

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FACTEURS ASSOCIÉS À L'EFFICACITÉ DU COACHING : LE RÔLE DES
COMPÉTENCES DU COACH

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIE GWEN CASTEL-GIRARD

JUIN 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). 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

Tout comme un pianiste ne peut exécuter un concerto sans orchestre, mon expérience suggère qu'une doctorante ne peut rédiger une thèse seule. J'aimerais remercier mon orchestre qui m'a accompagné pendant les 7 années de ce parcours doctoral.

Premièrement, merci à mon chef d'orchestre, Louis Baron. Dès notre première rencontre, j'ai eu envie de me lancer dans l'aventure de la rédaction de thèse sur le coaching. Merci d'avoir été à la fois une inspiration de ce qu'est un chercheur intègre et rigoureux, un soutien dans les creux de la rédaction et une oreille attentive et pédagogue qui me laissait assez d'autonomie pour faire mes propres apprentissages. Je suis tellement reconnaissante d'avoir eu une relation de supervision de thèse si enrichissante, humaine et agréable avec toi.

Merci à mes deux premiers violons, Marie-Pier Vézina et Chloé Parenteau. J'ai une chance inouïe de vous avoir eu comme chercheuses expérimentées pour guider ma rédaction. Les nombreuses heures que vous avez passées à me lire et à m'écouter vous parler de ma thèse pour m'aider à la structurer m'ont permis d'apprendre énormément et d'amener mes capacités rédactionnelles à un autre niveau. Vous êtes merveilleuses.

Merci à Jill Vandermeerschen qui, telle la section des bois, m'a aidé à faire chanter mes données et à apprivoiser les analyses statistiques menées dans la thèse. Tu m'as toujours reçu dans ton bureau avec le sourire et des encouragements à persévérer. Merci pour ta patience aussi, parce que ça fait maintenant 3 ans et demi que tu réponds à mes multiples questions statistiques. Tu as transformé un exercice qui aurait pu être pénible en une exploration agréable des possibilités.

Merci à mes percussions, toutes ces personnes qui m'ont aidé à garder le rythme pendant toute l'aventure. Vous avez contribué par votre présence à adoucir ce travail colossal qu'est une thèse de doctorat. Un million de mercis à vous tous qui êtes trop nombreux pour être nommés.

Merci à toutes les cordes, que ce soit les violons, les altos et les violoncelles qui composent la communauté Théséz-vous. Les nombreuses tomates (de la technique pomodoro) faites en votre compagnie m'ont permis de briser l'isolement de la rédaction. Vos judicieux conseils sur le « savoir-rédiger » m'ont appris à être productive avec douceur.

Enfin, j'aimerais remercier ma section de cuivres qui ont utilisé leur puissance sonore et ont contribué aux efforts de recrutement en partageant l'invitation des études de ma thèse: ICF Québec, l'école Coaching de gestion, la SICPNL, le Centre Québécois de PNL, l'école Convivium, l'Ordre des psychologues du Québec, l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés, Trima, la Ville de Montréal et le CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal. J'aimerais remercier également tous les coachs et coachés qui ont pris le temps de participer à l'étude.

Cette thèse a bénéficié du soutien financier de deux organismes, soit le Fonds de Recherche Québécois sur la Société et la Culture (FRQSC) et l'Université du Québec à Montréal.

Écrit à Montréal, le 7 août 2020.

DÉDICACE

À mes parents, qui m'ont soutenu de mille et
une façons dans la réalisation de ce grand
projet qu'est l'obtention d'un doctorat et la
rédaction d'une thèse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ	xvi
ABSTRACT.....	xviii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
CADRE THÉORIQUE	7
1.1 État de la recherche sur le coaching de gestion	7
1.1.1 Caractéristiques personnelles	14
1.1.2 Le processus	19
1.1.3 Retombées associées à l'efficacité du coaching de gestion.	23
1.1.4 Modérateurs.....	28
1.2 Psychothérapie et coaching.....	32
1.2.1 Approche centrée sur la personne de Rogers	33
1.2.2 Modèle des facteurs communs de Asay et Lambert.....	37
1.3 Variables à l'étude	40
1.3.1 Compétences des coachs	41
1.3.2 Alliance de travail	51
1.3.3 Climat de transfert des apprentissages	54
1.3.4 Habiletés de gestion	59
1.4 Objectifs et hypothèses de la thèse	65
1.4.1 Étude 1	65
1.4.2 Étude 2	66

ÉTUDE 1 : EXPLORATION DES COMPÉTENCES DES COACHS DE
GESTION : CRÉATION D'UN MODÈLE DE COMPÉTENCES ET VALIDATION
PRÉLIMINAIRE D'UN QUESTIONNAIRE DES COMPÉTENCES DES COACHS

CHAPITRE II	
CRÉATION D'UN MODÈLE DE COMPÉTENCES DES COACHS ET D'UN QUESTIONNAIRE ASSOCIÉ À CE MODÈLE 70	
2.1	Méthodologie..... 70
2.1.1	Recension des écrits 71
2.1.2	Entrevues avec les experts de contenu 75
2.2	Résultats..... 76
2.2.1	Résultats de la recension des écrits scientifiques 76
2.2.2	Résultats des entrevues avec les experts de contenu..... 92
CHAPITRE III	
VALIDATION PRÉLIMINAIRE DU QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES DES COACHS 99	
3.1	Méthodologie..... 99
3.1.1	Échantillon de coachs et de coachés 101
3.1.2	Instruments de mesure..... 102
3.2	Résultats de la validation statistique..... 103
3.2.1	Analyses préliminaires 104
3.2.2	Analyses principales..... 105
3.2.3	Raffinement des énoncés..... 117
CHAPITRE IV	
DISCUSSION DE L'ÉTUDE 1 123	
4.1	Interprétation des résultats..... 123
4.1.1	Constats concernant la création du modèle de compétences des coachs 125
4.1.2	Constats des analyses préliminaires 125
4.1.3	Constats des analyses factorielles 127
4.2	Limites de l'étude et pistes de recherche futures..... 134
4.3	Conclusion 137

ÉTUDE 2 UNE ÉTUDE DE DYADES POUR EXPLORER LES FACTEURS LIÉS AU DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS DE GESTION DANS LE CADRE D'UNE DÉMARCHE DE COACHING

CHAPITRE V

MÉTHODE DE RECHERCHE DE L'ÉTUDE DE DYADES	138
5.1 Rappel des objectifs et hypothèses de recherche	138
5.2 Devis de recherche et procédure.....	143
5.2.1 Devis de recherche initial : Devis longitudinal de dyades coach-coaché 145	
5.2.2 Recrutement initial	143
5.2.3 Nouveau devis de recherche et procédure.....	144
5.3 Participants	145
5.3.1 Recrutement	145
5.3.2 Critères d'inclusion	146
5.3.3 Échantillon	148
5.4 Instruments de mesure	148
5.4.1 Mesure des compétences des coachs.....	149
5.4.2 Mesure de l'alliance de travail	150
5.4.3 Mesure du climat de transfert des apprentissages	151
5.4.4 Mesure des retombées de la démarche de coaching.....	151
5.5 Méthodologie d'analyse des données	157

CHAPITRE VI

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE DYADES	161
6.1 Analyses préliminaires.....	161
6.2 Analyses principales	165
6.2.1 Effet du coaching	165
6.2.2 Effet des compétences des coachs.....	166
6.2.3 Rôle de médiation de l'alliance de travail.....	167
6.2.4 Rôle de modération du climat de transfert	168

