

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MOTIVATION À APPRENDRE, QUALITÉ DE LA RELATION SUPERVISEUR-
SUPERVISÉ ET SUCCÈS DU STAGE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE ÈS SCIENCES DE LA GESTION

PAR

JEAN-PHILIPPE LAUZON

MAI 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.07-2011). 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 d'abord et avant tout remercier ma directrice de recherche, Mme Guylaine Landry, dont le soutien, la patience, les conseils et les encouragements ont été instrumentaux dans l'accomplissement et la réussite de ce projet. Merci d'avoir mis toutes les ressources nécessaires à ma disposition. Merci d'avoir eu confiance en moi. Merci pour tout.

J'aimerais également remercier mes proches qui, plus ou moins consciemment, m'ont aidé à établir et à conserver un équilibre rassurant entre productivité, responsabilités, projets personnels et distractions. Je remercie donc tous ceux et celles qui m'ont rendu la vie plus facile lors des étapes les plus difficiles de ma rédaction, tous ceux et celles qui m'ont aidé à transformer mes craintes en objectifs et tous ceux et celles qui m'ont aidé à m'accrocher ou à décrocher lorsque j'en avais besoin. Merci à tous.

J'aimerais finalement remercier ma copine, Gabrielle O'Reilly-Patry, qui, simplement par sa présence quotidienne, a su chaque jour me rappeler pourquoi j'avais commencé et pourquoi je devais terminer. Gabrielle, l'espace et les mots me manquent pour décrire comme elles le méritent la subtilité et l'ampleur de ta contribution à ce projet. Tu rends l'impossible possible. Je t'aime.

DÉDICACE

*À tous ceux et celles qui ont fait de moi
l'homme que je suis aujourd'hui et qui
continuent à me faire grandir chaque jour.*

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Présentation du problème de recherche	5
1.2 Présentation de l'objectif de recherche.....	6
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	11
2.1 Modèles généraux de l'efficacité de la formation et du stage	11
2.1.1 Modèles généraux de l'efficacité de la formation.....	12
2.1.2 Modèles généraux de l'efficacité du stage	15
2.2 Motivation, motivation à la formation et motivation à apprendre.....	19
2.2.1 Les conséquences de la motivation à apprendre	22
2.3 Qualité relationnelle et échange leader-membre	25
2.3.1 Les antécédents et les conséquences du LMX.....	27
2.3.2 Le LMX en contexte de stage	29
2.4 Succès du stage.....	31
2.4.1 Préparation à l'emploi.....	33
2.4.2 Sentiment d'auto-efficacité au travail	33
2.4.3 Intention d'offrir un poste et intention d'accepter un poste.....	34
2.5 Les liens entre les variables à l'étude	35

2.5.1	Le lien entre motivation à apprendre et qualité de la relation superviseur-supervisé.....	35
2.5.2	Le lien entre motivation à apprendre et succès du stage	39
2.5.3	Le lien entre qualité de la relation superviseur-supervisé et succès du stage	43
2.5.4	Le rôle médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé dans la relation entre motivation à apprendre et succès du stage.....	47
2.6	Modèle et hypothèses	48
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		53
3.1	La démarche de recherche	53
3.2	Le devis de recherche	53
3.3	L'échantillonnage	55
3.4	La collecte de données.....	56
3.5	Les instruments de mesure	59
3.5.1	Motivation à apprendre	60
3.5.2	Qualité de la relation superviseur-supervisé	60
3.5.3	Préparation à l'emploi	61
3.5.4	Sentiment d'auto-efficacité au travail	61
3.5.5	Intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire	61
3.5.6	Intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil.....	62
CHAPITRE IV RÉSULTATS		63
4.1	Analyses statistiques descriptives.....	63
4.1.1	Description des répondants	63
4.1.2	Analyses factorielles des variables à l'étude.....	66
4.1.3	Analyses de cohérence interne (Alphas de Cronbach).....	74
4.1.4	Corrélations, moyennes et écart-types	75
4.2	Vérification des hypothèses.....	79
4.2.1	Les analyses d'effets directs.....	80
4.2.2	Les analyses d'effets indirects	83
4.2.3	Sommaire des résultats.....	94
CHAPITRE V DISCUSSION.....		95
5.1	Rappel des objectifs et du modèle retenu	95

5.2	Rappel des résultats obtenus et interprétation	97
5.3	Les contributions de l'étude.....	107
5.4	Les limites de l'étude.....	111
5.5	Les pistes de recherches futures	113
	CONCLUSION.....	117
	ANNEXE A QUESTIONNAIRES DES STAGIAIRES	120
	ANNEXE B QUESTIONNAIRES DES SUPERVISEURS	127
	RÉFÉRENCES.....	132

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle de Noe et Schmitt (1986).....	13
2.2 Modèle de Mathieu et Martineau (1997).....	14
2.3 Modèle de Colquitt et ses collègues (2000).....	15
2.4 Modèle de Narayanan et ses collègues (2010)	17
2.5 Modèle conceptuel.....	49
4.1 Modèle conceptuel révisé	74
4.2 Modèle de médiation simple (MacKinnon, 2008).....	84
4.3 Effet médiateur de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage	85
4.4 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage	87
4.5 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage	88

4.6	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage	89
4.7	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage	91
4.8	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage	92
4.9	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage	93
4.10	Sommaire des résultats	94
5.1	Modèle conceptuel proposé	96
5.2	Modèle conceptuel testé	96

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Facteurs de succès du stage selon Maertz et ses collègues (2014).....	18
2.2 Bénéfices potentiels du stage selon Maertz et ses collègues (2014)	19
4.1 Statistiques descriptives : Stagiaires.....	65
4.2 Statistiques descriptives : Superviseurs.....	66
4.3 Analyse factorielle de la motivation à apprendre de l'étudiant (T1 et T2) et de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant (T2).....	68
4.4 Analyse factorielle des quatre dimensions du LMX.....	70
4.5 Analyse factorielle des variables de succès du stage.....	72
4.6 Indices de fidélité des instruments de mesure	75
4.7 Moyennes, écarts-types, coefficients de corrélation et alphas de Cronbach des variables à l'étude.....	76
4.8 Effet médiateur de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage	85

4.9	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage	86
4.10	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage	88
4.11	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage	89
4.12	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage	90
4.13	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage	92
4.14	Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage	93

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AÉ - ST3	Appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage
GNS	Besoin de croissance personnelle et professionnelle
IAP - ET3	Intention d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil rapportée par l'étudiant à la fin du stage
ISX	Échange Stagiaire-Superviseur (qualité de la relation stagiaire-superviseur)
LMX	Échange Leader-Membre (qualité de la relation superviseur-supervisé)
LMX - ET2	Qualité de la relation superviseur-supervisé telle que perçue par l'étudiant pendant le stage
MàA - ET1	Motivation à apprendre de l'étudiant auto-rapportée par l'étudiant avant le stage
MàA - ET2	Motivation à apprendre de l'étudiant auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage
MàA - ST2	Motivation à apprendre de l'étudiant telle que perçue par le superviseur pendant le stage

SAE - ET3	Sentiment d'auto-efficacité auto-rapporté par l'étudiant à la fin du stage
T1	Temps 1 (avant le stage)
T2	Temps 2 (pendant le stage)
T3	Temps 3 (à la fin du stage)

RÉSUMÉ

Ce projet de mémoire a pour principal objectif d'examiner les déterminants du succès d'un stage universitaire. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière la motivation à apprendre du stagiaire et la qualité de la relation entre ce stagiaire et son superviseur en entreprise affectent le succès du stage. Ce faisant, le modèle proposé et testé permet une meilleure compréhension des phénomènes qui sous-tendent l'émergence, le développement et les conséquences de la motivation à apprendre de l'étudiant et de la qualité de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage.

La vérification de ce modèle et des hypothèses qui en découlent a été réalisée à partir de données recueillies par le biais de questionnaires électroniques auprès de 197 dyades stagiaire-superviseur d'une école de gestion québécoise. Les données ont par la suite été traitées et analysées à l'aide du logiciel SPSS 24 et de la macro PROCESS v3.1 de Hayes.

Les résultats obtenus suggèrent que la motivation à apprendre auto-rapportée par l'étudiant avant le stage a une influence positive directe sur la motivation à apprendre auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage et que la motivation à apprendre auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage a une influence positive directe sur la perception qu'en a le superviseur pendant le stage. De plus, les résultats obtenus indiquent que motivation auto-rapportée par l'étudiant et motivation perçue par le superviseur ont toutes deux une influence positive directe sur la qualité de la relation stagiaire-superviseur et que la motivation perçue ne joue pas de rôle médiateur dans la relation entre la motivation auto-rapportée et la qualité de la relation stagiaire-superviseur. En ce qui a trait à l'influence de la motivation à apprendre sur les indicateurs de succès du stage, la motivation auto-rapportée a une influence positive directe sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant ainsi que sur les intentions de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil alors que la motivation perçue a plutôt une influence positive directe sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur. Aussi, motivation auto-rapportée et motivation perçue ont toutes deux une influence positive indirecte sur les intentions de l'étudiant d'accepter un poste au sein de l'entreprise d'accueil, et ce, via la qualité de la relation stagiaire-superviseur. Finalement, les résultats obtenus supportent l'existence d'une influence positive directe de la qualité de la relation stagiaire-superviseur sur les intentions de l'étudiant

d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil ainsi que sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur.

Mots clés : stage, succès du stage, motivation à apprendre, motivation auto-rapportée, motivation perçue, échange leader-membre, qualité de la relation stagiaire-superviseur, sentiment d'auto-efficacité, intentions de conversion, appréciation de l'étudiant par le superviseur.

INTRODUCTION

Pratique commune depuis longtemps déjà, le stage est de nos jours une activité pédagogique de plus en plus populaire en milieu universitaire : de plus en plus de programmes universitaires le recommandent ou l'exigent à leurs étudiants, de plus en plus d'étudiants s'y intéressent et y prennent part et les entreprises sont de plus en plus ouvertes et enthousiastes à en offrir. Aussi, selon Coco (2000), la popularité du stage universitaire aurait progressé de manière si spectaculaire dans les dernières années que le nombre d'étudiants ayant complété au moins un stage pendant leurs études universitaires serait passé de 1 sur 36 en 1980 à 3 sur 4 en 2000.

Face à cette prolifération impressionnante du stage universitaire, il apparaît essentiel de se questionner sur son efficacité et plus particulièrement sur les critères d'évaluation et les déterminants de celle-ci. À cet effet, la recherche scientifique a jusqu'à présent permis quelques réflexions et découvertes intéressantes.

Tout d'abord, bien qu'il n'existe pas à ce jour de modèle intégré de l'efficacité du stage, il existe au sein de la littérature disponible une tendance forte pour une conception tripartite du stage universitaire et de son efficacité. En effet, plusieurs chercheurs adhèrent actuellement à une conceptualisation du stage universitaire et de son efficacité mettant l'accent sur les rôles, les responsabilités et les objectifs respectifs des trois principaux acteurs qui y participent, soit l'étudiant, l'université et l'entreprise d'accueil (Coco, 2000; Maertz, Stoeberl & Marks, 2013; Narayanan, Olk et Fukami, 2010).

Ce faisant, les auteurs décrivent généralement l'efficacité du stage en termes de bénéfices potentiels pour ou d'objectifs visés par les trois acteurs concernés (Coco, 2000; Maertz *et al.*, 2013; Narayanan *et al.*, 2010). Pour l'étudiant, les indicateurs de succès du stage ainsi évoqués incluent le développement des connaissances et des compétences, une meilleure compréhension des concepts théoriques et de leur application pratique, une meilleure compréhension du monde du travail, une intégration et une évolution plus facile et plus rapide sur le marché du travail et une spécification des intérêts et des ambitions de carrière. En ce qui a trait à l'entreprise d'accueil, il est plutôt question de l'avancement et de la complétion des dossiers en cours grâce au recrutement temporaire à faible coût d'une main-d'œuvre qualifiée et motivée, de l'opportunité de repérer et de recruter parmi les stagiaires les jeunes talents les plus prometteurs et de l'opportunité de recevoir un flot d'approches et d'idées nouvelles en provenance du milieu académique. Finalement, pour ce qui est de l'université, les bénéfices et les objectifs potentiels ainsi soulignés comptent entre autres un meilleur placement étudiant, une meilleure visibilité et une meilleure réputation auprès des étudiants et des partenaires actuels et futurs et une meilleure synchronisation entre la formation offerte et les besoins du marché du travail.

De la même manière, les auteurs abordent la question des déterminants du succès du stage en fonction des rôles et des responsabilités de chacun des acteurs vis-à-vis du stage et de son déroulement optimal (Maertz *et al.*, 2013; Narayanan *et al.*, 2010). Autrement dit, il s'agit pour eux de déterminer ce que chacun des acteurs impliqués peut faire pour favoriser l'atteinte des bénéfices et des objectifs visés. De manière générale, la littérature souligne l'importance de la communication et de l'engagement entre les trois acteurs. De plus, les rôles et les responsabilités respectives de l'université et de l'entreprise d'accueil relativement à l'encadrement du stagiaire sont également soulignés. Du côté de l'université, l'encadrement idéal est décrit comme principalement orienté vers la formulation d'objectifs d'apprentissage, la maximisation des opportunités d'apprentissage, l'intégration des apprentissages dans une perspective

de rapprochement entre les acquis académiques, l'expérience de stage et la carrière professionnelle, et la conciliation entre les objectifs de l'étudiant, de l'université et de l'entreprise d'accueil. Pour l'entreprise d'accueil, il s'agit plutôt d'un encadrement visant à maximiser les opportunités d'apprentissage offertes à l'étudiant, à faciliter la compréhension de l'étudiant relativement aux mandats qui lui sont attribués et aux dynamiques de l'entreprise et du monde du travail, et à maximiser les avantages du recrutement d'un stagiaire. Enfin, pour l'étudiant, les auteurs soulignent l'importance des attitudes et des comportements orientés vers l'apprentissage, tels que la motivation, le désir d'apprendre, le désir de mieux comprendre l'entreprise et le monde du travail, le désir de comprendre et de combler les attentes de l'entreprise d'accueil, la recherche d'opportunités d'apprentissage, la recherche d'interactions et de feedback, et la consignation par écrit des expériences et des apprentissages clefs réalisés lors du stage.

Cela étant dit, malgré les importantes avancées réalisées relativement aux connaissances disponibles sur les critères d'évaluation et les déterminants du succès du stage, beaucoup reste encore à faire (Maertz *et al.*, 2013; Narayanan *et al.*, 2010). Ainsi, dans la lignée des travaux antérieurs, la présente étude entend poursuivre la recherche sur les déterminants du succès du stage universitaire. Par conséquent, son objectif général consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure et de quelle manière la motivation à apprendre du stagiaire et la qualité de la relation entre ce stagiaire et son superviseur en entreprise affectent le succès du stage. Aussi, cet objectif de recherche s'inscrit dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive rigoureuse présentée en cinq temps.

Dans un premier temps, un chapitre sera consacré à la présentation de la problématique et de l'objectif de recherche. Par conséquent, il y sera question de l'importance du stage universitaire pour les principaux acteurs concernés, de l'état des connaissances disponibles sur les déterminants de son succès, du potentiel de la motivation à apprendre et de la qualité de la relation superviseur-supervisé à ce titre et de la

pertinence pratique et scientifique d'une étude visant à explorer davantage ces déterminants.

Dans un second temps, un chapitre sera consacré à la présentation du cadre conceptuel de l'étude. Dans cette optique, des modèles de référence seront présentés, les principales variables à l'étude seront définies, décrites et contextualisées, les liens attendus entre ces variables seront exposés et justifiés puis un modèle conceptuel et une série d'hypothèses seront finalement proposés.

Dans un troisième temps, un chapitre sera consacré à la méthodologie employée dans le cadre de cette étude. En ce sens, les décisions et les précautions prises relativement à la démarche de recherche, au devis de recherche, à la technique d'échantillonnage et à la technique de collecte de données y seront présentées et discutées.

Dans un quatrième temps, un chapitre sera consacré à la présentation des résultats obtenus. Évidemment, ce chapitre inclura également la description des outils d'analyse utilisés et l'explication des analyses effectuées.

Dans un cinquième et dernier temps, un chapitre sera consacré à la discussion des résultats obtenus. Ce faisant, les résultats obtenus seront interprétés, des conclusions seront avancées, les contributions et les limites de l'étude seront soulignées et des pistes de recherches futures seront proposées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation du problème de recherche

Couramment utilisé comme méthode d'apprentissage dans le cadre des programmes de formation universitaire, le stage est une activité de formation impliquant le placement temporaire d'un étudiant en contexte organisationnel, et ce, sous la supervision simultanée d'un responsable académique et d'un responsable organisationnel (Narayanan *et al.*, 2010). En ce sens, il s'agit d'une activité pédagogique dans laquelle coïncident les intérêts de trois acteurs clefs du monde du travail : l'étudiant, l'université et l'entreprise (Coco, 2000; Maertz *et al.*, 2013; Narayanan *et al.*, 2010). En effet, pour l'étudiant, le stage représente une occasion privilégiée de préparation à l'emploi lui permettant de confronter et d'adapter ses apprentissages au monde réel et de développer ses connaissances et ses compétences professionnelles. De manière générale, cette expérience pratique devient éventuellement un atout précieux qui aura un impact positif non seulement sur la quantité mais également sur la qualité des offres d'emploi qui lui seront présentées. Le succès du stage facilite donc considérablement l'entrée, la performance et l'avancement subséquents du stagiaire sur le marché du travail. Pour l'université, le stage est d'abord une opportunité d'obtenir des renseignements sur les besoins du marché du travail et de s'y adapter ainsi qu'une opportunité de s'assurer de la satisfaction et du placement de ses étudiants. Par la suite, le succès du stage peut avoir un impact positif sur sa réputation auprès des étudiants, des entreprises, des

professeurs et des conférenciers ainsi que sur ses opportunités de financement et de partenariats. Pour l'entreprise, le stage peut entraîner l'avancement voire la complétion à faible coût de dossiers en cours, l'affluence de nouvelles idées en provenance du monde académique ainsi que l'évaluation et le recrutement d'un nouvel employé prometteur. Aussi, de plus en plus populaire, le stage universitaire représente plus que jamais une porte d'entrée sur le marché du travail pour l'étudiant et une opportunité de recrutement pour l'entreprise (Rose, Teo & Connell, 2014; Zhao & Liden, 2011). Cela étant dit, malgré l'importance et les implications du stage pour ces trois acteurs, plusieurs auteurs soulignent le faible nombre d'études portant sur les déterminants de son succès (Narayanan *et al.*, 2010) ainsi que sur les conditions maximisant l'impact positif de ces déterminants (Maertz *et al.*, 2014).

1.2 Présentation de l'objectif de recherche

Ainsi, l'objectif de ce projet de recherche est d'examiner les liens entre deux déterminants du succès d'un stage universitaire, soit la motivation à apprendre de l'étudiant et la qualité de la relation superviseur-stagiaire, et quatre indicateurs de succès du stage, soit le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant, le niveau de préparation à l'emploi de l'étudiant, les intentions de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil et les intentions du superviseur d'offrir à l'étudiant un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière la motivation à apprendre du stagiaire et la qualité de la relation entre ce stagiaire et son superviseur en entreprise affectent ces quatre indicateurs de succès du stage.

Tout d'abord, le concept de motivation à apprendre (*motivation to learn*) est défini comme faisant référence au désir de l'apprenant d'assimiler le contenu de la formation (Colquitt, LePine & Noe, 2000). En psychologie organisationnelle, la motivation à

apprendre est souvent associée à des conséquences positives sur l'efficacité de la formation organisationnelle (Bauer, Orvis, Ely & Surface, 2016; Colquitt *et al.*, 2000; Mathieu & Martineau, 1997; Noe & Schmitt, 1986). Jusqu'à présent, la recherche sur les antécédents de la motivation à apprendre repose généralement sur les principes des théories du choix cognitif (*cognitive choice theories*) et sur ceux des théories besoins-motifs-valeurs (*need-motive-value theories*).

Dans un premier temps, parmi les théories du choix cognitif, la théorie des attentes (*expectancy theory*; Vroom, 1964) est sans aucun doute l'une des plus représentatives et des plus influentes. Selon celle-ci, la motivation d'un individu à produire un comportement serait le résultat d'une réflexion reposant sur trois grands leviers cognitifs. Le premier concerne les attentes de l'individu par rapport à la probabilité que ses efforts lui permettront d'atteindre le niveau de performance désiré. Il s'agit alors pour cet individu de déterminer s'il est capable de réaliser adéquatement le comportement exigé. Le second concerne l'instrumentalité que l'individu accorde au comportement visé pour l'obtention d'un résultat ou d'une récompense souhaitable. L'individu évalue donc le degré de contingence entre performance et résultat/récompense. Le troisième et dernier levier évalué concerne quant à lui la valence du résultat ou de la récompense attendue aux yeux de l'individu. Ainsi, plus l'individu accorde d'importance au résultat ou à la récompense associée à la réalisation du comportement plus il sera motivé à le réaliser.

Dans un second temps, les théories besoins-motifs-valeurs associent généralement la motivation à l'influence combinée de caractéristiques personnelles de l'individu et de perceptions qu'il entretient par rapport à son environnement (Kanfer, 1991). Selon les différentes théories, les besoins, les motifs et/ou les valeurs de l'individu, en parallèle avec ses traits de personnalité et ses perceptions de l'environnement, auraient une influence sur sa fixation d'objectifs comportementaux ainsi que sur son comportement réel. Or, les résultats de la recherche portant sur la motivation à apprendre en contexte

de formation organisationnelle soulignent effectivement l'influence de plusieurs variables individuelles et situationnelles sur la motivation à apprendre (Colquitt *et al.*, 2000). Parmi les variables individuelles figurent notamment le locus de contrôle, la conscienciosité, le besoin d'accomplissement et l'anxiété alors que parmi les variables situationnelles se trouvent entre autres le climat, le soutien du superviseur et le soutien des pairs.

Dans l'ensemble, la théorie des attentes et les théories besoins-motifs-valeurs de la motivation suggèrent que la motivation à apprendre serait un phénomène cognitif et comportemental orienté vers la fixation, la poursuite et l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et influencé par les caractéristiques personnelles et les caractéristiques environnementales perçues.

Dans les dernières années, plusieurs modèles ont été proposés dans le domaine de la motivation à apprendre (Bauer *et al.*, 2016; Colquitt, *et al.*, 2000; Mathieu & Martineau, 1997; Noe & Schmitt, 1986). Dans l'ensemble, ces modèles intégratifs confirment la validité et la complémentarité des modèles précédents portant sur la motivation. Toutefois, plusieurs variables restent encore inexploitées, et ce, tout particulièrement en contexte de stage.

Ensuite, la qualité de la relation qu'un stagiaire établit avec son superviseur de stage en entreprise pourrait également être déterminante pour le succès du stage. En effet, la théorie de l'échange leader-membre (*leader-member exchange theory*; LMX; Dansereau, Graen & Haga, 1975; Graen & Uhl-Bien, 1995), qui s'intéresse à la qualité de la relation dyadique entre un superviseur et un supervisé en contexte de travail, pourrait également être une piste intéressante. Selon cette théorie du leadership, une relation superviseur-supervisé de haute qualité est caractérisée par le respect, la confiance, la loyauté, l'appréciation et le soutien alors qu'une relation de faible qualité est plutôt marquée par des échanges de nature plus contractuelle (Martin, Epitropaki,

Thomas & Topakas, 2010). Or, la théorie du LMX a déjà été adaptée au contexte de stage sous l'appellation de *intern-supervisor exchange* (ISX; Rose *et al.*, 2014). En effet, dans leur étude, Rose et ses collègues ont démontré que l'établissement et le maintien d'une relation de haute qualité entre un stagiaire universitaire et son superviseur de stage en entreprise ont une influence positive sur la possibilité pour l'entreprise d'accueil de transformer le stagiaire reçu en employé permanent. Cela étant dit, aucune étude ne semble s'être intéressée jusqu'à présent à l'influence de la motivation à apprendre de l'apprenant sur la relation qu'il développe avec son superviseur en contexte de stage. Or, la littérature sur le LMX suggère que la motivation d'un supervisé telle que perçue par son superviseur pourrait avoir une influence positive significative sur la qualité de leur relation (Dulebohn, Bommer, Liden, Brouer & Ferris, 2012; Liden & Graen, 1980; Martin *et al.*, 2010). Dans cette optique, le LMX pourrait s'avérer être une variable médiatrice importante entre la motivation à apprendre de l'apprenant et le succès du stage.

Dans l'ensemble, l'objectif de la présente étude sera donc de déterminer dans quelle mesure la qualité de la relation entre un stagiaire universitaire et son superviseur en entreprise joue un rôle médiateur entre la motivation à apprendre de ce stagiaire et le succès du stage. Aussi, dans l'esprit des travaux de Coco (2000), de Maertz et ses collègues (2013) et de Narayanan et ses collègues (2010), le stage universitaire est ici considéré comme une activité pédagogique servant simultanément les intérêts de l'étudiant, de l'université et de l'entreprise. En ce sens, les indicateurs retenus pour rendre compte du succès du stage dans le cadre de cette étude représentent les deux principaux objectifs communs de ces trois acteurs en contexte de stage, soit le renforcement de l'employabilité et la facilitation du placement de l'étudiant. Spécifiquement, les indicateurs d'employabilité retenus sont le niveau de préparation à l'emploi et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin de son stage, et les indicateurs de placement retenus sont les intentions du superviseur d'offrir un poste

permanent à son stagiaire au sein de l'entreprise d'accueil et les intentions du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil.

La pertinence de cet objectif de recherche repose d'abord sur l'opportunité d'explorer pour la toute première fois la possibilité soulevée par la littérature sur le LMX selon laquelle la motivation d'un subordonné telle que perçue par son superviseur puisse être une variable antécédente à la qualité de leur relation dyadique, et ce, en l'appliquant au contexte de stage. Cela étant dit, cet objectif fait également logiquement suite à la recherche sur la motivation à apprendre en contexte de formation organisationnelle (Bauer *et al.*, 2016; Colquitt *et al.*, 2000) et à celle sur la qualité de la relation superviseur-supervisé en contexte de formation organisationnelle et de stage (Bezuijen, Dam, Berg & Thierry, 2010; Rose *et al.*, 2014). Aussi, il va sans dire que les résultats de cette étude pourraient avoir d'importantes implications pratiques pour la préparation et l'encadrement de deux importantes parties prenantes de tout stage universitaire, soit le stagiaire et le superviseur en entreprise. En effet, la confirmation du modèle proposé encouragerait, d'une part, les universités à privilégier des activités de préparation et d'évaluation favorisant le développement et le maintien d'une forte motivation à apprendre chez les stagiaires et, de l'autre, les entreprises à développer des activités de sélection, de formation et de préparation permettant à leurs superviseurs de stage de repérer les stagiaires motivés et de leur offrir les opportunités d'apprentissage les mieux adaptées à leurs besoins et à leurs intérêts.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

L'objectif de la présente étude est donc de déterminer dans quelle mesure la qualité de la relation entre un stagiaire et son superviseur en entreprise joue un rôle médiateur entre la motivation à apprendre de cet étudiant et le succès de son stage, évalué auprès du stagiaire en termes de sentiment d'auto-efficacité au travail et d'intentions d'accepter un poste au sein de l'entreprise d'accueil, et auprès de son superviseur en termes du niveau de préparation à l'emploi du stagiaire et d'intentions d'offrir à celui-ci un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil. Il convient donc à ce stade d'établir pour chacun de ces concepts la définition, les composantes et les modèles théoriques retenus dans cette optique.

2.1 Modèles généraux de l'efficacité de la formation et du stage

Ce projet de recherche s'appuie principalement sur la littérature s'intéressant aux déterminants de l'efficacité de la formation organisationnelle et du stage universitaire. Plus précisément, une attention toute particulière est portée aux modèles mettant en relief l'influence de la motivation à apprendre et de la qualité de la relation superviseur-supervisé sur l'atteinte des objectifs de la formation ou du stage. Aussi, les principaux modèles retenus à cet effet peuvent être divisés en deux groupes distincts : les modèles

relatifs à l'efficacité de la formation organisationnelle et ceux relatifs à l'efficacité du stage universitaire.

2.1.1 Modèles généraux de l'efficacité de la formation

La littérature sur l'efficacité de la formation organisationnelle étant relativement abondante, les modèles retenus sont ceux accordant une importance particulière à l'influence de la motivation à apprendre sur l'issue de la formation. Dans cette optique, quatre modèles se sont avérés incontournables.

Dans un premier temps, le modèle de Noe et Schmitt (1986) est le résultat d'une réflexion portant à la fois sur l'influence des variables attitudinales et motivationnelles sur l'issue de la formation et sur le concept d'aptitude à l'apprentissage (*trainability*). Plus exactement, ces chercheurs se sont intéressés tout particulièrement à deux des trois composantes de ce concept, soit la motivation et l'environnement. Suite à une vérification rigoureuse de leur modèle initial, les auteurs proposent finalement le modèle alternatif suivant (figure 2.1). Ainsi, malgré l'influence modeste que lui accordent les résultats obtenus sur l'apprentissage, la motivation à apprendre avant la formation (*pre-training motivation*) conserve une place centrale dans le modèle retenu.

