du groupe.	1	2	3	4	5	6
Je comprends le style de gestion du superviseur du groupe (p. ex : pratique, participatif).	1	2	3	4	5	6

Je connais le rôle de mon groupe de travail.	1	2	3	4	5	6
Quand je travaille en équipe, je sais comment effectuer mes tâches selon les normes du groupe.	1	2	3	4	5	6
Je connais les politiques, règles et procédures de mon groupe de travail (p. ex : présence, participation).	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment me comporter de façon conforme aux valeurs et idées de mon groupe de travail.	1	2	3	4	5	6
Je comprends les jeux politiques du groupe (p. ex : qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour avancer ou maintenir une bonne position).	1	2	3	4	5	6
Je connais les responsabilités, tâches et projets pour lesquels j'ai été embauché.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment effectuer les tâches comprises dans mon emploi.	1	2	3	4	5	6
Je comprends quelles tâches et responsabilités ont la priorité.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment utiliser les outils requis dans mon travail (p. ex : Intranet, logiciels, applications).	1	2	3	4	5	6
Je sais comment obtenir les ressources nécessaires pour accomplir mon travail (p. ex : équipement, fournitures, installations).	1	2	3	4	5	6
Je sais à qui demander du soutien quand mon travail l'exige.	1	2	3	4	5	6
Je sais qui sont mes clients (internes et externes).	1	2	3	4	5	6
Je sais comment répondre aux besoins de mes clients.	1	2	3	4	5	6
Je sais quand informer mon superviseur à propos de mon travail (p. ex : chaque jour, chaque semaine, près des échéances, quand une demande est faite).	1	2	3	4	5	6
Je sais ce qui constitue une performance de travail acceptable (c.-à-d., ce que mon superviseur et/ou clients attendent de moi).	1	2	3	4	5	6
Pendant que je fais mon travail, je comprends comment remplir les formulaires/papiers nécessaires (p. ex : feuille de temps, compte de dépense, bon de commande, formulaire d'accès informatique).	1	2	3	4	5	6

Recherche d'information – partie 2

Depuis votre entrée en fonction dans votre emploi actuel, combien de fois avez-vous recherché de l'information sur chacun des aspects ci-dessous ?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1	2	3	4	5

Comment exécuter des aspects spécifiques de mon travail	1	2	3	4	5
Comment exécuter mon travail avec efficience et efficacité	1	2	3	4	5
Comment balancer les exigences de mon travail	1	2	3	4	5
Les définitions et les termes techniques relatifs à mon travail	1	2	3	4	5
Où obtenir les ressources et informations dont j'ai besoin	1	2	3	4	5
Les standards de performance associés à mon emploi	1	2	3	4	5
Combien d'autorité une personne a dans cet emploi	1	2	3	4	5
Les responsabilités associées à mon emploi	1	2	3	4	5
Les critères de récompense associés à mon emploi	1	2	3	4	5
Les buts et les objectifs pour cet emploi	1	2	3	4	5
Ce qui est attendu des personnes dans cet emploi	1	2	3	4	5
Comment bien s'entendre avec les personnes dans l'organisation	1	2	3	4	5
Les comportements et les personnalités des personnes avec qui je travaille	1	2	3	4	5
Comment faire face aux jeux politiques au travail	1	2	3	4	5
À qui faire confiance et à qui ne pas faire confiance	1	2	3	4	5
Dans quelle mesure je m'intègre bien	1	2	3	4	5
Le caractère approprié de mes comportements sociaux	1	2	3	4	5
Dans quelle mesure je m'entends bien avec mes collègues	1	2	3	4	5
La rétroaction sur le lien entre mes compétences et les exigences de l'emploi	1	2	3	4	5
La rétroaction sur ma performance au travail	1	2	3	4	5

La rétroaction sur les problèmes identifiés dans ma performance	1	2	3	4	5
La rétroaction sur comment les autres évaluent mon travail	1	2	3	4	5
Rétroaction sur mon potentiel d'avancement	1	2	3	4	5
Les politiques et les procédures de l'organisation	1	2	3	4	5
La structure de l'organisation	1	2	3	4	5
La situation financière et/ou performance de l'organisation	1	2	3	4	5
L'information sur les services ou produits fournis par l'organisation	1	2	3	4	5
Où les personnes et les départements sont situés	1	2	3	4	5
Les avantages offerts par l'organisation	1	2	3	4	5
L'histoire de l'organisation	1	2	3	4	5
La philosophie et les buts de la compagnie	1	2	3	4	5
Les critères pour être promu dans cette organisation	1	2	3	4	5
Les coutumes et rituels de cette organisation	1	2	3	4	5
Les façons appropriées de se comporter et d'interagir dans l'organisation	1	2	3	4	5
Ce qu'il faut pour réussir dans l'organisation	1	2	3	4	5
Les comportements et les attitudes que l'organisation attend	1	2	3	4	5

Recherche d'information – partie 3

Depuis votre entrée en fonction dans votre emploi actuel, à quelle fréquence avez-vous recherché de l'information (sur votre emploi, votre service, la BMO, etc.) en utilisant chacun des moyens ci-dessous ?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1	2	3	4	5

J'ai posé des questions à mon patron	1	2	3	4	5
J'ai posé des questions à mes collègues	1	2	3	4	5
J'ai posé des questions à d'autres gens (p. ex. le facilitateur)	1	2	3	4	5
J'ai observé mon patron	1	2	3	4	5
J'ai observé mes collègues	1	2	3	4	5
J'ai observé les autres	1	2	3	4	5
J'ai lu les nouvelles de BMO sur Intranet	1	2	3	4	5
J'ai consulté de la documentation sur Intranet	1	2	3	4	5
J'ai consulté de l'information sur le site BMO	1	2	3	4	5

Recherche d'information – partie 4

Indiquez à quel point vous êtes en désaccord/accord avec chaque énoncé ci-dessous :

Fortement en désaccord	Assez en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Assez en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6

J'aime rechercher de l'information.	1	2	3	4	5	6
Je suis une personne qui aime s'informer.	1	2	3	4	5	6
Je suis souvent à la recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
En ce moment, je ressens le besoin de rechercher de l'information sur mon emploi, mon service, la BMO, etc.	1	2	3	4	5	6
La formation à laquelle je participe ne me donne pas toute l'information dont j'ai besoin pour réussir.	1	2	3	4	5	6
Je crois que pour avoir du succès dans mon emploi, il est important de rechercher de l'information.	1	2	3	4	5	6

Section 2 : Les perceptions individuelles

Dans cette section, nous désirons mieux comprendre certaines de vos perceptions face à votre travail actuel (ACCC). Cette section est divisée en 4 parties.

Perceptions - Partie 1

Dans la colonne A, indiquez comment vous vous sentez à l'égard de chaque comportement :

➤ O = « En ce moment, OUI, je crois que je peux le faire »

➤ N = « En ce moment, NON, je ne crois pas pouvoir le faire »

Ensuite, pour chaque OUI dans la colonne A, indiquez dans la colonne B votre degré de confiance en choisissant un numéro de 1 à 10

➤ 1 = « Je me sens peu confiant (e) d'accomplir cet aspect de ma tâche avec succès »

➤ 10 = « Je me sens très confiant (e) d'accomplir cet aspect de ma tâche avec succès »

En ce moment, dans le cadre de mon emploi, je crois que je peux...	Colonne A	Colonne B									
	Je peux ? Oui/Non	Si vous avez répondu oui, Quel est votre degré de confiance ?									
Expliquer les produits et services de la BMO	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vulgariser la terminologie bancaire pour les clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Répondre aux appels entrant selon le cadre de l'entretien client	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cibler rapidement les besoins immédiats des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Explorer les besoins additionnels des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Décortiquer les problèmes des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Démontrer de l'empathie envers les clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rester calme face aux clients exigeants	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Évaluer le risque en lien avec les demandes des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Résoudre les problèmes dès le premier contact	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Résoudre les problèmes impliquant d'autres services de la banque (p. ex : succursale)	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Remplir la demande de service	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Référer des clients à mes collègues	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Offrir une solution pertinente aux clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Déceler les occasions de ventes	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utiliser les processus liés à mon emploi	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rencontrer les exigences réglementaires de la BMO	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adhérer à l'horaire de mon emploi	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utiliser les outils technologiques liés à mon emploi	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Naviguer dans les systèmes informatiques	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Perceptions – Partie 2

En utilisant une échelle de 0 à 100, quelle est la probabilité que vous restiez à la BMO ?