CHAPITRE VII

DISCUSSION DE L'ÉTUDE DE DYADES	186
7.1 Synthèse des résultats	187

7.2	Effet du coaching.....	188
7.3	Compétences des coachs.....	189
7.4	Alliance de travail.....	190
7.5	Climat de transfert des apprentissages.....	192
7.5.1	Soutien perçu.....	193
7.5.2	Motivation à transférer.....	199
7.5.3	Capacité personnelle à transférer.....	202
7.6	Limites et pistes de recherche futures.....	204
7.7	Conclusion.....	207
CHAPITRE VIII		
	DISCUSSION GÉNÉRALE.....	208
8.1	Rappel des objectifs et résumé des résultats.....	208
8.2	Contributions théoriques.....	211
8.2.1	Modèle des compétences des coachs.....	212
8.2.2	Définition et mesure des compétences des coachs.....	214
8.2.3	Facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching.....	215
8.3	Implications pratiques.....	216
8.3.1	Développement des coachs.....	216
8.3.2	Professionalisation du coaching de gestion.....	219
8.4	Limites de la thèse.....	221
8.5	Pistes de recherche futures.....	224
8.5.1	Rigueur des futures études.....	224
8.5.2	Interrelations des facteurs associées à l'efficacité.....	225
8.5.3	Ébauche d'un modèle ajusté des capacités et compétences des coachs de gestion.....	227
	CONCLUSION.....	236

ANNEXE A QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES DES COACHS À LA SUITE DE LA RECENSION DES ÉCRITS – 160 ÉNONCÉS	237
ANNEXE B QUESTIONNAIRE EN LIGNE ÉTUDE 1	245
ANNEXE C INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE 1	260
ANNEXE D MATRICE DE CORRÉLATIONS ENTRE LES 35 ÉNONCÉS DU QCC	264
ANNEXE E MATRICE DE CORRÉLATIONS ENTRE LES 35 ÉNONCÉS DU QCC	267
ANNEXE F DESCRIPTIF DE L'ÉTUDE 2	270
ANNEXE G COURRIEL D'INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE 2.....	272
ANNEXE H QUESTIONNAIRE EN LIGNE ÉTUDE 2	274
RÉFÉRENCES.....	291

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Le cadre systémique du coaching de leadership	13
Figure 1.2 Étapes de développement d'un outil de mesure, traduit de Kyriazos et Stalikas (2018).	65
Figure 1.3 Modèle représentant les interrelations postulées entre les variables à l'étude.	66
Figure 3.1 Tracé d'effondrement des facteurs pour les 81 énoncés du QCC	108
Figure 5.1 Modèle des effets de médiations postulés entre les variables testées dans la thèse.	143
Figure 5.2 Modèle des effets de modération postulés entre les variables testées dans la thèse.	144
Figure 5.3 Illustration des calculs des scores des retombées. Adapté de Kaiser et Overfield (2010).	156
Figure 5.4 Illustration des niveaux de la thèse	161

- Figure 6.1 Effet d'interaction entre les sanctions du supérieur immédiat et la sensibilité au contexte organisationnel sur le développement de la flexibilité du leadership. 176
- Figure 6.2 Intervalles de signification de la pente de la sensibilité au contexte organisationnel en fonction du niveau de sanctions du supérieur immédiat. 176
- Figure 6.3 Effet d'interaction entre le soutien des collègues et la co confrontation empathique sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 179
- Figure 6.4 Intervalles de signification de la pente de la confrontation empathique en fonction du niveau de soutien des collègues. 179
- Figure 6.5 Effet d'interaction entre le soutien des collègues et la sensibilité au contexte sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 179
- Figure 6.6 Intervalles de signification de la pente de la sensibilité au contexte en fonction du niveau de soutien des collègues. 179
- Figure 6.7 Effet d'interaction entre le soutien des collègues et le soutien à l'adaptation sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 180
- Figure 6.8 Intervalles de signification de la pente du soutien à l'adaptation en fonction du niveau de soutien des collègues. 180
- Figure 6.9 Effet d'interaction entre le soutien des collègues et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 180

- Figure 6.10 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction du niveau de soutien des collègues. 180
- Figure 6.11 Effet d'interaction entre les sanctions du supérieur immédiat et la confrontation empathique sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 183
- Figure 6.12 Intervalles de signification de la pente de la confrontation empathique en fonction du niveau de sanctions du supérieur immédiat. 183
- Figure 6.13 Effet d'interaction entre les sanctions du supérieur immédiat et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 183
- Figure 6.14 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction du niveau de sanctions du supérieur immédiat. 183
- Figure 6.15 Effet d'interaction entre la motivation à transférer et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 185
- Figure 6.16 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction de la motivation à transférer. 185
- Figure 6.17 Effet d'interaction entre la capacité personnelle à transférer et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. 186
- Figure 6.18 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction de la capacité à transférer. 186

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Distinctions entre le coaching, le mentorat et la psychothérapie.	11
Tableau 1.2 Définitions des six conditions essentielles selon Rogers.	35
Tableau 1.3 Modèle des onze compétences essentielles de l'ICF	43
Tableau 1.4 Modèle de l'European Mentoring and Coaching Council (EMCC)	47
Tableau 1.5 Dimensions et paires de comportements du modèle de flexibilité du leadership	62
Tableau 2.1 Synthèse des méthodologies des 16 études identifiant les compétences des coachs contribuant au succès d'une démarche de coaching.	73
Tableau 2.2 Synthèse des études identifiant les compétences des coachs contribuant au succès d'une démarche de coaching.	77
Tableau 2.3 Modèle des compétences des coachs à la suite des entrevues avec les experts de contenu	92
Tableau 2.4 Tableau comparatif du modèle des compétences des coachs	95
Tableau 3.1 Répartition des 81 énoncés en fonction des compétences	103

Tableau 3.2 Valeurs propres, pourcentages de variance expliquée et pourcentages cumulatifs pour les facteurs du QCC à 81 énoncés	106
Tableau 3.3 Tableau des coefficients de saturation de la structure factorielle à quatre facteurs et à 37 énoncés pour le QCC (N = 174)	110
Tableau 3.4 Tableau comparatif des énoncés du QCC après les analyses factorielles et après les ajustements théoriques.	120
Tableau 4.1 Tableau comparatif des modèles de compétences des coachs recensés concernant les quatre catégories de compétences du QCC	131
Tableau 5.1 Tableau synthèse des instruments de mesure utilisés	151
Tableau 5.2 Description des douze sous-échelles du LVI organisées en paires de comportements complémentaires et opposés	155
Tableau 6.1 Résultats descriptifs et matrice de corrélations des variables à l'étude	165
Tableau 6.2 Résultats descriptifs des scores de retombées de la démarche de coaching.	167
Tableau 6.3 Résultats des tests t pour échantillons dépendants	168
Tableau 6.4 Résultats des régressions à effets mixtes entre les variables dépendantes et indépendantes	169
Tableau 6.5 Résultats des régressions à effets mixtes entre les variables dépendantes, indépendantes et médiatrices	170

Tableau 6.6 Résultats des régressions à effets mixtes entre les variables dépendantes, indépendantes et modératrices	172
Tableau 6.7 Résultats des analyses de régressions à effets mixtes examinant les effets d'interaction entre les variables indépendantes et modératrices en fonction des variables indépendantes	174
Tableau 7.1 Synthèse des hypothèses et résultats	189
Tableau 8.1 : Modèle ajusté des capacités et des compétences des coachs de gestion.	233
Tableau A.1 Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits	240
Tableau D.1 Matrice de corrélations des 37 énoncés du QCC	268
Tableau E.1 Matrice de corrélations des 35 énoncés du QCC	271