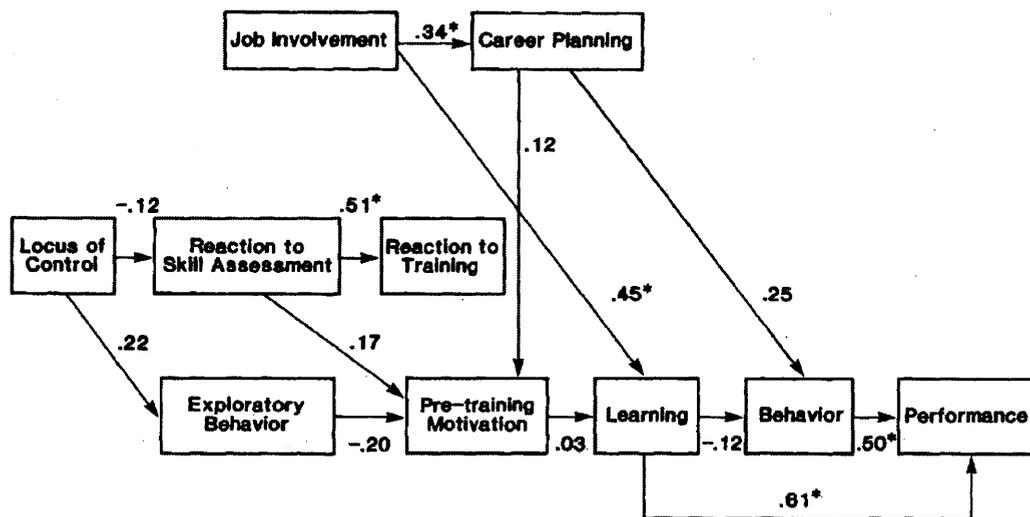


Figure 2.1 Modèle de Noe et Schmitt (1986)

Dans un second temps, le modèle de Mathieu et Martineau (1997) est le résultat d'une synthèse des travaux antérieurs sur la motivation en contexte de formation ainsi que sur l'évaluation de la formation. Selon ce modèle, la motivation à apprendre avant la formation (*pre-training motivation*) serait le fruit de caractéristiques individuelles et situationnelles et aurait une influence sur les résultats de la formation (c.-à-d. les réactions, l'apprentissage et le comportement en contexte de formation) ainsi que sur les résultats au travail (c.-à-d. la motivation à transférer les acquis en contexte de travail, les comportements résultants en contexte de travail et l'utilité générale de la formation; figure 2.2).

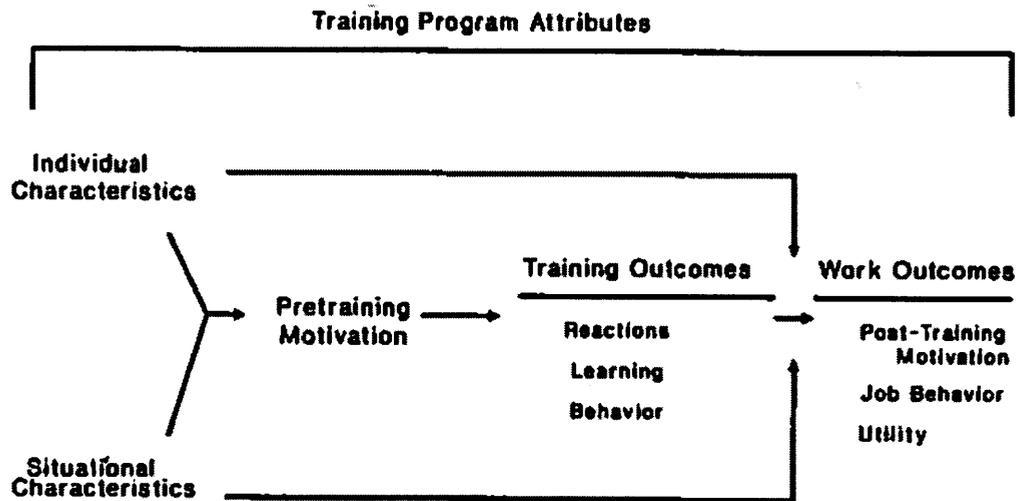


Figure 2.2 Modèle de Mathieu et Martineau (1997)

Dans un troisième temps, la méta-analyse de Colquitt et ses collègues (2000) représente un apport majeur pour la recherche sur la motivation à apprendre à titre de déterminant de l'efficacité de la formation organisationnelle. En effet, ces auteurs ont proposé et validé un modèle intégratif des antécédents et des conséquences de la motivation à apprendre en contexte de formation organisationnelle (figure 2.3). En ce qui a trait aux antécédents de la motivation à apprendre, le modèle en question explique l'émergence du phénomène motivationnel selon une combinaison des théories besoins-motifs-valeurs (c.-à-d. les caractéristiques individuelles et perceptuelles) et des théories du choix cognitif (c.-à-d. les attentes, l'instrumentalité et la valence). Pour ce qui est des conséquences de la motivation à apprendre, le modèle propose d'évaluer celles-ci selon les principes combinés des modèles de Kirkpatrick (c.-à-d. les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats; Kirkpatrick, 1987) et de Kraiger et ses collègues (c.-à-d. les résultats cognitifs, comportementaux et affectifs; Kraiger *et al.*, 1993).

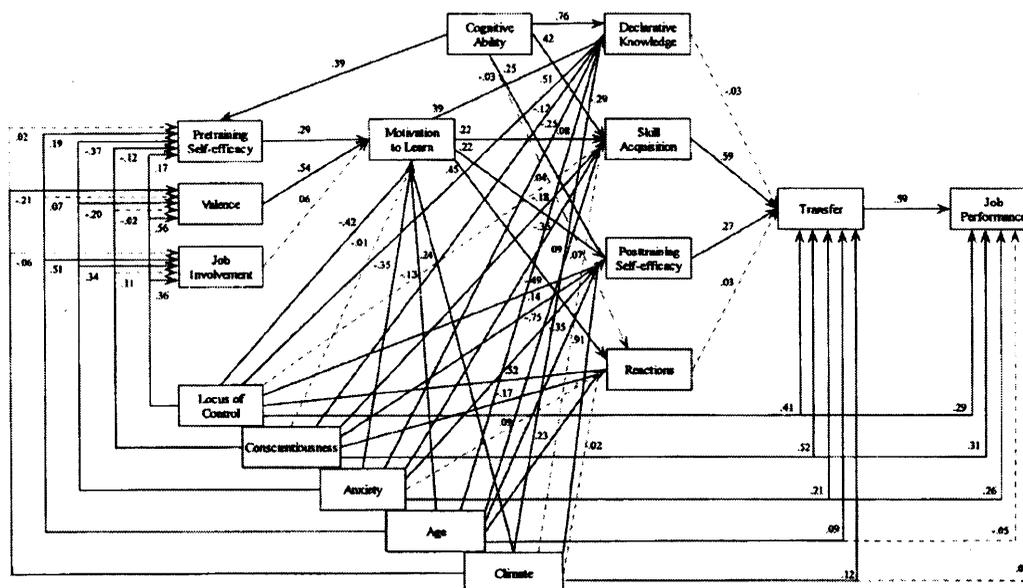


Figure 2.3 Modèle de Colquitt et ses collègues (2000)

Dans un quatrième et dernier temps, la méta-analyse de Bauer et ses collègues (2016) reprend essentiellement le modèle proposé précédemment par Colquitt et ses collègues (2000), mais en accordant cette fois une attention particulière aux différentes formes de motivation observées en contexte de formation ainsi qu'à leurs conséquences respectives sur l'issue de la formation. Dans le cas de la motivation à apprendre, les travaux de Bauer et ses collègues obtiennent des résultats très similaires à ceux obtenus par Colquitt et ses collègues, à l'exception d'une relation beaucoup moins forte observée entre motivation à apprendre et transfert des apprentissages en contexte de travail ($\rho = 0.15$ vs $\rho = 0.58$).

2.1.2 Modèles généraux de l'efficacité du stage

Bien qu'un peu plus ténue, la littérature sur l'efficacité du stage universitaire comprend malgré tout quelques modèles et synthèses intéressants. Encore une fois, les modèles

et synthèses retenus dans le cadre de la présente étude sont ceux et celles mettant de l'avant la motivation à apprendre et la qualité de la relation superviseur-supervisé à titre de déterminants du succès du stage.

Tout d'abord, le modèle intégratif proposé par Narayanan et ses collègues (2010) est un modèle particulièrement pertinent dans le cadre du présent projet de recherche en ce sens qu'il met de l'avant les intérêts et les rôles des trois acteurs principaux du domaine du stage universitaire, soit l'étudiant, l'université et l'entreprise d'accueil, tel que proposé précédemment par Coco (2000). Aussi, ce modèle accorde une importance particulière à la motivation de l'étudiant à l'égard du stage ainsi qu'au soutien du superviseur à son endroit (figure 2.4). Ainsi, il est proposé que la motivation de l'étudiant et le soutien du superviseur joueraient tous deux un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs du stage tels que définis par les trois acteurs impliqués. Parmi ces objectifs, soulignons entre autres le recrutement/le placement de l'étudiant ainsi que la satisfaction générale de l'étudiant à l'égard de l'expérience de stage, de l'entreprise et de l'université.

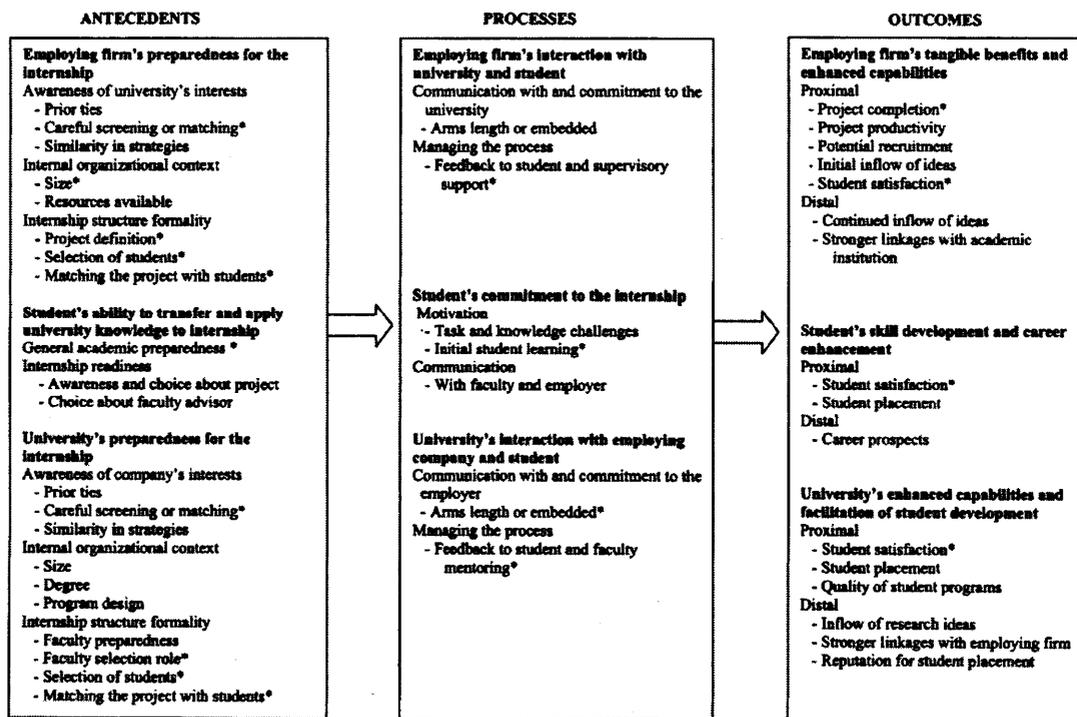


Figure 2.4 Modèle de Narayanan et ses collègues (2010)

Ensuite, la synthèse présentée par Maertz et ses collègues (2014) est également très intéressante en ce qui concerne le rôle de la motivation à apprendre de l'étudiant et la qualité de la relation superviseur-supervisé pour le succès du stage universitaire. En effet, accordant encore une fois une attention particulière aux objectifs et aux rôles de chacun des trois principaux acteurs impliqués dans la réalisation du stage universitaire, les auteurs dressent pour chacun d'entre eux une liste des facteurs de succès du stage et des bénéfices potentiels du succès du stage. Or, plusieurs des facteurs de succès attribués à l'étudiant et à l'entreprise d'accueil (tableau 2.1) sont liés à la motivation à apprendre de l'étudiant et à l'établissement d'une relation superviseur-supervisé privilégiée. En ce qui a trait aux bénéfices potentiels du stage, les auteurs soulignent entre autres l'intérêt d'un stage réussi pour le développement des connaissances et des

compétences de l'étudiant ainsi que pour son intégration et son évolution sur le marché du travail (tableau 2.2).

Factor	Interns	Employers
Supportive studies from the literature	Allen <i>et al.</i> (2006); Gloria <i>et al.</i> (1997); Roever (2000); Sapp and Zhang (2009); Tovey (2001); Knouse and Fontenot (2008)	Bailey <i>et al.</i> (2000); Coco (2000); D'Abate <i>et al.</i> (2009); Hall <i>et al.</i> (1996); Ryan and Krapels (1997); Swift and Kent (1999); Knouse and Fontenot (2008)
Individual factors	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seek to learn and align assignment with employer expectations (i.e. chance for FT employment offer, pay, training aspects, duties/arrangements) 2. Project at all times high work motivation, professionalism, and desire to learn 3. Seek opportunities for participation and interaction with mentor(s)/sponsor(s) 4. Seek feedback from employer on progress 5. Seek opportunities for more macro business and industry learning 6. keep "learning log or journal" of experiences and lessons learned (don't ignore the company's culture) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Designate internship supervisors that explain the rationale behind goals and assignments 2. Supervisors that give frequent feedback and inspire respect and trust, and achieve high satisfaction and motivation 3. Intern supervisors that provide work content training and access to development opportunities regarding organizational culture and career learning 4. Supervisors who plan effectively for all aspects of the internship and cultivate recruitment benefits

Tableau 2.1 Facteurs de succès du stage selon Maertz et ses collègues (2014)

	Interns	Employers
Supportive studies from the literature	Hite and Bellizzi (1986); Mihail (2006); Pianko (1995); Roever (2000); Sapp and Zhang (2009); Taylor (1988)	Bailey <i>et al.</i> (2000); Coco (2000); Pianko (1995); Rothman (2007); Scott (1992); Swift and Kent (1999); Tovey (2001)
Potential benefits	<ol style="list-style-type: none"> 1. Understanding of how classroom concepts apply practically 2. Improved on-the-job knowledge and skills 3. Improved knowledge of industry and possible career options 4. Improved work habits 5. Increased personal and social efficacy 6. Reduced shock and increased comfort and efficacy for post-graduation work transition 7. Development and crystallization of one's vocational self-concept and work/career values 8. Marketable practical job experience 9. Higher starting salaries and faster advancement than non-interns 10. More job offers and earlier job offers than non-interns 11. Opportunity to evaluate company as a potential employer 12. Possible direct offer of employment 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Increased work capacity, freeing FT employees to perform more critical/core tasks 2. Low cost, skilled labor with tax and benefit cost advantages 3. Generally, high motivation, enthusiasm, and informal social skills exhibited by interns 4. Recruiting advantage – low risk, in-depth first look at intern 5. Opportunity to begin pre-developing interns as new employees 6. Potential “fresh approaches” or ideas from interns hired 7. High loyalty and lower early turnover among interns hired than other outside hires

Tableau 2.2 Bénéfices potentiels du stage selon Maertz et ses collègues (2014)

2.2 Motivation, motivation à la formation et motivation à apprendre

La motivation à apprendre (*motivation to learn*) est la variable indépendante du modèle proposé dans le cadre de cette étude. Or, pour bien comprendre le concept de motivation à apprendre et son intérêt dans le contexte de la présente étude, il est essentiel de reconnaître les caractéristiques l'associant et le distinguant du concept de motivation en général et de celui de motivation à la formation (*training motivation*).

En effet, la motivation est un concept qui intéresse penseurs et chercheurs depuis des millénaires. Cela étant dit, alors que la réflexion et la recherche étaient initialement orientées vers la découverte de lois universelles et d'influences générales régissant et

expliquant le phénomène motivationnel au sens large, elles se sont récemment tournées vers une étude plus contextualisée de la motivation (Reeve, 2012). Or, dans le domaine de la psychologie organisationnelle, cette réorientation a éventuellement permis l'apparition et l'étude des concepts de motivation au travail (*work motivation*) et de motivation à la formation (*training motivation*). Aussi, parmi les phénomènes motivationnels étudiés sous l'égide du concept de motivation à la formation figure ceux de motivation à apprendre et de motivation à transférer (*motivation to transfer*).

Tout d'abord, le concept de motivation est généralement défini comme la direction, l'intensité et la persistance dans le temps des comportements orientés vers un but (Kanfer, 1991, p. 78). Ensuite, celui de motivation à la formation est décrit comme faisant référence à la direction, l'intensité et la persistance des comportements orientés vers l'apprentissage en contexte de formation (Colquitt *et al.*, 2000, p. 678). Finalement, celui de motivation à apprendre est défini comme le désir de la part de l'apprenant d'assimiler le contenu de la formation (Colquitt *et al.*, 2000, p. 681). Ainsi, alors que le concept de motivation à la formation correspond à l'ensemble du phénomène motivationnel en contexte de formation, celui de motivation à apprendre représente plutôt une composante spécifique de ce même phénomène. Or, dans leurs travaux sur la motivation à la formation, Mathieu et Martineau (1997) soulignent justement que l'une des trois principales approches pour l'étude de la motivation à la formation implique la séparation du concept en deux sous-concepts distincts lors de la mesure : d'une part, la motivation à apprendre, ou motivation pré-formation (*pretraining motivation*), est évaluée avant et pendant la formation pour rendre compte du désir d'assimiler le contenu de celle-ci, et, de l'autre, la motivation à transférer, ou motivation post-formation (*post-training motivation*), est évaluée au terme de la formation pour rendre compte du désir d'appliquer ces acquis en contexte de travail (Noe & Schmitt, 1986). Dans cette optique, alors que le concept de motivation à la formation représente l'application du concept de motivation au contexte spécifique de la formation, celui de motivation à apprendre représente sans contredit une

spécification supplémentaire ciblant tout particulièrement les intentions et les comportements orientés vers l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences manifestées par l'individu avant et pendant la formation. Dans cette optique, l'étude du concept de motivation à apprendre implique donc, à l'instar des concepts qui l'englobent, celle des trois grandes composantes du phénomène motivationnel, soit la direction, l'intensité et la persistance des efforts cognitifs et physiques orientés vers le ou les objectifs d'apprentissage fixés (Kanfer, 1991; Vallerand & Thill, 1993).

Tel qu'expliqué par les auteurs précédemment cités, la première composante, la direction, est celle faisant référence à l'engagement que manifeste un individu envers un ou plusieurs objectifs particuliers dans un contexte donné. Dans un contexte de stage, les objectifs en question sont à la fois les objectifs académiques officiels (p. ex. les critères de réussite) et les objectifs personnels du stagiaire à l'égard du stage (p. ex. les critères de satisfaction). De manière générale, ces objectifs correspondent à des critères de préparation et d'intégration à l'emploi, critères qui seront présentés plus en détail plus loin dans ce chapitre. Dans un second temps, l'intensité est la composante faisant référence à l'ampleur des efforts cognitifs et/ou physiques qu'investit l'individu dans sa poursuite des objectifs fixés. Dans un contexte de stage, les efforts cognitifs et physiques investis par l'étudiant se manifestent entre autres via la qualité, la quantité et la difficulté des mandats complétés par celui-ci. Dans un troisième et dernier temps, la persistance est la composante faisant référence à la constance de l'engagement et des efforts cognitifs et physiques de l'individu dans le temps. Dans un contexte de stage, cela implique que l'engagement de l'étudiant envers les objectifs du stage et les efforts cognitifs et/ou physiques qu'il investit dans les mandats qui lui sont attribués demeurent stables tout au long de son stage.

La présente étude s'intéresse donc, entre autres, à la motivation à apprendre en contexte de stage. Plus particulièrement, il s'agit de déterminer de quelle manière et dans quelle

mesure l'émergence et le développement de la motivation à apprendre en contexte de stage affectent le déroulement et les résultats finaux de cette activité pédagogique universitaire. Dans cette optique, il convient de présenter les modèles théoriques généralement utilisés au sein de la littérature scientifique pour expliquer les conséquences de la motivation à apprendre ainsi que leurs implications en contexte de stage.

2.2.1 Les conséquences de la motivation à apprendre

En ce qui a trait aux conséquences de la motivation à apprendre sur l'issue de la formation, celles-ci sont généralement évaluées selon les principes des modèles de Kirkpatrick (1987) et de Kraiger et ses collègues (1993; Bauer *et al.*, 2016; Colquitt *et al.*, 2000).

D'un côté, le modèle de Kirkpatrick est un modèle proposant d'évaluer l'efficacité de la formation en fonction de quatre critères : les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats. Premièrement, les réactions font référence au niveau d'appréciation et de satisfaction exprimé par l'apprenant à l'égard de la formation. Deuxièmement, les apprentissages font référence à la fois aux connaissances et aux compétences acquises et aux attitudes modifiées dans le cadre de la formation. Troisièmement, les comportements font référence à l'influence de la formation sur le comportement au travail, c'est-à-dire au transfert des apprentissages en contexte de travail. Finalement, les résultats font référence aux conséquences de la formation sur l'atteinte des objectifs fixés, généralement formulés en termes de performance organisationnelle.

De l'autre, le modèle de Kraiger et ses collègues est un modèle proposant plutôt d'évaluer l'efficacité de la formation en fonction de ses résultats cognitifs,

comportementaux et affectifs. En premier lieu, les résultats cognitifs font référence à l'ensemble du processus d'acquisition, d'organisation et de mise en application de nouvelles connaissances. Autrement dit, il s'agit de l'évaluation non seulement des apprentissages réalisés par l'individu dans le cadre de la formation, mais également de leur impact sur son développement cognitif. En second lieu, les résultats comportementaux concernent le développement et l'utilisation de nouvelles compétences techniques et/ou motrices. Il s'agit alors d'évaluer dans quelle mesure l'individu est capable de déterminer quand et comment utiliser les compétences acquises et de le faire de manière automatique et fluide. En dernier lieu, les résultats affectifs rassemblent les changements attitudeux et motivationnels entraînés par la formation. Dans cette optique, ceux-ci sont considérés comme des objectifs plus ou moins directs de la formation rendant également compte des apprentissages réalisés par l'individu dans le cadre de la formation. Sur le plan attitudeux, l'intérêt porte alors sur la direction et la force des attitudes manifestées par l'individu à l'égard d'un ou de plusieurs objets spécifiés par les objectifs de la formation. Sur le plan motivationnel, l'intérêt porte plutôt sur l'influence de la formation sur la disposition motivationnelle (c.-à-d. orientation maîtrise vs orientation performance), le sentiment d'auto-efficacité et la fixation d'objectifs personnels chez l'individu.

En contexte de stage, les études disponibles sur les conséquences de la motivation à apprendre sont beaucoup plus rares. Cela étant dit, la littérature présente généralement la motivation à apprendre du stagiaire comme un facteur déterminant pour l'atteinte des objectifs de chacun des acteurs impliqués dans les stages (Maertz, *et al.*, 2014; Narayanan *et al.*, 2010). Ainsi, la motivation à apprendre de l'étudiant en contexte de stage pourrait avoir un effet positif sur plusieurs éléments généralement associés au succès du stage. Parmi ceux-ci figurent notamment le développement des connaissances et des compétences de l'étudiant, l'amélioration de sa compréhension de l'entreprise et du marché du travail, l'amélioration de ses habitudes de travail, la facilitation de sa transition entre le monde académique et le monde professionnel, la

quantité et la qualité de ses opportunités d'emploi suite à sa graduation, son placement effectif sur le marché du travail ainsi que son évolution professionnelle subséquente.

Pour finir, il convient de souligner que la motivation à apprendre est un phénomène dynamique qui évolue au cours de la formation. Aussi, le niveau de motivation à apprendre d'un étudiant observé avant le stage pourrait être différent de celui observé par la suite pendant le stage. En effet, selon les travaux de Sitzmann et ses collègues (Sitzmann, Brown, Ely, Kraiger & Wisner, 2009), lorsque la formation offerte prend la forme d'un processus plutôt que celle d'un événement unique, la motivation à apprendre de l'apprenant prend alors la forme d'un phénomène cyclique selon une séquence attentes-motivation-réactions se répétant à chaque nouvelle étape de la formation. Ainsi, selon les résultats obtenus par les chercheurs, à chaque étape du processus, les attentes initiales qu'entretient l'apprenant à l'égard de la formation ont un effet positif sur son niveau de motivation à apprendre, son niveau de motivation à apprendre a un effet positif sur ses réactions à la formation et ses réactions à la formation ont un effet positif sur ses attentes futures à l'égard de la formation. Or, en contexte de stage universitaire, compte tenu de la durée et de la complexité du programme de formation offert à l'étudiant, il ne serait pas étonnant que les mandats successifs aient un effet similaire sur la motivation à apprendre de celui-ci. Il est donc attendu que la motivation à apprendre de l'étudiant observée avant le stage ait une influence positive sur la motivation à apprendre de l'étudiant observée pendant le stage.

Dans l'ensemble, la motivation à apprendre apparaît donc comme un phénomène affectif, cognitif et comportemental intimement lié à la fixation, la poursuite et l'atteinte d'objectifs personnels et professionnels par l'individu. En effet, les définitions, les composantes et les théories retenues pour rendre compte du phénomène motivationnel en contexte d'apprentissage décrivent un processus à travers lequel l'individu transforme ses caractéristiques personnelles (p. ex. besoins, motifs, valeurs, traits de personnalités, etc.) en objectifs d'apprentissage concrets et interprète ensuite

son environnement de manière à ce que ses intentions comportementales et ses comportements effectifs soient orientés vers la poursuite et l'atteinte de ceux-ci. De plus, la motivation à apprendre apparaît également comme un phénomène cyclique caractérisé par la succession d'attentes et de réactions en rapport à la formation. Ainsi, la satisfaction ou la frustration des attentes de l'individu à l'égard de la formation aurait une influence notable sur l'avenir de sa motivation à apprendre, et ce, tout au long de la formation. Par conséquent, dans le cadre de la présente étude, le concept de motivation à apprendre du stagiaire est considéré comme un phénomène de fixation, de poursuite et d'atteinte d'objectifs de développement personnel et professionnel et, par le fait même, comme un processus dynamique évoluant en fonction des caractéristiques individuelles de ce stagiaire et de celles, réelles et/ou perçues, de son environnement de stage.

2.3 Qualité relationnelle et échange leader-membre

En ce qui concerne l'étude de la qualité relationnelle entre superviseur et supervisé en contexte de stage, la présente étude propose de vérifier dans quelle mesure celle-ci joue un rôle médiateur entre la motivation à apprendre de l'étudiant et le succès de son stage. En ce sens, le concept de l'échange leader-membre (*leader-member exchange*; LMX) et la théorie du même nom représentent une piste particulièrement intéressante. En effet, la théorie du LMX est une théorie du leadership proposée par Graen et ses collègues au courant des années 1970 (Dansereau *et al.*, 1975; Graen & Cashman, 1975). Présentée à l'origine sous le nom de théorie du lien dyadique vertical (*vertical dyad linkage*), la théorie du LMX se distingue des autres théories du leadership par son principe fondamental selon lequel les leaders adoptent différents styles de leadership et développent des relations de qualité différente avec chacun de leurs subordonnés ainsi que par sa conception conséquente du leadership comme un processus dyadique entre un leader et un subordonné (Martin *et al.*, 2010). Cette conception du leadership

implique donc le développement de relations différenciées au sein d'une équipe de travail, et ce, selon un processus d'interactions dyadiques entre le leader et chacun de ses subordonnés. En d'autres termes, la théorie propose que les interactions dyadiques initiales entre un leader et chacun de ses subordonnés poussent celui-ci à adopter des comportements de leadership différents avec chacun d'entre eux et que cette différenciation relationnelle se développe progressivement en affectant les interactions dyadiques suivantes et, par le fait même, la qualité générale de chacune de ces relations. À ce jour, la raison la plus fréquemment citée pour expliquer ce phénomène est que le leader dispose de ressources limitées et que cette contrainte l'oblige à être sélectif dans l'attribution de celles-ci aux membres de son équipe (Graen & Uhl-Bien, 1995; Martin *et al.*, 2010). Le leader établirait alors une distinction parmi ses subordonnés entre simples employés (*hired hands*), envers lesquels il n'investirait que les ressources nécessaires au maintien de la relation de travail, et véritables partenaires (*trusted assistant*), envers lesquels il investirait la majeure partie de ses ressources dans une optique de développement individuel et relationnel (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Ainsi, la théorie du LMX est une théorie du leadership s'intéressant à la qualité de la relation particulière que développe un leader avec chacun de ses subordonnés. Pour ce faire, elle évalue diverses composantes ayant une influence sur la qualité de ces relations d'échanges dyadiques de manière à les positionner sur un continuum allant des relations de faible qualité à celles de qualité élevée (Martin *et al.*, 2010; Dulebohn *et al.*, 2012). D'un côté, les relations de faible qualité sont caractérisées par leur nature économique ainsi que par des échanges contractuels et transactionnels impliquant des contributions tangibles, équitables et immédiates, les termes de ces échanges prenant alors généralement une forme performance-rétribution. De l'autre, les relations de qualité élevée sont au contraire caractérisées par leur nature plus sociale et, par le fait même, par des échanges transcendant la nature contractuelle de la relation de travail, fondés sur un sentiment d'obligation mutuelle et de réciprocité ainsi que des contributions visant le bien-être et le développement de chacun des partenaires.

Évidemment, il va sans dire que la théorie du LMX est à ce titre considérablement influencée par les travaux de Blau (1964) sur la théorie de l'échange social.

À titre de concept, le LMX est donc généralement reconnu comme faisant référence à la qualité de la relation d'échange dyadique entre un supérieur et un subordonné (Schriesheim, Castro & Cogliser, 1999). Aussi, selon Schriesheim et ses collègues (1999), les composantes les plus communément associées au LMX sont le soutien, la confiance, l'appréciation, la latitude, l'attention et la loyauté que s'offrent mutuellement le leader et son subordonné, mais il en existe également plusieurs autres telles que l'influence réciproque, le respect, la satisfaction, les valeurs partagées, l'autorité, l'information, l'innovation et l'affection.