0 = extrêmement faible

100 = extrêmement forte

Dans les 6 prochains mois ? _____

D'ici 1 an ? _____

D'ici 2 ans ? _____

Section 3 : Les caractéristiques individuelles

Genre	<input type="checkbox"/> Masculin <input type="checkbox"/> Féminin
Âge	_____ ans
Dernier niveau de scolarité complété ?	<input type="checkbox"/> Secondaire <input type="checkbox"/> Collège <input type="checkbox"/> Université
Nombre de mois d'expérience sur le marché du travail ?	_____ mois
Nombre de mois d'expérience dans un poste d'agent Centre Contact Clientèle (ACCC) dans une institution financière ?	_____ mois
Nombre de mois d'expérience dans un poste d'agent Centre Contact Clientèle (ACCC) dans une organisation qui n'est pas dans le secteur financier (p. ex : Bell, Vidéotron) ?	_____ mois

Section 4 : Vos impressions

Dans cette section, nous voulons en savoir davantage sur vos impressions à l'égard de cette formation sur la recherche d'information.

Indiquez à quel point vous êtes en désaccord/accord avec chaque énoncé ci-dessous :

Fortement en désaccord	Assez en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Assez en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6

Je suis très engagé à atteindre les buts que je me suis fixés à l'égard de la recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
Il est important pour moi au moins d'atteindre les buts que je me suis fixés à l'égard de la recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
Intérieurement, je suis d'accord pour viser l'atteinte des buts fixés à l'égard de la recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'a aidé à identifier les types d'information que je devrais rechercher.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'a aidé à identifier les méthodes pour rechercher l'information.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'aidera à me fixer des buts pour accroître mes comportements de recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'aidera à me sentir plus confiant (e) en mes habiletés à rechercher de l'information.	1	2	3	4	5	6
Je crois que cette formation devrait être donnée aux autres employés qui ont de la difficulté à rechercher de l'information.	1	2	3	4	5	6

Questionnaire temps 1 – Mesure d'apprentissage

Testez vos connaissances !

Numéro d'identification d'employé (NIE)

--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nous avons vu qu'il existe différents types d'information que l'on peut rechercher, nommez-en le plus que vous pouvez.

Nous avons vu qu'il existe plusieurs méthodes pour rechercher de l'information. Nommez les trois méthodes.

Questionnaire temps 2

Section 1 : La recherche d'information

Dans cette première section du questionnaire, nous désirons mieux comprendre vos activités de recherche d'information dans le cadre de votre travail actuel (ACCC). Cette section est divisée en 2 parties.

Recherche d'information – partie 1

Depuis votre entrée en fonction dans votre emploi actuel, combien de fois avez-vous recherché de l'information sur chacun des aspects ci-dessous ?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1	2	3	4	5

Comment exécuter des aspects spécifiques de mon travail	1	2	3	4	5
Comment exécuter mon travail avec efficacité et efficacité	1	2	3	4	5
Comment balancer les exigences de mon travail	1	2	3	4	5
Les définitions et les termes techniques relatifs à mon travail	1	2	3	4	5
Où obtenir les ressources et informations dont j'ai besoin	1	2	3	4	5
Les standards de performance associés à mon emploi	1	2	3	4	5
Combien d'autorité une personne a dans cet emploi	1	2	3	4	5
Les responsabilités associées à mon emploi	1	2	3	4	5
Les critères de récompense associés à mon emploi	1	2	3	4	5
Les buts et les objectifs pour cet emploi	1	2	3	4	5
Ce qui est attendu des personnes dans cet emploi	1	2	3	4	5
Comment bien s'entendre avec les personnes dans l'organisation	1	2	3	4	5
Les comportements et les personnalités des personnes avec qui je travaille	1	2	3	4	5
Comment faire face aux jeux politiques au travail	1	2	3	4	5

À qui faire confiance et à qui ne pas faire confiance	1	2	3	4	5
Dans quelle mesure je m'intègre bien	1	2	3	4	5
Le caractère approprié de mes comportements sociaux	1	2	3	4	5
Dans quelle mesure je m'entends bien avec mes collègues	1	2	3	4	5
La rétroaction sur le lien entre mes compétences et les exigences de l'emploi	1	2	3	4	5
La rétroaction sur ma performance au travail	1	2	3	4	5
La rétroaction sur les problèmes identifiés dans ma performance	1	2	3	4	5
La rétroaction sur comment les autres évaluent mon travail	1	2	3	4	5
Rétroaction sur mon potentiel d'avancement	1	2	3	4	5
Les politiques et les procédures de l'organisation	1	2	3	4	5
La structure de l'organisation	1	2	3	4	5
La situation financière et/ou performance de l'organisation	1	2	3	4	5
L'information sur les services ou produits fournis par l'organisation	1	2	3	4	5
Où les personnes et les départements sont situés	1	2	3	4	5
Les avantages offerts par l'organisation	1	2	3	4	5
L'histoire de l'organisation	1	2	3	4	5
La philosophie et les buts de la compagnie	1	2	3	4	5
Les critères pour être promu dans cette organisation	1	2	3	4	5
Les coutumes et rituels de cette organisation	1	2	3	4	5
Les façons appropriées de se comporter et d'interagir dans l'organisation	1	2	3	4	5
Ce qu'il faut pour réussir dans l'organisation	1	2	3	4	5
Les comportements et les attitudes que l'organisation attend	1	2	3	4	5

Recherche d'information – partie 2

Depuis votre entrée en fonction dans votre emploi actuel, à quelle fréquence avez-vous recherché de l'information (sur votre emploi, votre service, la BMO, etc.) en utilisant chacun des moyens ci-dessous ?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1	2	3	4	5

J'ai posé des questions à mon patron	1	2	3	4	5
J'ai posé des questions à mes collègues	1	2	3	4	5
J'ai posé des questions à d'autres gens (p. ex. le facilitateur)	1	2	3	4	5
J'ai observé mon patron	1	2	3	4	5
J'ai observé mes collègues	1	2	3	4	5
J'ai observé les autres	1	2	3	4	5
J'ai lu les nouvelles de BMO sur Intranet	1	2	3	4	5
J'ai consulté de la documentation sur Intranet	1	2	3	4	5
J'ai consulté de l'information sur le site BMO	1	2	3	4	5

Section 2 : Les perceptions individuelles

Dans cette section, nous désirons mieux comprendre certaines de vos perceptions face à votre travail actuel (ACCC). Cette section est divisée en 2 parties.