RÉSUMÉ

La présente thèse porte sur le coaching de gestion, une intervention visant à soutenir les gestionnaires face aux nombreux défis qu'ils rencontrent dans leur environnement de travail (Yarborough, 2018). Le coaching de gestion est une stratégie qui permet un apprentissage sur-mesure et personnalisé aux besoins et au contexte dans lequel évolue le gestionnaire (Schreyögg et Schmidt-Lellek, 2017). D'ailleurs, les résultats de recherches récentes indiquent que la participation à une démarche de coaching de gestion est associée à plusieurs retombées positives pour le gestionnaire et son organisation (Jones *et al.*, 2016). Cependant, les facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching ont fait l'objet de peu d'études jusqu'à ce jour (Blackman, Moscardo et Gray, 2016). Plus particulièrement, les compétences-clés d'un coach professionnel n'ont pas encore été identifiées (Blumberg, 2016). Il apparaît donc nécessaire d'étudier les compétences à développer chez un coach afin de contribuer aux efforts de rigueur et de standardisation de la pratique (Bachkirova *et al.*, 2017).

La thèse vise donc à identifier les compétences des coachs étant associées à des retombées positives pour le gestionnaire et son organisation. Pour ce faire, deux études ont été menées. La première étude vise spécifiquement à circonscrire les compétences essentielles des coachs de gestion. La deuxième étude porte sur les interrelations existant entre les compétences des coachs, l'alliance de travail et les facteurs du climat de transfert des apprentissages sur les retombées d'une démarche de coaching.

Plus spécifiquement, le but de la première étude était la création d'un modèle de compétences des coachs et la validation préliminaire d'un questionnaire associé à ce modèle. Les données de cette étude ont été recueillies auprès de deux échantillons, soit un premier échantillon de cinq coachs experts pour la création du modèle de compétence, et de 174 coachs professionnels pour les analyses factorielles de validation préliminaire. Les résultats ont permis de créer un modèle de compétences associées à l'efficacité d'une démarche de coaching. S'appuyant à la fois sur une recension des écrits scientifiques et des entrevues avec des experts de contenu, ce modèle regroupe 24 compétences organisées en cinq catégories. Il a été conçu comme un ensemble de compétences parmi lesquelles le coach peut choisir afin de réagir au contexte de la démarche de coaching. Un questionnaire des compétences des coachs (QCC) associé à ce modèle a également été élaboré et validé de façon préliminaire. Les

analyses factorielles suggèrent que le QCC mesure quatre compétences (confrontation empathique, soutien à l'adaptation, sensibilité au contexte et orientation vers le coaché). En plus de contribuer à la définition et la mesure des compétences des coachs pour de futures recherches, ces résultats ont des implications pour le développement des compétences des coachs et la formation menant à l'accréditation des coachs professionnels.

La deuxième étude vise l'exploration des interrelations existant entre les compétences des coachs et deux facteurs associés à l'efficacité du coaching afin de comprendre comment le coach contribue aux retombées d'une démarche de coaching. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon de 54 dyades de coachs et de coachés. Des analyses multiniveaux ont permis de tester le rôle médiateur de l'alliance de travail et le rôle modérateur du climat de transfert dans la relation entre les compétences des coachs et les retombées d'une démarche de coaching. Ces analyses multiniveaux ne permettent pas de confirmer que les compétences des coachs ont un effet direct sur les retombées de la démarche. De plus, le rôle de médiation de l'alliance de travail entre les compétences des coachs et les retombées de la démarche n'a pu être confirmé. Les résultats indiquent cependant que certaines dimensions du climat de transfert des apprentissages (le soutien perçu, la capacité personnelle et la motivation à transférer) sont des modérateurs de la relation entre les compétences des coachs et les retombées d'une démarche de coaching. Ces résultats suggèrent qu'un coach aurait avantage à sonder le climat de transfert des apprentissages dans lequel évolue le coaché qu'il accompagne afin d'adapter ses comportements en conséquence. Les implications théoriques et pratiques de ces constats sont discutées.

Mots clés : coaching de gestion, efficacité, facteurs, compétences

ABSTRACT

This thesis focuses on executive coaching, an intervention that support managers to deal with the many challenges they encounter in their work environment (Yarborough, 2018). Executive coaching is a strategy that enables a personalised learning based on the needs and the context in which the manager operates (Schreyögg and Schmidt-Lellek, 2017). Moreover, recent research results indicate that participation in an executive coaching process is associated with several benefits for the manager and his organization (Jones *et al.*, 2016). However, the factors associated with the coaching effectiveness have been the subject of few studies to this day (Blackman, Moscardo & Gray, 2016). Specifically, the key competencies of a professional coach have not yet been identified (Blumberg, 2016). Therefore, it appears necessary to study the competencies to develop in a coach in order to contribute to improving and standardizing the practice (Bachkirova *et al.*, 2017).

The thesis therefore aims to identify the competencies of coaches being associated with positive outcomes for the manager and their organization. To do this, two studies were carried out. The first study aims specifically to define the key competencies for an executive coach. The second study focuses on the interrelationships between coach competencies, working alliance and learning transfer climate factors on the outcomes of a coaching process.

More specifically, the goal of the first study was to create a coach competency model and to preliminary validate a questionnaire associated with this model. The data for this study were collected from two samples, i.e. a first sample of five expert coaches for the creation of the competency model, and 174 professional coaches for the preliminary validation factor analyses. The results made it possible to create a model of competency associated with the effectiveness of a coaching intervention. Based on both a review of the scientific literature and interviews with content experts, this model groups 24 competencies organized into five categories. It was conceived as a behavioural repertoire from which the coach can choose in order to react to the context of the coaching intervention. A coach competency questionnaire (*questionnaire des compétences des coachs* ; QCC) associated with this model was also developed and validated in a preliminary manner. The factor analyses suggest that the QCC measures four competencies (empathic confrontation, support for adaptation, sensitivity to the

context and orientation towards the coachee). In addition to contributing to the definition and measurement of coach competencies for future research, these findings have implications for coach competency development and training leading to accreditation of professional coaches.

In order to understand how the coach contributes to the impact of a coaching process, the second study aims to explore the interrelationships between coach competencies and two factors associated with the effectiveness of coaching. The data was collected from a sample of 54 dyads of coaches and coachees. Multilevel analyzes made it possible to test the mediating role of the working alliance and the moderating role of the transfer climate in the relationship between coach competencies and the outcomes of a coaching intervention. These multi-level analyses do not confirm that coach competencies have a direct effect on the outcomes. In addition, the mediating role of the working alliance between the coach competencies and the outcomes of the intervention could not be confirmed. However, the results indicate that some of the transfer climate dimensions (perceived support, personal capacity and motivation to transfer) are all moderators of the relationship between the coach competencies and the outcomes of a coaching process. These results suggest that a coach would benefit from probing the learning transfer climate in which the coachee is, in order to adapt his behaviours accordingly. The theoretical and practical implications of these findings are discussed.