2.3.1 Les antécédents et les conséquences du LMX

À ce jour, la recherche sur le LMX a permis d'associer la qualité de la relation superviseur-subordonné à de nombreux antécédents ainsi qu'à de nombreuses conséquences positives en contexte de travail (Graen & Uhl-Bien, 1995; Gerstner & Day, 1997; Dulebohn *et al.*, 2012).

Pour ce qui est des antécédents, la revue méta-analytique la plus récente (Dulebohn *et al.*, 2012) souligne l'influence simultanée de variables individuelles et de variables interpersonnelles sur la formation et le développement du LMX. D'une part, les variables individuelles rassemblent les caractéristiques personnelles du superviseur et du supervisé ayant une influence sur le déroulement de leurs interactions et l'évolution de leur relation de travail. Il s'agit donc d'un ensemble de traits de personnalité, de dispositions générales et de tendances comportementales propres à chacun des partenaires. Du côté du supervisé, les résultats confirment l'influence des compétences, de la conscienciosité, de l'extraversion, de l'agréabilité, du locus de contrôle et de

l'affectivité positive et négative. Du côté du superviseur, les résultats confirment cette fois l'influence des pratiques de récompenses contingentes, du leadership transformationnel, des attentes à l'égard du supervisé, de l'extraversion et de l'agréabilité. D'autre part, les variables interpersonnelles réunissent quant à elles des attitudes et des comportements qu'entretiennent les partenaires à l'égard l'un de l'autre. Les variables retenues à ce titre dans la littérature sont la similarité perçue, l'appréciation du supervisé envers le superviseur, les stratégies d'influence et d'autopromotion du supervisé envers le superviseur et la confiance du superviseur envers le supervisé. Dans l'ensemble, parmi les variables antécédentes les plus fortement liées au LMX figurent les pratiques de leadership transformationnel du superviseur, la confiance du superviseur envers le supervisé, la similarité perçue entre le superviseur et le supervisé, et les stratégies de promotion de soi mises en place par le supervisé à l'égard du superviseur.

En ce qui a trait aux conséquences, la littérature scientifique reconnaît généralement l'influence du LMX sur plusieurs variables comportementales, attitudinales et perceptuelles du supervisé (Dulebohn *et al.*, 2012). Parmi celles-ci, soulignons la présence de variables telles que la performance au travail, la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel, les intentions et les comportements de départ volontaires, les comportements de citoyenneté organisationnelle, les perceptions d'ambiguïté et de conflit de rôles, les perceptions de justice organisationnelle et l'autonomisation (*empowerment*). Dans l'ensemble, parmi les variables conséquentes les plus fortement liées au LMX se retrouvent la satisfaction du supervisé à l'égard du superviseur, la satisfaction générale du supervisé au travail, le sentiment d'autonomisation (*empowerment*) du supervisé et l'engagement organisationnel du supervisé.

2.3.2 Le LMX en contexte de stage

Le LMX a jusqu'à présent été principalement utilisé pour l'étude de la relation superviseur-supervisé en contexte de travail. Cela étant dit, la littérature suggère que ce modèle pourrait également s'avérer pertinent en contexte de stage. En effet, bien que particulièrement rares, les travaux ayant été publiés sur le sujet ont permis de faire un parallèle intéressant entre la relation superviseur-supervisé en contexte de travail et la relation superviseur-supervisé en contexte d'apprentissage (Godshalk & Sosik, 2007; Rose *et al.*, 2014).

Tout d'abord, Godshalk et Sosik (2007) proposent une réflexion mettant en parallèle leadership et mentorat dans l'optique de déterminer les points de convergence et de divergence entre les deux phénomènes. Pour ce faire, les auteurs présentent une analyse comparative des relations de leadership et de mentorat en sept points : 1) la forme de la relation, soit un à un, un à plusieurs, plusieurs à un ou plusieurs à plusieurs; 2) le type de relation, soit formel ou informel; 3) les objectifs ciblés au sein de la relation, allant de purement individuels à purement organisationnels; 4) le contexte et les limites de la relation, soit organisationnelle, soit universelle; 5) le degré d'identification mutuelle, soit forte, soit faible; 6) les fonctions remplies par la relation, allant de psychosociales à développementales; et 7) l'étendue des bénéfices issus de la relation, qu'ils affectent l'ensemble des parties ou uniquement l'organisation. Or, l'intérêt de cette comparaison entre leadership et mentorat dans le cadre de la présente étude est qu'elle permet d'effectuer un rapprochement clef entre la relation leader-membre et la relation superviseur-stagiaire. En effet, en utilisant les critères retenus par Godshalk et Sosik (2007), il apparaît évident que la relation superviseur-supervisé en contexte de travail et la relation superviseur-stagiaire en contexte de stage sont plus similaires que différentes : les deux relations sont de forme dyadique, de type formel, orientées vers des objectifs à la fois individuels et organisationnels, limitées au contexte

organisationnel, ont des fonctions plus développementales que psychosociales et peuvent bénéficier à l'ensemble des parties concernées.

Ensuite, les travaux de Rose et ses collègues (2014) supportent également un rapprochement entre la relation superviseur-supervisé en contexte de travail et la relation superviseur-stagiaire en contexte de stage. En effet, en appliquant les principes de la théorie du LMX à l'analyse de la relation entre un superviseur et un stagiaire en contexte de stage, ces auteurs ont obtenu des résultats similaires à ceux obtenus en contexte de travail en ce qui concerne la satisfaction, les opportunités d'apprentissage et la performance à la tâche. De plus, les résultats de cette étude suggèrent également que la qualité de la relation entre le stagiaire et son superviseur en contexte de stage pourrait avoir une influence sur les intentions du superviseur d'appuyer la conversion du stagiaire en employé permanent au sein de l'entreprise. Ainsi, dans l'ensemble, cette étude de Rose et ses collègues (2014) suggère à la fois la pertinence de la théorie du LMX pour la recherche sur la relation superviseur-supervisé en contexte de stage ainsi que l'influence de la qualité de cette relation sur les résultats du stage en termes de satisfaction, d'opportunités d'apprentissage, de performance à la tâche et de conversion.

Ainsi, la théorie du LMX est une approche dont la validité a été démontrée pour l'étude de la relation superviseur-supervisé en contexte travail et dont le potentiel a été souligné pour l'étude de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage. De plus, la recherche effectuée jusqu'à présent en contexte de stage suggère que la qualité de la relation superviseur-stagiaire puisse avoir une influence significative sur les résultats du stage en termes de préparation à l'emploi (p. ex. opportunités d'apprentissage, performance à la tâche) et d'intégration à l'organisation (p. ex. intentions de conversion du superviseur et du stagiaire), des résultats répondant de toute évidence aux objectifs communs de l'étudiant, de l'université et de l'entreprise.

2.4 Succès du stage

Ultime concept étudié dans le cadre de cette étude, le succès du stage ne semble pas faire l'objet d'une définition claire et opérationnelle dans la littérature scientifique. Cela étant dit, la signification implicite de ce concept est rendue évidente par les variables employées pour en rendre compte dans les études recensées. Or, il s'avère que le succès du stage, comme le succès de la formation et comme le succès de toute entreprise d'ailleurs, est intimement lié à l'atteinte de ses objectifs.

Cette association entre succès et objectifs est fondamentale et fait partie intégrante de la définition même du mot « succès ». En effet, dans le dictionnaire le Petit Robert, la troisième définition offerte décrit le succès comme « le fait, pour quelqu'un, d'obtenir ce qu'il a cherché, de parvenir à un résultat souhaité » (Le Petit Robert 2014, p. 2451). Aussi, comme il a été mentionné plus tôt, le succès d'une activité de formation est généralement évalué dans les termes du modèle de Kirkpatrick (1987) et/ou de celui de Kraiger et ses collègues (1993), deux modèles établissant un lien étroit entre le succès de la formation et l'atteinte de ses objectifs. Cela étant dit, les objectifs du stage étant différents de ceux d'une formation traditionnelle, l'utilisation de ces modèles pour en évaluer l'efficacité et le succès n'est pas aussi appropriée. En effet, les travaux portant sur le succès ou l'efficacité du stage (Maertz *et al.*, 2014; Narayanan *et al.*, 2010; Rose *et al.*, 2014) évaluent plutôt ces concepts par l'entremise de variables rendant compte des deux grands objectifs communs des acteurs impliqués : développer l'employabilité et favoriser le placement de l'étudiant.

Dans un premier temps, l'employabilité implique pour l'individu concerné la possession d'un ensemble de compétences et de connaissances, d'une compréhension et de caractéristiques personnelles qui le rendent plus susceptible de choisir et de sécuriser des postes dans lesquels il obtient satisfaction et succès (Pool & Sewell, 2007). Cette définition de l'employabilité souligne à la fois l'importance des compétences,

des connaissances, de la compréhension et des caractéristiques personnelles acquises et développées dans le cadre de la formation en classe et en stage et celle de leur mise en pratique sur le marché du travail dans l'optique d'une carrière satisfaisante et prolifique dans le domaine d'études. Ainsi, elle rend évident le parallèle entre l'employabilité de l'étudiant et les objectifs poursuivis par l'étudiant, l'université et l'entreprise en contexte de stage. En ce sens, les variables représentant une évaluation des compétences, des connaissances, de la compréhension et des caractéristiques personnelles de l'étudiant ou un jugement d'adéquation entre celles-ci et les exigences du marché du travail devraient rendre compte du niveau d'employabilité de l'étudiant. Ainsi, les variables retenues pour rendre compte de l'employabilité dans cette étude sont le niveau de préparation à l'emploi et le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant à la fin de son stage. Ces variables seront décrites dans les sections à venir.

Dans un second temps, le placement fait référence au « [fait] de procurer un emploi, une place à quelqu'un » (le Petit Robert 2014, p. 1917). Évidemment, considéré sous cet angle, le placement étudiant est sans aucun doute un objectif servant les intérêts de l'université et de l'étudiant, mais aussi ceux de l'entreprise. En effet, de plus en plus d'entreprises considèrent les programmes de stage offerts aux étudiants universitaires comme une source privilégiée de recrutement de nouveaux talents (Rose *et al.*, 2014; Zhao & Liden, 2011). Dans cette optique, en contexte de stage, il est souvent fait mention d'objectifs de conversion, c'est-à-dire de transformation de l'étudiant stagiaire en employé permanent au sein de l'entreprise d'accueil (Rose *et al.*, 2014). Ainsi, les variables retenues pour rendre compte du placement étudiant dans cette étude sont d'un côté les intentions de conversion manifestées par l'entreprise et de l'autre les intentions de conversion manifestées par l'étudiant. Encore une fois, ces variables seront décrites dans les sections à venir.

2.4.1 Préparation à l'emploi

Le concept de préparation à l'emploi (*preparation for work*) tel qu'envisagé dans la présente étude est une adaptation de celui de confiance en sa propre préparation à l'emploi (*confidence in preparation for work*) mesuré par Taylor (1988) auprès d'étudiants universitaires effectuant un stage pour la première fois. Ainsi, bien que ne disposant d'aucune définition claire, ce concept est opérationnalisé sous la forme d'un jugement d'adéquation entre les capacités de l'étudiant et les exigences de son futur emploi. Aussi, qu'elle soit auto-évaluée ou évaluée par autrui, la préparation à l'emploi rend compte du niveau d'employabilité et de la probabilité d'une transition harmonieuse entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire une transition minimisant le choc de la réalité. Par rapport aux étudiants effectuant une transition directe entre le monde académique et le monde du travail, ceux ayant profité d'une expérience de stage vivent généralement beaucoup mieux cette transition (Hall, 1976; Kramer, 1974), ce qui suggère, entre autres, que cette expérience leur assure une meilleure préparation à l'emploi.

2.4.2 Sentiment d'auto-efficacité au travail

Le concept d'auto-efficacité (*self-efficacy*) est issu des travaux du psychologue Albert Bandura (1977; 1986) qui le définit comme le jugement d'une personne à l'égard de sa propre capacité d'organiser et de réaliser une séquence comportementale nécessaire à l'atteinte d'un objectif de performance donné. En contexte de travail, le sentiment d'auto-efficacité peut donc être considéré comme le sentiment d'une personne par rapport à sa propre capacité de réaliser le mandat qui lui est attribué. C'est d'ailleurs en ces termes que Riggs, Warka, Babasa, Betancourt et Hooker (1994) ont opérationnalisé le concept de sentiment d'auto-efficacité au travail (*job-related self-efficacy*) dans leurs travaux. Ainsi, dans la présente étude, le sentiment d'auto-

efficacité au travail se veut une variable auto-rapportée rendant compte de la confiance de l'étudiant en sa propre capacité à réaliser le travail attendu de lui en contexte organisationnel. Le sentiment d'auto-efficacité au travail des étudiants ayant profité d'une expérience de stage est présument plus élevé que celui des étudiants effectuant une transition directe entre le monde académique et le monde du travail (Heidel, 1998; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell, & Stewart-Sicking, 2004).

2.4.3 Intention d'offrir un poste et intention d'accepter un poste

Les concepts d'intention d'offrir un poste et d'intention d'accepter un poste rendent compte respectivement des intentions de conversion manifestées par le superviseur de stage en entreprise et par l'étudiant stagiaire. L'utilisation de ces concepts dans le cadre de la présente étude est inspirée à la fois par les travaux de Turban et Keon (1993) sur l'attractivité organisationnelle et par ceux de Zhao et Liden (2011) sur le recrutement des stagiaires par leur entreprise d'accueil. Dans ces études, l'intérêt des étudiants envers l'entreprise concernée est mesuré en fonction de leur intention de postuler sur un poste au sein de cette organisation, de leur désir de travailler pour l'organisation et de leur intention d'accepter une offre d'emploi de la part de l'organisation. Dans le cas présent, l'utilisation simultanée des concepts d'intention d'offrir un poste et d'intention d'accepter un poste vise à rendre compte non seulement de l'intérêt de l'étudiant stagiaire vis-à-vis de l'entreprise d'accueil, mais également de l'intérêt de cette dernière à son égard. En effet, dans la littérature, la conversion du stagiaire en employé permanent est fréquemment présentée comme un objectif partagé par l'étudiant stagiaire et son entreprise d'accueil, ce qui fait du stage une voie privilégiée pour le placement étudiant via le repérage et le recrutement d'individus prometteurs par les entreprises concernées (Rose *et al.*, 2014; Zhao & Liden, 2011). Aussi, considérant les objectifs de placement généralement attribués à la fois à l'université et à l'étudiant (Coco, 2001; Narayanan *et al.*, 2010), il apparaît évident que ces variables sont

particulièrement pertinentes pour représenter le concept de succès du stage dans cette étude.

2.5 Les liens entre les variables à l'étude

2.5.1 Le lien entre motivation à apprendre et qualité de la relation superviseur-supervisé

Une première relation examinée dans le cadre de la présente étude est celle entre motivation à apprendre et qualité de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage. Plus précisément, il s'agit de déterminer dans quelle mesure la motivation à apprendre a une influence positive sur la qualité de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage. Aussi, bien qu'aucune étude ne semble s'être intéressée à la relation entre motivation à apprendre et qualité de la relation superviseur-supervisé, la littérature sur le LMX fait à plusieurs reprises mention du rôle potentiel de la motivation à titre d'antécédent du LMX. De plus, certains courants de recherche portant sur le LMX et les relations interpersonnelles suggèrent la pertinence d'un tel rapprochement entre motivation et qualité relationnelle.

Tout d'abord, assez tôt dans la littérature sur le LMX, Liden et Graen (1980) ont avancé que certains supervisés, choisis sur la base de 1) leur niveau de compétences et d'habiletés, 2) la mesure dans laquelle il est possible de leur faire confiance, et ce, même en l'absence de supervision, et 3) leur motivation à assumer de plus grandes responsabilités au sein de l'équipe de travail, se voient accorder un traitement préférentiel par leur superviseur. Aussi, en échange de leur contribution allant au-delà de leur mandat de travail officiel et de leur implication exemplaire dans les mandats les plus importants assignés à leur équipe de travail, le superviseur accorderait à ces supervisés plus d'attention, de soutien et de sensibilité qu'aux autres membres de son

équipe. Ainsi, ces propos suggèrent que la motivation d'un supervisé, et plus particulièrement celle orientée vers l'accomplissement d'objectifs cohérents avec ceux de son superviseur (p. ex. développement de ses compétences), pourrait être liée au développement d'un LMX élevé dans la relation entre ce supervisé et ce superviseur.

Ces propos sont d'ailleurs cohérents avec ceux qu'entretiennent Green et Mitchell (1979) dans leurs travaux sur l'influence des attributions au sein de la relation superviseur-supervisé. En effet, selon ces auteurs, les attributions faites par un superviseur à l'égard du comportement d'un supervisé en contexte de performance dépendent de la perception qu'il entretient par rapport au locus de contrôle (c.-à-d. interne vs externe) et à la stabilité de ce comportement. Ainsi, un comportement, qu'il soit évalué positivement ou négativement, sera attribué aux compétences et aux habiletés de l'individu s'il est perçu comme interne et stable; à la motivation et aux efforts de l'individu s'il est perçu comme interne et instable; à la difficulté du mandat s'il est perçu comme externe et stable; et au hasard s'il est perçu comme externe et instable. De plus, toujours selon ces auteurs, les attributions faites par le superviseur quant au comportement du supervisé ont une influence sur le comportement subséquent du superviseur à l'égard du supervisé, et ce, dans au moins quatre optiques : 1) la probabilité de récompenser ou de punir le comportement, 2) la probabilité de resserrer ou de relâcher le niveau de supervision, 3) les attentes vis-à-vis du comportement futur, et 4) les aspirations vis-à-vis du supervisé. Aussi, des attributions internes de la part du superviseur l'encourageront généralement à adopter des comportements orientés vers l'individu, tels que le coaching ou la réaffectation, alors que des attributions externes le pousseront plutôt à opter pour des comportements orientés vers le contexte, tels que l'augmentation de l'approvisionnement en ressources et la modification du mandat de travail (Mitchell, Green & Wood, 1981; Steiner, 1997). Dans cette optique, un niveau de motivation et d'effort élevé perçu par le superviseur de la part d'un supervisé l'amènera à attribuer le succès à des facteurs internes et l'échec à des facteurs externes, ce qui influencera sa réponse comportementale à son égard et par conséquent la nature

de sa relation avec ce supervisé (c.-à-d. développement d'un LMX élevé; Dienesch & Liden, 1986). Il est donc sous-entendu dans la littérature sur les attributions en contexte de relation superviseur-supervisé que la motivation perçue par un superviseur de la part d'un supervisé entraîne le développement d'un LMX élevé au sein de la dyade concernée. Par conséquent, dans le cadre de cette étude, il est attendu qu'un niveau élevé de motivation à apprendre perçu par un superviseur de stage chez son stagiaire ait également une influence positive sur le développement d'une relation superviseur-stagiaire de qualité.

Dans un autre ordre d'idée, plusieurs travaux portant sur le LMX se sont intéressés à l'influence du besoin de développement personnel et professionnel d'un supervisé (*growth need strength*; GNS) sur la relation qu'il entretient avec son superviseur (Graen, Novak & Summerkamp, 1982; Graen, Scandura & Graen, 1986). Tout d'abord, Graen et ses collègues (1986) définissent le GNS comme « un fort besoin de défi personnel, d'accomplissement, d'apprentissage et de développement professionnel » (p. 484). Selon eux, puisque le GNS d'un individu rend compte de son niveau de motivation à l'égard des opportunités de croissance personnelle et professionnelle, les individus ayant un GNS élevé devraient répondre plus positivement à une opportunité de croissance que ceux ayant un GNS faible, proposant ainsi leur modèle besoin de croissance-opportunité de croissance (*growth need-growth opportunity model*). Ensuite, présentant un LMX de qualité élevée comme une opportunité de croissance, ils avancent que les individus ayant un GNS élevé devraient profiter davantage de leurs interactions avec leur superviseur. De manière générale, les résultats obtenus à cet effet par Graen et ses collègues (Graen *et al.*, 1982; Graen *et al.*, 1986) suggèrent que les supervisés présentant un GNS élevé seraient plus réceptifs aux opportunités de croissance offertes par leur superviseur et entretiendraient avec celui-ci un LMX de qualité plus élevée. Ainsi, considérant la proximité évidente entre les concepts de GNS et de motivation à apprendre, il est possible de supposer que plus la motivation à apprendre est forte, plus la qualité de la relation superviseur-stagiaire est élevée.

Dans un dernier temps, certains travaux s'inspirant de la littérature sur les relations interpersonnelles afin d'expliquer l'émergence et le développement du LMX dans la relation superviseur-supervisé suggèrent la pertinence d'un rapprochement entre motivation et qualité relationnelle. C'est le cas, par exemple, des travaux de Ferris et ses collègues (Ferris, Liden, Munyon, Summers, Basik et Buckley, 2009) dans lesquels les auteurs proposent un modèle de développement de la relation superviseur-supervisé soulignant l'importance de l'instrumentalité dans l'émergence et le développement d'une relation superviseur-supervisé de qualité. En effet, selon eux, l'instrumentalité représente la valeur et le potentiel que l'individu accorde à la relation en termes de coûts et de bénéfices pour le renforcement de son identité et l'atteinte de ses objectifs personnels. Aussi, s'appuyant sur la thèse de la coopération et de la compétition (*cooperation and competition thesis*) de Deutsch (1949), les auteurs avancent que l'individu approche les relations sociales dans une perspective de compatibilité et de congruence entre les objectifs de chaque partenaire de manière à favoriser l'atteinte de ses propres objectifs. Dans cette optique, lors des deux premières phases du modèle proposé, l'instrumentalité serait un facteur déterminant du développement et de la qualité de la relation superviseur-supervisé. Ainsi, selon le modèle de Ferris et ses collègues, l'instrumentalité influencerait le choix de s'engager ou non dans une relation de la même manière qu'elle influencerait le choix de s'investir ou non dans un comportement selon la théorie des attentes de Vroom (1964) : dans les deux cas, la relation ou le comportement serait évalué et envisagé en fonction de sa contribution potentielle pour l'atteinte de résultats ou l'obtention de bénéfices souhaités. Pour finir, plusieurs études réalisées dans le domaine des relations interpersonnelles ont obtenu des résultats en faveur d'un tel modèle. Par exemple, les résultats de recherche de Fitzsimons et ses collègues (Fitzsimons & Anderson, 2011; Fitzsimons & Shah, 2008) obtenus dans le cadre d'études sur la relation entre objectifs personnels et qualité relationnelle suggèrent, d'une part, que le niveau d'instrumentalité d'une relation a une influence positive sur l'évaluation qu'en fait l'individu en termes d'importance et de qualité et, de l'autre, que la similarité et la congruence des objectifs personnels au sein

d'une relation dyadique réduit la probabilité de conflits et rend les interactions plus harmonieuses, plus efficaces et plus satisfaisantes. Dans le cadre de cette étude, cela pourrait signifier que plus les objectifs du stagiaire et de son superviseur à l'égard du stage sont alignés et que plus les partenaires se perçoivent mutuellement comme instrumentaux dans l'atteinte de ces objectifs, plus leur relation devrait être positive.

Dans l'ensemble, les littératures sur le LMX, les attributions, le GNS et les relations interpersonnelles semblent toutes présenter des arguments en faveur d'un lien entre motivation et qualité relationnelle. Cela étant dit, aucune étude ne semble avoir empiriquement testé ce lien dans la relation superviseur-supervisé en contexte organisationnel, et ce, ni au travail, ni en stage. De plus, les travaux qui viennent d'être présentés sur le sujet laissent généralement un flou sur le rôle respectif de la motivation réelle (c.-à-d. auto-rapportée par le supervisé) et la motivation perçue (c.-à-d. évaluée par le superviseur) sur la qualité de la relation superviseur-supervisé. La présente étude propose donc de pallier ces deux lacunes en examinant à la fois la relation entre motivation à apprendre auto-rapportée et qualité de la relation stagiaire-superviseur et celle entre motivation à apprendre perçue par le superviseur et qualité de la relation stagiaire-superviseur. Plus exactement, il sera question de déterminer s'il existe bel et bien un effet de la motivation à apprendre de l'étudiant sur la qualité de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage et si cette relation est directe, partiellement médiée ou complètement médiée par la perception qu'a le superviseur de la motivation à apprendre de son supervisé.

2.5.2 Le lien entre motivation à apprendre et succès du stage

Une seconde relation examinée dans le cadre de cette étude est celle entre motivation à apprendre et succès du stage. Plus précisément, il s'agit de déterminer dans quelle mesure la motivation à apprendre a une influence positive sur les variables

d'employabilité et de placement retenues pour rendre compte du succès du stage, soit le niveau de préparation à l'emploi, le sentiment d'auto-efficacité au travail et les intentions de conversion exprimées par le superviseur (c.-à-d. l'intention d'offrir un poste) et par le supervisé (c.-à-d. l'intention d'accepter un poste). Aussi, bien que la recherche sur le lien entre motivation à apprendre et succès du stage soit récente et rare, les données récoltées jusqu'à présent semblent en suggérer la pertinence. De plus, il semble tout à fait plausible que les résultats positifs obtenus relativement à l'influence de la motivation à apprendre sur le succès de la formation en contexte organisationnel puissent être reproduits en contexte de stage.

Les études réalisées dans les domaines du stage et de la formation organisationnelle soulignent l'importance de la motivation à apprendre pour l'atteinte des objectifs du programme. En ce qui a trait au stage, Narayanan et ses collègues (2010) et Maertz et ses collègues (2014) concluent tous deux leur recension de la littérature en reconnaissant l'importance de la motivation et du désir d'apprendre à titre de facteur de succès du stage, l'associant ainsi indirectement à des résultats positifs sur plusieurs variables relatives, entre autres, à l'apprentissage effectif, à la préparation à l'emploi, au placement et à la satisfaction de l'étudiant. Aussi, suite à ses observations de stages universitaires en rédaction et en communication, Tovey (2001) conclut également que la motivation à apprendre représente un facteur important de succès du stage et l'associe à plusieurs bénéfices pour l'étudiant, l'université et l'entreprise d'accueil, notamment une meilleure compréhension des particularités du monde du travail pour l'étudiant et une opportunité privilégiée de repérage et de recrutement pour l'entreprise d'accueil. Pour ce qui est de la formation en contexte organisationnel, les travaux méta-analytiques de Colquitt et ses collègues (2000) et de Bauer et ses collègues (2016) révèlent tous deux l'importance de la motivation à apprendre pour l'atteinte des objectifs de la formation, évalués dans les deux cas selon une adaptation des modèles de Kirkpatrick (1987) et de Kraiger et ses collègues (1993). Ainsi, ces travaux soulignent l'influence positive de la motivation à apprendre sur les connaissances

déclaratives, l'acquisition de compétences, le sentiment d'auto-efficacité et les réactions de l'apprenant ainsi que son impact subséquent sur le transfert des acquis et la performance au travail.

De manière plus spécifique, la littérature sur le stage et sur la formation en contexte organisationnel offre plusieurs pistes intéressantes en ce qui concerne la relation entre motivation à apprendre et chacune des variables proposées pour rendre compte du succès du stage dans le cadre de la présente étude.

Premièrement, la relation entre la motivation à apprendre et le sentiment d'auto-efficacité au travail suite à la formation est rendue évidente par les travaux de Colquitt et ses collègues (2000) mentionnés plus tôt. Aussi, il convient de souligner que ces résultats sont tout à fait cohérents avec ceux obtenus par Bandura et Schunk (1981) relativement à l'influence de l'auto-motivation et de la fixation d'objectifs personnels proximaux sur le développement du sentiment d'auto-efficacité d'enfants en contexte d'apprentissage.

Deuxièmement, bien que la relation entre motivation à apprendre et préparation à l'emploi ne semble pas avoir été étudiée jusqu'à présent, celle entre motivation à apprendre et développement des compétences pourrait s'avérer être une piste intéressante. En effet, comme il a été expliqué plus tôt, le concept de préparation à l'emploi représente une évaluation de la correspondance entre les compétences de l'étudiant et les exigences de son futur emploi. Dans cette optique, l'évaluation du niveau de préparation de l'étudiant au terme de son stage correspond à une reconnaissance des acquis théoriques et pratiques qu'il a réalisés tout au long de sa formation académique et organisationnelle. Ainsi, puisque la relation entre motivation à apprendre et développement des compétences a été soulignée à plusieurs reprises en contexte de formation organisationnelle (Bauer *et al.*, 2016; Colquitt *et al.*, 2000; Noe

& Schmitt, 1986), il est tout à fait probable qu'une relation similaire se produise en contexte de stage entre motivation à apprendre et préparation à l'emploi.

Finalement, l'existence d'une relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et les intentions de conversion exprimées par celui-ci et par son superviseur en entreprise à la fin du stage a peu été examinée empiriquement jusqu'à présent. Cela étant dit, en contexte organisationnel, plusieurs résultats de recherche semblent supporter la possibilité d'une relation entre la motivation à apprendre d'un employé et l'importance que s'accordent mutuellement cet employé et son organisation. Tout d'abord, pour ce qui est de la relation entre motivation à apprendre de l'étudiant et intentions de conversion du superviseur, les travaux de Yoo et Morris (2015) réalisés en contexte de stage suggèrent que le niveau de motivation perçue chez un stagiaire aurait une influence positive sur l'évaluation de sa performance au travail et de son potentiel de recrutement par le superviseur. Aussi, bien que les auteurs restent avares de commentaires quant aux explications possibles de ce phénomène, leurs observations semblent cohérentes avec les résultats de recherches soulignant l'influence positive de la motivation à apprendre d'un employé sur sa participation aux activités de développement personnel et professionnel (Noe & Wilk, 1993) ainsi que l'importance du développement des ressources humaines pour la performance et la compétitivité de l'organisation (Davenport & Prusak, 1997; Katou, 2009). Dans l'ensemble, ces travaux suggèrent que la motivation à apprendre d'un employé est une caractéristique représentant une importante valeur ajoutée pour l'organisation et qu'elle pourrait, par conséquent, être une caractéristique valorisée et recherchée par les employeurs. En contexte de stage, sa présence réelle ou perçue chez un stagiaire pourrait donc avoir une influence positive significative sur l'intérêt de son superviseur, à titre de représentant de l'entreprise d'accueil, pour la conversion de celui-ci en employé permanent.