Dans la colonne A, indiquez comment vous vous sentez à l'égard de chaque comportement :

➤ O = « En ce moment, OUI, je crois que je peux le faire »

➤ N = « En ce moment, NON, je ne crois pas pouvoir le faire »

Ensuite, pour chaque OUI dans la colonne A, indiquez dans la colonne B votre degré de confiance en choisissant un numéro de 1 à 10

➤ 1 = « Je me sens peu confiant (e) d'accomplir cet aspect de ma tâche avec succès »

➤ 10 = « Je me sens très confiant (e) d'accomplir cet aspect de ma tâche avec succès »

En ce moment, dans le cadre de mon emploi, je crois que je peux ...	Colonne A Je peux ? Oui/Non	Colonne B Si vous avez répondu oui, Quel est votre degré de confiance ?									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Expliquer les produits et services de la BMO	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vulgariser la terminologie bancaire pour les clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Répondre aux appels entrant selon le cadre de l'entretien client	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cibler rapidement les besoins immédiats des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Explorer les besoins additionnels des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Décortiquer les problèmes des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Démontrer de l'empathie envers les clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rester calme face aux clients exigeants	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Évaluer le risque en lien avec les demandes des clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Résoudre les problèmes dès le premier contact	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Résoudre les problèmes impliquant d'autres services de la banque (p. ex : succursale)	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Remplir la demande de service	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Référer des clients à mes collègues	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Offrir une solution pertinente aux clients	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Déceler les occasions de ventes	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Utiliser les processus liés à mon emploi	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rencontrer les exigences réglementaires de la BMO	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adhérer à l'horaire de mon emploi	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utiliser les outils technologiques liés à mon emploi	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Naviguer dans les systèmes informatiques	O ou N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Questionnaire temps 3

Section 1 : La recherche d'information

Dans cette première section du questionnaire, nous désirons mieux comprendre vos activités de recherche d'information dans le cadre de votre travail actuel (ACCC).

Indiquez à quel point vous êtes en désaccord/accord avec chaque énoncé ci-dessous :

Fortement en désaccord	Assez en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Assez en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6

Je connais les noms spécifiques des produits/services fournis par la BMO.	1	2	3	4	5	6
Je connais l'histoire de cette organisation (p. ex : quand et qui a fondé la compagnie, les produits/services d'origine, comment l'organisation a survécu aux temps difficiles).	1	2	3	4	5	6
Je connais la structure de cette organisation (p. ex : comment les départements s'intègrent les uns aux les autres).	1	2	3	4	5	6
Je comprends les opérations de cette organisation (p. ex : qui fait quoi, comment les sites, filiales et/ou succursales y contribuent).	1	2	3	4	5	6
Je comprends les objectifs et buts de cette organisation.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment les divers services, filiales, et/ou sites contribuent aux buts de cette organisation.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment mon emploi contribue à l'organisation dans son ensemble.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment agir pour m'intégrer à ce que l'organisation valorise et croit.	1	2	3	4	5	6
Je connais les politiques et/ou règlements de cette organisation (p. ex : rémunération, code vestimentaire).	1	2	3	4	5	6
Je comprends les jeux politiques à l'intérieur de cette organisation (p. ex : chaîne de commande, qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour avancer ou maintenir une bonne position).	1	2	3	4	5	6
Je comprends le style de gestion général (p. ex : de haut en bas, participatif) utilisé dans cette organisation.	1	2	3	4	5	6

Je comprends ce que veulent dire les membres de cette organisation lorsqu'ils utilisent un langage particulier (p. ex : acronymes, abréviations, surnoms).	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment mon groupe de travail contribue aux objectifs de l'organisation.	1	2	3	4	5	6
Je connais les objectifs de mon groupe.	1	2	3	4	5	6
Je comprends la relation entre mon groupe et les autres groupes.	1	2	3	4	5	6
Je comprends l'expertise (p. ex : habiletés, connaissances) que chaque membre apporte à mon groupe de travail.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment les réalisations de chaque membre contribuent au produit/service final du groupe.	1	2	3	4	5	6
Je comprends ce que le superviseur du groupe attend du travail du groupe.	1	2	3	4	5	6
Je comprends le style de gestion du superviseur du groupe (p. ex : pratique, participatif).	1	2	3	4	5	6
Je connais le rôle de mon groupe de travail.	1	2	3	4	5	6
Quand je travaille en équipe, je sais comment effectuer mes tâches selon les normes du groupe.	1	2	3	4	5	6
Je connais les politiques, règles et procédures de mon groupe de travail (p. ex : présence, participation).	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment me comporter de façon conforme aux valeurs et idées de mon groupe de travail.	1	2	3	4	5	6
Je comprends les jeux politiques du groupe (p. ex : qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour avancer ou maintenir une bonne position).	1	2	3	4	5	6
Je connais les responsabilités, tâches et projets pour lesquels j'ai été embauché.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment effectuer les tâches comprises dans mon emploi.	1	2	3	4	5	6
Je comprends quelles tâches et responsabilités ont la priorité.	1	2	3	4	5	6
Je comprends comment utiliser les outils requis dans mon travail (p. ex : Intranet, logiciels, applications).	1	2	3	4	5	6
Je sais comment obtenir les ressources nécessaires pour accomplir mon travail (p. ex : équipement, fournitures, installations).	1	2	3	4	5	6
Je sais à qui demander du soutien quand mon travail l'exige.	1	2	3	4	5	6

Je sais qui sont mes clients (internes et externes).	1	2	3	4	5	6
Je sais comment répondre aux besoins de mes clients.	1	2	3	4	5	6
Je sais quand informer mon superviseur à propos de mon travail (p. ex : chaque jour, chaque semaine, près des échéances, quand une demande est faite).	1	2	3	4	5	6
Je sais ce qui constitue une performance de travail acceptable (c.-à-d., ce que mon superviseur et/ou clients attendent de moi).	1	2	3	4	5	6
Pendant que je fais mon travail, je comprends comment remplir les formulaires/papiers nécessaires (p. ex : feuille de temps, compte de dépense, bon de commande, formulaire d'accès informatique).	1	2	3	4	5	6

Section 2 : Perceptions

En utilisant une échelle de 0 à 100, quelle est la probabilité que vous restiez à la BMO ?

0 = extrêmement faible

100 = extrêmement forte

Dans les 6 prochains mois ? _____

D'ici 1 an ? _____

D'ici 2 ans ? _____

Questionnaire vérification de la manipulation (groupe expérimental)

Testez vos connaissances !

Numéro d'identification d'employé (NIE)

--	--	--	--	--	--	--	--	--

- 1) Identifiez ce qui décrit le mieux ce qu'est l'autogestion :
 - a. Une équipe semi-autonome
 - b. L'effort qu'un individu déploie pour contrôler son comportement
 - c. Lorsque le comportement se contrôle automatiquement
- 2) Choisissez la situation qui correspond à l'utilisation de l'autogestion
 - a. Une équipe veut réduire l'absentéisme. Pour y arriver, les individus se questionnent sur les raisons qui font en sorte qu'ils arrivent en retard. Ensuite, ils se fixent des objectifs, puis signent un contrat. Ils font ensuite le suivi sur la progression des objectifs. En fonction de l'atteinte de l'objectif, les individus se récompensent lorsque ceux-ci sont atteints.
 - b. Une équipe veut réduire l'absentéisme. Pour y arriver les gestionnaires gèrent la situation en donnant une conséquence négative automatiquement comme mesure disciplinaire lorsque les gens s'absentent.
 - c. Une équipe ne fait pas face à de problème d'absentéisme. Les gens sont toujours été à l'heure, car cela fait partie des valeurs de l'entreprise.