Keywords : executive coaching, efficacy, factors, competency

INTRODUCTION

Les organisations évoluent dans un environnement que plusieurs qualifient de volatile, incertain, complexe et ambigu (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity; VUCA*) (Bennett et Lemoine, 2014 ; Whiteman, 1998). Horney, Pasmore et O'Shea (2010) proposent que les gestionnaires doivent développer un style de leadership agile pour faire face à cet environnement VUCA, c'est-à-dire être capables de rester centrés sur l'essentiel, agir rapidement et demeurer flexibles. Joiner (2019) suggère que le leader agile joue un rôle central afin d'amener son organisation à être agile à son tour et ainsi faire face aux défis inhérents à ce type d'environnement. En effet, les organisations et les gestionnaires vivent de nombreux défis, ce qui justifie la mise en place de stratégies afin de développer leur capacité à y faire face (MacKie, 2014). Les dirigeants supposent que ces méthodes de développement permettent d'augmenter la performance des individus évoluant dans leur organisation, et espèrent que ces gains de performance individuelle entraîneront un gain de performance organisationnelle (Jones, Woods et Guillaume, 2016).

Cependant, Yarborough (2018) souligne les limites des méthodes traditionnelles de développement de compétences telle que la formation traditionnelle pour développer le leadership des gestionnaires. Basé sur les recherches du *Center for Creative Leadership*, cet auteur suggère que seulement 10 % des apprentissages des gestionnaires se font grâce à la formation traditionnelle. Baldwin *et al.* (2017) suggèrent que ce type de formations ne permet souvent pas de mettre en place les conditions nécessaires au transfert des apprentissages, par exemple de reproduire dans le cadre de la formation un environnement similaire au contexte de travail de

l'apprenant, ou encore de capitaliser sur les besoins et les motivations de l'apprenant pour le responsabiliser dans son apprentissage. Ainsi, Yarborough (2018) avance que le coaching de gestion est une méthode plus adaptée, car elle vise à amener les gestionnaires à apprendre à réfléchir sur leurs comportements et leurs impacts en milieu de travail. Il s'agit d'une relation formelle entre un coach et un coaché qui vise le développement professionnel de ce dernier. En effet, le coaching favorise un apprentissage sur mesure et personnalisé en fonction des besoins et du niveau de compétences de départ du coaché (Schreyögg et Schmidt-Lellek, 2017). Selon ces auteurs, c'est pour cette raison que le coaching permet de soutenir le coaché dans l'atteinte de ses objectifs de développement en plus de l'accompagner lorsqu'il doit surmonter des défis liés à son rôle ou son contexte de travail.

D'ailleurs, le *Conference Board of Canada* (2018) conclut dans son dernier rapport que le coaching de gestion est de plus en plus utilisé dans les organisations comme stratégie de développement pour les gestionnaires. Ceci peut expliquer l'augmentation de l'offre et de la demande dans ce domaine au cours des dernières années. En effet, de plus en plus de professionnels s'adonnent à la pratique du coaching, comme en témoigne l'augmentation constante du nombre de membres de l'*International Coach Federation* (International Coaching Federation, 2016).

Grover et Furnham (2016) constatent cependant que l'expansion commerciale du coaching de gestion semble beaucoup plus importante que l'expansion scientifique de cette pratique. En effet, il existe actuellement un écart entre la popularité du coaching de gestion dans les organisations et l'état des connaissances dans le domaine de la recherche. D'ailleurs, les auteurs de méta-analyses et recensions systématiques des écrits scientifiques publiés dans les cinq dernières années notent un manque de recherches actuellement accessibles afin de déterminer l'ensemble des facteurs influençant le succès d'une démarche de coaching. Néanmoins, ces recensions et méta-

analyses récentes établissent un lien entre la participation à une démarche de coaching et des retombées positives pour le coaché et son organisation (Athanasopoulou et Dopson, 2018; Blackman, Moscardo et Gray, 2016; Bozer et Jones, 2018; Burt et Talati, 2017; Graßmann, Schölmerich et Schermuly, 2019; Grover et Furnham, 2016; Jones *et al.*, 2016; Sonesh, Coultas, Lacerenza *et al.*, 2015). Ces retombées positives sont nombreuses et concernent l'ensemble des niveaux du modèle de Kirkpatrick (1998) soit autant la satisfaction et la perception d'utilité du coaching (réactions), que les apprentissages faits durant la démarche, des changements comportementaux liés au style de gestion, à la gestion de soi et aux aptitudes cognitives par exemple, ainsi que des retombées organisationnelles telles que l'atteinte des résultats ou l'amélioration de la santé psychologique du coaché. Ces retombées suggèrent que le coaching de gestion est efficace pour accompagner et développer les gestionnaires. Ce constat amène des auteurs tels que de Haan et Duckworth (2013) à inviter les chercheurs du domaine du coaching à concentrer leurs efforts afin d'étudier « comment » le coaching fonctionne, en s'attardant aux mécanismes par lesquels le succès d'une démarche de coaching s'opère. Plusieurs de ces auteurs ont tenté d'organiser et de catégoriser les quelques facteurs ayant été associés aux retombées positives du coaching de gestion. À titre d'exemple, la recension systématique des écrits de Blackman, Moscardo et Gray (2016) suggère qu'il existe cinq catégories de facteurs contribuant à l'efficacité du coaching, soit les caractéristiques et comportements des coachs, les caractéristiques des coachés, les attributs de la relation coach-coaché, les particularités du processus de coaching et les caractéristiques du contexte organisationnel. Ces auteurs constatent qu'un des facteurs ayant été rarement étudiés jusqu'à maintenant est la contribution du coach à l'efficacité d'une démarche de coaching. Ces auteurs avancent cependant que l'intégrité, le soutien au coaché et les habiletés de communications apparaissent comme des compétences-clés des coachs de gestion.

En revanche, Blumberg (2016) propose que les chercheurs et les praticiens n'ont pu identifier encore avec clarté les compétences qui caractérisent les coachs remarquables, c'est-à-dire les coachs identifiés comme les meilleurs par les clients-payeurs d'un service de coaching. O'Broin (2016) conclut également que peu d'études obtiennent des résultats concluants quant à la contribution de l'âge, du sexe, de la personnalité ou de l'expérience du coach à l'efficacité de la démarche, et plus particulièrement en fonction des caractéristiques du coaché et de ses objectifs de développement. De plus, Bachkirova, Jackson, Gannon, Iordanou et Myers (2017) constatent une diversité dans la formation initiale et les profils des coachs de gestion parmi les professionnels s'affichant comme coachs. Ainsi, ces auteurs relèvent la difficulté de proposer un parcours de formation qui tiennent compte des différences quant aux compétences de départ de ces professionnels, tout en permettant de développer les compétences-clés d'un coach professionnel sachant que celles-ci ne font pas encore consensus. Sonesh, Coultas, Lacerenza *et al.* (2015) suggèrent également qu'il est difficile d'offrir des programmes de formation pour de futurs coachs alors qu'il n'existe pas encore de consensus sur les compétences-clés d'un coach professionnel. Ce constat explique en partie le manque de cohérence dans les parcours de formation offerts aux coachs selon Bachkirova *et al.* (2017). Le manque de définitions claires quant aux compétences et habiletés nécessaires à l'exercice du coaching peut engendrer plusieurs dangers selon Clayton (2011). Cette auteure nomme diverses conséquences négatives pour les coachés (qui n'atteignent pas leurs objectifs de développement), pour les coachs (qui manquent de crédibilité) et pour les organisations (qui entretiennent alors des doutes sur la valeur ajoutée du coaching). Plusieurs auteurs appellent donc à plus d'études afin de mieux comprendre comment favoriser le développement des coachs compétents (Bachkirova *et al.*, 2017; Lane, 2016; Linder-Pelz, 2014). Ainsi, davantage de recherches sur les caractéristiques et les compétences des coachs étant associées à l'efficacité d'une démarche de coaching sont nécessaires.