Ensuite, en ce qui a trait à la relation entre motivation à apprendre de l'étudiant et intentions de conversion de l'étudiant, aucune étude ne semble avoir été réalisée en contexte de stage. Quoi qu'il en soit, plusieurs études réalisées en contexte organisationnel suggèrent l'influence de la motivation à apprendre d'un employé sur son niveau d'engagement et d'attachement organisationnel. Ainsi, les travaux de Barlett (2001) et de Bashir et Long (2015) indiquent que la motivation à apprendre d'un individu a une influence positive sur les composantes affective et normative de son engagement à l'égard de l'organisation qui l'emploie. Aussi, les travaux de Joo et Park (2010) soulignent entre autres que le désir d'apprendre d'un employé est positivement corrélé à son niveau d'engagement organisationnel et que le niveau d'engagement organisationnel d'un employé est négativement corrélé à ses intentions de quitter l'entreprise. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent qu'il existe une relation entre la motivation à apprendre d'un employé et son niveau d'engagement et d'attachement vis-à-vis de l'entreprise qui l'emploie, une relation qui pourrait se manifester en contexte de stage entre la motivation à apprendre du stagiaire et ses intentions d'accepter un poste permanent au sein de son entreprise d'accueil.

Dans l'ensemble, ces études réalisées en contexte de stage et de formation organisationnelle soulignent la pertinence d'explorer de façon plus approfondie la relation entre motivation à apprendre et succès de stage. Aussi, la présente étude se propose-t-elle donc de répliquer et d'étendre les résultats antérieurs en employant pour ce faire les variables d'employabilité et de placement étudiant présentées plus tôt.

2.5.3 Le lien entre qualité de la relation superviseur-supervisé et succès du stage

Une troisième relation examinée dans le cadre de cette étude est celle entre qualité de la relation superviseur-supervisé et succès du stage. Plus précisément, il s'agit de déterminer dans quelle mesure la qualité de la relation superviseur-supervisé a une

influence positive sur les variables d'employabilité et de placement retenues pour rendre compte du succès du stage, soit le niveau de préparation à l'emploi, le sentiment d'auto-efficacité au travail et les intentions de conversion exprimées par le superviseur (c.-à-d. l'intention d'offrir un poste) et par le supervisé (c.-à-d. l'intention d'accepter un poste). Or, la littérature disponible sur le lien entre la qualité de la relation superviseur-supervisé et le succès du stage est rare. Cela étant dit, les quelques pistes disponibles jusqu'à présent dans la littérature sur le stage, sur la formation en contexte organisationnel et sur le LMX tendent à fournir un appui favorable à l'existence d'une influence positive de la qualité de la relation superviseur-supervisé sur les variables d'employabilité et de placement proposées pour rendre compte du succès du stage dans la cadre de la présente étude.

De manière générale, le lien entre la qualité de la relation superviseur-supervisé et le succès du stage est supporté par les travaux de Rose et ses collègues (2014) selon lesquels la qualité de la relation superviseur-stagiaire aurait une influence positive sur la satisfaction de l'étudiant à l'égard de son stage, son évaluation des opportunités d'apprentissage offertes par son stage, l'évaluation de sa performance à la tâche par son superviseur et les intentions de conversion manifestées par son superviseur. De plus, dans leur recension des facteurs de succès du stage sous la responsabilité de l'entreprise, Maertz et ses collègues (2014) rapportent l'importance d'un superviseur 1) expliquant bien les raisons derrière les objectifs et les mandats fixés, 2) donnant un feedback fréquent, inspirant respect et confiance et suscitant un niveau élevé de satisfaction et de motivation, 3) proposant des opportunités d'apprentissage pertinentes pour le développement des connaissances et compétences relatives au travail, à la culture organisationnelle et au développement professionnel, et 4) planifiant efficacement chacune des étapes du stage en maximisant les avantages liés au recrutement d'un stagiaire. Or, la plupart de ces facteurs de succès correspondent à des éléments clés d'une relation superviseur-supervisé de qualité selon les principes de la théorie du LMX présentés plus tôt.

De manière plus spécifique, la relation entre la qualité de la relation superviseur-supervisé et chacune des variables employées dans le cadre de la présente étude pour rendre compte du succès du stage est très peu documentée dans la littérature scientifique. Il existe néanmoins quelques pistes intéressantes.

Premièrement, le lien présumé entre qualité de la relation superviseur-supervisé et sentiment d'auto-efficacité au travail s'appuie essentiellement sur les travaux de Schyns et ses collègues (Schyns & von Collani, 2002; Schyns & Wolfram, 2008) dont les résultats suggèrent l'influence positive d'un LMX de qualité sur le sentiment d'auto-efficacité au travail du supervisé. Ainsi, Schyns et von Collani (2002) proposent et valident dans leurs travaux une hypothèse selon laquelle un LMX élevé, caractérisé par des comportements de soutien et d'encouragement de la part du superviseur, aurait une influence positive sur le sentiment d'auto-efficacité au travail du supervisé. Les travaux de Schyns et Wolfram (2008) sur le LMX et ses conséquences en contexte organisationnel permettent encore une fois d'observer une relation positive entre le LMX et le sentiment d'auto-efficacité au travail. Aussi, ces résultats correspondent à ceux de Walumbwa, Cropanzano et Goldman (2011) sur l'influence du LMX sur les attitudes et les comportements au travail. En effet, dans cette étude, Walumbwa et ses collègues proposent et valident un modèle selon lequel le LMX aurait une influence positive sur le sentiment d'auto-efficacité au travail. De manière générale, ces auteurs attribuent l'influence positive du LMX sur le sentiment d'auto-efficacité au travail du supervisé aux comportements de délégation, de modelage, d'encouragement et de soutien déployés par le superviseur dans le cadre d'une relation de qualité élevée avec le supervisé.

Deuxièmement, la possibilité d'un lien entre qualité de la relation superviseur-supervisé et préparation à l'emploi apparaît comme une piste inexplorée par la recherche. Or, encore une fois, le rapprochement entre préparation à l'emploi et développement des compétences s'avère pertinent pour pallier cette lacune de la

littérature. En effet, les travaux de Rose et ses collègues (2014) sur la relation superviseur-supervisé en contexte de stage ont permis de constater une relation positive entre une relation de qualité élevée et les opportunités d'apprentissage rencontrées par le stagiaire lors de son stage. Selon eux, une telle relation pourrait s'expliquer par le fait qu'une relation stagiaire-superviseur de qualité élevée serait associée à un plus grand nombre d'interactions entre le superviseur et le stagiaire ainsi qu'à un plus grand nombre d'opportunités pour le stagiaire de recevoir du feedback et d'apprendre par modelage auprès de son superviseur. De plus, les travaux de Bezuijen et ses collègues (2010) soulignent également l'existence d'une relation positive entre un LMX de qualité élevée et l'engagement du supervisé dans des activités d'apprentissage. Selon les auteurs, ce phénomène serait entre autres le résultat d'une participation plus active du superviseur dans la fixation et le suivi des objectifs d'apprentissage et de performance du supervisé. Aussi, les auteurs avancent que cette relation pourrait également être due à la propension du superviseur d'offrir davantage d'opportunités de modelage et d'apprentissage dans le cadre de relations caractérisées par un LMX élevé. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent qu'un LMX de qualité élevée aurait une influence positive notable sur les opportunités d'apprentissage offertes au supervisé. En contexte de stage, le fait pour l'étudiant de se voir offrir davantage d'opportunités d'apprentissage pourrait avoir un impact significatif sur le développement de ses compétences et par conséquent sur son niveau de préparation à l'emploi au terme du stage.

Enfin, le lien entre la qualité de la relation superviseur-supervisé et les intentions de conversion exprimées par ceux-ci dispose pour l'instant d'un appui mitigé au sein de la littérature. Tout d'abord, les résultats obtenus par Rose et ses collègues (2014) suggèrent qu'une relation stagiaire-superviseur de qualité élevée aurait une influence positive significative sur les intentions de conversion du superviseur. Ainsi, un superviseur qui entretient une relation de bonne qualité avec son stagiaire souhaiterait généralement pouvoir offrir un emploi permanent à ce dernier au terme du stage. Par contre, dans leur étude, Rose et ses collègues ont démontré que, en ce qui a trait aux

intentions de conversion du stagiaire, une relation de qualité ne ferait qu'entretenir les intentions de conversion déjà présentes chez celui-ci dès le début du processus de stage. Ces résultats sont d'ailleurs relativement cohérents avec ceux obtenus par Zhao et Liden (2011) dans leurs travaux portant sur l'influence des stratégies de gestion des impressions (*impression management strategies*) utilisées par le stagiaire et son superviseur en entreprise pendant le stage sur leurs intentions de conversion respectives à la fin du stage. Dans cette étude, le mentorat de supervision, une stratégie de gestion des impressions employée par les superviseurs, ne semble pas avoir d'effet sur les intentions de conversion manifestées par le stagiaire à la fin du stage lorsque celui-ci n'en manifestait pas préalablement au début du stage. Or, la littérature sur le mentorat de supervision associe étroitement ce concept à celui de LMX (Tepper, 1995). Cela étant dit, la rareté des études disponibles et l'ambivalence des résultats obtenus jusqu'à présent soulignent la pertinence de poursuivre la recherche sur le sujet.

Dans l'ensemble, la littérature sur le LMX tend à fournir un certain appui à chacun des liens proposés entre la qualité de la relation superviseur-supervisé et les variables d'employabilité et de placement retenues pour rendre compte du succès du stage dans le cadre de la présente étude. Dans cette optique, l'objectif est donc de confirmer ou de reconfirmer la validité de ces liens en contexte de stage.

2.5.4 Le rôle médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé dans la relation entre motivation à apprendre et succès du stage

Une quatrième et dernière relation proposée dans le cadre de cette étude est celle impliquant le rôle médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé dans la relation entre motivation à apprendre de l'étudiant et succès du stage. Aussi, bien qu'une telle proposition soit sans précédent dans la littérature scientifique, les trois premières relations proposées jusqu'à présent semblent en suggérer la pertinence

(MacKinnon, 2008). En effet, étant donné l'ordonnement temporel et les rapports d'influence suggérés par la littérature dans les relations entre 1) motivation à apprendre de l'étudiant et succès du stage; 2) motivation à apprendre de l'étudiant et qualité de la relation superviseur-supervisé; et 3) qualité de la relation superviseur-supervisé et succès du stage, il est possible que la motivation à apprendre de l'étudiant ait non seulement une influence directe mais également une influence indirecte sur le succès du stage, et ce, à travers la qualité de la relation superviseur-supervisé. De plus, comme il a été souligné précédemment, il est important de faire une distinction entre la motivation à apprendre de l'étudiant telle qu'auto-rapportée par l'étudiant et la motivation à apprendre de l'étudiant telle que perçue par le superviseur. Dans cette optique, le rôle médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé dans la relation entre motivation à apprendre de l'étudiant et succès du stage sera, dans le cadre de cette étude, analysé via la proposition et la vérification de deux hypothèses de médiation distinctes.

2.6 Modèle et hypothèses

C'est donc à la lumière de ce contexte théorique que la présente étude entend déterminer dans quelle mesure la qualité de la relation entre un stagiaire et son superviseur en entreprise joue un rôle médiateur entre la motivation à apprendre de cet étudiant et le succès de son stage. Les analyses porteront donc sur la vérification de chacun des liens proposés dans le modèle conceptuel présenté à la figure 2.7 et correspondant aux hypothèses suivantes :

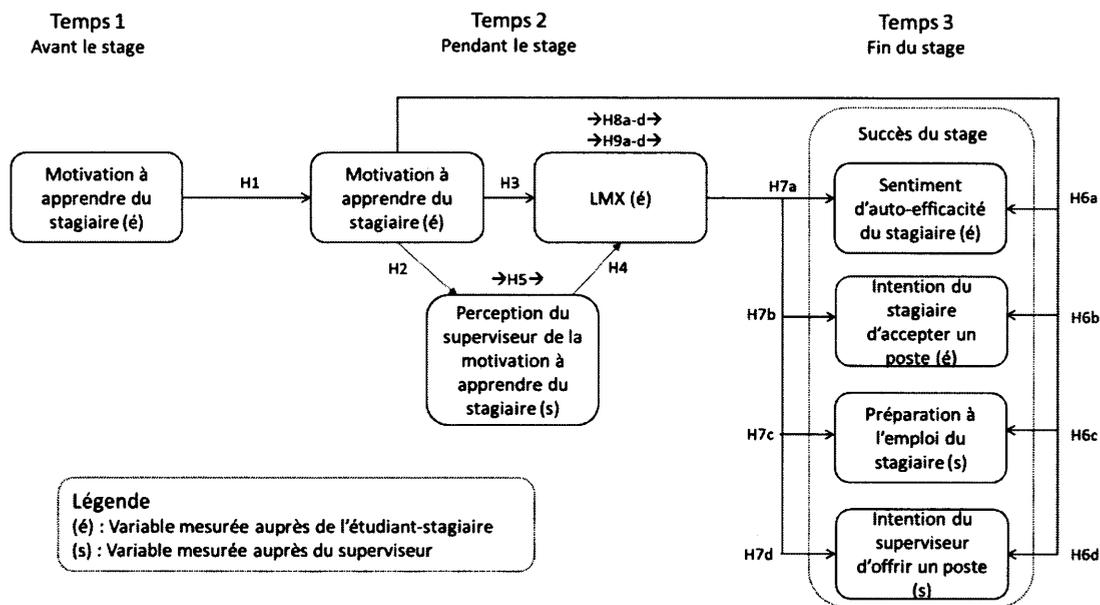


Figure 2.5 Modèle conceptuel

Hypothèse 1 : Il existe une relation positive et significative entre la motivation à apprendre du stagiaire avant son stage (temps 1) et la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2).

Hypothèse 2 : Il existe une relation positive et significative entre la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) et la perception qu'a le superviseur de la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2).

Hypothèse 3 : Il existe une relation positive et significative entre la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage (temps 2).

Hypothèse 4 : Il existe une relation positive et significative entre la perception qu'a le superviseur de la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage (temps 2).

Hypothèse 5 : La perception qu'a le superviseur de la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) joue un rôle médiateur entre la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage (temps 2).

Hypothèse 6 : Il existe une relation positive et significative entre la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) et :

- a) Le sentiment d'auto-efficacité au travail du stagiaire à la fin du stage (temps 3);
- b) L'intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage (temps 3);
- c) La préparation à l'emploi du stagiaire à la fin du stage (temps 3);
- d) L'intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire à la fin du stage (temps 3).

Hypothèse 7 : Il existe une relation positive et significative entre la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage (temps 2) et :

- a) Le sentiment d'auto-efficacité au travail du stagiaire à la fin du stage (temps 3);
- b) L'intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage (temps 3);
- c) La préparation à l'emploi du stagiaire à la fin du stage (temps 3);

- d) L'intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire à la fin du stage (temps 3).

Hypothèse 8 : La qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage (temps 2) joue un rôle médiateur entre la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) et :

- a) Le sentiment d'auto-efficacité au travail du stagiaire à la fin du stage (temps 3);
- b) L'intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage (temps 3);
- c) La préparation à l'emploi du stagiaire à la fin du stage (temps 3);
- d) L'intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire à la fin du stage (temps 3).

Hypothèse 9 : La qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage (temps 2) joue un rôle médiateur entre la perception qu'a le superviseur de la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage (temps 2) et :

- a) Le sentiment d'auto-efficacité au travail du stagiaire à la fin du stage (temps 3);
- b) L'intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage (temps 3);
- c) La préparation à l'emploi du stagiaire à la fin du stage (temps 3);

- d) L'intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire à la fin du stage (temps 3).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 La démarche de recherche

La démarche de recherche employée dans le cadre de cette étude est hypothético-déductive (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). En effet, cette approche épistémologique consiste à développer un modèle théorique à partir d'observations antérieures et de le mettre à l'épreuve via la vérification méthodique d'une série de propositions ou d'hypothèses. Cette démarche implique donc la vérification structurée de relations présumées entre concepts et variables opérationnalisés, et ce, de manière à ce que les résultats obtenus puissent être généralisés à l'ensemble de la population à l'étude. L'objectif ultime d'une telle approche est d'être en mesure d'expliquer, de prévoir et de contrôler le phénomène étudié. Dans l'ensemble, les principes d'une telle démarche sont donc tout à fait adaptés à l'objectif général de la présente étude, soit la vérification des liens présumés entre motivation à apprendre, qualité de la relation superviseur-supervisé et succès du stage en contexte de stage universitaire.

3.2 Le devis de recherche

Le devis de recherche retenu dans le cadre de cette étude est un devis corrélationnel longitudinal de type confirmatif (Pelletier, Boivin & Alain, 2000). Tout d'abord, un

devis corrélationnel vise essentiellement à vérifier l'existence de relations entre deux ou plusieurs variables pouvant être mesurées sans pour autant être manipulées ou contrôlées sur le plan expérimental. Plus particulièrement, le devis corrélationnel de type confirmatif vise la validation d'un modèle théorique élaboré et/ou d'hypothèses formulées à partir de la littérature descriptive et théorique disponible. Dans la mesure où l'utilisation d'un tel devis s'appuie sur un cadre théorique solide, l'absence de manipulation et de contrôle sur la ou les variables indépendantes permet généralement aux résultats obtenus de prétendre à une plus grande validité externe, c'est-à-dire à une plus grande représentativité et une plus grande généralisabilité du ou des phénomènes étudiés. Cela étant dit, cette absence de manipulation et de contrôle peut également représenter une lacune importante au niveau de la validité interne de l'étude, c'est-à-dire le degré de certitude avec lequel les résultats observés peuvent être attribués exclusivement à l'effet de la ou des variables indépendantes étudiées. Or, dans sa forme longitudinale, le devis corrélationnel de type confirmatif gagne en crédibilité grâce à la prise en compte de la séquence temporelle entre les variables étudiées, le passage du temps représentant un aspect important de la relation de causalité entre deux variables.

Dans l'ensemble, le choix d'un devis corrélationnel longitudinal de type confirmatif est idéal pour l'atteinte des objectifs de la présente étude. En effet, la totalité des liens proposés profite déjà d'un certain support au sein de la littérature scientifique. De plus, l'objectif de la présente étude n'est pas de découvrir, mais de confirmer l'existence de ces liens en contexte de stage. Dans cette optique, l'utilisation d'un devis de recherche orienté spécifiquement vers la confirmation de liens présumés dans un contexte favorisant la validité externe des résultats obtenus est particulièrement pertinente. Aussi, malgré les lacunes typiques d'un devis corrélationnel, la référence à un cadre théorique solide pour la formulation du modèle analytique et des hypothèses qui en découlent ainsi que l'aspect longitudinal de la collecte de données devrait avoir un impact positif sur la validité interne et externe des résultats obtenus. Le devis de recherche résultant est donc un devis corrélationnel longitudinal de type confirmatif

comptant trois temps de mesure distincts, soit avant (temps 1), pendant (temps 2) et après le stage (temps 3).

3.3 L'échantillonnage

La population à l'étude dans le cadre de ce projet de recherche comprend l'ensemble des étudiants et des superviseurs de stage en entreprise impliqués dans un stage universitaire de niveau baccalauréat ou maîtrise encadré par une école de gestion québécoise lors de la période allant de la session d'été 2015 à la session d'automne 2016 inclusivement. Ainsi, les deux critères d'inclusion sont 1) le statut d'étudiant ou de superviseur de stage en entreprise, et 2) l'implication dans un stage universitaire de niveau baccalauréat ou maîtrise entre les sessions d'été 2015 et d'automne 2016 inclusivement. La technique retenue pour constituer l'échantillon à l'étude est une technique d'échantillonnage de convenance. Cette technique consiste simplement à « prendre les cas qui se présentent [à soi] à un moment et un endroit donné, sans que cela n'ait quelque lien avec son objet d'enquête, et ce, jusqu'à ce que [soit] atteint le nombre de participants désiré » (Voyer, Valois & Rémillard, 2000). Cette technique, retenue principalement pour sa simplicité et son faible coût, comporte cependant certaines limites. En effet, le fait de se contenter de sélectionner ses participants à un endroit et à un moment donné peut entraîner un déséquilibre dans la probabilité des membres de la population cible de faire partie de l'échantillon, ce qui limite alors la représentativité de cet échantillon ainsi que la généralisabilité des résultats obtenus auprès de celui-ci. Cela étant dit, dans le cas présent, le fait d'avoir procédé au recrutement des participants dans un endroit fréquenté par l'ensemble de la population cible et de l'avoir fait à plusieurs moments différents devrait avoir réduit considérablement l'impact de ces lacunes.

Ainsi, les participants recrutés dans le cadre de cette étude sont tous membres d'une dyade stagiaire-superviseur ayant participé à un stage universitaire encadré par ladite école de gestion lors de la période allant de la session d'été 2015 à la session d'automne 2016 inclusivement. De manière générale, l'obtention des informations personnelles (c.-à-d. le nom, le prénom et l'adresse de courrier électronique) des futurs stagiaires et de leurs superviseurs en entreprise s'est effectuée en collaboration avec le service des stages de l'école via la consultation des conventions de stage. Par la suite, les responsables de l'étude ont pris contact par courriel avec chacun des répondants potentiels, leur ont présenté l'étude et leur ont offert d'y participer.

L'échantillon résultant est composé de 310 stagiaires au temps 1, de 231 stagiaires et de 210 superviseurs au temps 2 et de 212 stagiaires et 197 superviseurs au temps 3. Chez les stagiaires, le taux de réponse a donc été de 74.5% entre les temps 1 et 2 et de 91.8% entre les temps 2 et 3, pour un taux de réponse total de 68.4% entre les temps 1 et 3. Chez les superviseurs, le taux de réponse entre les temps 2 et 3, et par conséquent le taux de réponse total, a été de 93.8%. En appariant les données recueillies auprès des stagiaires et des superviseurs aux trois temps de mesure, un échantillon final de 197 paires a pu être formé. Les analyses ont été réalisées sur cet échantillon.

3.4 La collecte de données

Pour ce qui est de la collecte des données, celle-ci a été entièrement réalisée par le biais de questionnaires électroniques. Selon Baumard, Donada, Ibert et Xuereb (2003), « un questionnaire permet d'interroger directement des individus en définissant au préalable [...] les modalités de réponses au travers de questions dites 'fermées'. C'est un outil de collecte de données primaires bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées » (p. 226). L'utilisation de questionnaires électroniques permet

donc une collecte relativement rapide et facile de données standardisées auprès d'un grand nombre de participants et est ainsi parfaitement adaptée à l'objectif de vérification du modèle et des hypothèses qui guident la présente étude. Cela étant dit, malgré sa pertinence pour la réalisation de ce projet de recherche, l'utilisation de questionnaires comporte également certains inconvénients. Premièrement, le questionnaire est un outil rigide dont l'utilisation ne permet aucun retour en arrière. Une erreur commise lors de la conception du questionnaire peut donc ultimement avoir des conséquences importantes sur la qualité et la quantité des données collectées. Deuxièmement, la standardisation de la mesure a pour effet secondaire de limiter la profondeur des informations recueillies. Troisièmement, l'utilisation du questionnaire soumet le chercheur au biais déclaratif, c'est-à-dire à un écart entre les informations rapportées par les participants et les faits dans la réalité. Finalement, l'utilisation du questionnaire soumet également le chercheur au biais de désirabilité sociale (Patten, 2017). En effet, le biais de désirabilité sociale est un phénomène se manifestant lorsque le besoin d'approbation d'un individu l'incite à fournir à un ou à plusieurs énoncés du questionnaire des réponses correspondant davantage à ce qu'il croit être socialement désirable qu'à la réalité. L'impact de ce biais est d'autant plus important lorsque les participants doivent révéler des informations personnelles et briser l'anonymat pour des raisons, par exemple, d'appariement des données récoltées.

Cela étant dit, plusieurs dispositions ont été prises pour réduire l'impact des inconvénients associés à l'utilisation d'un questionnaire électronique (Baumard *et al.*, 2003). Premièrement, l'utilisation d'instruments de mesure ayant déjà fait la preuve de leur fidélité et de leur validité ainsi que la collecte simultanée d'informations auprès des stagiaires et de leurs superviseurs en entreprise pour plusieurs des variables à l'étude devrait avoir limité considérablement les effets négatifs de cette technique de collecte de données sur les résultats obtenus et leur généralisabilité. Deuxièmement, les dispositions prises lors de la conception et de l'administration des questionnaires en ce qui a trait à la composition (c.-à-d. le nombre de questions, la clarté des questions,

la simplicité et la clarté des modalités de réponse et l'apparence du questionnaire) et à la présentation (c.-à-d. un courriel d'introduction personnalisé, un retour automatique du questionnaire au terme de sa complétion et une opération de rappel après une semaine) de ceux-ci devraient avoir favorisé l'obtention d'un taux de réponse élevé. Finalement, le fait d'avoir souligné l'importance de réponses aussi sincères et spontanées que possible et d'avoir indiqué que les informations personnelles fournies ne serviraient qu'à l'appariement des données récoltées à chaque temps de mesure devrait également avoir eu un impact positif sur les données récoltées ainsi que sur les résultats obtenus à partir de celles-ci.

La collecte de données a donc été entièrement réalisée par le biais de questionnaires électroniques, et ce, tant auprès des stagiaires qu'auprès de leurs superviseurs en entreprise. Suivant les principes d'une collecte de données longitudinale, les données ont été recueillies en trois temps auprès des stagiaires (c.-à-d. avant, pendant et à la fin du stage) et en deux temps auprès des superviseurs (c.-à-d. pendant et à la fin du stage), soit un total de cinq questionnaires par dyade. Plus spécifiquement, le premier temps de mesure avait lieu environ quatre semaines avant le début du stage, le deuxième temps de mesure avait lieu au milieu du stage, soit environ six semaines après le début du stage, et le troisième et dernier temps de mesure avait lieu à la fin du stage, soit environ 6 semaines plus tard. À chacun des temps de mesure les concernant, les stagiaires et les superviseurs ont reçu un courriel personnalisé les invitant à participer à la collecte de données et leur donnant accès au questionnaire via un hyperlien sécurisé menant sur une plateforme *SurveyMonkey*.

Une fois les données recueillies auprès des participants, elles ont été appariées à la fois sur le plan temporel (c.-à-d. appariement entre les réponses d'un même répondant à chacun des temps de mesure le concernant) et sur le plan dyadique (c.-à-d. appariement entre les réponses d'un stagiaire et celles de son superviseur en entreprise). Pour ce faire, les stagiaires étaient invités à fournir leur code permanent, leur prénom, leur nom,

le nom de l'entreprise d'accueil ainsi que les dates de début et de fin de leur stage. Les superviseurs étaient quant à eux invités à fournir le prénom de leur stagiaire, le nom de leur stagiaire ainsi que le nom de leur entreprise. Dans chaque cas, les participants étaient informés que ces données seraient uniquement utilisées à des fins d'appariement. Aussi, une fois les données appariées sur une base de données SPSS, toutes les informations personnelles ont été effacées, la base de données résultante étant ainsi complètement anonymisée.

3.5 Les instruments de mesure

Comme il en a été question précédemment, la vérification du modèle proposé dans le cadre de cette étude implique la mesure et l'analyse de sept variables : 1) la motivation à apprendre du stagiaire, 2) la perception du superviseur de la motivation à apprendre du stagiaire, 3) la qualité de la relation superviseur-supervisé, 4) le niveau de préparation à l'emploi, 5) le sentiment d'auto-efficacité au travail, 6) l'intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire, et 7) l'intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil. En ce sens, les données utilisées dans le cadre de cette étude ont été collectées par le biais d'un questionnaire comprenant les six échelles de mesure brièvement présentées dans les paragraphes suivants. Aussi, les versions complètes de ces échelles telles que contenues dans les questionnaires soumis aux stagiaires (trois questionnaires; Annexe A) et aux superviseurs (deux questionnaires; Annexe B) participants à chacun des temps de mesure sont présentées en annexe.

Pour chacun des énoncés, les participants étaient invités à répondre sur une échelle de Likert en cinq points allant de « Fortement en désaccord » à « Fortement d'accord ». Aussi, à moins d'avis contraire, les échelles de mesure en anglais ont été traduites en

français via la procédure de traduction-traduction renversée (*translation-back-translation*; Brislin, 1980).

3.5.1 Motivation à apprendre

La motivation à apprendre du stagiaire a été mesurée par le stagiaire lui-même aux temps 1 et 2, de même que par son supérieur immédiat (perception de motivation à apprendre) au temps 2. Dans tous les cas, la mesure comprenait trois énoncés adaptés d'un instrument de huit énoncés développé par Noe et Schmitt (1986). Aussi, les énoncés étaient formulés de manière à refléter le statut du répondant (c.-à-d. stagiaire ou superviseur). Par exemple, l'énoncé « J'essaie d'en apprendre autant que possible lors de ce stage » présenté à l'étudiant devenait « [L'étudiant] essaie d'en apprendre autant que possible lors de ce stage » lorsque présenté à son superviseur.

3.5.2 Qualité de la relation superviseur-supervisé

La qualité de la relation superviseur-supervisé a été évaluée par le stagiaire au temps 2 à l'aide du LMX-MDM. Cet instrument de mesure développé par Liden et Maslyn (1998) rend compte des quatre dimensions de la qualité de la relation entre un superviseur et un supervisé en contexte de travail, soit les dimensions « affect », « loyauté », « contribution » et « respect professionnel ». Parmi ces énoncés figuraient « Travailler avec mon superviseur est un véritable plaisir » (dimension affect), « Mon superviseur me défendrait auprès des autres personnes de l'organisation si je commettais une erreur de bonne foi » (dimension loyauté), « Je suis prêt à faire des efforts supplémentaires, au-delà de ce qui est normalement exigé, pour atteindre les objectifs de travail de mon superviseur » (dimension contribution), et « J'admire les compétences professionnelles de mon superviseur » (dimension respect professionnel).