- 3) Quelles sont les composantes de l'autogestion ?
- L'auto-implication, l'auto-organisation, l'automotivation ;
 - L'autocritique, l'automatisation, l'autoévaluation, l'auto-introspection ;
 - L'auto-observation, la fixation d'objectifs, le contrat, l'autocontrôle, l'autoévaluation, l'autorécompense.
- 4) La première étape dans une démarche d'autogestion
- Consiste à se fixer des objectifs
 - Consiste à signer un contrat
 - Nécessite d'aviser son patron
 - Consiste à se questionner sur l'état du comportement actuel que vous souhaitez changer
- 5) Quelles sont les caractéristiques des objectifs efficaces ? Cochez les caractéristiques qui sont exactes.

Caractéristiques

Cochez les
caractéristiques d'un
objectif efficace

Facilité à atteindre

Réalistes

Déterminés dans le temps

À long terme

Acceptés par les employés

Mesurable

À court terme

Spécifique

6) Quelles sont vos intentions et vos impressions en lien avec *cette formation en autogestion* ?

Indiquez à quel point vous êtes en désaccord/accord avec chaque énoncé ci-dessous :

Fortement en désaccord	Assez en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Assez en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6

Je suis très engagé à atteindre les buts que je me suis fixés à l'égard de la recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
Il est important pour moi au moins d'atteindre les buts que je me suis fixés à l'égard de la recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
Intérieurement, je suis d'accord pour viser l'atteinte des buts fixés à l'égard de la recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'a aidé à identifier les types d'information que je devrais rechercher.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'a aidé à identifier les méthodes pour rechercher l'information.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'aidera à me fixer des buts pour accroître mes comportements de recherche d'information.	1	2	3	4	5	6
La formation que j'ai reçue m'aidera à me sentir plus confiant (e) en mes habiletés à rechercher de l'information.	1	2	3	4	5	6
Je crois que cette formation devrait être donnée aux autres employés qui ont de la difficulté à rechercher de l'information.	1	2	3	4	5	6
J'ai aimé cette formation.	1	2	3	4	5	6

Cette formation en autogestion me sera utile dans mon travail d'agent CCC.	1	2	3	4	5	6
J'ai trouvé que cette formation était intéressante.	1	2	3	4	5	6
Cette formation en autogestion est utile pour m'aider à mieux gérer mes comportements.	1	2	3	4	5	6

ANNEXE D

TRADUCTION ET CONTRE TRADUCTION

Traduction et contre traduction – Recherche information

Traduction	Contre traduction	Item original
Comment exécuter ⁵ des aspects spécifiques de mon travail	How to <i>execute</i> specific aspects of my job	How to <i>perform</i> specific aspects of one's job
Comment exécuter mon travail avec efficacité et efficacie	How to execute my job with efficiency and efficacy	How to perform one's job efficiently and effectively
Comment balancer les exigences de mon travail	How to balance my job requirements	How to balance the demands of one's job
Définitions et termes techniques relatifs à mon travail	Definition and technical <i>vocabulary</i> related to my job	Definitions and technical terms related to one's job
Où obtenir les ressources et informations dont j'ai besoin	Where to get resources and information I need	Where to obtain needed supplies and information
Standards de performance associés à mon emploi	Performance standards related to my job	Performance standards associated with one's job position
Combien d'autorité une personne a dans cet emploi	How much authority has a person in this job	How much authority one has in one's job position
Les responsabilités associées à mon emploi	The responsibilities associated to my job	The responsibilities associated with one's job position
Les critères de récompense associés avec mon emploi	Rewards criteria associated to my job	Reward criteria associated with one's job position
Les buts et objectifs pour cet emploi	The goals and the objectives for that job	The goals and objectives for one's job position
Ce qui est attendu des personnes dans cet emploi	What is expected from someone in this job	What is expected of individuals in one's job position
Comment bien s'entendre avec	How to get along with others in	How to get along with people in

⁵ Nous avons conservé le terme « exécuter » qui représente bien ici le fait de réaliser le travail.

les personnes dans l'organisation	the organization	the organization
Les comportements et personnalités des personnes avec qui je travaille	Behaviors and personalities of people I am working with	The behaviors and personalities of persons with whom one works
Comment faire face aux jeux politiques au travail	How to deal with political games at work	How to deal with politics at work
À qui faire confiance et à qui ne pas faire confiance	Who to trust and who you don't	Who to trust and who not to trust
Dans quelle mesure je m'intègre bien	To what extent I integrate myself	How well one is fitting in
Le caractère approprié de mes comportements sociaux	The appropriate aspects of my social behaviors	The appropriateness of one's social behaviors
Dans quelle mesure je m'entends bien avec mes collègues	To what extent I get along with my colleagues	How well one is getting along with co-workers
Rétroaction sur le lien entre mes compétences et les exigences de l'emploi	Feedback on the relevance of my competencies and skills in this job	Feedback on the adequacy of one's job skills and abilities
Rétroaction sur comment je performe dans mon travail	Feedback on how I perform in my job	Feedback on how well one is performance on one's job
Rétroaction sur les problèmes identifiés dans ma performance	Feedback on identified problems in my performance	Feedback on identifying problems in one's job performance
Rétroaction sur comment les autres évaluent mon travail	Feedback on how others evaluate my work	Feedback on how others are evaluating one's work
Rétroaction sur mon potentiel pour de l'avancement	Feedback on my potential for promotions	Feedback on one's potential for advancement
Les politiques et procédures de l'organisation	Organizational policies and procedures	Organizational policies and procedures
La structure de l'organisation	The organizational structure	The structure of the organization
La situation financière et/ou performance de l'organisation	The organizational financial and/ performance position	The financial position and / or performance of the organization
Information sur les services ou produits fournis par l'organisation	Information on services or products provided by the organization	Information on services or products provided by the organization
Où les personnes et départements sont situés	Where people and departments are located	Where individuals and departments are located
Bénéfices offerts par l'organisation	Benefits offered by the organization	Benefits provided by the organization

Traduction et contre traduction – Degré d'intégration

Item original	Traduction	Contre traduction
w the specific names of the products/services produced/provided by this organization.	Je connais les noms spécifiques des produits/services fournis par cette organisation.	I know specific names of products/services provided by this organization
I know the history of this organization (e.g., when and who founded the company, original products/services, how the organization survived tough times).	Je connais l'histoire de cette organisation (ex : quand et qui a fondé la compagnie, les produits /services d'origine, comment l'organisation a survécu aux temps difficiles).	I know the history of this organization (ie : when and who founded the company, services and products from the start, how the organization survived to difficult times)
I know the structure of the organization (e.g., how the departments fit together).	Je connais la structure de cette organisation (ex : comment les services s'intègrent les uns avec les autres). ⁶	I know the structure of this organization (ie. How departments complete each other)
I understand the operations of this organization (e.g., who does what, how sites, subsidiaries and/or branches contribute).	Je comprends les opérations de cette organisation (ex : qui fait quoi, comment les sites, filiales et/ou succursales contribuent).	I understand the operations of this organisation (ie. Who does what, the contribution of sites, agencies and/or branches
I understand this organization's objectives and goals.	Je comprends les objectifs et buts de cette organisation.	I understand the objectives and goals of this organization
I understand how various departments, subsidiaries, and/or sites contribute to this organization's goals.	Je comprends comment les divers services, filiales, et/ou sites contribuent aux buts de cette organisation.	I understand how various departments, agencies and/or sites contribute to goal accomplishment of this organization
I understand how my job contributes to the larger organization.	Je comprends comment mon emploi contribue à l'organisation dans son ensemble.	I understand how my job contribute to the whole organization
I understand how to act to fit in with what the organization values and beliefs.	Je comprends comment agir pour m'intégrer à ce que l'organisation valorise et croit.	I understand what to do to share what the organisation value and believe in
I know this organization's overall policies and/or rules (e.g., compensation, dress code, smoking, travel expense limitations).	Je connais les politiques et/ou règlements de cette organisation (ex : rémunération, code d'habillement, fumer, limites des dépenses de voyage).	I know policies and/or rules of this organization (ie. Compensation, dress code, smoking, travel expenses limits).
I understand the internal politics within this organization	Je comprends les jeux politiques à l'intérieur de cette	I understand political games inside this organization (ie.