Les résultats d'articles récents appuient l'hypothèse que le coach contribue à l'efficacité d'une démarche de coaching autant par l'établissement de l'alliance de travail que par ses compétences qui favorisent les retombées positives associées à une démarche de coaching. À titre d'exemple, Vandaveer, Lowman, Pearlman et Brannick (2016) ont réalisé des entrevues avec des psychologues pratiquant le coaching afin de mieux comprendre leur travail. Un des constats de leurs entrevues est que les psychologues-coachs participants citent l'expertise des coachs, soit leurs compétences et leurs habiletés, comme le facteur étant le plus associé aux retombées positives de la démarche de coaching. Or, la documentation scientifique s'intéressant aux compétences du coach n'est pas aussi abondante que celle portant sur d'autres facteurs répertoriés comme associés à l'efficacité d'une démarche de coaching (Athanasopoulou et Dopson, 2018). Effectivement, ces auteurs constatent que plusieurs éléments nommés régulièrement dans les écrits scientifiques récents sur les compétences essentielles d'un coach efficace n'ont pas encore fait l'objet d'études empiriques.

Afin de répondre à ce manque de recherches scientifiques, deux études ont été menées afin d'étudier les compétences-clés des coachs de gestion. La première étude vise à mieux circonscrire les compétences essentielles des coachs à l'aide de la création d'un modèle de compétences des coachs et de la validation préliminaire d'un questionnaire sur les compétences des coachs. L'objectif de la deuxième étude est de mieux comprendre la relation existant entre les compétences des coachs et les retombées d'une démarche de coaching. Ainsi, la thèse vise à faire progresser les connaissances sur les facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching, et plus particulièrement ceux associés aux compétences des coachs.

La thèse se divise en huit chapitres. Le premier chapitre vise à présenter le cadre théorique, soit les concepts et modèles sur lesquels s'appuient la méthodologie et les

constats des deux études de la thèse. Une fois les concepts-clés et les assises de notre devis de recherche détaillées dans le premier chapitre, les deux études menées dans le cadre de la thèse seront présentées. La démarche de création d'un modèle de compétences des coachs et de validation préliminaire d'un questionnaire est détaillée dans les chapitres 2 à 4 qui portent respectivement sur la méthode, les résultats et la discussion de la première étude. Ensuite, la deuxième étude menée auprès de dyades de coachs et de coachés est présentée. Les chapitres 5 à 7 détaillent successivement la méthode de recherche utilisée, les résultats obtenus et une discussion des constats de cette deuxième étude. Enfin, le dernier chapitre est une discussion générale de l'ensemble de la thèse.

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE

Les assises théoriques de notre devis de recherche seront détaillées dans le présent chapitre. Ce chapitre débute avec un état de la recherche dans le domaine du coaching de gestion afin d'illustrer les facteurs et les retombées ayant reçu des appuis empiriques et ainsi d'identifier des pistes de recherches futures. La deuxième section porte sur les ponts existants entre la psychothérapie et le coaching afin de présenter les concepts-clés pouvant permettre de formuler des hypothèses sur les facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching. Puis, la troisième section aborde les variables ayant reçu peu d'appuis empiriques et qui ont été étudiées dans les deux études de la thèse. Enfin, les objectifs poursuivis dans le cadre de la thèse seront présentés dans la dernière section.

1.1 État de la recherche sur le coaching de gestion

Le coaching de gestion est une pratique encore jeune qui a vu le jour dans les années 80 (Tobias, 1996). Malgré l'augmentation d'articles publiés sur le sujet, les auteurs ne s'entendent toujours pas sur une définition claire et universelle du coaching de gestion. En effet, la difficulté de définir le coaching de gestion peut s'expliquer par deux enjeux principaux, soit la diversité des ancrages disciplinaires de cette pratique et les ressemblances que cette pratique partage avec d'autres pratiques développementales.

Ces enjeux amènent le défi de formuler une définition assez spécifique tout en restant inclusif.

Tout d'abord, les connaissances et l'expertise des coachs de gestion sont très diversifiées en raison des ancrages disciplinaires multiples du coaching de gestion (management, psychologie, éducation...) (Peterson, 2011). Cette diversité amène notamment différents auteurs à formuler une définition qui met l'accent sur les aspects qu'ils jugent primordiaux en fonction de leurs connaissances ou expertise (Grant, Cavanagh, Parker et Passmore, 2010). À titre d'exemple, Peterson (2011) propose de classer les coachs en quatre grandes catégories, soit les coachs orientés vers 1) la rétroaction, 2) l'atteinte d'objectifs à court terme, 3) l'apprentissage d'une nouvelle compétence ou 4) le processus.

La première catégorie de coachs sont donc ceux orientés vers la rétroaction. Ce type de coachs sera porté à inclure des instruments de mesure ou de la rétroaction provenant d'un tiers parti dans la démarche. L'objectif du coach est ainsi d'amener le coaché à comprendre l'information reçue et identifier des pistes de développement basées sur celles-ci. Ce type de coach décrit souvent des professionnels du domaine des ressources humaines, ou certains psychologues dans le cadre de mandats d'évaluation.

La deuxième catégorie de coachs selon Peterson est celle qui mise sur la clarification des buts, des valeurs et des désirs du coaché pour ensuite définir les étapes nécessaires pour accomplir des objectifs. Il s'agit de coachs qui misent sur l'atteinte d'objectifs à court terme et valorisent la responsabilisation. Ces coachs auront tendance à utiliser les séances de coaching comme un *débriefing* sur les succès et les freins de l'atteinte des objectifs de développement du coaché. Les professionnels faisant du coaching dans le cadre de programme de développement du leadership font souvent partie de cette catégorie de coachs.

Une troisième catégorie regroupe les coachs qui visent l'apprentissage d'une nouvelle compétence ou connaissance pour leurs clients. Les coachs de ce type jouent le rôle d'expert de contenu. La démarche de coaching permet donc au coach de partager ses connaissances au coaché. La finalité de la démarche est donc d'augmenter les connaissances et compétences spécifiques du coaché en utilisant des techniques d'enseignement (ex. des exercices comportementaux de jeux de rôle, d'études de cas ou de mises en situation). Les consultants, auteurs ou professeurs dans un domaine particulier ont généralement ce profil de coachs. Les anciens gestionnaires devenus coachs qui agissent à titre de conseiller en raison de leur expérience et expertise dans le domaine de la gestion peuvent également faire partie de cette catégorie.

La dernière catégorie de coachs sont ceux ayant une orientation vers le processus. Dans ce cas, le coach accorde davantage d'importance à la création d'une alliance de travail et agit comme facilitateur du développement de compétences. Le coaching de ce type est donc axé sur le développement, et inclut un large éventail de techniques d'intervention, telle que des techniques de rétroaction, des plans de développement, des techniques de transfert des apprentissages et des debriefs afin de susciter la motivation et encourager la responsabilisation. Ce profil correspond généralement à celui de professionnels issus du domaine de la psychologie et autres sciences du comportement, ainsi que des coachs expérimentés. Selon Peterson, cette catégorie de coachs agit sur plusieurs facteurs favorisant le développement du coaché, tel que la rétroaction, la responsabilisation ou les techniques d'apprentissage de nouvelles compétences. Ces coachs polyvalents peuvent donc accompagner des coachés ayant des besoins diversifiés. À titre d'exemple, un gestionnaire pourrait avoir besoin d'une évaluation de ses pairs pour prendre conscience de ses comportements mal-adaptés, puis d'apprendre de nouveaux comportements pour remplacer ceux qui sont mal-adaptés tout en étant soutenu dans la mise en œuvre de ces changements. En résumé, les différences quant aux expériences de travail ou à la formation des coachs

contribuent à la grande diversité des techniques utilisées pour amener le coaché à atteindre ses objectifs. En fonction de leur profil et de leur ancrage professionnel, les coachs auront tendance à privilégier différentes façons d'intervenir avec leurs coachés.