Toutefois, bien que le LMX soit un concept multidimensionnel, il sera, dans le cadre de cette étude, traité comme une variable unidimensionnelle lors de la vérification des hypothèses.

3.5.3 Préparation à l'emploi

Le niveau de préparation à l'emploi de l'étudiant a été évalué par le superviseur de stage au temps 3 à l'aide de quatre énoncés adaptés d'un instrument développé par Taylor (1988). Parmi les énoncés proposés se trouvaient « L'étudiant est prêt à occuper un poste à temps plein dans son domaine d'études principal » et « L'étudiant aura du succès dans son premier emploi permanent ».

3.5.4 Sentiment d'auto-efficacité au travail

Le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant a été évalué par l'étudiant au temps 3. Cette mesure a été réalisée à l'aide d'une adaptation en quatre énoncés d'un instrument de mesure de dix énoncés développé par Riggs et ses collègues (1994). Les étudiants participants étaient donc invités à indiquer, en pensant aux mandats qui leur étaient confiés dans le cadre de leur stage, leur niveau d'accord à des énoncés tels que « J'ai confiance en ma capacité de faire mon travail » et « Je possède toutes les compétences nécessaires pour bien accomplir mon travail ».

3.5.5 Intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire

L'intention du superviseur d'offrir un poste permanent au stagiaire a été mesurée par le superviseur au temps 3 à l'aide de l'instrument de mesure en trois énoncés proposé

par Zhao et Liden (2011). Parmi les énoncés proposés se trouvait par exemple « J'ai l'intention de faire une offre d'emploi à ce stagiaire éventuellement ».

3.5.6 Intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil

L'intention du stagiaire d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil a été mesurée par le stagiaire au temps 3 via l'instrument de mesure en trois énoncés proposé de Zhao et Liden (2011). Parmi les énoncés proposés figurait « Si cette organisation m'offre un poste permanent, je vais probablement l'accepter ».

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre contient les résultats des analyses statistiques descriptives et inférentielles réalisées à partir des données recueillies. Dans un premier temps, les résultats des analyses statistiques descriptives seront présentés de manière à décrire l'échantillon et à résumer l'ensemble des données brutes recueillies lors de la collecte de données (Fortin & Gagnon, 2016). Cette première section comprendra également les résultats d'analyses réalisées dans l'optique de vérifier la validité de construit (c.-à-d. les analyses factorielles) ainsi que la fidélité des instruments de mesure utilisés (c.-à-d. analyses de cohérence interne; Fortin & Gagnon, 2016). Dans un deuxième temps, les résultats des analyses statistiques inférentielles seront également présentés de manière à vérifier la validité du modèle proposé et des hypothèses qui en découlent.

4.1 Analyses statistiques descriptives

4.1.1 Description des répondants

Les statistiques descriptives présentées dans cette section ont été obtenues via l'utilisation du logiciel SPSS 24. Les caractéristiques sociodémographiques des répondants sont présentées dans le tableau 4.1 pour les stagiaires et dans le tableau 4.2 pour les superviseurs.

Pour ce qui est des stagiaires, les analyses révèlent que la majorité des répondants sont de sexe féminin (79,8%), ont effectué un stage d'une durée comprise entre 400 et 450 heures (56,9%), ont travaillé entre 30 et 40 heures par semaine lors de leur stage (72,4%) et n'ont pas été rémunérés pour le faire (65,8%). En ce qui a trait aux superviseurs, les analyses révèlent que la majorité des répondants sont de sexe féminin (61,5%), ont une expérience professionnelle de 1 à 15 ans dans leur domaine (64,5%) et ont supervisé entre 1 et 10 stagiaires dans leur carrière (71,0%). De plus, le nombre moyen de stagiaires supervisés par chacun des superviseurs lors de la collecte de données est de 1,4.

Tableau 4.1 Statistiques descriptives : Stagiaires

	Stagiaires
Nombre de questionnaires retournés	
Temps 1	310
Temps 2	231
Temps 3	212
Taux de réponse	
Temps 1 à Temps 2	74.5%
Temps 2 à Temps 3	91.8%
Temps 1 à Temps 3	68.4%
Âge moyen	23.88 ans
Sexe	
Féminin	79.8 %
Masculin	20.2 %
Durée du stage	
200-250 heures	3.1%
250-300 heures	4.4%
300-350 heures	6.7%
350-400 heures	10.2%
400-450 heures	56.9%
Plus de 450 heures	18.7%
Nombre d'heures de stage par semaine	
Moins de 12	0.4%
12-20	2.2%
21-29	16.0%
30-40	72.4%
Plus de 40	8.9%
Stage rémunéré	
Oui	34.2%
Non	65.8%

Tableau 4.2 Statistiques descriptives : Superviseurs

	Superviseurs
Nombre de questionnaires retournés	
Temps 2	210
Temps 3	197
Taux de réponse	93.8 %
Âge moyen	37.89 ans
Sexe	
Féminin	61.5%
Masculin	38.5%
Expérience dans le domaine	
1-5 années	18.4%
6-10 années	24.3%
11-15 années	21.8%
16-20 années	12.1%
21-25 années	9.2%
26-30 années	8.3%
Plus de 30 années	5.8%
Nombre moyen de stagiaires actuellement	1.4
Nombre de stagiaires au fil des années	
1-5 stagiaires	40.6%
6-10 stagiaires	30.4%
11-20 stagiaires	18.8%
21-30 stagiaires	4.3%
Plus de 30 stagiaires	5.8%

4.1.2 Analyses factorielles des variables à l'étude

L'analyse factorielle est une technique d'analyse statistique multivariée permettant à la fois de vérifier la validité de construit d'un instrument de mesure et de déterminer si le concept mesuré par celui-ci est de nature unidimensionnelle ou multidimensionnelle (Fortin & Gagnon, 2016). Son utilisation permet donc de confirmer, d'une part, la capacité de l'instrument de mesure utilisé de mesurer le concept ou le construit à l'étude telle que défini dans son contexte théorique et, de l'autre, le nombre de dimensions associées au concept ou au construit en question ainsi que la puissance explicative cumulée de ces dimensions par rapport à la variance observée.

Les tableaux 4.3, 4.4 et 4.5 présentent donc les résultats des analyses factorielles en composantes principales pour l'ensemble des instruments de mesure utilisés pour mesurer les variables à l'étude, soit la motivation à apprendre de l'étudiant telle qu'évaluée par l'étudiant lui-même ainsi que par son superviseur (Noe et Schmitt, 1986), la qualité de la relation superviseur-supervisé telle qu'évaluée par l'étudiant (LMX-MDM; Liden & Maslyn, 1998), le niveau de préparation à l'emploi de l'étudiant tel qu'évalué par son superviseur (Taylor, 1988), le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant tel que rapporté par l'étudiant lui-même (Riggs *et al.*, 1994) et les intentions de conversion du stagiaire en employé permanent au sein de l'entreprise telles qu'exprimées par le superviseur (c.-à-d. l'intention d'offrir un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil) et l'étudiant (c.-à-d. l'intention d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil; Zhao & Liden, 2011).

Tableau 4.3 Analyse factorielle de la motivation à apprendre de l'étudiant (T1 et T2) et de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant (T2)

	Variables		
	Motivation à apprendre de l'étudiant (T1)	Motivation à apprendre de l'étudiant (T2)	Perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant (T2)
Je veux vraiment acquérir des compétences dans mon stage.	0.899		
Je vais essayer d'en apprendre autant que possible lors de ce stage.	0.971		
Je vais travailler fort pour améliorer mes compétences pendant ce stage.	0.893		
Je veux vraiment acquérir des compétences dans mon stage.		-0.872	
J'essaie d'en apprendre autant que possible lors de ce stage.		-0.924	
Je travaille fort pour améliorer mes compétences pendant ce stage.		-0.874	
[Ce stagiaire] est motivé à acquérir des compétences dans son stage.			0.932
[Ce stagiaire] essaie d'en apprendre autant que possible lors de ce stage.			0.946
[Ce stagiaire] travaille fort pour améliorer ses compétences pendant ce stage.			0.940
Variance expliquée	37.484	19.900	27.087
Variance expliquée cumulative	37.484	57.384	84.471

*Les saturations factorielles supérieures à .40 sont retenues

Les résultats présentés dans le tableau 4.3 concernent les instruments de mesure utilisés pour mesurer la motivation à apprendre de l'étudiant aux temps 1 et 2 (c.-à-d. avant et pendant le stage) ainsi que la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant au temps 2 (c.-à-d. pendant le stage). Aussi, ces résultats révèlent clairement la répartition des neuf énoncés analysés en trois facteurs distincts, chacun de ces trois facteurs correspondant parfaitement à l'un des trois contextes auxquels l'instrument de mesure a été adapté. Ainsi, le premier facteur rassemble les trois énoncés mesurant la motivation à apprendre de l'étudiant au temps 1 (c.-à-d. avant le stage) avec des saturations allant de 0,893 à 0,971; le second facteur rassemble les trois énoncés mesurant la motivation à apprendre de l'étudiant au temps 2 (c.-à-d. pendant

le stage) avec des saturations allant de -0,872 à -0,924; et le troisième facteur rassemble les trois énoncés mesurant la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant au temps 2 (c.-à-d. pendant le stage) avec des saturations allant de 0,932 à 0,946. Dans l'ensemble, ces trois facteurs expliquent 84,47% de la variance observée. Au niveau individuel, chacun des énoncés analysés révèle une contribution factorielle élevée, ce qui témoigne de la validité de convergence et de la validité de construit des instruments de mesure utilisés (Roussel, 2005).

Tableau 4.4 Analyse factorielle des quatre dimensions du LMX

	Variables			
	LMX Dimension affect	LMX Dimension respect professionnel	LMX Dimension contribution	LMX Dimension loyauté
J'apprécie beaucoup la personnalité de mon superviseur.	0.912			
Mon superviseur est le genre de personne que j'aimerais avoir comme ami.	0.884			
Travailler avec mon superviseur est un véritable plaisir.	0.867			
Je respecte les connaissances et les compétences de mon superviseur.		-0.865		
Je suis impressionné par la connaissance que mon superviseur a de son travail.		-0.776		
J'admire les compétences professionnelles de mon superviseur.		-0.716		
Je suis prêt à faire des efforts supplémentaires, au-delà de ce qui est normalement exigé, pour atteindre les objectifs de travail de mon superviseur.			0.803	
Je suis prêt à travailler d'arrache-pied pour mon superviseur.			0.763	
J'effectue du travail pour mon superviseur qui déborde des fonctions de mon stage.			0.659	
Mon superviseur me défendrait auprès des autres personnes de l'organisation si je commettais une erreur de bonne foi.				-0.895
Mon superviseur défendrait mes actions devant un supérieur, même sans connaître parfaitement le problème en question.				-0.828
Mon superviseur prendrait ma défense si j'étais « attaqué » par d'autres.				-0.795
Variance expliquée	42.587	12.493	11.025	9.127
Variance expliquée cumulative	42.587	55.080	66.105	75.231

*Les saturations factorielles supérieures à .40 sont retenues

Les résultats présentés dans le tableau 4.4 concernent pour leur part l'instrument de mesure utilisé pour mesurer la qualité de la relation superviseur-supervisé au temps 2 (c.-à-d. pendant le stage), soit le LMX-MDM (Liden & Maslyn, 1998). Aussi, ces résultats révèlent clairement la répartition des douze énoncés analysés en quatre facteurs distincts, chacun de ces quatre facteurs correspondant parfaitement à l'une des quatre dimensions du LMX selon Liden et Maslyn (1998). Ainsi, le premier facteur rassemble les trois énoncés mesurant la dimension « affect » du LMX avec des saturations allant de 0,867 à 0,912; le second facteur rassemble les trois énoncés mesurant la dimension « respect professionnel » du LMX avec des saturations allant de -0,716 à -0,865; le troisième facteur rassemble les trois énoncés mesurant la dimension « contribution » du LMX avec des saturations allant de 0,659 à 0,803; et le quatrième facteur rassemble les trois énoncés mesurant la dimension loyauté du LMX avec des saturations allant de -0,795 à -0,895. Dans l'ensemble, ces quatre facteurs expliquent 75,23% de la variance observée. Au niveau individuel, chacun des énoncés analysés révèle une contribution factorielle élevée, ce qui témoigne de la validité de convergence et de la validité de construit des instruments de mesure utilisés (Roussel, 2005). Encore une fois, bien que le LMX soit un concept multidimensionnel, il sera, dans le cadre de cette étude, traité comme une variable unidimensionnelle lors de la vérification des hypothèses.

Tableau 4.5 Analyse factorielle des variables de succès du stage

	Variables		
	Niveau de préparation à l'emploi de l'étudiant / Intention du superviseur d'offrir un poste permanent à l'étudiant	Intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil	Sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant
[Q1] [Q2] est prêt à occuper un poste à temps plein dans son domaine d'études principal.	0.862		
[Q1] [Q2] aura du succès dans son premier emploi permanent.	0.871		
[Q1] [Q2] peut effectuer avec succès les tâches des emplois dans son domaine d'études.	0.822		
Je doute que [Q1] [Q2] ait les capacités voulues pour accomplir ce travail. (item inversé)	0.518		
J'ai confiance en ma capacité de faire mon travail.			0.649
Il y a des tâches que je ne peux pas effectuer efficacement. (item inversé)			0.711
Si ma performance au travail est mauvaise, c'est parce que je ne possède pas les compétences voulues. (item inversé)			0.672
Je possède toutes les compétences nécessaires pour bien accomplir mon travail.			0.717
J'aimerais que ce stagiaire se joigne à mon équipe en tant qu'employé régulier.	0.781		
J'aimerais travailler de nouveau avec cette personne éventuellement.	0.852		
J'ai l'intention de faire une offre d'emploi à ce stagiaire éventuellement.	0.603		
J'ai l'intention de postuler un emploi permanent dans cette organisation.			-0.938
J'aimerais travailler pour cette organisation quand j'aurai mon diplôme.			-0.918
Si cette organisation m'offre un poste permanent, je vais probablement l'accepter.			-0.904
Variance expliquée	33.162	18.272	12.508
Variance expliquée cumulative	33.162	51.434	63.942

*Les saturations factorielles supérieures à .40 sont retenues

Les résultats présentés dans le tableau 4.5 concernent quant à eux les instruments de mesure utilisés pour mesurer chacun des quatre concepts retenus pour représenter le succès du stage dans le cadre de cette étude, tous mesurés au temps 3 (c.-à-d. à la fin du stage), soit le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant, l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil, le niveau de préparation à l'emploi de l'étudiant et l'intention du superviseur d'offrir un poste permanent à l'étudiant. Or, contrairement aux résultats obtenus lors des analyses factorielles précédentes révélant un nombre de facteurs correspondant étroitement au nombre de dimensions proposées par la littérature, les résultats obtenus cette fois révèlent plutôt la présence de non pas quatre mais trois facteurs distincts parmi les quatorze énoncés analysés. Ainsi, alors qu'un premier facteur rassemble les énoncés mesurant le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant avec des saturations allant de 0,649 à 0,717 et qu'un second facteur rassemble les énoncés mesurant l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil avec des saturations allant de -0,904 à -0,938, un troisième et dernier facteur rassemble quant à lui à la fois les énoncés mesurant le niveau de préparation de l'étudiant et l'intention du superviseur d'offrir un poste permanent à l'étudiant avec des saturations allant de 0,518 à 0,871. En d'autres termes, les items des deux instruments de mesure évalués par le superviseur de stage (niveau de préparation à l'emploi de l'étudiant et intention d'offrir un poste permanent à l'étudiant) convergent en une seule dimension. Aussi, pour les analyses suivantes, les deux variables concernées devront donc être combinées en une seule qui sera désormais appelée « appréciation de l'étudiant par le superviseur ». Dans le même ordre d'idées, les hypothèses H6, H7, H8 et H9 devront également être modifiées de manière à rendre compte de la transformation des anciennes variables « c » et « d » en une nouvelle variable « c ». Par souci de clarté, l'impact de ces modifications sur le modèle conceptuel est présenté à la figure 4.1. Dans l'ensemble, les trois facteurs extraits par les analyses factorielles expliquent 63,94% de la variance observée. Au niveau individuel, chacun des énoncés analysés révèle une

contribution factorielle élevée, ce qui témoigne de la validité de convergence et de la validité de construit des instruments de mesure utilisés (Roussel, 2005).

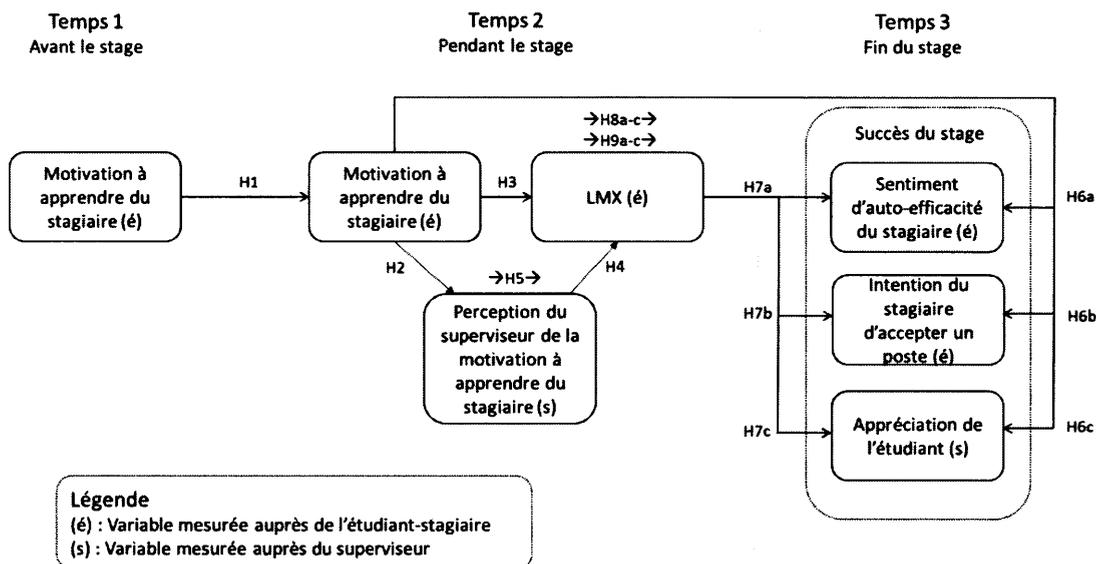


Figure 4.1 Modèle conceptuel révisé

4.1.3 Analyses de cohérence interne (Alphas de Cronbach)

Les résultats des analyses de cohérence interne de chacun des instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette étude sont présentés dans le tableau 4.6. Les résultats y sont présentés sous forme d'alphas de Cronbach. Un alpha de Cronbach est un coefficient rendant compte de la fidélité d'un instrument de mesure via l'évaluation de la cohérence interne existant entre les différents énoncés qui le composent (Fortin & Gagnon, 2016). La valeur d'un alpha de Cronbach varie entre 0,00 et 1,00. Aussi, plus la valeur de l'alpha de Cronbach est élevée, plus la cohérence interne de l'instrument de mesure concerné est forte. Dans le cadre de cette étude, tous les instruments de mesure affichent un alpha de Cronbach supérieur au seuil de 0,70 recommandé par

Nunnally (1978) à l'exception de celui visant à mesurer le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant, qui s'en rapproche à 0.619.

Tableau 4.6 Indices de fidélité des instruments de mesure

Instrument	Alpha de Cronbach	Nombre d'énoncés
MàA - ET1	0.869	3
MàA - ET2	0.869	3
MàA - ST2	0.927	3
LMX - ET2	0.856	12
AÉ - ST3	0.854	7
SAE - ET3	0.619	4
IAP - ET3	0.915	3

Note. MàA - ET1 = Motivation à apprendre de l'étudiant auto-rapportée par l'étudiant avant le stage; MàA - ET2 = Motivation à apprendre de l'étudiant auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage; MàA - ST2 = Motivation à apprendre de l'étudiant telle que perçue par le superviseur pendant le stage; LMX - ET2 = Qualité de la relation superviseur-supervisé telle que perçue par l'étudiant pendant le stage; AÉ - ST3 = Appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage; SAE - ET3 = Sentiment d'auto-efficacité auto-rapporté par l'étudiant à la fin du stage; IAP - ET3 = Intention d'accepter un poste au sein de l'entreprise d'accueil rapportée par l'étudiant à la fin du stage.

4.1.4 Corrélations, moyennes et écart-types

Le tableau 4.7 contient les informations relatives à la moyenne et à l'écart-type de chacune des variables à l'étude ainsi que les coefficients de corrélation observés entre chacune des variables à l'étude. Alors que la moyenne et l'écart-type représentent respectivement une mesure de tendance centrale et une mesure de dispersion, les coefficients de corrélation, présentés dans le cas présent sous la forme de corrélations de Pearson (r), représentent quant à eux un indice du degré de corrélation linéaire entre deux variables (Fortin & Gagnon, 2016). Dans cette optique, un coefficient de Pearson indique la force et la direction de la corrélation entre deux variables sous la forme d'un résultat figurant entre -1.00 et +1.00. En ce qui a trait à la force de la corrélation, plus le résultat obtenu est proche de ± 1.00 , plus il indique une relation forte entre les variables concernées. À l'inverse, plus le résultat obtenu est proche de 0.00, plus il

indique une relation faible entre les variables concernées. Pour ce qui est de la direction de la corrélation, un résultat positif (+) indique une corrélation positive entre les variables et par conséquent une évolution simultanée allant dans la même direction. À l'inverse, un résultat négatif (-) indique plutôt une corrélation négative entre les variables et par conséquent une évolution simultanée dans des directions opposées.

Tableau 4.7 Moyennes, écarts-types, coefficients de corrélation et alphas de Cronbach des variables à l'étude

Variables	M	É-T	1	2	3	4	5	6	7
1 - MàA - ET1	4.8617	0.36128	(,869)						
2 - MàA - ET2	4.6994	0.44523	.189**	(,869)					
3 - MàA - ST2	4.4825	0.62888	0.051	.153*	(,927)				
4 - LMX - ET2	3.8043	0.54067	.180**	.392**	.294**	(,856)			
5 - AÉ - ST3	4.1240	0.61299	0.019	0.087	.574**	.178*	(,854)		
6 - SAE - ET3	3.7358	0.61799	0.028	.206**	0.049	-0.027	0.097	(,619)	
7 - IAP - ET3	3.6190	1.06805	-0.015	.320**	.216**	.407**	.267**	-0.037	(,915)

Note. *p <0,05; **p <0,01 ; ***p <0,001; MàA - ET1 = Motivation à apprendre de l'étudiant auto-rapportée par l'étudiant avant le stage; MàA - ET2 = Motivation à apprendre de l'étudiant auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage; MàA - ST2 = Motivation à apprendre de l'étudiant telle que perçue par le superviseur pendant le stage; LMX - ET2 = Qualité de la relation superviseur-supervisé telle que perçue par l'étudiant pendant le stage; AÉ - ST3 = Appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage; SAE - ET3 = Sentiment d'auto-efficacité auto-rapporté par l'étudiant à la fin du stage; IAP - ET3 = Intention d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil rapportée par l'étudiant à la fin du stage. Les alphas de Cronbach apparaissent entre parenthèses sur la diagonale.

Plusieurs des résultats présentés dans le tableau 4.7 méritent d'être soulignés. Tout d'abord, il convient de souligner les corrélations positives significatives observées entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée avant le stage (MàA - ET1) et la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ET2; $r = .189^{**}$) ainsi qu'entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée avant le stage (MàA - ET1) et la qualité de la relation superviseur-supervisé mesurée pendant le stage (LMX - ET2; $r = .180^{**}$). Ces résultats indiquent respectivement qu'un étudiant motivé à apprendre avant son stage tend à le rester pendant son stage et qu'il tend également à développer une relation de qualité élevée avec son superviseur lors de son stage. De

plus, la corrélation positive observée entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ET2) et la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ST2; $r = .153^*$) indique que la motivation à apprendre de l'étudiant tend à être perçue et reconnue par son superviseur lors du stage. Pour finir, il convient également de souligner les corrélations positives observées entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ET2) et la qualité de la relation superviseur-supervisé mesurée pendant le stage (LMX - ET2; $r = .392^{**}$) ainsi qu'entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ST2) et la qualité de la relation superviseur-supervisé mesurée pendant le stage (LMX - ET2; $r = .294^{**}$). Ces résultats indiquent respectivement que la motivation à apprendre de l'étudiant et la perception qu'en a son superviseur lors du stage tendent toutes deux à avoir un impact positif sur la qualité de la relation superviseur-supervisé pendant le stage.

Dans un second temps, il convient de souligner les corrélations positives significatives observées entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage et deux des trois variables retenues pour rendre compte du succès du stage dans le cadre de cette étude. Premièrement, les résultats obtenus révèlent une relation positive significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant son stage (MàA - ET2) et le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant mesuré à la fin du stage (SAE - ET3; $r = .206^{**}$). Cela suggère qu'un étudiant motivé à apprendre lors de son stage tend à se sentir plus compétent au terme de son stage. Deuxièmement, les résultats obtenus révèlent une relation positive significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ET2) et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil mesurée à la fin du stage (IAP - ET3; $r = .320^{**}$). Ainsi, un étudiant motivé à apprendre lors de son stage tend à vouloir intégrer l'entreprise d'accueil de manière permanente à la fin de son stage. Cela étant dit, les résultats obtenus ne permettent pas d'établir une corrélation significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant

le stage (MàA - ET2) et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage (AÉ - ST3; $r = .087$, *ns*).

Dans un troisième temps, il faut aussi souligner les corrélations positives significatives observées entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage et deux des trois variables retenues pour rendre compte du succès du stage dans le cadre de cette étude. Premièrement, les résultats obtenus révèlent une relation positive significative entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ST2) et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil mesurée à la fin du stage (IAP - ET3; $r = .216^{**}$). De tels résultats suggèrent qu'un étudiant dont la motivation à apprendre est évidente aux yeux de son superviseur pendant le stage tend à vouloir intégrer l'entreprise d'accueil de manière permanente à la fin de son stage. Deuxièmement, les résultats obtenus révèlent une relation positive significative entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ST2) et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage (AÉ - ST3; $r = .574^{**}$). Ces résultats suggèrent qu'un étudiant dont la motivation à apprendre est évidente aux yeux de son superviseur pendant le stage tend à être mieux évalué par celui-ci à la fin de son stage. Cela étant dit, les résultats obtenus ne permettent pas d'établir une corrélation significative entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage (MàA - ST2) et le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant mesuré à la fin du stage (SAE - ET3; $r = .049$, *ns*).

Pour finir, il convient également de souligner les corrélations positives significatives observées entre la qualité de la relation superviseur-supervisé mesurée pendant le stage et deux des trois variables retenues pour rendre compte du succès du stage dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, les résultats obtenus révèlent une relation positive significative entre la qualité de la relation superviseur-supervisé mesurée

pendant le stage (LMX - ET2) et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur mesurée à la fin du stage (AÉ - ST3; $r = .178^*$), ce qui suggère qu'une relation de qualité élevée entre superviseur et supervisé pendant le stage tend à avoir un impact positif sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage. Dans un second temps, les résultats obtenus révèlent une relation positive significative entre la qualité de la relation superviseur-supervisé mesurée pendant le stage (LMX - ET2) et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil mesurée à la fin du stage (IAP - ET3; $r = .407^{**}$). Ce résultat suggère qu'une relation de qualité élevée entre superviseur et supervisé pendant le stage tend à encourager l'étudiant à intégrer l'entreprise d'accueil de manière permanente à la fin de son stage. Cela étant dit, les résultats obtenus ne permettent pas d'établir une corrélation significative entre la qualité de la relation superviseur-supervisé mesurée pendant le stage (LMX - ET2) et le sentiment d'auto-efficacité au travail de l'étudiant mesuré à la fin du stage (SAE - ET3; $r = -.027$, *ns*).

4.2 Vérification des hypothèses

Les hypothèses proposées dans le cadre de cette étude ont été vérifiées à l'aide du logiciel SPSS 24, via des analyses de régressions multiples. La régression linéaire multiple est une procédure d'analyse statistique multivariée permettant d'établir la relation prédictive entre une variable dépendante (Y) et un ensemble de variables indépendantes (X_1, X_2, \dots, X_n). Cette approche permet donc la vérification simultanée des relations entre plusieurs variables indépendantes, ou prédictives, et une variable dépendante ainsi que celle de l'étendue du pouvoir prédictif des premières sur cette dernière (Fortin & Gagnon, 2016).

Dans le cadre de cette étude, la régression linéaire multiple est utilisée sous la forme d'un modèle de médiation simple correspondant au modèle 4 de la macro PROCESS

v3.1 (Hayes, 2017). Ce modèle permet d'estimer toutes les relations possibles entre les variables indépendante (X), médiatrice (M) et dépendante (Y). Ainsi, ce modèle servira à vérifier à la fois la majorité des hypothèses de relations directes entre les variables (H2, H3, H4, H6 et H7), de même que les hypothèses proposant l'influence indirecte d'une variable indépendante (X) sur une variable dépendante (Y) via l'intervention d'une variable médiatrice (M) (c.-à-d. H5, H8 et H9). Ainsi, dans le cadre de ces analyses de médiation, la macro PROCESS v3.1 de Hayes sera utilisée avec la méthode du *Bias-Corrected Bootstrap Sampling*, une méthode permettant l'estimation de l'intervalle de confiance de l'influence indirecte de la variable indépendante (X) sur la variable dépendante (Y) en passant par la variable médiatrice (M) (MacKinnon, 2008). Pour ce faire, l'application génère à partir de l'échantillon original un nombre élevé de nouveaux échantillons différents mais de même taille via une technique de sélection aléatoire avec remise des participants. Par la suite, l'application procède à l'ajustement de chacun de ces nouveaux échantillons de manière à éliminer les biais potentiels liés à une asymétrie dans la distribution de leurs résultats. Dans le cadre de cette étude, cette méthode permet donc la vérification des hypothèses de médiation proposées avec un intervalle de confiance à 95% et une marge d'erreur à 5%, et ce, à partir de l'analyse de 5000 échantillons différents.