⁶ Ici nous avons remplacé « se complémentent », qui est un anglicisme, par s'intègrent les uns avec les autres.

(e.g., chain of command, who is influential, what needs to be done to advance or maintain good standing).	organisation (ex : chaîne de commande, qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour avancer ou maintenir une bonne position).	Chain of command, who has influence, what to do to make progress or to maintain a good position).
I understand the general management style (e.g., top-down, participative) used in this organization.	Je comprends le style de gestion général (ex : de haut en bas, participatif) utilisé dans cette organisation.	I understand the general management style (topdown, participative) used in this organisation
I understand what is meant when members use language (e.g., acronyms, abbreviations, nicknames) particular to this organization.	Je comprends ce que cela veut dire quand des membres de cette organisation utilisent un langage particulier (ex : acronymes, abréviations, surnoms).	I understand what it means when people use a language specific to this organization (acronyms, abbreviations, nicknames)
I understand how my particular work group contributes to the organization's goals.	Je comprends comment mon groupe de travail contribue aux objectifs de l'organisation.	I understand how my team contributes to organization objectives
I know my work group's objectives.	Je connais les objectifs de mon groupe.	I know my group's objectives
I understand the relationship between my group and other groups.	Je comprends la relation entre mon groupe et les autres groupes.	I understand what is the relation between my group and the other groups
I understand the expertise (e.g., skill, knowledge) each member brings to my particular work group.	Je comprends l'expertise (ex : habileté, connaissance) que chaque membre apporte à mon groupe de travail	I understand the expertise (skills, knowledge) that each member brings to my work group
I understand how each member's output contributes to the group's end product/ service.	Je comprends comment les réalisations de chaque membre contribue au produit/service final du groupe.	I understand how each member realization brings to final product/service of the group
I understand what the group's supervisor expects from the work group.	Je comprends ce que le superviseur du groupe attend du travail du groupe.	I understand what the group supervisor expects from the group work
I understand the group supervisor's management style (e.g., hands-on, participative).	Je comprends le style gestion du superviseur du groupe (ex : pratique, participatif).	I understand the group supervisor management style (ie. Practical, participative).
I know my work group role.	Je connais le rôle de mon groupe de travail.	I know the role of my workgroup
When working as a group, I know how to perform tasks according to the group's standards.	Quand je travaille en équipe, je connais comment performer mes tâches selon les standards du groupe.	In a teamwork, I know how to perform my tasks according to the group standards
I know the policies, rules, and procedures of my work group (e.g., attendance, participation).	Je connais les politiques, règles, et procédures de mon groupe de travail (ex : présence, participation).	I know policies, rules and procedures of my working group (ie. Presence, participation).

I understand how to behave in a manner consistent with my work group's values and ideals.	Je comprends comment me comporter de façon conforme aux valeurs et idées de mon groupe de travail.	I understand how to behave in conformity with my working group values and ideas.
I understand the politics of the group (e.g., who is influential, what needs to be done to advance or maintain good standing).	Je comprends les jeux politiques du groupe (ex : qui a de l'influence, ce qu'il faut faire pour avancer ou maintenir une bonne position).	I understand political games of the group (ie.who has influence, what to do to make progress or to maintain a good position).
I know the responsibilities, tasks and projects for which I was hired.	Je connais les responsabilités, tâches et projets pour lesquels j'ai été embauché.	I know the responsibilities, tasks and projects for which I was hired
I understand how to perform the tasks that make up my job.	Je comprends comment effectuer ⁷ les tâches comprises dans mon emploi.	I understand how to perform tasks belonging to my job
I understand which job tasks and responsibilities have priority.	Je comprends quelles tâches et responsabilités ont la priorité.	I understand which tasks and responsibilities have priority
I understand how to operate the tools I use in my job (e.g., voice mail, software, programs, machinery).	Je comprends comment opérer les outils que j'utilise dans mon travail (ex : messagerie vocale, logiciels, applications, machinerie).	I understand how to operate tools I am using in my job (ie. E-mails, softwares, applications, machinery)
I know how to acquire resources needed to perform my job (e.g., equipment, supplies, facilities).	Je sais comment acquérir les ressources requises pour accomplir mon travail (ex : équipement, fournitures, installations). Changé pour formulation française – Avoir accès	I know how to get necessary resources to accomplish my job (ie. Equipment, furnitures, installations).
I know who to ask for support when my job requires it.	Je sais à qui demander du soutien quand mon travail l'exige.	30. I know to whom I should ask support when my job requires it
I know who my customers (internal and external) are.	Je sais ⁸ qui sont mes clients (internes et externes).	31, I know who my clients are (internal and external)
I know how to meet my customers' needs.	Je sais comment répondre aux besoins de mes clients.	32. I know how to respond to my clients needs

⁷ Performer a été remplacé par effectuer – performer étant un anglicisme.

⁸ Originellement était connais – remplacé par je sais qui ne change pas le sens.

I know when to inform my supervisor about my work (e.g., daily, weekly, close to deadlines, when a request is made).	Je sais quand informer mon superviseur à propos de mon travail (ex : chaque jour, chaque semaine, près des échéances, quand une demande est faite).	33. I know when to inform my supervisor about my work (ie. Every day, every week, near deadlines, when a request is made)
I know what constitutes acceptable job performance (i.e., what does my supervisor and/or customers expect from me).	Je sais ce qui constitue une performance de travail acceptable (i.e., ce que mon superviseur et/ou clients attendent de moi).	34. I know what constitute an acceptable work performance (i.e. What my supervisor and/or clients expect from me.
In the course of performing my job, I understand how to complete necessary forms/paperwork (e.g., time sheets, expense reports, order forms, computer access forms).	Pendant que je fais mon travail, je comprends comment remplir les formulaires/papiers nécessaires (ex : feuille de temps, compte de dépense, bon de commande, formulaire d'accès informatique).	35. When I am working, I understand how to fill forms/necessary paperworks (ie. time sheets, expenses account, order forms, computer acces form).

Traduction et contre traduction – Autoefficacité

Item original	Traduction	Contre traduction
En ce moment, dans le cadre de mon emploi, je crois que je peux ...	At this time, in my job, I believe ⁹ I can	En ce moment, je pense que je peux expliquer les produits et les services offerts par la BMO,
Expliquer les produits et services de la BMO	Explain the BMO products and services	
Vulgariser la terminologie bancaire pour les clients	Vulgarize the banking terminology for customers	Vulgariser la terminologie du secteur bancaire pour les clients
Répondre aux appels entrants selon le cadre de l'entretien client	Respond to incoming call following the customer conversation framework ¹⁰	Répondre aux appels entrants, dans le contexte de ma conversation ¹¹ avec le client
Cibler rapidement les besoins immédiats des clients	Quickly target customer's immediate needs	Identifier rapidement les besoins immédiats du client
Explorer les besoins additionnels des clients	Explore customer's additional needs	Explorer les besoins additionnels du client
Décortiquer les problèmes des clients	Dissect customer's problems	Éplucher ¹² les problèmes du client
Démontrer de l'empathie envers les clients	Show empathy towards customers	Montrer de l'empathie envers le client
Rester calme face aux clients exigeants et en colère Modifié pour rester calme face aux clients exigeants	Stay calm with demanding and irate customers Remplacé par : Remain calm when facing demanding customers	Rester calme devant des demandes difficiles de clients irascibles

⁹ Remplacement de la terminologie originale *I think* pour *I believe*.