Peterson (2011) soulève une deuxième difficulté à définir le coaching de gestion, soit les ressemblances que cette pratique partage avec d'autres pratiques développementales comme le mentorat ou la psychothérapie. En effet, il est parfois difficile de définir clairement les frontières entre ces différentes pratiques développementales en raison des similitudes qu'elles partagent, notamment sur le plan des objectifs et de leur nature dyadique. En effet, le coaching, le mentorat et la psychothérapie sont trois types d'intervention qui s'appuient sur une relation interpersonnelle orientée vers le développement d'un individu. L'établissement d'une relation de confiance au sein de la dyade est donc essentiel. Le coach, le mentor et le psychothérapeute utilisent diverses techniques telles que le questionnement efficace, la reformulation et l'écoute active afin de faire réfléchir un individu sur les moyens à sa disposition afin d'atteindre ses objectifs (Eby, 2011). De plus, la psychothérapie comme le coaching s'appuient sur un processus structuré qui vise à amener les individus à mieux comprendre leur façon de faire et ainsi augmenter leur efficacité personnelle (Baron, 2009). Selon Eby (2011) cependant, plusieurs caractéristiques du coaching de gestion sont uniques à cette pratique et permettent de la distinguer des autres types de relations développementales. Le tableau 1.1 présente certaines distinctions entre coaching, mentorat et psychothérapie.

Tableau 1.1 Distinctions entre le coaching, le mentorat et la psychothérapie.

	Coaching	Mentorat	Psychothérapie
Objectif	Performance au travail	Développement de carrière	Développement personnel
Participants	Fonctionnement normal, voir haut potentiel	Fonctionnement normal	Fonctionnement entravé
Spécificité de la démarche	Rôle spécifique	Carrière générale	Vie personnelle
Réciprocité dans la relation	Unidirectionnel, formel	Bidirectionnel, informel	Unidirectionnel, formel
Durée de la démarche	Circonscriit dans le temps, court terme	Moyen et long terme	Moyen et long terme

Note : Adapté de Peterson (2011) et Eby (2011).

En outre, la diversité d’ancrages professionnels du coaching de gestion et les similitudes que cette pratique partage avec d’autres types de pratiques développementales permettent d’expliquer la difficulté à fournir une définition consensuelle du coaching de gestion. En effet, afin de définir le coaching, les auteurs doivent s’efforcer d’être suffisamment spécifiques pour distinguer cette approche de la psychothérapie et du mentorat par exemple, tout en maintenant un niveau d’inclusion permettant de bien prendre en considération l’éventail varié des interventions et des profils de coachs. Selon O’Broin (2016), il ne faut pas s’attendre à un consensus de sitôt. Cette auteure note toutefois que de définir le coaching comme un processus qui s’appuie sur une relation intentionnelle et basée sur la collaboration semble faire consensus.

La définition du coaching de gestion sur laquelle s’appuie la présente thèse est celle de

Ting et Hart (2004). Selon ces auteurs, le coaching est une relation formelle et dyadique entre un coach et un coaché, durant laquelle coach et coaché collaborent pour évaluer et comprendre le coaché et ses besoins de développement du leadership, pour surmonter les obstacles à son développement et explorer de nouvelles façons de faire et de penser. L'objectif du coaching est d'encourager la responsabilisation du coaché et de le soutenir pour qu'il atteigne les buts qu'il s'est fixés et qu'il poursuive son développement. Malgré certaines différences minimales existant entre les termes coaching de leadership et coaching de gestion, ces deux termes seront utilisés de façon interchangeable dans la thèse.

Cette définition a été choisie, car c'est sur celle-ci que s'appuie le cadre systémique du coaching de leadership de Hernez-Broome et Boyce (2011). Ce modèle systémique et basé sur les écrits scientifiques est illustré à la figure 1.1. Ce modèle permet d'identifier et d'organiser les différents facteurs et retombées associés à un processus de coaching et pouvant influencer l'efficacité d'une démarche.

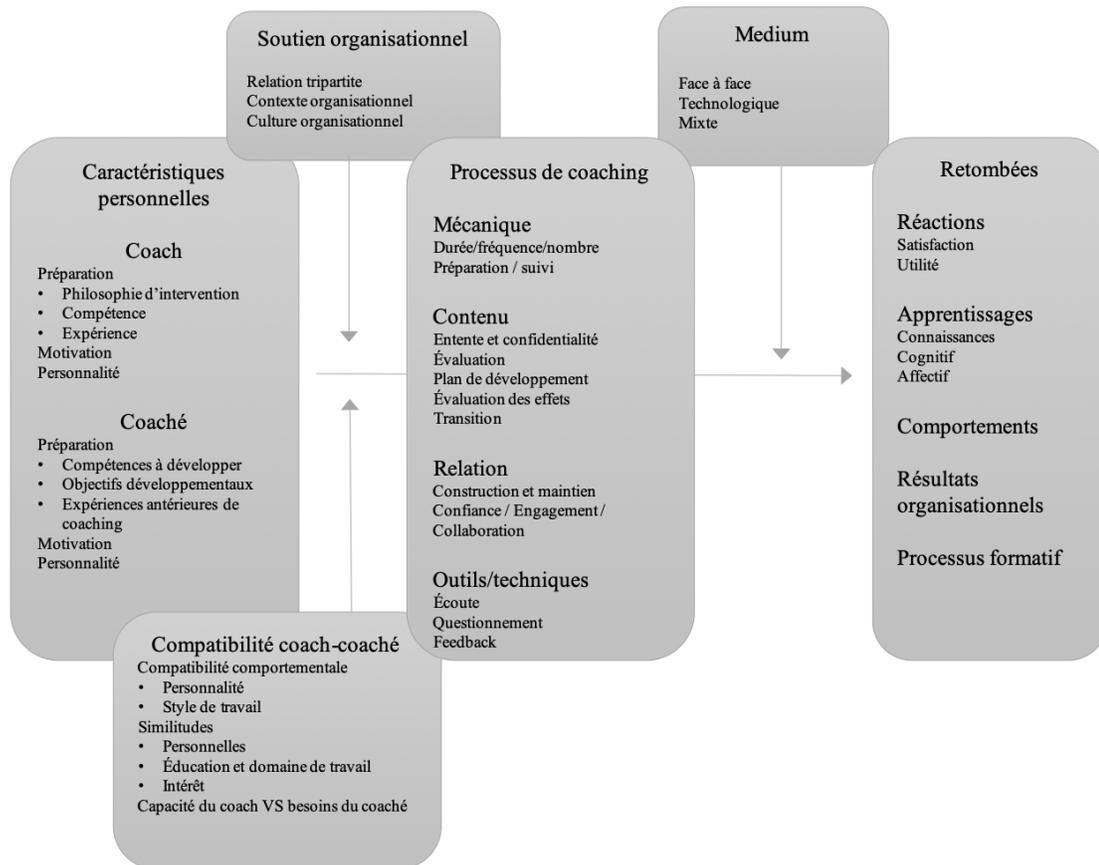


Figure 1.1 Le cadre systémique du coaching de leadership

Note : traduit de Hernez-Broome et Boyce (2011).