4.2.1 Les analyses d'effets directs

Comme il a été mentionné précédemment, les hypothèses H1, H2, H3, H4, H6 et H7, proposent toutes une relation positive et significative entre une variable indépendante et une variable dépendante.

L'hypothèse 1, proposant une relation positive et significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant avant le stage et la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage, a été confirmée par les analyses corrélationnelles (voir le tableau 4.7, page 76).

En effet, les analyses réalisées indiquent que la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée avant le stage est associée positivement ($r = .189$) et significativement ($p < .01$) à la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage.

L'hypothèse 2, proposant une relation positive et significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage, a été confirmée par les résultats obtenus dans les analyses de médiation subséquentes. En effet, les analyses réalisées indiquent que la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage prédit positivement ($B = .2259$) et significativement ($p < .05$) la motivation à apprendre perçue par le superviseur chez l'étudiant (voir la figure 4.3, page 85).

L'hypothèse 3, proposant une relation positive et significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage, a été confirmée par les résultats obtenus dans les analyses de médiation (voir la figure 4.3, page 85). En effet, les analyses réalisées indiquent que la motivation à apprendre de l'étudiant mesurée pendant le stage prédit positivement ($B = .4502$) et significativement ($p < .001$) la qualité de la relation superviseur-supervisé telle qu'évaluée par l'étudiant pendant le stage.

L'hypothèse 4, proposant une relation positive et significative entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage, a été confirmée par les résultats obtenus dans les analyses de médiation subséquentes (voir la figure 4.3, page 85). En effet, les analyses indiquent que la motivation à apprendre de l'étudiant telle que perçue par le superviseur pendant le stage prédit positivement ($B = .2058$) et significativement ($p < .001$) la qualité de la relation superviseur-supervisé telle qu'évaluée par l'étudiant pendant le stage.

L'hypothèse 6, proposant une relation positive et significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et (a) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage, (b) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage et (c) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage, a pour sa part été vérifiée en trois temps. Dans un premier temps (voir la figure 4.4, page 87), les analyses réalisées ont révélé que la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage prédit positivement ($B = .3546$) et significativement ($p < .01$) le sentiment d'auto-efficacité exprimé par l'étudiant à la fin du stage, confirmant ainsi l'hypothèse 6a. Dans un deuxième temps (voir la figure 4.5, page 88), les analyses ont révélé que la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage prédit positivement ($B = .5522$) et significativement ($p < .01$) l'intention manifestée par l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage, confirmant ainsi l'hypothèse 6b. Dans un troisième et dernier temps (voir la figure 4.6, page 89), les analyses réalisées ont révélé que la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage ne permet pas de prédire significativement ($B = .0174$, *ns*; $p > .05$) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage, infirmant ainsi l'hypothèse 6c.

L'hypothèse 7, proposant une relation positive et significative entre la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage et (a) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage, (b) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage et (c) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage, a pour sa part été vérifiée en trois temps. Dans un premier temps (voir la figure 4.4, page 87), les analyses réalisées ont révélé que la qualité de la relation superviseur-supervisé pendant le stage ne permet pas de prédire significativement ($B = -.1278$, *ns*; $p > .05$) le sentiment d'auto-efficacité exprimé par l'étudiant à la fin du stage, infirmant ainsi l'hypothèse 7a. Dans un deuxième temps (voir la figure 4.5, page 88), les analyses réalisées ont révélé que la qualité de la relation superviseur-supervisé pendant le stage prédit positivement (B

= .5969) et significativement ($p < .001$) l'intention manifestée par l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage, confirmant ainsi l'hypothèse 7b. Dans un troisième et dernier temps (voir la figure 4.6, page 89), les analyses réalisées ont révélé que la qualité de la relation superviseur-supervisé pendant le stage prédit positivement ($B = .2204$) et significativement ($p < .05$) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage, confirmant ainsi l'hypothèse 7c.

4.2.2 Les analyses d'effets indirects

Comme il a été mentionné précédemment, les hypothèses H5, H8 et H9, proposant toutes trois l'effet indirect d'une variable indépendante sur une variable dépendante impliquant l'intervention d'une variable médiatrice, ont été vérifiées par le biais d'analyses de médiations simples réalisées à l'aide du logiciel SPSS 24 en combinaison avec la macro PROCESS v3.1 de Hayes (Modèle 4; Hayes 2017). Ainsi, tel qu'illustré à la figure 4.2, pour chacune des hypothèses de médiation proposées, la procédure employée implique la vérification simultanée et combinée des effets indirect ($a \times b = ab$), direct (c') et total ($ab + c' = c$) de la variable indépendante (X) sur la variable dépendante (Y) (MacKinnon, 2008). En ce qui a trait à l'effet indirect de la variable indépendante (X) sur la variable dépendante (Y) passant par la variable médiatrice (M), les résultats obtenus à l'aide du logiciel SPSS 24 et de la macro PROCESS v3.1 de Hayes permettent de situer celui-ci à l'intérieur d'un intervalle de confiance à 95% et de déterminer s'il est significativement différent de zéro et s'il est, par le fait même, significatif. Or, un effet indirect sera considéré comme significativement différent de zéro si et seulement si la valeur zéro n'est pas incluse dans l'intervalle de confiance obtenu.

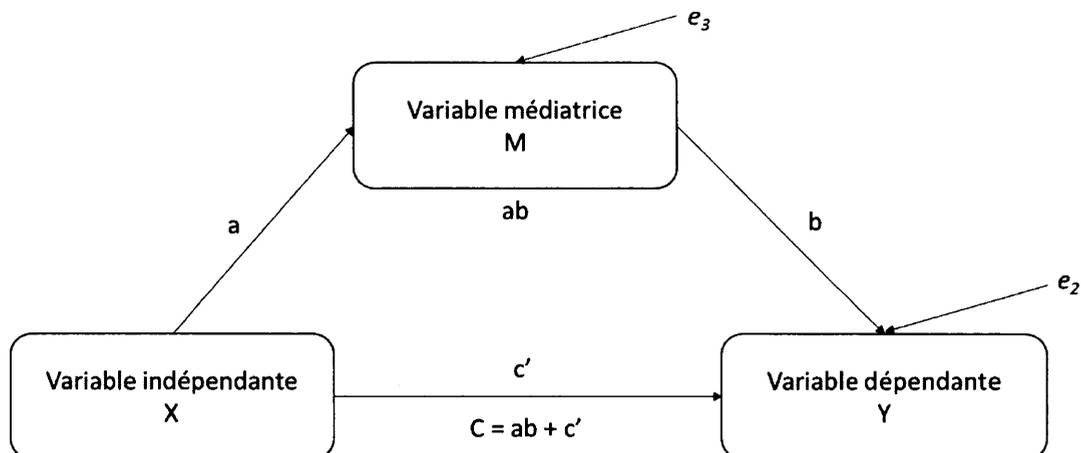


Figure 4.2 Modèle de médiation simple (MacKinnon, 2008)

Tout d'abord, l'hypothèse 5, proposant l'effet médiateur de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre auto-rapportée de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage, n'a pas été confirmée par les résultats obtenus. En effet, les résultats présentés au tableau 4.14 et à la figure 4.3 révèlent que la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage ne joue pas un rôle médiateur significatif (Effet indirect : $B = .0465$; 95% BootCI $[-.0203, .1123]$) dans la relation entre motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage. En ce sens, l'effet positif de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage observé dans le cadre de cette étude est donc entièrement direct.

Tableau 4.8 Effet médiateur de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage

Effet total							
B			E			P	
.4967			.0852			.0000	
Effet direct			Effet indirect				
B	E	P	B	Boot E	Boot LLCI	Boot ULCI	
.4502	.0831	.0000	.0465	.0336	-.0203	.1123	

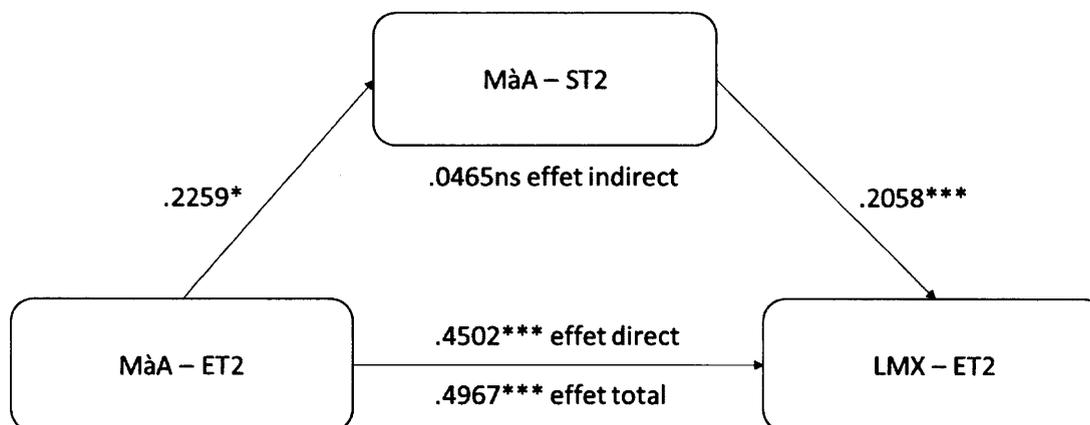


Figure 4.3 Effet médiateur de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage

Ensuite, l'hypothèse 8, proposant l'effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et les indicateurs de succès du stage (c.-à-d. (a) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage, (b) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage, et (c)

l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage), a été vérifiée en trois temps.

Dans un premier temps, les résultats présentés au tableau 4.15 et à la figure 4.4 révèlent que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage ne joue pas un rôle médiateur significatif (Effet indirect : $B = -.0603$; 95% BootCI [-.1566, .0233]) dans la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage, infirmant ainsi l'hypothèse 8a. En ce sens, l'effet positif de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage observé dans le cadre de cette étude est donc entièrement direct.

Tableau 4.9 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage

Effet total							
B			E			p	
.2943			.1027			.0046	
Effet direct			Effet indirect				
B	E	p	B	Boot E	Boot LLCI	Boot ULCI	
.3546	.1104	.0015	-.0603	.0461	-.1566	.0233	

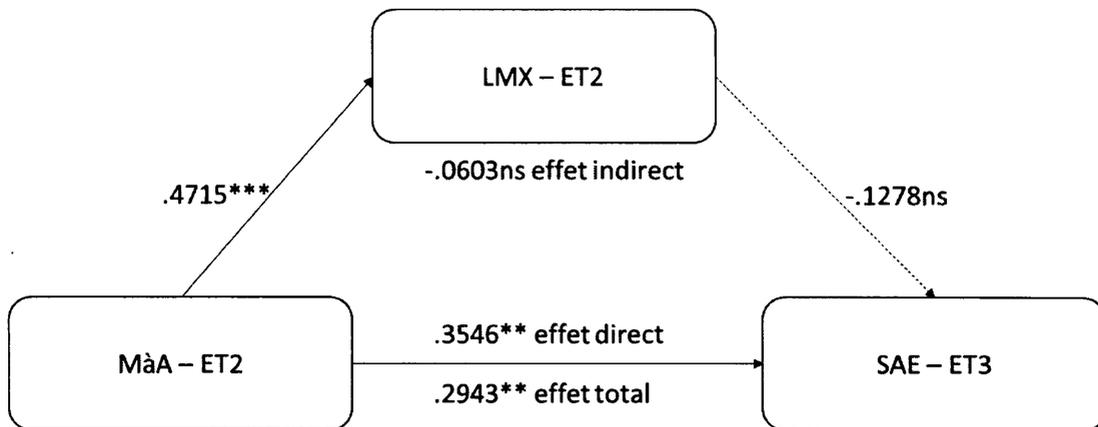
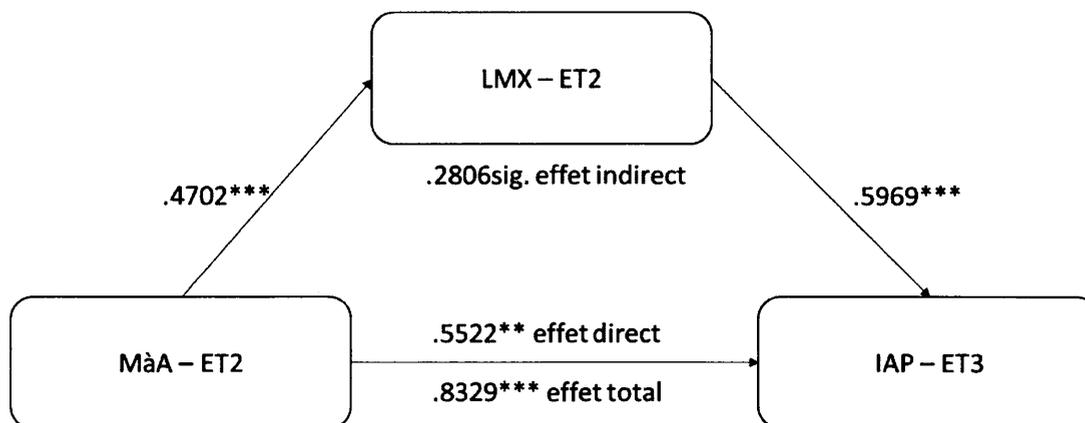


Figure 4.4 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage

Dans un second temps, les résultats présentés au tableau 4.16 et à la figure 4.5 révèlent que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage joue un rôle médiateur significatif (Effet indirect : $B = .2806$; 95% BootCI [.1277, .4576]) dans la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage, confirmant ainsi l'hypothèse 8b. En ce sens, la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage exerce à la fois un effet direct et un effet indirect (via LMX) sur l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage.

Tableau 4.10 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage

Effet total						
B		E		p		
.8329		.1680		.0000		
Effet direct			Effet indirect			
B	E	p	B	Boot E	Boot LLCI	Boot ULCI
.5522	.1731	.0017	.2806	.0855	.1277	.4576



Note. Sig. = Effet significatif.

Figure 4.5 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage

Dans un troisième temps, les résultats présentés au tableau 4.17 et à la figure 4.6 révèlent que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage ne joue pas un rôle médiateur significatif (Effet indirect : B = .1082; 95% BootCI [-.0137, .2453]) dans la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage, infirmant

ainsi l'hypothèse 8c. En ce sens, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ne supportent ni l'existence d'un effet direct, ni celle d'un effet indirect de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage.

Tableau 4.11 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage

Effet total						
B			E		p	
.1256			.1099		.2545	
Effet direct			Effet indirect			
B	E	p	B	Boot E	Boot LLCI	Boot ULCI
.0174	.1191	.8839	.1082	.0657	-.0137	.2453

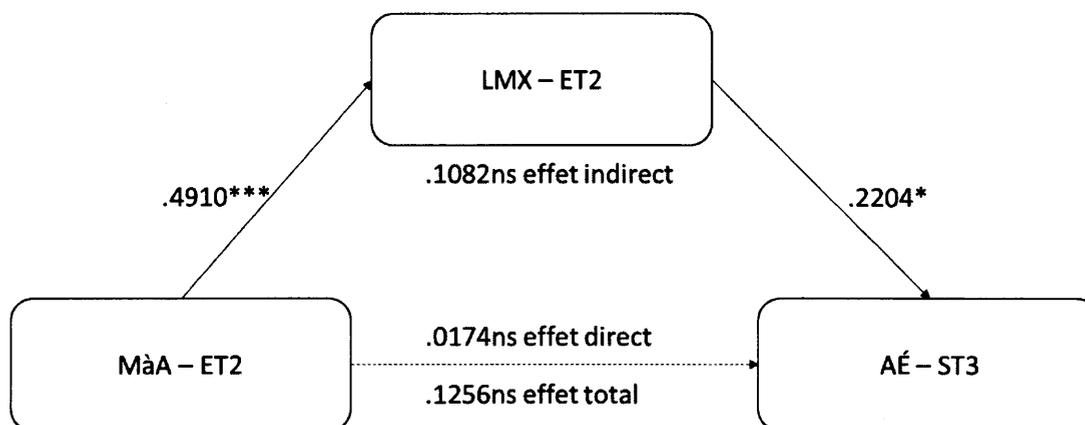


Figure 4.6 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage

Finalement, l'hypothèse 9, proposant quant à elle l'effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage

et les indicateurs de succès du stage (c.-à-d. (a) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage, (b) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage, et (c) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage), a également été vérifiée en trois temps.

Dans un premier temps, les résultats présentés au tableau 4.18 et à la figure 4.7 révèlent que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage ne joue pas un rôle médiateur significatif (Effet indirect : $B = .0057$; 95% BootCI [-.0453, .0612]) dans la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage, infirmant ainsi l'hypothèse 9a. De plus, bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, il convient de souligner l'absence de lien direct entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant. En ce sens, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ne supportent ni l'existence d'un effet direct, ni celle d'un effet indirect de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage.

Tableau 4.12 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage

Effet total						
B			E		p	
.0498			.0731		.4971	
Effet direct			Effet indirect			
B	E	p	B	Boot E	Boot LLCI	Boot ULCI
.0441	.0777	.5710	.0057	.0264	-.0453	.0612

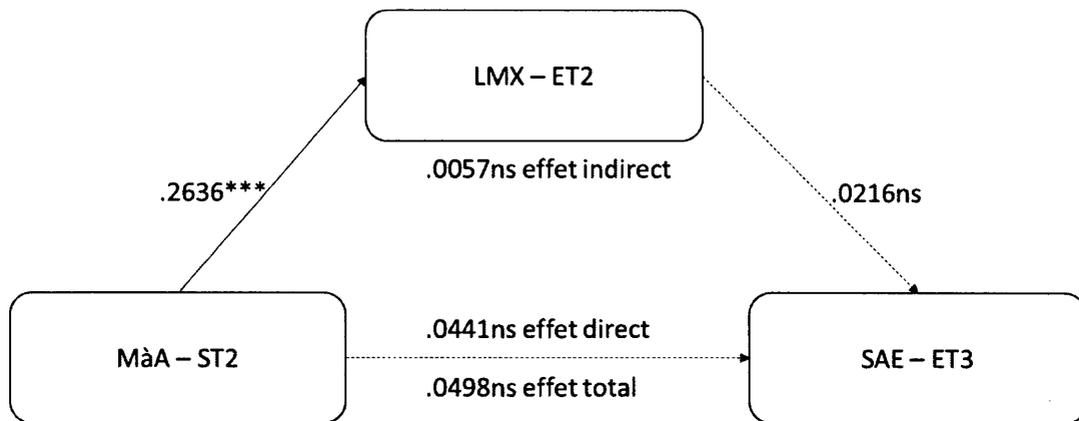
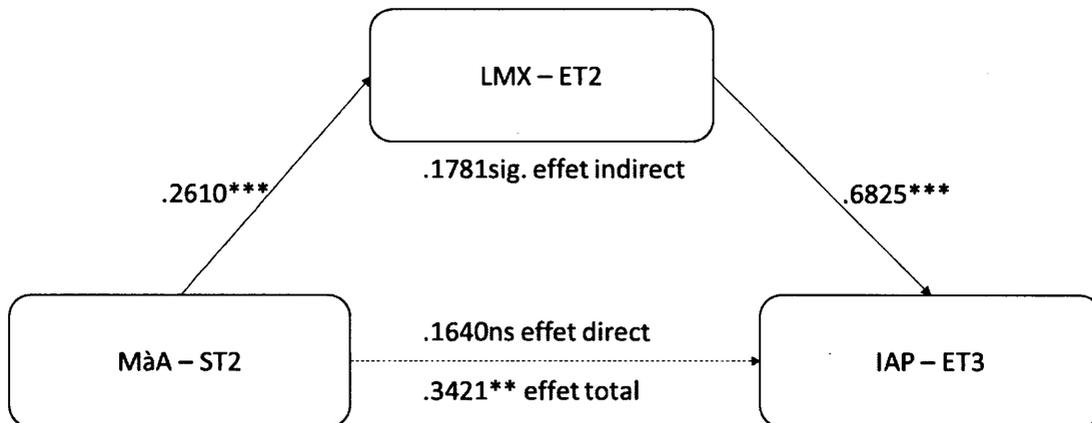


Figure 4.7 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage

Dans un deuxième temps, les résultats présentés au tableau 4.19 et à la figure 4.8 révèlent que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage joue un rôle médiateur significatif (Effet indirect : $B = .1781$; 95% BootCI [.0681, .3100]) dans la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage, confirmant ainsi l'hypothèse 9b. Aussi, bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée à cet effet, il convient de souligner que la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant n'exerce pas d'effet direct sur l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent. En ce sens, la perception du superviseur de la motivation à apprendre pendant le stage exerce un effet entièrement indirect, via la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX), sur l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage.

Tableau 4.13 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage

Effet total							
B			E			p	
.3422			.1196			.0048	
Effet direct			Effet indirect				
B	E	p	B	Boot E	Boot LLCI	Boot ULCI	
.1640	.1189	.1698	.1781	.0618	.0681	.3100	



Note. Sig. = Effet significatif.

Figure 4.8 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage

Enfin, les résultats présentés au tableau 4.20 et à la figure 4.9 révèlent que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage ne joue pas un rôle médiateur significatif (Effet indirect : $B = .0036$; 95% BootCI $[-.0490, .0512]$) dans la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage, infirmant

ainsi l'hypothèse 9c. Aussi, bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée à cet effet, il convient de souligner la présence d'une relation directe entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant et l'appréciation de l'étudiant par superviseur. En ce sens, la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage exerce un effet entièrement direct sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage.

Tableau 4.14 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage

Effet total						
B			E		p	
.6027			.0661		.0000	
Effet direct			Effet indirect			
B	E	p	B	Boot E	Boot LLCI	Boot ULCI
.5991	.0687	.0000	.0036	.0241	-.0490	.0512

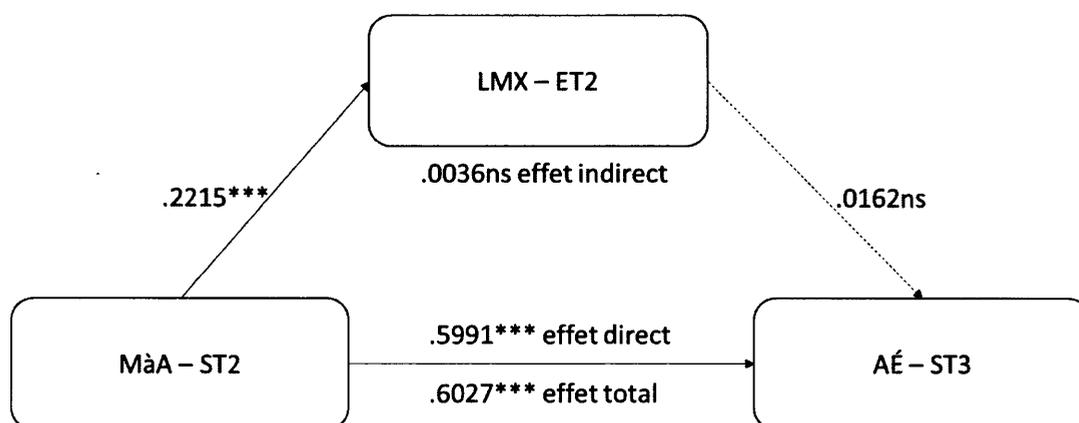


Figure 4.9 Effet médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage

4.2.3 Sommaire des résultats

Dans une perspective de synthèse des résultats, la figure 4.10 propose un visuel du modèle conceptuel final et de la vérification des hypothèses.

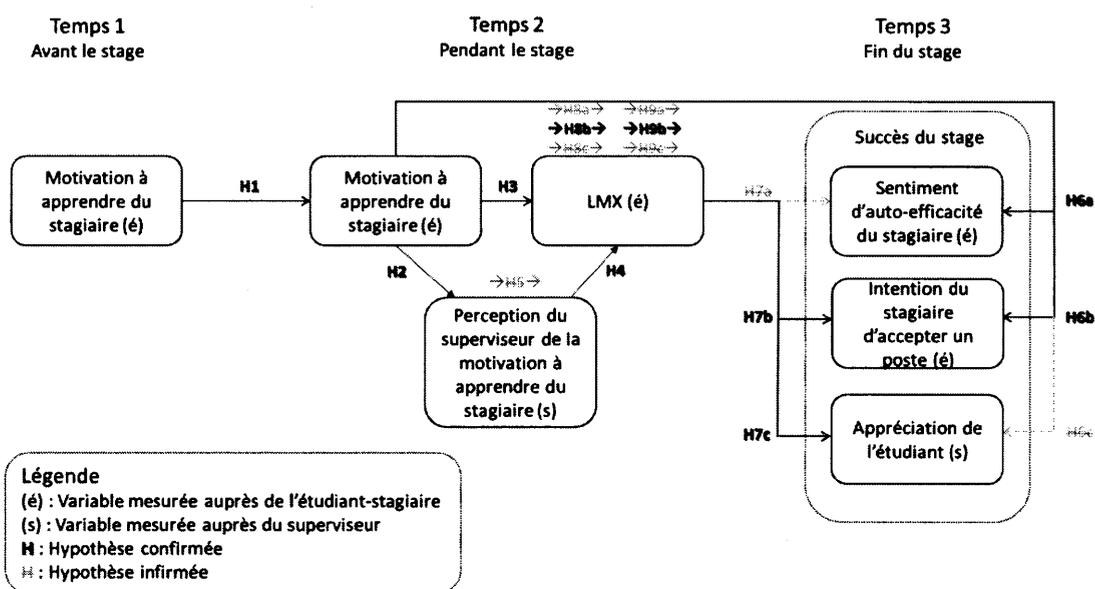


Figure 4.10 Sommaire des résultats

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Rappel des objectifs et du modèle retenu

Le stage universitaire est une activité de formation servant simultanément les intérêts de l'étudiant, de l'université et de l'entreprise d'accueil (Coco, 2000; Maertz *et al.*, 2014; Narayanan *et al.*, 2010). Aussi, de plus en plus populaire, cette approche pédagogique représente plus que jamais une porte d'entrée sur le marché du travail pour l'étudiant et une opportunité de recrutement pour l'entreprise (Rose *et al.*, 2014; Zhao & Liden, 2011). Cela étant dit, malgré l'importance et les implications du stage pour les acteurs concernés, plusieurs auteurs soulignent le faible nombre d'études portant sur les déterminants de son succès (Narayanan *et al.*, 2010) ainsi que sur les conditions maximisant l'impact positif de ces déterminants (Maertz *et al.*, 2014). Ainsi, l'objectif général de ce projet de recherche était de pallier cette lacune en examinant les déterminants du succès d'un stage. Plus spécifiquement, il s'agissait de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière la motivation à apprendre du stagiaire et la qualité de la relation entre ce stagiaire et son superviseur en entreprise affectent le succès du stage. Dans cette optique, en empruntant principalement à la littérature sur le stage, la motivation à apprendre et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX), mais également à celle sur les attributions et les relations interpersonnelles, le modèle suivant a été proposé (figure 5.1) puis testé dans une forme légèrement altérée (figure 5.2).

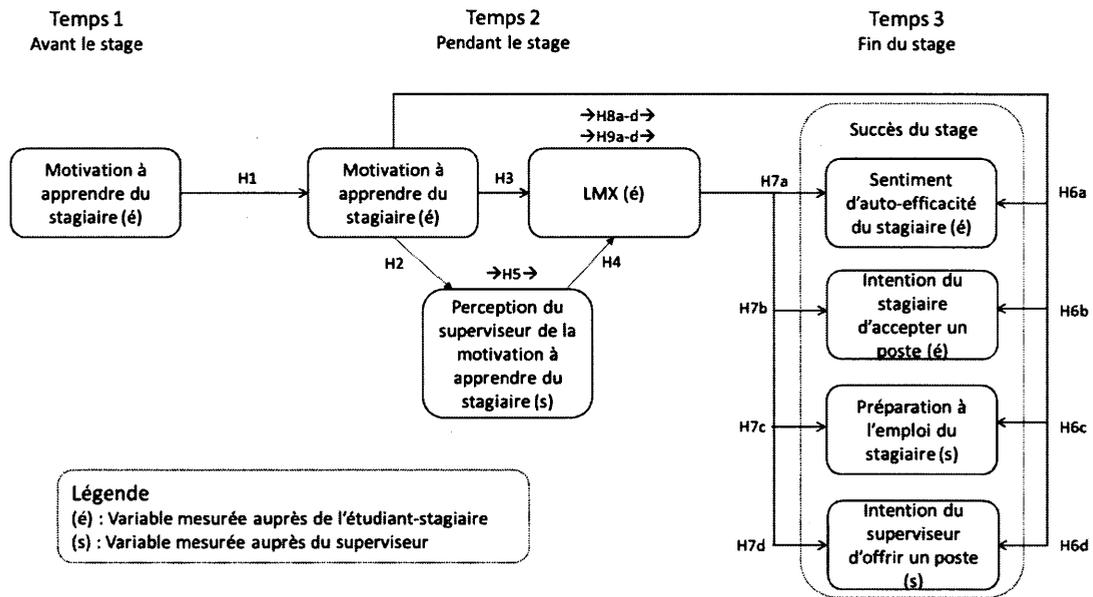


Figure 5.1 Modèle conceptuel proposé

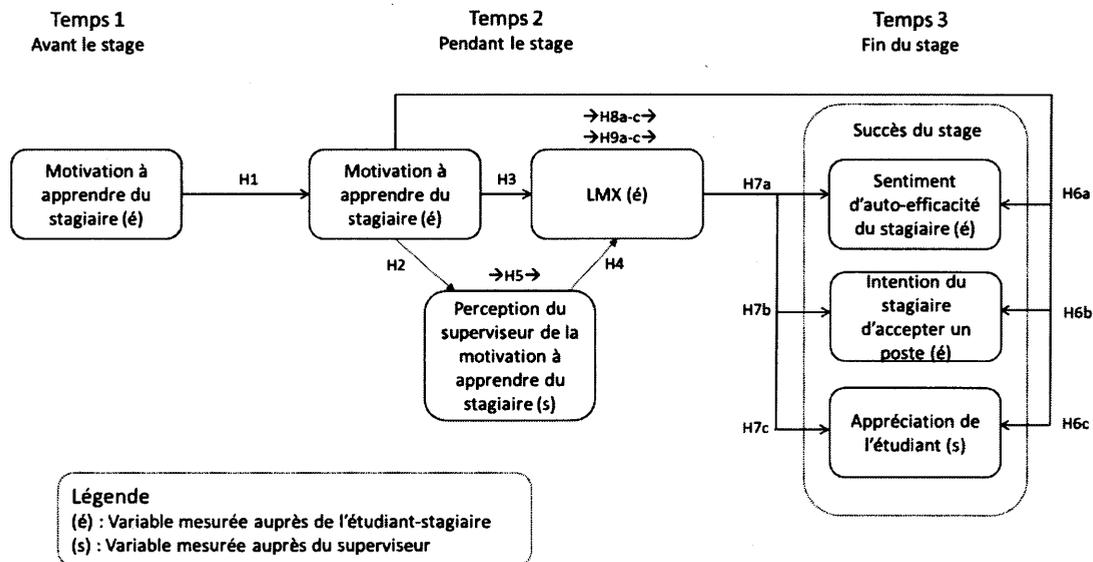


Figure 5.2 Modèle conceptuel testé

5.2 Rappel des résultats obtenus et interprétation

La vérification du modèle conceptuel et des hypothèses proposées a permis l'obtention de résultats dont les implications méritent d'être soulignées.