¹⁰ Modifié pour Respond to incoming calls using the customer conversation framework.

¹¹ Item modifié – voir colone 2. À noter que *customer conversation framework* est maintenu car il s'agit d'une terminologie reconnue dans l'organisation.

¹² Le terme *dissect* est maintenu.

Évaluer le risque en lien avec les demandes des clients	Evaluate the risks pertaining to customers' requests	Évaluer les risques inhérents aux demandes du client
Résoudre les problèmes du client dès le premier contact Terme client rajouté	Solve customer's problems at the first contact	Résoudre les problèmes du client dès le premier contact
Résoudre les problèmes impliquant d'autres services de la banque (p. ex : succursale)	Solve problems involving other department of the Bank (e.g. branches)	Résoudre les problèmes qui affectent ¹³ les autres services de la banque (ex. : les succursales)
Remplir la demande de service	Complete the service request	Exécuter les services demandés ¹⁴
Référer des clients à mes collègues	Refer customers to my colleagues	Référer le client à mes collègues
Offrir une solution pertinente aux clients	Offer a relevant solution to the customers	Offrir une solution pertinente à mes clients
Déceler les occasions de ventes	Identify sales opportunities	Identifier les occasions de ventes
Utiliser les processus liés à mon emploi	Use the processes related to my job	Suivre les processus reliés à mon travail
Rencontrer les exigences réglementaires (p. ex. confidentialité, anti-blanchiment d'argent) en place de la BMO	Meet the compliance requirements of the bank (e.g. privacy, anti-money laundering)	Me conformer aux exigences professionnelles ¹⁵ de la banque
Adhérer à l'horaire de mon emploi	To adhere to my schedule	Suivre à la lettre mon horaire
Utiliser les outils technologiques requis pour mon emploi	To use the technological tools required for my job	Utiliser les outils technologiques requis par mon travail
Naviguer dans applications informatiques internes	Navigate through internal computer application	Naviguer à travers les applications informatiques internes

¹³ L'item initial est conservé.

¹⁴ La demande de service est un terme largement utilisé et connu de tous dans l'organisation et se traduit par *service request*, nous conservons les 2 items comme tel.

¹⁵ Les termes exigences réglementaires et *compliance requirements* sont des termes fréquemment utilisés dans l'organisation, ils sont donc conservés.

ANNEXE E

RÉSUMÉ DES NOTES PRISES LORS DU GROUPE DE DISCUSSION VISANT L'ÉLABORATION DE LA MESURE D'AUTOEFFICACITÉ

Groupe de discussion – visant le développement d'une mesure d'autoefficacité spécifique au rôle d'agent CCC

Quelles sont les tâches que vous devez effectuer comme agent CCC ?

- Répondre aux appels entrants selon le cadre de l'entretien client
- Cibler les besoins immédiats des clients le plus rapidement possible
- Connaître les processus
- Connaître les produits et services de la BMO
- Rencontrer les exigences réglementaires
- Décortiquer le problème du client
- Résoudre les problèmes du client
- Vulgariser la terminologie bancaire
- Remplir la demande de service
- Explorer les besoins additionnels des clients
- Être empathique
- Adhérer à l'horaire

- Offrir une solution au client
- Référer le client à des collègues
- Utiliser les systèmes et les outils technologiques disponibles
- Naviguer dans les systèmes
- Évaluer le risque en lien avec les demandes des clients
- Connaître le produit
- Se préparer
- Résoudre les problèmes dès le premier contact
- Résoudre des problèmes impliquant d'autres services de la banque (p. ex. succursale)
- Déceler les occasions de ventes

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Allen, N. J. et Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. et Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Arvey, R. D. et Cole, D. A. (1989). Evaluating change due to training. Dans Goldstein, I. L. and Associates (dir.), *Training and development in organizations* (p. 89–117). San Francisco : Jossey-Bass.
- Ashford, S. J. et Black, J. S. (1996). Proactivity During Organizational Entry: The Role of Desire for Control. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 199-214.
- Ashforth, B. E. et Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14, 20-29.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M. et Saks, A. M. (2007). Socialization Tactics, Proactive behavior, and Newcomer Learning: Integrating Socialization Models. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 447-462.
- Atzori, M., Lombardi, L., Fraccaroli, F., Battistelli, A. et Zaniboni, S. (2008). Organizational socialization of women in the italian army. *Journal of Workplace Learning*, 20(5), 327-347.
- Baillargeon, G. (2001). *Méthodes statistiques avec applications en gestion, production, marketing, relations industrielles et sciences comptables*. Québec : Les Éditions SMG.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A. et Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99.
- Bateman, T. S. et Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.
- Bauer, T., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. et Tucker, J. (2007). Newcomer Adjustment During Organizational Socialization: A Meta-Analytic Review of Antecedents, Outcomes, and Methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721.
- Bauer, T. et Green, S.G. (1998). Testing the Combined Effects of Newcomer Information Seeking and Manager Behavior on Socialization. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 72-83.
- Berger, C. R. et Calabrese, R. J. (1975). Some Explorations in Initial Interaction and Beyond: Toward a Developmental Theory of Interpersonal Communication. *Human Communication Research*, 1, 99–112.
- Brown, K. G. (2005). Examining the structure and nomological network of training reactions: A closer look at "smile sheets". *Journal of Applied Psychology*, 90, 91-1001.
- Brown, S. P. Ganesan, S. et Challagalla, G. (2001). Self-efficacy as a moderator of information-seeking effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1043–1051.
- Brown, T. C. et Latham, G.P. (2000). The Effects of Goal Setting and Self-Instruction Training on the Performance of Unionized Employees. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 55(1), 80-95.
- Brown, T. C. et Warren, A. M. (2014). Evaluation of transfer of training in a sample of union and management participants: A comparison of two self-management techniques. *Human Resource Development International*, 17(3), 277-296.

- Browne, M. W. (2001). An Overview of Analytic Rotation in Exploratory Factor Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 36(1), 111–150
- Bryman, A. et Cramer, D. (1990). *Quantitative data analysis for social scientists*. London : Routledge.
- Cable, D. M. et Judge, T. A. (1996). Person-Organization Fit, Job Choice Decisions, and Organizational Entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294-311.
- Cable, D. M. et Parsons, C. K. (2001). Socialization Tactics and Person-Organization Fit. *Personnel Psychology*, 54, 1–23.
- Carof, S. (2007). Gabriel Tarde (1843-1904) Les lois de l'imitation. *Sciences Humaines*, 6, s.p.
- Castenada, M., Kolenko, T. A. et Aldag, R. J. (1999). Self-Management Perceptions and Practices : A Structural Equation Analysis. *Journal of Organizational Behavior*, (20), 101-120.
- Chao, G. T. (2012). Organizational Socialization : Background, Basics and a Blueprint for Adjustment at Work. Dans Kozlowski, S. W. J. (dir.), *The Oxford Handbook of Organizational Psychology 1* (p. 579–614). New York : Oxford Press.
- Chao, G. T. O 'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. et Gardner, P. D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743.
- Chatman, J. A. (1991). Matching People and Organizations: Selection and Socialization in Public Accounting Firms. *Administrative Science Quarterly*, 36(3), 459-484.
- Chen, G., Gully, S. M. et Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375-395.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillside. NJ : Lawrence Earlbaum Associates.
- Colquitt, J., LePine, J. et Noe, R. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.