Ce modèle datant de 2011, plusieurs études ont depuis permis de confirmer ou d'infirmer la contribution de ces facteurs et de ces retombées au processus de coaching. Le modèle d'Hernez-Broome et Boyce (2011) servira de cadre intégrateur afin de faire un survol des recherches menées jusqu'à maintenant sur le coaching de gestion. Les constats d'études scientifiques sur les facteurs ou les retombées associés à une démarche de coaching seront brièvement décrits. Dans un premier temps, les caractéristiques personnelles, soit les facteurs propres au coach et au coaché, seront présentées. Ensuite, les éléments propres au processus de coaching seront introduits,

soit la mécanique, le contenu, la relation et les outils et techniques. Puis les retombées d'une démarche de coaching seront détaillées. La dernière section porte sur les modérateurs susceptibles d'influencer le processus de coaching de gestion, soit le soutien organisationnel, le médium et la compatibilité coach-coaché.

1.1.1 Caractéristiques personnelles

1.1.1.1 Caractéristiques personnelles du coaché

Les caractéristiques personnelles du coaché incluent notamment 1) la préparation du coaché à l'égard du processus de coaching, 2) sa motivation et 3) sa personnalité.

Premièrement, la préparation (*readiness*) du coaché fait référence aux compétences qu'il souhaite développer, aux objectifs développementaux poursuivis ainsi qu'à ses expériences de coaching antérieures. Il s'agit des éléments qui favorisent la réceptivité du coaché aux apprentissages proposés dans le cadre de la démarche de coaching. La recension systématique des écrits de Bozer et Jones (2018) identifie seulement une étude qui étudie la préparation du coaché, soit celle de MacKie (2015). Les résultats de Mackie (2015) indiquent que deux caractéristiques du coaché, soit sa préparation au changement et son niveau d'évaluation fondamentale de soi (*core self-evaluations*) contribuent à prédire le développement de comportements de leadership transformationnel. La préparation au coaching est décrite par l'auteur comme la motivation et la capacité à se développer dans le cadre d'une démarche de coaching. L'évaluation fondamentale de soi est définie comme un ensemble de traits de personnalité stables qui influence la prédisposition d'un individu dans divers domaines. Ce concept inclut entre autres l'estime de soi, la perception de contrôle, le névrosisme et le sentiment d'efficacité personnelle.

Deuxièmement, les conclusions des quatre revues systématiques sont consensuelles : le niveau de motivation du coaché aurait des impacts appréciables sur l'efficacité du

processus de coaching (Athanasopoulou et Dopson, 2018; Blackman, Moscardo, et Gray, 2016; Bozer et Jones, 2018; Grover et Furnham, 2016). À titre d'exemple, l'étude de Bozer, Sarros et Santora (2013) porte sur le rôle des caractéristiques du coaché étant associées à l'efficacité de la démarche de coaching à l'aide d'un devis pré test-post test avec groupe contrôle. Leurs résultats indiquent que (1) l'orientation vers l'apprentissage (définie comme la motivation à faire des efforts pour apprendre), (2) la motivation au début de la démarche et (3) la réceptivité à la rétroaction du coaché, contribuent à l'efficacité du coaching de gestion, mesurée à l'aide de retombées autant proximales (amélioration de la connaissance de soi, de la satisfaction dans sa carrière et de l'engagement affectif envers le travail) que distales (amélioration de la performance au travail rapporté par le coaché et son supérieur immédiat ainsi que la performance à la tâche mesurée par son supérieur immédiat). Enfin, les auteurs rapportent également que l'orientation vers des buts d'apprentissage du coaché (élément en lien avec sa motivation) était liée à une augmentation de la performance au travail autorapportée. Ainsi, Bozer *et al.* (2013) concluent que certaines caractéristiques en lien avec la motivation des coachés contribuent au succès d'une démarche de coaching.

Troisièmement, Grover et Furnham (2016) recensent cinq études qui portent sur l'effet de la personnalité du coaché sur les retombées d'une démarche de coaching. Les résultats de ces études sont cependant plutôt contrastants. À titre d'exemple, trois études s'appuient sur le modèle de personnalité à cinq facteurs (McCrae et Costa, 1997) pour explorer les traits de personnalité liés aux retombées d'une démarche de coaching. En effet, les résultats de l'étude corrélationnelle de Stewart *et al.* (2008) montrent que des niveaux plus élevés de conscience, d'ouverture et de stabilité émotionnelle chez le coaché sont liés au transfert des apprentissages à la suite d'une démarche de coaching. Leurs résultats appuient partiellement ceux de Jones *et al.* (2019) qui montrent que les impacts du coaching sont plus prononcés chez les coachés arborant des niveaux

d'ouverture plus élevés. À l'aide d'un devis expérimental avec groupe contrôle, ces auteurs utilisent une mesure d'évaluation de performance rapportée par le coaché et par son supérieur immédiat comme mesure des retombées de la démarche de coaching. Enfin, les résultats de l'étude corrélacionnelle de Jones *et al.* (2014) montrent que les coachés présentant des niveaux d'extraversion élevés perçoivent également l'efficacité du coaching comme élevée. Ainsi, l'impact des traits de personnalité du coaché sur l'efficacité de la démarche de coaching demeure ambigu et mériterait d'être clarifié. La recension des écrits d'Athanasopoulou et Dopson (2018) montre que la contribution de ce facteur n'a pas encore été testée à l'aide de devis expérimentaux avec randomisation aléatoire permettant de confirmer des effets de causalité. À notre connaissance, seule l'étude de Jones *et al.* (2019) a été menée depuis la parution de la recension d'Athanasopoulou et Dopson (2018).

En résumé, certaines caractéristiques personnelles du coaché, tel que la préparation du coaché à la démarche de coaching, sa motivation et certains traits de personnalité semblent effectivement influencer l'efficacité d'une démarche de coaching, mais peu d'études permettent de confirmer un lien de causalité entre ces facteurs et les retombées étudiées jusqu'à maintenant.

1.1.1.2 Caractéristiques personnelles du coach

Dans le cadre systématique du coaching de leadership de Hernez-Broome et Boyce (2011), les caractéristiques personnelles du coach incluent 1) sa préparation ainsi que 2) sa motivation et 3) sa personnalité.

Premièrement, la préparation du coach fait référence à son cadre d'intervention, ses expériences précédentes et ses compétences. À notre connaissance, aucun auteur n'a étudié empiriquement l'effet du cadre d'intervention du coach et ses expériences antérieures sur les retombées d'une démarche de coaching. Selon la recension des écrits

de Blackman *et al.* (2016), plusieurs auteurs sont néanmoins d'avis qu'il apparaît essentiel pour un coach de maîtriser à la fois les concepts du domaine de la psychologie et du monde des affaires. Les résultats de l'étude de Bozer, Sarros et Santora (2014) suggèrent les bénéfices de cette double expertise. À l'aide d'un devis quasi expérimental pré-post test, leurs résultats indiquent notamment que le fait de détenir un diplôme en psychologie et la crédibilité accordée par le coaché semblent associés à des retombées positives dans la démarche de coaching, soit une amélioration de la connaissance de soi du coaché et une amélioration de la performance évaluée par le coaché et par son supérieur immédiat.