Dans un premier temps, les résultats obtenus ont permis la confirmation de l'hypothèse 1, une hypothèse selon laquelle la motivation à apprendre de l'étudiant avant le stage aurait une influence positive directe sur la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage. Ce faisant, ces résultats semblent cohérents avec la théorie cyclique de la motivation à apprendre proposée par Sitzmann et ses collègues (2009). En effet, selon cette théorie, les attentes initiales de l'apprenant à l'égard de la formation ont une influence positive directe sur sa motivation à apprendre, sa motivation à apprendre a une influence positive directe sur ses réactions, et ses réactions ont une influence positive directe sur ses attentes subséquentes à l'égard de la formation. Or, appliquée en contexte de stage, cette théorie suggère que le niveau de motivation à apprendre manifestée par l'étudiant avant le stage devrait effectivement avoir une influence positive sur le niveau de motivation à apprendre manifestée par l'étudiant pendant le stage. Cela étant dit, les auteurs soulignent également qu'une expérience négative vécue par l'apprenant lors d'une étape de la formation peut affecter négativement ce cycle motivationnel et qu'il est par conséquent essentiel que les responsables de la formation investissent les ressources nécessaires à l'amélioration continue de celle-ci. De tels résultats soulignent donc non seulement l'importance de mousser la motivation à apprendre de l'étudiant dès les premières étapes de la préparation au stage mais également celle de l'entretenir via des interventions ciblées tout au long du stage.

Dans un second temps, quatre hypothèses portant sur la dynamique entre motivation à apprendre et qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) ont été proposées et testées. De manière générale, les résultats obtenus suggèrent que la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage a une influence positive directe sur la

perception qu'en a le superviseur pendant le stage (H2 confirmée); que la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage (H3 confirmée) et la perception qu'en a le superviseur pendant le stage (H4 confirmée) ont toutes deux une influence positive directe sur la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage; et que la perception du superviseur quant à la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage ne joue pas un rôle médiateur significatif entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage (H5 infirmée).

De manière générale, ces conclusions semblent cohérentes avec la littérature disponible. Tout d'abord, l'obtention de résultats confirmant l'existence d'une relation d'influence positive directe entre la motivation à apprendre réelle (c.-à-d. auto-rapportée par l'étudiant) et la motivation à apprendre perçue (c.-à-d. évaluée par le superviseur) corrobore les propos de Green et Mitchell (1979) et de Dienesch et Liden (1986) selon lesquels un superviseur est en mesure d'estimer, entre autres, le niveau de motivation d'un subordonné via l'observation et l'interprétation des comportements et des performances de celui-ci.

Ensuite, l'obtention de résultats confirmant respectivement l'existence d'une influence positive directe de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et celle d'une influence positive directe de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage fait écho à la littérature sur le LMX, les attributions, le GNS et les relations interpersonnelles. Premièrement, de tels résultats supportent les propos de Liden et Graen (1980) selon lesquels la motivation d'un subordonné à assumer de plus grandes responsabilités au sein de l'équipe de travail aurait une influence positive sur la qualité des échanges qu'il entretient avec le superviseur. Deuxièmement, ces résultats coïncident avec les propos de Green et Mitchell (1979) et de Dienesch et Liden (1986) selon lesquels un superviseur attribuant la bonne

performance d'un subordonné à des facteurs motivationnels tend à entretenir avec ce superviseur des échanges de qualité plus élevée. Troisièmement, ces résultats vont dans le sens des travaux de Graen et ses collègues sur le GNS (Graen *et al.*, 1982; Graen *et al.*, 1986) selon lesquels les subordonnés ayant un GNS élevé seraient plus réceptifs aux opportunités de croissance offertes par leur superviseur et entretiendraient avec celui-ci un LMX de qualité plus élevée. Quatrièmement, les résultats obtenus font également écho aux travaux sur le LMX et les relations interpersonnelles suggérant que l'instrumentalité d'une relation dyadique pour la poursuite et l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs personnels aurait un effet positif sur la qualité de cette relation (Ferris *et al.*, 2009; Fitzsimons & Shah, 2008) et que la similarité et la congruence des objectifs personnels au sein d'une relation dyadique réduit la probabilité de conflits et rend les interactions plus harmonieuses, plus efficaces et plus satisfaisantes (Fitzsimons & Anderson, 2011). En effet, puisque la motivation est intimement liée à la fixation et à la poursuite d'objectifs personnels, la relation observée entre motivation à apprendre et qualité de la relation superviseur-supervisé dans le cadre de cette étude pourrait être expliquée en partie par le rôle instrumental que l'étudiant accorderait à cette relation pour la poursuite et l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage.

Finalement, le fait que la relation « motivation à apprendre de l'étudiant – LMX » ne soit pas médiée par la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant suggère que la motivation à apprendre de l'étudiant et la perception qu'en a son superviseur ont toutes deux un effet positif distinct sur la qualité de leur relation. Aussi, ces résultats semblent refléter les propos de Dienesch et Liden (1986) selon lesquels les attributions du superviseur sont sujettes à plusieurs sources de biais et de distorsions. Ainsi, la motivation réelle de l'étudiant ne pourrait être qu'un déterminant parmi d'autres de la perception qu'en a le superviseur et, ce faisant, en demeurer essentiellement distincte, chacune ayant sa propre influence positive directe sur la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX).

Dans un troisième temps, deux séries d'hypothèses ont été proposées et testées de manière à déterminer dans quelle mesure la motivation à apprendre de l'étudiant et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) influencent le succès du stage.

En premier lieu, les hypothèses H6a, H6b et H6c proposaient respectivement l'influence positive directe de la motivation à apprendre du stagiaire pendant le stage sur 1) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant (H6a confirmée); 2) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil (H6b confirmée); et 3) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur (H6c infirmée) à la fin du stage. De manière générale, les résultats obtenus présentent une bonne cohérence avec la littérature. Premièrement, l'observation d'une influence positive directe de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage concorde avec les résultats de Bandura et Schunk (1981) selon lesquels la motivation à apprendre et la fixation d'objectifs d'apprentissage proximaux ont une influence positive le sentiment d'auto-efficacité. Deuxièmement, l'observation d'une influence positive directe de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage s'inscrit dans la lignée des travaux de Barlett (2001), de Bashir et Long (2015) et de Joo et Park (2010) selon lesquels la motivation à apprendre a une influence positive sur l'engagement organisationnel. Ainsi, bien que l'engagement organisationnel n'ait pas été mesuré dans le cadre de la présente étude, il est possible de supposer que cette attitude contribue à l'intention d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil manifestée par les stagiaires ayant une forte motivation à apprendre. Troisièmement, l'absence de relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage est quant à elle plus surprenante. En effet, de tels résultats semblent contredire simultanément les travaux laissant présager une relation positive entre motivation à apprendre et préparation à l'emploi (Bauer *et al.*, 2016; Colquitt *et al.*, 2000; Noe & Schmitt, 1986) et ceux suggérant une relation positive entre

motivation à apprendre et intentions de recrutement (Yoo & Morris, 2015). Cela étant dit, à la lumière des résultats précédents, il semble pertinent d'établir une distinction entre motivation à apprendre réelle et motivation à apprendre perçue, une distinction qui pourrait expliquer l'absence de relation significative entre le niveau de motivation à apprendre auto-rapporté par l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de cet étudiant par son superviseur à la fin du stage. D'ailleurs, les résultats obtenus relativement à l'influence positive directe de la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur chacun des indicateurs de succès du stage à la fin du stage sont particulièrement éloquentes à cet effet : ils mènent à la conclusion inverse dans chaque cas. Dans l'ensemble, les résultats obtenus suggèrent que le niveau de motivation à apprendre auto-rapporté par l'étudiant aurait une influence positive directe sur les indicateurs de succès du stage évalués par l'étudiant, mais pas sur ceux évalués par le superviseur. À l'inverse, ils suggèrent que le niveau de motivation à apprendre perçu par le superviseur chez son supervisé aurait une influence positive directe sur les indicateurs évalués par le superviseur, mais pas sur ceux évalués par l'étudiant. De telles conclusions suggèrent encore une fois la nécessité d'établir une distinction entre motivation réelle et motivation perçue et y ajoutent l'importance de tenir compte des perspectives du superviseur *et* du stagiaire en contexte de stage.

En second lieu, les hypothèses H7a, H7b et H7c proposaient respectivement l'influence positive directe de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur 1) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant (H7a infirmée); 2) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil (H7b confirmée); et 3) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur (H7c confirmée) à la fin du stage. Tout d'abord, l'obtention de résultats n'accordant pas à la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage une influence positive significative sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage contredit les attentes. En effet, les travaux de Schyns et ses collègues (Schyns & von Collani,

2002; Schyns & Wolfram, 2008) et ceux de Walumbwa et ses collègues (2011) suggèrent au contraire qu'un LMX de qualité élevée devrait avoir une influence positive significative sur le sentiment d'auto-efficacité du supervisé. Cela étant dit, ces études expliquent généralement l'influence positive d'un LMX de qualité élevée sur le sentiment d'auto-efficacité du supervisé en soulignant la quantité et la qualité des mandats, des ressources et du feedback que le superviseur donne au supervisé avec lequel il entretient une telle relation. Or, dans un contexte de stage où le mandat de stage est prédéterminé et limité dans le temps, le superviseur pourrait disposer de moins de marge de manœuvre en termes de ressources et de feedback à attribuer à son supervisé et leur relation, aussi positive soit-elle, pourrait n'avoir aucun impact sur le sentiment d'auto-efficacité de ce dernier. Aussi, l'absence d'influence positive significative de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage observée dans le cadre de cette étude pourrait être due à des lacunes au niveau de la planification et de l'encadrement du stage par l'entreprise d'accueil. Il est aussi possible qu'à ce stade de transition entre le monde académique et le monde du travail, le sentiment d'efficacité personnelle soit ébranlé par la confrontation entre théorie et pratique, et ce, sans égard à la relation développée avec le superviseur de stage. Ainsi, il est plausible que, en début de carrière, le sentiment d'auto-efficacité soit influencé par de multiples facteurs tels que l'estime de soi, la formation académique, l'adéquation personne-profession, etc. Si tel est le cas, le LMX aurait une influence moins déterminante que prévu sur le sentiment d'auto-efficacité à ce stade de la carrière.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats obtenus supportent l'existence d'une relation positive directe entre la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage et les intentions de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage. En d'autres termes, plus un stagiaire établit une bonne relation avec son superviseur de stage, plus il souhaite se joindre à l'entreprise de manière permanente. Ces résultats sont d'ailleurs cohérents avec ceux de la méta-

analyse de Gerstner et Day (1997) selon lesquels un LMX de qualité élevée serait associé à un niveau plus élevé de satisfaction au travail et d'engagement organisationnel ainsi qu'à un niveau plus faible d'intentions de quitter l'organisation. Cela étant dit, bien qu'ils aient également anticipé de tels résultats, les travaux de Rose et ses collègues (2014) et ceux de Zhao et Liden (2011) ont pour leur part trouvé une association plus ambiguë entre ces deux variables. En effet, ces auteurs concluent en effet que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage a uniquement un effet positif sur les intentions de conversion finales d'un étudiant qui manifeste déjà de telles intentions au début du stage. N'ayant pas mesuré les intentions de conversion initiales des étudiants dans le cadre de cette étude, il est impossible d'écarter la possibilité que celles-ci aient pu avoir une influence sur les résultats obtenus. De plus, Rose et ses collègues (2014) soulignent que les conditions externes du marché du travail pourraient avoir une influence sur la réflexion et la prise de décision de l'étudiant en matière de conversion et de recherche d'emploi. Ainsi, les croyances qu'entretient l'étudiant dès le début de son stage quant à l'entreprise d'accueil et à l'existence de meilleures alternatives sur le marché du travail pourraient expliquer la relation positive observée entre le LMX et les intentions de conversion des stagiaires dans le cadre de la présente étude. Il apparaît donc évident que l'association entre la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage et les intentions de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil à la fin du stage mérite d'être explorée davantage.

Pour finir, l'obtention de résultats appuyant l'existence d'une relation positive directe entre qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage confirme les attentes. D'un côté, ces résultats sont cohérents avec l'idée, inspirée des travaux de Bezuijen et ses collègues (2010) et de Rose et ses collègues (2014), selon laquelle la qualité de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage favorise l'apprentissage, le développement des compétences et, par le fait même, la préparation à l'emploi de

l'étudiant. De l'autre, ils sont conformes aux résultats précédents en ce qui concerne la relation entre la qualité de la relation superviseur-stagiaire et les intentions de conversion du superviseur (Rose *et al.*, 2014). Dans l'ensemble, les résultats obtenus suggèrent que la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage aurait un effet positif sur l'évaluation que fait le superviseur de l'étudiant (c.-à-d. niveau de préparation à l'emploi et intention d'offrir un poste permanent) et l'évaluation que fait le stagiaire de son organisme d'accueil (c.-à-d. intention d'accepter un poste permanent). Cependant, la qualité de la relation n'aurait pas d'effet sur l'évaluation que fait l'étudiant de son propre sentiment d'auto-efficacité à la fin du stage.

Dans un quatrième et dernier temps, deux séries d'hypothèses ont été proposées et testées de manière à déterminer dans quelle mesure la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage joue un rôle médiateur dans la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant et le succès du stage.

La première série d'hypothèses comprend pour sa part les hypothèses H8a, H8b et H8c, trois hypothèses proposant respectivement le rôle médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et 1) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant (H8a infirmée); 2) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil (H8b confirmée); et 3) l'appréciation de l'étudiant par le superviseur (H8c infirmée) à la fin du stage. La seconde série d'hypothèses inclut quant à elle les hypothèses H9a, H9b et H9c, trois hypothèses proposant respectivement le rôle médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la perception du superviseur de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et 1) le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant (H9a infirmée); 2) l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil (H9b confirmée); et 3) l'appréciation de l'étudiant par le

superviseur (H9c infirmée) à la fin du stage. Puisque les analyses ont mené à l'obtention de résultats similaires dans les deux cas, il apparaît pertinent de les traiter simultanément.

Premièrement, les résultats obtenus ne supportent pas l'existence d'un rôle médiateur significatif joué par la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage. Aussi, bien que de tels résultats contredisent les attentes initiales, ils font logiquement suite aux résultats présentés précédemment selon lesquels la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage n'aurait pas d'influence directe significative sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage. En effet, selon les principes de la médiation simple, l'existence d'un effet indirect significatif implique la présence d'effets directs significatifs entre la variable indépendante (X) et la variable médiatrice (M) et entre la variable médiatrice (M) et la variable dépendante (Y). Ainsi, les résultats semblent indiquer que la motivation à apprendre auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage n'a qu'un effet direct sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant à la fin du stage et que la motivation à apprendre perçue par le superviseur chez son supervisé n'a quant à elle ni effet direct ni effet indirect sur cette même variable.

Deuxièmement, les résultats obtenus soutiennent la thèse d'un rôle médiateur de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'intention de l'étudiant d'accepter un poste permanent au sein de l'entreprise d'accueil, et ce, que cette motivation soit auto-rapportée par l'étudiant ou évaluée par le superviseur. Encore une fois, selon les principes de la médiation simple, l'obtention de tels résultats est cohérente avec la confirmation de liens positifs directs entre motivation à apprendre (variable indépendante; X) et qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX; variable médiatrice; M) et entre qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX;

variable médiatrice; M) et intentions de conversion de l'étudiant (variable dépendante; Y). Ainsi, les résultats suggèrent que la motivation à apprendre auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage contribue directement à son intention de rejoindre les rangs de l'organisation et y contribue indirectement via une relation de qualité améliorée avec son superviseur. La motivation à apprendre perçue par le superviseur n'a quant à elle qu'un effet positif indirect sur cette même variable. En d'autres termes, la perception du superviseur favorise une relation de plus grande qualité avec le stagiaire, qui elle incite l'étudiant à vouloir se joindre de façon permanente à l'organisation. En somme, la motivation à apprendre de l'étudiant contribue à la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage, qui elle a un effet déterminant sur le recrutement permanent du stagiaire.

Troisièmement, les résultats obtenus n'appuient pas l'existence d'un rôle médiateur significatif de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) sur la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage. Ainsi, il semblerait que les relations positives significatives observées précédemment entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage ainsi qu'entre la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage sont indépendantes l'une de l'autre et ne correspondent pas à une relation indirecte entre la motivation à apprendre de l'étudiant et l'appréciation de l'étudiant par le superviseur. Une explication possible à ce phénomène pourrait être que la part de la relation superviseur-supervisé (LMX) influencée par la motivation à apprendre de l'étudiant ne correspond pas à celle qui influence par la suite l'appréciation de l'étudiant par son superviseur. Dans l'ensemble, les résultats proposent donc que la motivation à apprendre auto-rapportée par l'étudiant pendant le stage n'a aucun effet, ni direct ni indirect, sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur à la fin du stage et que la

motivation à apprendre perçue par le superviseur chez son supervisé pendant le stage a uniquement un effet positif direct sur cette même variable.

5.3 Les contributions de l'étude

Évidemment, la réalisation de cette étude et les résultats obtenus ce faisant contribuent de plusieurs manières à l'avancement des connaissances théoriques et pratiques relatives à la motivation à apprendre, à la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) et au succès du stage universitaire.

Tout d'abord, en ce qui concerne la motivation à apprendre, les résultats obtenus corroborent ceux de Sitzmann et ses collègues (2009), confirmant ainsi une fois de plus la pertinence d'une théorie cyclique de la motivation à apprendre selon laquelle les attentes qu'entretient l'individu à l'égard de la formation et leur satisfaction dans le cadre de celle-ci jouent un rôle clef pour le maintien et le renouvellement d'une motivation à apprendre élevée tout au long du cursus.

Ensuite, les résultats obtenus suggèrent que la motivation à apprendre auto-rapportée par le supervisé et la motivation à apprendre perçue par le superviseur sont deux entités distinctes et qu'elles ont par conséquent des effets distincts sur la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) ainsi que sur les indicateurs de succès du stage. Plus précisément, au niveau des indicateurs de succès du stage, les résultats semblent indiquer que le niveau de motivation à apprendre de l'étudiant tel qu'évalué par l'étudiant aurait exclusivement une influence positive directe sur les indicateurs de succès du stage évalués par l'étudiant alors que le niveau de motivation à apprendre de l'étudiant tel qu'évalué par le superviseur aurait inversement exclusivement une influence positive directe sur les indicateurs de succès du stage évalués par le superviseur. Aussi, de tels résultats rappellent la nature dyadique de la relation

stagiaire-superviseur de stage et l'importance de tenir compte des perspectives de chacun des partenaires pour une meilleure compréhension de l'expérience de stage.

En ce qui a trait au LMX, une première contribution importante de cette étude est liée à l'obtention de résultats suggérant que la motivation à apprendre d'un stagiaire, réelle ou perçue, pourrait entretenir un lien positif et significatif avec le développement d'une relation superviseur-supervisé (LMX) de qualité lors du stage. Bien que cette conclusion ne concerne pour l'instant que la motivation à apprendre d'un supervisé en contexte de stage, il s'agit d'une étape importante pour la démonstration empirique du lien entre la motivation d'un supervisé et la qualité de la relation qu'entretient celui-ci avec son superviseur en contexte organisationnel. Aussi, ces résultats appuient non seulement les propos de Liden et Graen (1980) sur le sujet, mais également ceux de Ferris et ses collègues (2009) et de Fitzsimons et ses collègues (Fitzsimons & Anderson, 2011; Fitzsimons & Shah, 2008), confirmant ainsi la pertinence d'un rapprochement entre la théorie du LMX et celles des relations interpersonnelles.

Aussi, une autre contribution importante de cette étude est la confirmation de la relation positive et significative entre la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) en contexte de stage et plusieurs indicateurs de succès du stage. En effet, les résultats obtenus apportent un regard nouveau sur ceux obtenus précédemment par Zhao et Liden (2011) et par Rose et ses collègues (2014) sur la relation entre un LMX de qualité et les intentions de conversion du stagiaire et du superviseur ainsi que sur ceux laissant présager une relation positive entre un LMX de qualité et le développement des compétences du supervisé (Bezuijen *et al.*, 2010; Rose *et al.*, 2014). À ce rôle de déterminant du succès de stage s'ajoute finalement celui de médiateur de la relation entre la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage et les intentions de conversion de l'étudiant à la fin du stage.

Pour ce qui est des connaissances théoriques en matière de succès du stage, cette étude contribue, comme elle en avait l'objectif, à la recherche et à la connaissance sur les déterminants du succès du stage. En effet, les résultats obtenus confirment et précisent le rôle respectif de la motivation à apprendre de l'étudiant et de la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage à titre de déterminants du succès du stage. Or, étant donnée la rareté des études sur le sujet, cette contribution pourrait s'avérer particulièrement importante.

De manière générale, il convient également de souligner que les analyses de fidélité et de validité réalisées sur les instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette étude contribuent à la validation de ceux-ci en contexte de stage.

Sur le plan pratique, dans la lignée des travaux de Coco (2000), de Narayanan et ses collègues (2010) et de Maertz et ses collègues (2013), la présente étude contribue une fois de plus à sensibiliser les trois principaux acteurs concernés aux bénéfices potentiels et aux facteurs de succès à considérer en contexte de stage universitaire. En effet, les résultats obtenus indiquent à l'étudiant, à l'université et à l'entreprise d'accueil que leurs objectifs communs relatifs à l'employabilité et au placement de l'étudiant sont intimement liés au développement et au maintien d'un niveau élevé de motivation à apprendre chez l'étudiant et d'une relation de qualité élevée entre l'étudiant et son superviseur de stage.

En ce qui a trait à la motivation à apprendre de l'étudiant, les résultats obtenus semblent corroborer la théorie d'un renouvellement constant du phénomène motivationnel suivant un cycle attentes-motivation-réactions, et ce, pendant toute la durée du stage. De plus, les résultats suggèrent l'existence d'une relation positive et significative entre la motivation à apprendre de l'étudiant et la qualité de la relation stagiaire-superviseur ainsi qu'entre la motivation à apprendre de l'étudiant et plusieurs indicateurs d'employabilité et de placement, et ce, que cette motivation soit réelle ou perçue. Dans

les faits, ces résultats soulignent aux acteurs concernés l'importance d'une préparation et d'un encadrement de l'expérience de stage favorisant le développement et le maintien d'un niveau de motivation à apprendre élevé chez l'étudiant pour l'atteinte de leurs objectifs communs et l'obtention des bénéfices individuels qui y sont associés. Ainsi, dans une optique de responsabilisation des acteurs, certaines recommandations peuvent être offertes à ceux-ci. Tout d'abord, étant donné la nature cyclique de la motivation à apprendre de l'étudiant, il apparaît essentiel d'établir un système de suivi ponctuel voire constant des attentes de l'étudiant et de leur satisfaction en contexte de stage. Un tel suivi devrait à la fois permettre à l'étudiant d'établir des attentes réalistes face à son expérience de stage et à permettre à l'université et à l'entreprise d'offrir une expérience de stage aussi satisfaisante que possible à l'étudiant. Pour l'université, il pourrait s'agir d'organiser des activités visant à aider l'étudiant à développer des attentes et des objectifs pertinents et réalistes vis-à-vis de l'expérience de stage ainsi qu'à communiquer ces attentes et ces objectifs plus efficacement en contexte de stage. Pour l'entreprise d'accueil, il pourrait s'agir de former et d'outiller le superviseur de stage de manière à ce qu'il soit mieux préparé et mieux disposé à offrir à son stagiaire une expérience de stage répondant autant que possible aux attentes et aux objectifs de celui-ci.

Pour ce qui est de la qualité de la relation stagiaire-superviseur, les résultats obtenus suggèrent que celle-ci aurait elle aussi une relation positive et significative avec plusieurs indicateurs d'employabilité et de placement. Dans les faits, de tels résultats soulignent l'importance d'initiatives visant à favoriser le développement et le maintien d'une relation harmonieuse entre les deux partenaires de stage. Encore une fois, certaines recommandations peuvent être formulées à l'endroit des acteurs concernés. Premièrement, dès les premières étapes de la préparation du stage, l'université et l'entreprise d'accueil pourraient et devraient travailler de concert de manière à ce que stagiaire et superviseur établissent et entretiennent à l'égard l'un de l'autre des attentes pertinentes et réalistes et à ce qu'ils puissent poser les bases d'une communication et

d'une interaction harmonieuses. De plus, un système de veille devrait également être mis en place, et ce, autant du côté de l'université que de celui de l'entreprise, afin d'intervenir rapidement et efficacement en cas de problème ou d'inconfort dans la relation stagiaire-superviseur.

Dans l'ensemble, cette étude confirme une fois de plus la pertinence d'un modèle reconnaissant les objectifs et les responsabilités des trois principaux acteurs concernés dans le cadre d'un stage universitaire, soit l'étudiant, l'université et l'entreprise d'accueil. En effet, en décrivant le succès du stage en termes d'employabilité et de placement et en formulant à partir des résultats obtenus des recommandations concrètes aux responsables académiques et organisationnels pour la préparation et l'encadrement du stagiaire et du stage, cette étude devrait contribuer à responsabiliser et à outiller les acteurs concernés dans la poursuite et dans l'atteinte de leurs objectifs communs en contexte de stage. Ainsi, les résultats obtenus et les recommandations qui en découlent pourraient avoir d'importantes répercussions sur la préparation et l'encadrement du stage par l'université et par l'entreprise d'accueil.

5.4 Les limites de l'étude

Évidemment, la présente étude comporte certaines limites qu'il convient de prendre en compte lors de l'interprétation et de la généralisation des résultats. Il est donc essentiel à ce stade de les décrire et d'en déterminer l'impact et la portée.

Tout d'abord, certaines caractéristiques de l'échantillon analysé dans le cadre de cette étude méritent d'être soulignées. Premièrement, bien que suffisante, la taille de cet échantillon n'en reste pas moins assez modeste. Aussi, le recrutement d'un plus grand nombre de dyades stagiaire-superviseur aurait sans doute donné plus de puissance ou de nuance aux résultats obtenus. Quoi qu'il en soit, la taille actuelle de l'échantillon

analysé ne porte aucunement atteinte à la validité des résultats obtenus. Deuxièmement, la composition de cet échantillon représente quant à elle une limite plus importante. En effet, puisque la totalité des stagiaires ayant participé à ce projet sont des étudiants d'une école de gestion, toute tentative de généralisation des résultats obtenus à un autre domaine d'études que celui des sciences de la gestion doit être effectuée avec précautions.

Ensuite, l'utilisation de variables de contrôle aurait pu permettre une meilleure interprétation des résultats obtenus. Par exemple, il aurait été pertinent de contrôler dans nos analyses pour l'effet de l'expérience de l'étudiant en milieu de travail, de l'expérience de l'étudiant en contexte de stage, de l'expérience du superviseur dans son domaine ou de l'expérience du superviseur à titre de superviseur de stage sur les résultats obtenus. Cela étant dit, comme les analyses descriptives le dévoilent, les stagiaires et les superviseurs sondés dans le cadre de cette étude présentent des profils relativement homogènes.

Dans un autre ordre d'idée, la référence à la théorie du LMX pour étudier la qualité de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage pourrait être considérée comme audacieuse. En effet, certains pourraient avancer que la durée et la nature de la relation superviseur-supervisé en contexte de stage universitaire sont potentiellement incompatibles avec les principes de la théorie du LMX. Aussi, bien que la littérature disponible suggère que le LMX se développe et se stabilise rapidement (Liden, Wayne & Stilwell, 1993; Nahrgang, Morgeson & Ilies, 2009) et qu'il existe plusieurs similarités entre la relation superviseur-supervisé en contexte de stage et la relation superviseur-supervisé en contexte organisationnel (Rose *et al.*, 2014), la rareté manifeste des études sur le sujet incite à la prudence.

Aussi, l'impossibilité d'établir une distinction claire entre le niveau de préparation à l'emploi de l'étudiant et les intentions de conversion du superviseur à partir des

données disponibles représente une autre limite de la présente étude. Il s'agit en effet d'une contrainte rendant difficile voire impossible l'analyse des effets directs et indirects qu'ont la motivation à apprendre de l'étudiant et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) pendant le stage sur chacune de ces variables de manière individuelle. Aussi, bien que de telles interprétations aient été tentées dans le cadre de cette étude, celles-ci ne pourront prétendre au statut de conclusions que lorsque les résultats qui les sous-tendent auront été reproduits de manière individuelle et distincte par la recherche future.