- Cooper-Thomas, H. et Anderson, N. (2002). Newcomer adjustment: The relationship between organizational socialization tactics, information acquisition and attitudes. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 75(4), 423–437.
- Cooper-Thomas, H. D., Paterson, N. L., Stadler, M. J. Saks, A. M. (2014). The relative importance of proactive behaviors and outcomes for predicting newcomer learning, well-being, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 318-331.
- Crant, J. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.
- Jöreskog, K. G. (1971). Statistical analysis of a set of congeneric tests. *Psychometrika*, 36, 109–133.
- Deci, E. L., Connell, J. P. et Ryan, R. M. (1989). Self-Determination Theory in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–590.
- Delobbe, N. et Vandenberghe, C. (2001). La formation comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61-89.
- Dubar, C. (2015). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles (5^e éd.). Paris : Armand Collin.
- Dutton, J., Dukerich, J. et Harquail, C. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39, 239–263.
- Ellen, E. K., Roberts, K., Fisher, S. et Demarr, B. (1998). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*, 51(4), 935-962.
- Ellis, A., Bauer, T. N. et Erdogan, B. (2015). New employee organizational socialization: Adjusting to new organizations, insiders, and roles. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Guilford Press.
- Ellis, A. M., Bauer, T. N., Mansfield, L. R., Erdogan, B., Truxillo, D. M. and Simon, L. S. (2015). Navigating uncharted waters: newcomer socialization through the lens of stress theory. *Journal of Management*, 41(1), 203-235.

- Feldman, D. C. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 433-452.
- Feldman, D. C. (1981). The Multiple Socialization of organization members. *The Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2^e éd.). London: Sage Publications.
- Filloux J. C. (1993). Émile Durkheim : au nom du social. Dans *Comment sont-ils devenus dreyfusards ou anti-dreyfusards ?* (p. 27-30).
- Frayne, C. A. (1991). *Reducing employee absenteeism through self-management training a research-based analysis and guide*. Wesport :Quorum Books.
- Frayne, C. A. et Latham, G. P. (1987). Application of social learning theory to Employee Self-Management of Attendance. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 387- 392.
- Gaudine, A. P. et Saks, A. M. (2004). A Longitudinal Quasi-Experiment on the Effects of Posttraining Transfer Interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76.
- Gist, M. et Mitchell, T. (1992). Self-efficacy: A Theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gist, M. E., Stevens, C. K. et Bavetta, A. G. (1991). Effects of Self-efficacy and Post-Training Interevetion on the Acquisition and Maintenance of Complex Interpersonal Skills. *Personel Psychology*, 44, 837-861.
- Green, S. B. et Yang, Y. (2009). Reliability of summed item scores using structural equation modeling: An alternative to coefficient alpha. *Psychometrika*, 74, 155-167.
- Hair, F. J. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. et Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6e éd., Chapitres 2, 3, 6). New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- Haueter, J. A., Hoff Macan, T. et Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 20-39.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

- Henmnan, H. G., Judge, T. A. et Kammeyer-Mueller, G. A. (2014). *Staffing Organizations*. Mishawaka, IN: McGraw Hill
- Hess, U., Sénécal, S. et Vallerand, R. J. (2000). Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Hinkin, T. R. et Tracey, J. B. (2000). The cost of turnover. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 41(3), 14-21.
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597-606.
- Huang, E. Y., Lin, S.W. et Lin, S-C. (2011). A quasi-experiment approach to study the effect of e-mail management training. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 522-531.
- Huang, G. H., Niu, X., Lee, C. et Ashford, S. J. (2012). Differentiating cognitive and affective job insecurity: Antecedents and outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 33(6), 752-769.
- Jackall, R. (1978). *Workers in a labyrinth: Jobs and survival in a bank bureaucracy*. Allanheld & Schram.
- Jones, G. R. (1986). Socialization Tactics, Self-Efficacy, and Newcomers' Adjustments to Organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262–279.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. et Kluger, A. N. (1998). Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: The Role of Core Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17-34.
- Kammeyer-Mueller, J., Wanberg, C., Rubenstein, A. et Song, Z. (2013). Support, undermining, and newcomer socialization: Fitting in during the first 90 days. *Academy of Management Journal*, 56(4), 1104–1124.
- Kanfer, F. H. et Goldstein, A. P. (1991). *Helping People Change. A Textbook of Methods (4^e éd.)*. Needham Heights, MA: Allyn et Bacon.
- Karoly, P. et Kanfer, F. H. (1982). *Self-management and behavior change: From theory to practice*. New York, NY: Pergamon Press.

- Keim, A. C., Landis, R. S., Pierce, C. A. et Earnest, D. R. (2014). Why do employees worry about their jobs? A meta-analytic review of predictors of job insecurity. *Journal of Occupational Health Psychology, 19*(3), 269-290.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs (3e éd.)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Klein, H. J. et Heuser, A. E. (2008). The learning of socialization content: A Framework for Researching Orientating Practices. *Research in Personnel and Human Resources Management, 27*, 279–336.
- Klein, H. J. et Weaver, N. A. (2000). The Effectiveness of an Organizational-Level Orientation training program in the Socialization of New Hires. *Personnel Psychology, 53*(1), 47-66.
- Kristof, A. L. (1996). Person-Organization Fit: An Integrative Review of its Conceptualizations, Measurement, and Implications. *Personnel Psychology, 49*, 1–49.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D. et Johnson, E. C. (2005), Consequences of Individuals' Fit at Work: A Meta-Analysis of Person–Job, Person–Organization, Person–Group, and Person–Supervisor Fit. *Personnel Psychology, 58*, 281–342.
- Koerner, N., et Dugas, M. J. (2008). An investigation of appraisals in individuals vulnerable to excessive worry: The role of intolerance of uncertainty. *Cognitive Therapy and Research, 32*(5), 619–638.
- Kuhlthau, C. C. (1999). The Role of Experience in the Information Search Process of an Early Career Information Worker: Perceptions of Uncertainty, Complexity, Construction, and Sources. *Journal of The American Society For Information Science, 50*(5), 399–412.
- Latham, G. P. et Frayne, C. A. (1989). Self-management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication. *Journal of Applied Psychology, 74*(3), 411–416.
- Latham, G. P. et Yukl, G. A. (1976). Effects of Assigned and Participative Goal Setting on Performance and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 61*, 166–171.
- Lawrence, P. et Nohria, N. (2001). *Driven: How Human Nature Shapes Organizations*. Harvard Business School Working Knowledge, s.p.

- Lee, C. et Bobko, P. (1994). Self-efficacy Beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364–369.
- Levin, R. I. (1987). *Statistics for management* (4e éd.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C. et Bobko, P. (1984). Effect of Self-Efficacy, Goals, and Task Strategies on Task Performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 241-251.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sensemaking: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 226-251.
- Louis, M. R., Posner, B. Z. et Powell, G. N. (1983). The Availability and Helpfulness of Socialization Practices. *Personnel Psychology*, 36, 857-866.
- Mann, D. D. et Eland, D. C. (2005). Self-efficacy in mastery learning. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 77–84.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S.I. et Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness, *Academy of Management Journal*, 35(4) 828-847.
- Miller, V. D. et Jablin, F. M. (1991). Information Seeking During Organizational Entry: Influences, Tactics, and a Model of the Process. *The Academy of Management Review*, 16(1), 92-120.
- Morgan, R. B. et Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 301-317.
- Morin, L. et Latham, G. (2000). The Effect of Mental Practice and Goal Setting as a Transfer of Training Intervention on Supervisors' Self-efficacy and Communication Skills: An Exploratory Study. *Applied Psychology*, 49, 566–578.
- Morrison, E. W. (1993a). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 173-183.

- Morrison, E. W. (1993b). Newcomer Information Seeking: Exploring Types, Modes, Sources, and Outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(3), 557-589.
- Morrison, E. W. (1995). Information Usefulness and Acquisition during Organizational Encounter. *Management Communication Quarterly*, 9(2), 131-155.
- Mowday, R., Porter, L. et Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages*. New York: Academic Press in New York.
- Nelson, D. L. et Quick, J. C. (1991). Social support and Newcomer Adjustment in Organizations: Attachment Theory at Work? *Journal of Organizational Behavior*, 12, 543-554.
- Nicholson, N. (1984). A Theory of Work Role Transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29(2), 172-191.
- Nifadkar, S.S. et Bauer, T. N. (2016). Breach of belongingness: Newcomer relationship conflict, information, and task-related outcomes during organizational socialization. *Journal of Applied Psychology*, 101(1), 1-13.
- Noe, R. A. (2016). *Employee Training & Development* (7^e éd.). McGraw Hill.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient Alpha and Related Internal Consistency Reliability Coefficients. *Psychological Methods*, 5(3), 343-355.
- Ostroff, C. et Kozlowski, S. (1992). Organizational Socialization as a Learning Process: The Role of Information Acquisition. *Personnel Psychology*, 45(4), 849-874.
- Parker, S. K., Williams, H. M. et Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 636-652.
- Pattni, I., Soutar, G. N. et Klobas, J. E. (2007). The impact of a short self-management training intervention in a retail banking environment. *Human Resource Development Quarterly*, 18(2), 159-178.
- Perrot, S. et Jaidi, Y. (2014). Comportements proactifs de socialisation : à la recherche des déterminants individuels communs. *Revue Management & Avenir*, (70), 135-151.
- Pratt, M. G. (2000). The good, the bad, and the ambivalent: Managing identification among Amway distributors. *Administrative Science Quarterly*, 45, 456-493.

- Raykov, T. (2001). Bias of coefficient α for fixed congeneric measures with correlated errors. *Applied Psychological Measurement*, 25, 69–76.
- Rousseau, D.M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 389–400.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211–225
- Saks, A. M. (1996). The Relationship Between the Amount and Helpfulness of Entry Training and Work Outcomes. *Human Relations*, 49(4), 429–451.
- Saks, A. et Ashforth, B. (1996). Proactive socialization and Behavioral Self-Management. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 301-323.
- Saks, A. et Ashforth, B. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and Present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 234–279.
- Saks, A. M., Gruman, J. A. et Cooper-Thomas, A. (2011). The Neglected Role of Proactive Behavior and Outcomes in Newcomer Socialization. *Journal of vocational behavior*, 79(1), 36-46.
- Saks, A. L. et Haccoun, R. R. (2015). *Managing Performance Through Training and Development* (7^e éd). Nelson Education.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L. et Fassina, N. E. (2007). Socialization Tactics and Newcomer Adjustment: A meta-analytic Review and Test of a Model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413–446.
- Schmitt, T. A. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4) 304–321.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. et Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Sitzmann, T., Brown, K., Casper, W., Ely, K. et Zimmerman, R. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 280-295.

- Skarlicki, D. P. et Latham, G. P. (1996). Increasing Citizenship Behavior Within a Labor Union: A Test of Organizational Justice Theory. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 161–169.
- Skarlicki, D. P. et Latham, G. P. (1997). Leadership Training in Organizational Justice to Increase Citizenship Behavior Within a Labor Union: a Replication. *Personnel Psychology, 50*, 617–633.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis*.
- Stajkovic, A. D. et Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240–261.
- Stone-Romero, E. (2011). Research strategies in industrial and organizational psychology: Non experimental, quasi-experimental, and randomized experimental research in special purpose and non special purpose settings. Dans *Building and developing the organization* (Vol. 1, Zedeck, Sheldon Edition, xxxiv, p. 37–72). APA handbook of industrial and organizational psychology, Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Stevens, C. K. et Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? *Personnel Psychology, 50*(4), 955–978.
- Tajfel, H. et Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. Dans S. Worchell and W. G. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations, 7*(24). Chicago: Nelson-Hall
- Taormina, R. J. (1997). Organizational Socialization: a Multidomain, Continuous Process Model. *International Journal of Selection and Assessment, 5*, 29–47.
- Taormina, R. J. (1999). Predicting employee commitment and satisfaction: The relative effects of socialization and demographics. *International Journal of Human Resource Management, 10*(6), 1060–1076.
- Teboul, J. C. B. (1994). Facing and Coping with Uncertainty During Organizational Encounter. *Management Communication Quarterly, 8*(2), 190–224.
- Twitchell, S., Holton, E. F., III. et Trott, J. R., Jr. (2001). Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly, 13*, 84–109.

- Van Maanen, J. et Schein, E. (1979). *Toward a theory of organizational socialization*. Dans B. M. Staw et L. L. Cummings (dir.), *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264. Greenwich, CT: JAI Press.
- Van Teijlingen, E.R. et Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. Social research Update. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.pdf>
- Wanberg, C. R. et Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology*, 85, 373–385.
- Wanous, J. P. (1977). Organizational entry: Newcomers moving from outside to inside. *Psychological Bulletin*, 84(4), 601-618.
- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation and socialization of newcomers* (2e édition). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Wanous, J. P. et Reichers, A. E. (2000). New Employee Orientation Programs. *Human Resource Management Review*, 10(4), 435–451.
- Wesson, M. et Gogus, C. I. (2005). Shaking Hands with a Computer: An Examination of Two Methods of Organizational Newcomer Orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 1018-1026.
- Wexley, K. N. et Balwin, T. T. (1986). Management Development. *Journal of Management Summer*, 12(2), 277-294.
- Wexley, K. N. et Latham, G. P. (2002). *Developing and Training Human Resources in Organizations* (3e éd.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Workopolis. (2015). *How many jobs do Canadians hold in a lifetime*. <http://careers.workopolis.com/advice/how-many-jobs-should-you-expect-to-hold-in-your-lifetime/>
- Wu, Shu-Fang Vivienne, Liang, Shu-Yuan, Lee, Mei-Chen, Yu, Neng-Chun et Kao, Mu-Jung. (2014). The efficacy of a self-management programme for people with diabetes, after a special training programme for healthcare workers in Taiwan: A quasi-experimental design. *Journal of Clinical Nursing*, 23(17-18), 2515–2523.
- Xie, I. (2009). Dimensions of tasks: Influences on information-seeking and retrieving process. *Journal of Documentation*, 65(3), 339-366.

- Yu, K. Y. T. et Davis, H. M. (2016), Autonomy's impact on newcomer proactive behaviour and socialization: A needs-supplies fit perspective. *Journal Occupational Organizational Psychology*, 89, 172–197.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91
- Zhang, Y., Liao, J., Yan, Y. et Guo, Y. (2014). Newcomers' future work selves, perceived supervisor support, and proactive socialization in Chinese organizations. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(9), 1457–1472.
- Zou, W., Tian, Q. et Liu, J. (2015). The role of work group context and information seeking in newcomer socialization: An interactionist perspective. *Journal of Management and Organization*, 21(2), 159–175.
- Zou, W., Zheng, Y. et Zhu, J. (2011). Information Seeking as a Mediator Between Proactive Personality and Adjustment. *Systems Engineering Procedia*, 1, 294–300.