Finalement, il est possible qu'un biais de variance commune ait influencé certains des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. En effet, puisque certains des liens testés l'ont été entre des variables mesurées auprès de la même source (c-à-d. stagiaire ou superviseur), il est possible que les résultats obtenus reflètent davantage cet aspect de la collecte de données que l'existence d'une relation réelle entre les variables concernées. Cela étant dit, l'utilisation d'un devis longitudinal à trois temps de mesure de même que les précautions prises lors de l'administration des questionnaires devraient avoir contribué à limiter l'impact de ce biais dans la plupart des cas (Chang, van Witteloostuijn & Eden, 2010).

5.5 Les pistes de recherches futures

Pour finir, à la lumière des contributions et des limites de cette étude, plusieurs suggestions peuvent être formulées pour la recherche future.

Dans un premier temps, il est évident que la présente étude ne saurait à elle seule combler le vide causé par la rareté de la recherche sur les déterminants du succès du stage. Aussi, deux avenues peuvent être empruntées par la recherche future pour pallier véritablement cette lacune. Tout d'abord, la solution la plus évidente à ce problème est

de multiplier la recherche sur les déterminants potentiels du succès du stage. Or, suite à cette étude plusieurs pistes intéressantes peuvent être proposées. Par exemple, il serait pertinent de savoir comment les caractéristiques du superviseur (p. ex. expérience professionnelle, style de leadership, etc.) affectent le succès du stage. Aussi, considérant son importance pour le succès du stage, il faudrait également se pencher de façon plus approfondie sur les déterminants de la qualité de la relation stagiaire-superviseur. En ce sens, il serait intéressant de déterminer si la similarité et la compatibilité des objectifs poursuivis par le stagiaire et par le superviseur ont une influence positive sur la qualité de leur relation. D'autre part, il pourrait également être intéressant de déterminer l'impact du niveau d'adéquation entre les objectifs du programme de stage et les objectifs personnels de l'étudiant sur différents indicateurs de succès du stage.

Ensuite, la recherche sur les déterminants du succès du stage se doit également d'étendre la connaissance sur les indicateurs de succès du stage. Dans cette optique, la recherche future pourrait, par exemple, s'intéresser à l'effet de la motivation à apprendre de l'étudiant et de la qualité de la relation superviseur-supervisé sur l'avancement et la complétion de projets organisationnels, sur l'amélioration des processus organisationnels ainsi que sur la réputation de l'université auprès de ses étudiants et de ses partenaires.

Dans un second temps, puisque cette étude est selon toute vraisemblance la première à s'être intéressée à la possibilité d'un effet positif direct de la motivation sur le LMX sur le plan empirique et qu'elle a permis en ce sens l'obtention de résultats suggérant l'existence d'un tel lien entre motivation à apprendre de l'étudiant et qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) en contexte de stage, il apparaît indispensable de poursuivre la recherche dans cette direction. En effet, la confirmation d'un tel lien entre la motivation à apprendre de l'étudiant et la qualité de la relation superviseur-supervisé (LMX) en contexte de stage représente une étape importante mais

insuffisante pour la confirmation d'un lien plus général entre motivation et LMX. Dans cette optique, il serait important de reproduire les résultats obtenus non seulement en contexte de stage mais également en contexte de travail. De plus, il serait intéressant de vérifier l'impact d'autres types de motivation, tels que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, sur l'émergence et le développement d'un LMX de qualité entre les membres de la dyade. Au final, la confirmation et la compréhension d'un tel lien entre motivation et LMX pourrait avoir d'importantes répercussions en contexte organisationnel.

Dans un troisième temps, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude soulignent encore une fois la pertinence et l'importance d'établir un lien plus étroit entre la recherche sur le LMX et la recherche sur les relations interpersonnelles. En effet, comme le font remarquer Martin et ses collègues (2010), ces deux domaines, plus similaires que différents, ont trop longtemps évolué en parallèle plutôt qu'en partenariat. Or, en ce qui a trait à la relation entre motivation individuelle et qualité relationnelle, la recherche sur les relations interpersonnelles semble avoir une certaine avance sur la recherche sur le LMX. Par exemple, les résultats obtenus par Fitzsimons et Anderson (2011) relativement à l'influence de la similarité et de la compatibilité des objectifs individuels sur la qualité de la relation dyadique ne semble jamais avoir été reproduits auprès de dyades superviseur-supervisé en contexte organisationnel. Ainsi, en s'inspirant davantage des résultats de la recherche sur les relations interpersonnelles, la recherche sur le LMX pourrait réaliser d'importantes découvertes en lien avec l'émergence, le développement et le fonctionnement des relations superviseur-supervisé de qualité en contexte organisationnel.

Dans un quatrième et dernier temps, il est essentiel que la recherche future tente de reproduire les résultats obtenus dans le cadre de cette étude dans des contextes différents. À cet effet, trois modifications pourraient être apportées à la présente étude lors d'une telle tentative de reproduction. Premièrement, une prochaine étude pourrait

procéder au recrutement d'étudiants d'un ou de plusieurs autres domaines que celui des sciences de la gestion de manière à vérifier à quel point les résultats obtenus sont généralisables. Deuxièmement, une autre étude pourrait tenter l'expérience dans un ou plusieurs contextes culturels différents afin de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière la culture affecte les résultats obtenus. Finalement, une troisième étude pourrait s'intéresser plus particulièrement à l'influence des caractéristiques du marché du travail (p. ex. équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre) sur les résultats obtenus (p. ex. intentions de conversion de l'étudiant et du superviseur). Il pourrait par exemple s'agir de comparer les résultats obtenus auprès de groupes d'étudiants évoluant dans des domaines d'études ou sur des territoires géographiques divergeant de manière plus ou moins importante sur le plan des caractéristiques du marché du travail.

CONCLUSION

Étant donné la popularité croissante du stage universitaire dans les dernières années (Coco, 2000) ainsi que son rôle considérable dans l'atteinte des objectifs respectifs et communs de l'étudiant, de l'université et de l'entreprise d'accueil (Coco, 2000; Maertz *et al.*, 2013; Narayanan *et al.*, 2010), il apparaît essentiel de bien comprendre comment en favoriser et en évaluer le succès. Or, le nombre d'études portant sur le sujet demeure à ce jour extrêmement limité (Maertz *et al.*, 2013; Narayanan *et al.*, 2010). Dans cette optique, la présente étude avait pour ambition de faire avancer les connaissances disponibles en ce qui a trait aux facteurs de succès du stage universitaire. Ce faisant, le principal objectif de recherche poursuivi était de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière la motivation à apprendre de l'étudiant et la qualité de la relation superviseur-supervisé affectent le succès du stage universitaire.

Ainsi, suivant les principes d'une démarche hypothético-déductive et d'un devis corrélationnel longitudinal de type confirmatif, un modèle conceptuel en trois temps a été élaboré à partir d'une revue et d'une analyse approfondies de la littérature disponible. Pour vérifier ce modèle et les hypothèses qui en découlent, 197 paires stagiaire-superviseur ont été recrutées par le biais d'une technique d'échantillonnage de convenance et sondées via questionnaires électroniques à trois reprises pour les stagiaires (c.-à-d. avant le stage, pendant le stage et à la fin du stage) et à deux reprises pour les superviseurs (c.-à-d. pendant le stage et à la fin du stage). Les données ainsi collectées ont par la suite été traitées et analysées à l'aide du logiciel SPSS 24 et de la macro PROCESS v3.1 de Hayes.

Ce faisant, les résultats obtenus révèlent plusieurs phénomènes intéressants. Tout d'abord, ils soulignent l'influence positive directe de la motivation à apprendre de l'étudiant avant le stage sur la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage ainsi que l'influence positive directe de la motivation à apprendre de l'étudiant pendant le stage sur la perception qu'en a le superviseur pendant le stage. Ensuite, ils mettent en évidence l'influence positive directe de la motivation à apprendre de l'étudiant, qu'elle soit auto-rapportée ou perçue, sur la qualité de la relation superviseur-supervisé et rejettent l'existence d'un rôle médiateur joué par la motivation à apprendre perçue au sein de la relation entre motivation à apprendre auto-rapportée et qualité de la relation superviseur-supervisé. Pour finir, les résultats obtenus confirment et précisent le rôle de la motivation à apprendre de l'étudiant et de la qualité de la relation superviseur-supervisé à titre de déterminants du succès du stage. En effet, la motivation à apprendre de l'étudiant apparaît comme ayant une influence positive directe sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant et les intentions de conversion de l'étudiant lorsqu'elle est auto-rapportée et sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur lorsqu'elle est perçue, alors que la qualité de la relation superviseur-supervisé semble avoir une influence positive directe sur les intentions de conversion de l'étudiant et sur l'appréciation de l'étudiant par le superviseur. Aussi, la qualité de la relation superviseur-supervisé s'avère jouer un rôle médiateur significatif au sein de la relation entre motivation à apprendre et intentions de conversion de l'étudiant, et ce, qu'il s'agisse de motivation auto-rapportée ou de motivation perçue.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus confirment et précisent le potentiel de la motivation à apprendre de l'étudiant et de la qualité de la relation superviseur-supervisé à titre de déterminants du succès du stage. Ce faisant, ces résultats soulignent l'importance pour l'université ainsi que pour l'entreprise d'accueil de préparer et d'encadrer le stage de manière à maximiser l'influence positive de ces deux variables sur l'issue du stage.

Enfin, bien que la présente étude contribue considérablement à l'avancement des connaissances théoriques et pratiques relatives au stage et aux déterminants de son succès, elle comporte cependant certaines limites qu'il convient de prendre en compte lors de l'interprétation et de la généralisation des résultats. Par conséquent, il est essentiel que la recherche future s'applique à reproduire les résultats obtenus dans différents contextes et à explorer plus en profondeur les phénomènes motivationnels et relationnels observables en contexte de stage.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRES DES STAGIAIRES

QUESTIONNAIRE DES STAGIAIRES TEMPS 1 (AVANT LE STAGE)

Instructions

Pour répondre aux questions, vous disposez d'une échelle en 5 points : n'hésitez pas à utiliser cette échelle sur toute sa longueur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire, puisque nous nous intéressons à votre façon de percevoir les choses. Nous vous demandons donc de répondre de manière sincère et le plus spontanément possible. Les informations fournies ne seront PAS communiquées à l'université ou à l'organisation où vous ferez votre stage. Pour les questions portant sur votre SUPERVISEUR, répondez en pensant à votre FUTUR SUPERVISEUR DE STAGE EN ENTREPRISE.

Identification

Inscrivez...

Votre CODE PERMANENT

Votre PRÉNOM

Votre NOM DE FAMILLE

Pourquoi ces informations? Pour que les chercheurs puissent jumeler les trois questionnaires que vous complétez dans le cadre de cette étude. Ces informations ne servent qu'à faire le lien entre les 3 questionnaires.

Modalités de réponse du questionnaire

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Fortement d'accord
------------------------	--------------	--------	----------	--------------------

Motivation à apprendre de l'étudiant

- 1) Je veux vraiment acquérir des compétences dans mon stage.
- 2) Je vais essayer d'en apprendre autant que possible lors de ce stage.
- 3) Je vais travailler très fort pour améliorer mes compétences pendant ce stage.

Renseignements généraux

Dates du stage

- Date approximative de début du stage
- Date approximative de fin du stage

De quel sexe êtes-vous?

Quel est votre âge ?

Dans quel programme étudiez-vous ?

QUESTIONNAIRE DES STAGIAIRES TEMPS 2 (PENDANT LE STAGE)

Instructions

Pour répondre aux questions, vous disposez d'une échelle en 5 points : n'hésitez pas à utiliser cette échelle sur toute sa longueur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire, puisque nous nous intéressons à votre façon de percevoir les choses. Nous vous demandons donc de répondre de manière sincère et le plus spontanément possible. Les informations fournies ne seront PAS communiquées à l'université ou à l'organisation où vous ferez votre stage. Pour les questions portant sur votre SUPERVISEUR, répondez en pensant à votre SUPERVISEUR DE STAGE EN ENTREPRISE.

Identification

Inscrivez...

Votre CODE PERMANENT

Votre PRÉNOM

Votre NOM DE FAMILLE

Le nom de l'organisation où vous faites votre stage

Pourquoi ces informations? Pour que les chercheurs puissent jumeler les trois questionnaires que vous complétez dans le cadre de cette étude. Ces informations ne servent qu'à faire le lien entre les 3 questionnaires.

Modalités de réponse du questionnaire

Fortement en désaccord

En désaccord

Neutre

D'accord

Fortement d'accord

Motivation à apprendre de l'étudiant

- 1) Je veux vraiment acquérir des compétences dans mon stage.
- 2) J'essaie d'en apprendre autant que possible lors de ce stage.
- 3) Je travaille fort pour améliorer mes compétences pendant ce stage.

LMX

- 1) J'apprécie beaucoup la personnalité de mon superviseur.
- 2) Mon superviseur est le genre de personne que j'aimerais avoir comme ami.
- 3) Travailler avec mon superviseur est un véritable plaisir.
- 4) Mon superviseur défendrait mes actions devant un supérieur, même sans connaître parfaitement le problème en question.
- 5) Mon superviseur prendrait ma défense si j'étais « attaqué » par d'autres.
- 6) Mon superviseur me défendrait auprès des autres personnes de l'organisation si je commettais une erreur de bonne foi.
- 7) J'effectue du travail pour mon superviseur qui déborde des fonctions de mon stage.
- 8) Je suis prêt à faire des efforts supplémentaires, au-delà de ce qui est normalement exigé, pour atteindre les objectifs de travail de mon superviseur.
- 9) Je suis prêt à travailler d'arrache-pied pour mon superviseur.
- 10) Je suis impressionné par la connaissance que mon superviseur a de son travail.
- 11) Je respecte les connaissances et les compétences de mon superviseur.
- 12) J'admire les compétences professionnelles de mon superviseur.

Renseignements généraux

Dates du stage

- Date approximative de début du stage

- Date approximative de fin du stage

Durée prévue du stage

- 200-250 heures
- 250-300 heures
- 300-350 heures
- 350-400 heures
- 400-450 heures
- plus de 450 heures

Nombre d'heures de stage par semaine en moyenne :

- Moins de 12 heures/semaine
- Entre 12 et 20 heures/semaine
- Entre 21 et 29 heures/semaine
- Entre 30 et 40 heures/semaine
- Plus de 40 heures par semaine

Votre stage est-il rémunéré ?

- Oui
- Non

QUESTIONNAIRE DES STAGIAIRES TEMPS 3 (À LA FIN DU STAGE)

Instructions

Pour répondre aux questions, vous disposez d'une échelle en 5 points : n'hésitez pas à utiliser cette échelle sur toute sa longueur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire, puisque nous nous intéressons à votre façon de percevoir les choses. Nous vous demandons donc de répondre de manière sincère et le plus spontanément possible. Les informations fournies ne seront PAS communiquées à l'université ou à l'organisation où vous ferez votre stage. Pour les questions portant sur votre SUPERVISEUR, répondez en pensant à votre SUPERVISEUR DE STAGE EN ENTREPRISE.

Identification

Inscrivez...

Votre CODE PERMANENT

Votre PRÉNOM

Votre NOM DE FAMILLE

Le nom de l'organisation où vous faites votre stage

Pourquoi ces informations? Pour que les chercheurs puissent jumeler les trois questionnaires que vous complétez dans le cadre de cette étude. Ces informations ne servent qu'à faire le lien entre les 3 questionnaires.

Modalités de réponse du questionnaire

Fortement en désaccord

En désaccord

Neutre

D'accord

Fortement d'accord

Sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant

- 1) J'ai confiance en ma capacité de faire mon travail.
- 2) Il y a des tâches que je ne peux pas effectuer efficacement. (item inversé)
- 3) Si ma performance au travail est mauvaise, c'est parce que je ne possède pas les compétences voulues. (item inversé)
- 4) Je possède toutes les compétences nécessaires pour bien accomplir mon travail.

Intentions de conversion de l'étudiant

- 1) J'ai l'intention de postuler un emploi permanent dans cette organisation.
- 2) J'aimerais travailler pour cette organisation quand j'aurai mon diplôme.
- 3) Si cette organisation m'offre un poste permanent, je vais probablement l'accepter.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRES DES SUPERVISEURS

QUESTIONNAIRE DES SUPERVISEURS TEMPS 2 (PENDANT LE STAGE)

Instructions

Pour répondre aux questions, vous disposez d'une échelle en 5 points : n'hésitez pas à utiliser cette échelle sur toute sa longueur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire, puisque nous nous intéressons à votre façon de percevoir les choses. Nous vous demandons donc de répondre de manière sincère et le plus spontanément possible. Les informations fournies ne constituent PAS une évaluation formelle de l'étudiant stagiaire. Elles ne seront PAS communiquées à l'université et n'affecteront PAS les résultats de l'étudiant dans son stage.

Identification

Inscrivez...

Le PRÉNOM de votre stagiaire

Le NOM DE FAMILLE de votre stagiaire

Le nom de votre ORGANISATION

Pourquoi ces informations? Pour que les chercheurs puissent jumeler les deux questionnaires que vous complétez dans le cadre de cette étude. Ces informations ne servent qu'à faire le lien entre les 2 questionnaires.

Modalités de réponse du questionnaire

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Fortement d'accord
------------------------	--------------	--------	----------	--------------------

Perception de la motivation à apprendre de l'étudiant

- 1) [Le stagiaire] est motivé à acquérir des compétences dans son stage.
- 2) [Le stagiaire] essaie d'en apprendre autant que possible lors de ce stage.
- 3) [Le stagiaire] travaille fort pour améliorer ses compétences pendant ce stage.

Renseignements généraux

De quel sexe êtes-vous?

Quel est votre âge ?

Combien d'années d'expérience avez-vous dans votre domaine ?

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- plus de 30

Combien de stagiaires supervisez-vous actuellement ?

- 1 stagiaire
- 2 stagiaires
- 3 stagiaires
- 4 stagiaires
- 5 stagiaires

- Plus de 5 stagiaires

Combien de stagiaires avez-vous supervisés au fil des ans dans votre carrière ?

- 1-5
- 6-10
- 11-20
- 21-30
- plus de 30

QUESTIONNAIRE DES SUPERVISEURS TEMPS 3 (À LA FIN DU STAGE)

Instructions

Pour répondre aux questions, vous disposez d'une échelle en 5 points : n'hésitez pas à utiliser cette échelle sur toute sa longueur. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce questionnaire, puisque nous nous intéressons à votre façon de percevoir les choses. Nous vous demandons donc de répondre de manière sincère et le plus spontanément possible. Les informations fournies ne constituent PAS une évaluation formelle de l'étudiant stagiaire. Elles ne seront PAS communiquées à l'université et n'affecteront PAS les résultats de l'étudiant dans son stage.

Identification

Inscrivez...

Le PRÉNOM de votre stagiaire

Le NOM DE FAMILLE de votre stagiaire

Le nom de votre ORGANISATION

Pourquoi ces informations? Pour que les chercheurs puissent jumeler les deux questionnaires que vous complétez dans le cadre de cette étude. Ces informations ne servent qu'à faire le lien entre les 2 questionnaires.

Modalités de réponse du questionnaire

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Fortement d'accord
------------------------	--------------	--------	----------	--------------------

Préparation à l'emploi de l'étudiant

- 1) Ce stagiaire est prêt à occuper un poste à temps plein dans son domaine d'études principal.
- 2) Ce stagiaire aura du succès dans son premier emploi permanent.
- 3) Ce stagiaire peut effectuer avec succès les tâches des emplois dans son domaine d'études.
- 4) Je doute que ce stagiaire ait les capacités voulues pour accomplir ce travail.
(item inversé)

Intentions de conversion du superviseur

- 1) J'aimerais que ce stagiaire se joigne à mon équipe en tant qu'employé régulier.
- 2) J'aimerais travailler de nouveau avec cette personne éventuellement.
- 3) J'ai l'intention de faire une offre d'emploi à ce stagiaire éventuellement.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *The social foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bartlett, K. R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335-352.
- Bashir, N. et Long, C. S. (2015). The relationship between training and organizational commitment among academicians in Malaysia. *Journal of Management Development*, 34(10), 1227-1245. doi: 10.1108/jmd-01-2015-0008
- Bauer, K. N., Orvis, K. A., Ely, K. et Surface, E. A. (2015). Re-examination of motivation in learning contexts: meta-analytically investigating the role type of motivation plays in the prediction of key training outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 33-50. doi: 10.1007/s10869-015-9401-1
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb, J.-M. (2003). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (3 éd., chap. 9, p. 224-256). Paris : Dunod.
- Bezuijen, X. M., Dam, K., Berg, P. T. et Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee learning: a leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 673-693. doi: 10.1348/096317909x468099

- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York, NY : John Wiley.
- Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. Dans H. C. Triandis et J. W. Berry (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology* (p. 398–444). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Chang, S.-J., van Witteloostuijn, A. et Eden, L. (2010). From the Editors: Common method variance in international business research. *Journal of International Business Studies*, 41(2), 178-184. doi: 10.1057/jibs.2009.88
- Coco, M. (2000). Internship: a try before you buy arrangement. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 63(2), 41-47.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. et Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707. doi: 10.1037//0021-9010.g5.5.678
- Dansereau, F., Graen, G. B. et Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: a longitudinal investigation of the role making process. *Organizational behavior and human performance*, 13, 46-78.
- Davenport, T. H. et Prusak, L. (1997). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dienesch, R. M. et Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: A critique and further development. *The Academy of Management Review*, 11(3), 618-634.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L. et Ferris, G. R. (2012). A meta-analysis of antecedents and consequences of leader-member exchange: integrating the past with an eye toward the future. *Journal of Management*, 38(6), 1715-1759. doi: 10.1177/0149206311415280

- Ferris, G. R., Liden, R. C., Munyon, T. P., Summers, J. K., Basik, K. J. et Buckley, M. R. (2009). Relationships at Work: Toward a Multidimensional Conceptualization of Dyadic Work Relationships. *Journal of Management*, 35(6), 1379-1403. doi: 10.1177/0149206309344741
- Fitzsimons, G. M. et Anderson, J. E. (2011). Interdependent goals and relationship conflict. Dans J. P. Forgas, A. W. Kruglanski et K. D. Williams (dir.), *The psychology of social conflict and aggression* (chap. 12). The Sydney Symposium of Social Psychology.
- Fitzsimons, G. M. et Shah, J. Y. (2008). How goal instrumentality shapes relationship evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 319-337.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3 éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gerstner, C. R. et Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844. doi: 0021-9010/97/S3.00
- Godshalk, V. M. et Sosik, J. J. (2007). Mentoring and leadership: Standing at the crossroads of theory, research, and practice. Dans B. R. Ragins et K. E. Kram (dir.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (chap. 6, p. 149-178).
- Graen, G., Novak, M. A. et Sommerkamp, P. (1982). The effect of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational behavior and human performance*, 30, 109-131.
- Graen, G. B. et Cashman, J. F. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations: a developmental approach. Dans J. G. Hunt et L. L. Larson (dir.), *Leadership Frontiers* (p. 143-165). Kent, OH : Kent State University Press.
- Graen, G. B., Scandura, T. A. et Graen, M. R. (1986). A field experimental test of the moderating effect of growth need strength on productivity. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 484-491.

- Graen, G. B. et Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Green, S. G. et Mitchell, T. R. (1979). Attributional processes of leaders in leader-member interactions. *Organizational behavior and human performance*, 23, 429-458.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Santa Monica, CA : Goodyear.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2 éd.). New York, NY : Guilford Publications.
- Heidel, L. S. (1998). *One stage of therapist development: A longitudinal study of interns*. University of Illinois, Urbana-Champaign. (9912260)
- Joo, B. K. et Park, S. (2010). Career satisfaction, organizational commitment, and turnover intention: The effects of goal orientation, organizational learning culture and developmental feedback. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(6), 482-500. doi: 10.1108/01437731011069999
- Kanfer, R. (1991). Motivational theory and industrial and organizational psychology. Dans M. D. Dunnette et L. Hough (dir.), *Handbook of industrial and organisational psychology* (vol. 1, chap. 3, p. 75-170). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Katou, A. A. (2009). The impact of human resource development on organisational performance: Test of a causal model. *Journal of Behavioral and Applied management*, 10(3), 335-356.
- Kirkpatrick, D. L. (1987). Evaluation of training. Dans R. L. Craig (dir.), *Training and development handbook* (2 éd., p. 301-319). New York, NY : McGraw-Hill.

- Kraiger, K., Ford, J. K. et Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328. doi: 10.1037/0021-9010.78.2.311
- Kramer, M. (1974). *Reality shock Why nurses leave nursing*. St. Louis, MO : Mosby.
- Liden, R. C. et Graen, G. B. (1980). Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of management journal*, 23(3), 451-465.
- Liden, R. C. et Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72. doi: 10.1177/014920639802400105
- Liden, R. C., Wayne, S. J. et Stilwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 662-674.
- MacKinnon, D. (2008). *Intruduction to statistical mediation analysis*. New York, NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- Maertz, C. P., Stoeberl, P. A. et Marks, J. (2014). Building successful internships: lessons from the research for interns, schools, and employers. *Career Development International*, 19(1), 123-142. doi: 10.1108/cdi-03-2013-0025
- Martin, R., Epitropaki, O., Thomas, G. et Topakas, A. (2010). A review of leader-member exchange research: future prospects and directions. Dans G. P. Hodgkinson et J. K. Ford (dir.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (vol. 25, chap. 2, p. 35-88). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Ltd.
- Mathieu, J. E. et Martineau, J. W. Individual and situationnal influences on training motivation. Dans J. K. Ford et S. W. J. kozlowski (dir.), *Improving training effectiveness in work organizations* (chap. 8, p. 193-222). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Maurer, T. J., Pierce, H. R. et Shore, L. M. (2002). Perceived beneficiary of employee development activity: A threedimensional social exchange model. *Academy of Management Review*, 27(3), 432-444.

- Mitchell, T., Green, S. et Wood, R. (1981). An attributional model of leadership and the poor performing subordinate: Development and validation. Dans B. M. Staw et L. L. Cummings (dir.), *Research in organizational behavior* (p. 197-234). Greenwich, CT : JAI Press.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P. et Ilies, R. (2009). The development of leader-member exchanges: Exploring how personality and performance influence leader and member relationships over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(2), 256-266. doi: 10.1016/j.obhdp.2008.09.002
- Narayanan, V. K., Olk, P. M. et Fukami, C. V. (2010). Determinants of internship effectiveness: an exploratory model. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 61-80.
- Noe, R. A. et Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Noe, R. A. et Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 291-302.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2 éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Patten, M. L. (2017). *Questionnaire research: A practical Guide* (4 éd.). New York, NY : Routledge.
- Pelletier, L. G., Boivin, M. et Alain, M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (chap. 7, p. 193-238). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Placement. (2014). Dans J. Rey-Debove et A. Rey (dir.), *Le Petit Robert* (p. 1917). Paris : Le Robert.
- Pool, L. D. et Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289. doi: 10.1108/00400910710754435

- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions* (1 éd.). Louvain-la-Neuve : de Boeck.
- Riggs, M. L., Warka, J., Babasa, B., Betancourt, R. et Hooker, S. (1994). Development and validation of self-efficacy and outcome expectancy scales for job-related applications. *Educational and psychological measurement*, 54(3), 793-802. doi: 10.1177/0013164494054003026
- Rose, P. S., Teo, S. T. T. et Connell, J. (2014). Converting interns into regular employees: The role of intern-supervisor exchange. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 153-163. doi: 10.1016/j.jvb.2013.12.005
- Roussel, P. (2005). Méthodes de développement d'échelles pour questionnaires d'enquête. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (chap. 9, p. 245-276). Bruxelles : de Boeck.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P. et Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students* (6 éd.). Harlow : Pearson Education Limited.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L. et Cogliser, C. C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: a comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *Leadership Quarterly*, 10, 63-113.
- Schyns, B. et von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241. doi: 10.1080/13594320244000148
- Schyns, B. et Wolfram, H. J. (2008). The relationship between leader-member exchange and outcomes as rated by leaders and followers. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(7), 631-646. doi: 10.1108/01437730810906362
- Sitzmann, T., Brown, K. G., Ely, K., Kraiger, K. et Wisner, R. A. (2009). A cyclical model of motivational constructs in web-based courses. *Military Psychology*, 21(4), 534-551. doi: 10.1080/08995600903206479

- Steiner, D. D. (1997). Attributions in Leader Member Exchanges: Implications for Practice. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6(1), 59-71. doi: 10.1080/135943297399295
- Succès. (2014). Dans J. Rey-Debove et A. Rey (dir.), *Le Petit Robert* (2451). Paris : Le Robert.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W. et Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: an exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, 44, 70-80.
- Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393-401.
- Tepper, B. J. (1995). Upward maintenance tactics in supervisory mentoring and nonmentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 38(4), 1191-1205.
- Tovey, J. (2001). Building connections between industry and university: Implementing an internship program at a regional university. *Technical Communication Quarterly*, 10(2), 225-239. doi: 10.1207/s15427625tcq1002_7
- Turban, D. B. et Keon, T. L. (1993). Organizational attractiveness: an interactionist perspective. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 184-193. doi: 10.1037/0021-9010.78.2.184
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (chap. 1, p. 3-39). Laval, QC : Éditions Études Vivantes.
- Voyer, J.-P., Valois, P. et Rémillard, B. (2000). La sélection des participants. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (chap. 4, p. 91-129). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY : Wiley.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R. et Goldman, B. M. (2011). How leader-member exchange influences effective work behaviors: Social exchange and internal-external efficacy perspectives. *Personnel Psychology*, 64, 739-770.

- Yoo, S.-C. et Morris, P. (2015). An exploratory study of successful advertising internships: A survey based on paired data of interns and employers. *Journal of Advertising Education*, 19(1), 5-16. doi: 10.1177/109804821501900103
- Zhao, H. et Liden, R. C. (2011). Internship: a recruitment and selection perspective. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 221-229. doi: 10.1037/a0021295