Les études concernant l'aspect de préparation du coach se sont davantage concentrées sur la contribution des compétences et des comportements du coach sur l'efficacité d'une démarche de coaching. Plus spécifiquement, trois recensions systématiques des écrits identifient plusieurs études menées afin d'identifier les comportements du coach associés aux retombées d'une démarche de coaching (Athanasopoulou et Dopson, 2018; Blackman *et al.*, 2016; Grover et Furnham, 2016). À titre d'exemple, deux études menées par de Haan *et al.* (2011; 2013) visent à mieux comprendre la contribution des comportements du coach au succès de la démarche. Tout d'abord, l'étude de de Haan, Culpin et Curd (2011) s'est intéressée aux comportements des coaches menant au sentiment que le coaching est utile à l'aide d'un devis pré-post-test. Leurs résultats suggèrent que les six comportements étudiés par ces auteurs, soit diriger, informer, confronter, découvrir, soutenir et encourager l'expression d'émotions contribuent à la perception du coaché que le coaching est utile. De plus, les coachés semblent apprécier chez leur coach d'autres comportements, tels que l'attitude centrée sur l'écoute, l'empathie et l'acceptation. de Haan *et al.* (2013) étudient ensuite l'impact autant des six comportements que des comportements additionnels du coach sur l'alliance de travail et le sentiment d'auto-efficacité du coaché à l'aide d'un devis transversal. Ils conceptualisent les retombées de la démarche de coaching comme la perception

d'utilité du coaching, mesurée à l'aide de quatre énoncés complétés par le coaché mesurant : son appréciation générale de la démarche de coaching, sa perception de valeur ajoutée, sa perception d'impact sur sa performance au travail et sa perception d'atteinte des objectifs de développement. Leurs résultats montrent que la perception du coaché que le coach possède un vaste éventail de techniques de coaching est lié à la perception d'utilité de la démarche de coaching évaluée par le coaché, à l'alliance de travail, et au sentiment d'auto-efficacité du coaché.

Pour ce qui est des compétences des coaches, trois recensions des écrits identifient quelques études sur ce sujet, quoique moins nombreuses que celles sur les comportements du coach (Athanasopoulou et Dopson, 2018; Blackman *et al.*, 2016; Grover et Furnham, 2016). Les résultats de ces études seront présentés en détail à la section 1.3.1.

Les autres variables liées aux caractéristiques personnelles du coach ont par ailleurs été peu ou pas étudiées. En ce qui a trait à la motivation du coach, à notre connaissance aucune étude n'a ciblé l'impact de ce facteur sur le processus de coaching, tandis que la personnalité du coach n'a été étudiée que par de Haan, Grant, Burger et Erikson (2016) à notre connaissance. Les résultats de leur étude transversale suggèrent que la personnalité du coach n'a pas d'impact significatif sur la perception d'efficacité de la démarche de coaching du coaché.

Ainsi, plusieurs des variables en lien avec les caractéristiques personnelles du coach n'ont pas encore été étudiées afin de déterminer si ces facteurs contribuent effectivement à l'efficacité d'une démarche de coaching.

1.1.2 Le processus

Les facteurs inclus dans la catégorie du processus sont la mécanique de la démarche, le contenu ou le cadre d'intervention, la relation coach-coaché et les outils et techniques utilisés par le coach. Chacun de ces facteurs sera présenté dans la section suivante.

1.1.2.1 Mécanique de la démarche

Cette composante du processus fait référence aux éléments en lien avec la logistique de la démarche de coaching, c'est-à-dire la fréquence des rencontres, la préparation de celles-ci, la construction de l'agenda de coaching, l'utilisation des devoirs, etc.

La méta-analyse de Jones *et al.* (2016) a examiné les impacts de la durée et du nombre de séances sur l'efficacité de la démarche de coaching. Les résultats suggèrent que la durée et le nombre de séances n'influencent pas les retombées organisationnelles globales ou les retombées spécifiques en lien avec l'acquisition de compétences, les retombées affectives et les résultats individuels. La méta-analyse de Sonesh *et al.* (2015) obtient également comme résultat que le nombre de sessions ne semble pas lié aux retombées en lien avec la relation coach-coaché ou celles en lien avec l'atteinte des résultats du coaché. Jones *et al.* (2016) invitent toutefois à la prudence concernant ce résultat. Ils sont d'avis que d'autres dimensions de la logistique qui n'ont pas été considérées dans les études incluses dans leur méta-analyse pourraient avoir un impact, notamment la sévérité des enjeux du coaché. Ils suggèrent également que davantage d'études devraient intégrer ces éléments logistiques en plus d'autres facteurs afin de mesurer leur contribution relative à l'efficacité de la démarche de coaching.

1.1.2.2 Contenu - cadre d'intervention

Le cadre d'intervention, tel que défini par Boyce et Hernez-Broome (2011), fait référence à ce qui a trait 1) à l'établissement d'un contrat de coaching, 2) à la structure de la démarche - soit une évaluation, un plan d'action, et un mécanisme d'évaluation

du progrès du coaché – ainsi que 3) le respect de la confidentialité. À notre connaissance, les éléments du cadre d'intervention ont été peu étudiés empiriquement.

Premièrement, le contrat de coaching est un facteur contribuant au succès d'une démarche de coaching selon la recension des écrits d'Athanasopoulou et Dopson (2018). Cependant, à notre connaissance, aucune étude empirique n'a permis de confirmer le lien entre ce facteur et les retombées du coaching. L'étude de Gettman, Edinger et Wouters (2019) suggère néanmoins une association entre les comportements du coach qui mènent à l'établissement du contrat de coaching et l'alliance de travail. Les comportements étudiés par ces auteurs sont par exemple l'établissement d'un échéancier ou la gestion des attentes face aux retombées de la démarche de coaching. À l'aide d'un devis transversal corrélationnel, ces auteurs concluent que l'établissement d'un contrat de coaching semble être un facteur d'hygiène, c'est-à-dire un élément qui, si absent, mène à des retombées négatives, mais qui n'est, en contrepartie, pas lié à des retombées positives. Davantage de recherches sont nécessaires afin de comprendre la mécanique selon laquelle ce facteur agit sur les retombées d'une démarche de coaching.

Le deuxième facteur concernant le cadre d'intervention est la structure de la démarche de coaching. Smith et Brummel (2013) suggèrent à la suite de leur étude transversale que les coachés ayant établi des plans de développement avaient statistiquement plus de chances de connaître une amélioration de leurs compétences comparativement à ceux n'ayant pas fait de plans de développement. La thèse qualitative de Stachowiak (2011) s'intéresse également à cette structure de coaching et ses composantes essentielles. À la suite d'entrevues avec des coachs utilisant le MBTI comme outil de développement dans le cadre de leur pratique de coaching, l'auteur suggère l'importance de l'étape d'évaluation d'une démarche de coaching.

Troisièmement, plusieurs études recensées par Bozer et Jones (2018) et Blackman, Moscado et Gray (2016) font mention du rôle primordial du respect de la confidentialité pour l'établissement d'une relation de partenariat entre le coach et le coaché et le succès de la démarche. À titre d'exemple, l'étude qualitative de Rekalde, Landeta et Albizu (2015) vise à classer les facteurs contribuant au succès de la démarche de coaching. Leurs résultats montrent que les coachs, coachés et professionnels du domaine des ressources humaines identifient la confidentialité comme le facteur contribuant le plus fortement au succès d'une démarche de coaching. Plusieurs auteurs lient la notion de confidentialité à la capacité du coach à respecter des standards éthiques, à faire preuve de professionnalisme et à créer un environnement de confiance selon trois recensions des écrits (Athanasopoulou et Dopson, 2018; Blackman *et al.*, 2016; Bozer et Jones, 2018)

Ainsi, l'impact des facteurs liés au cadre d'intervention demeure faiblement documenté dans la littérature scientifique. Les rares résultats dégagés sur ce plan semblent toutefois révélateurs d'un impact non négligeable. De plus, ces études suggèrent que le coach contribue fortement à l'établissement d'un cadre d'intervention favorable au succès d'une démarche de coaching.

1.1.2.3 Relation coach-coaché

Le troisième facteur contribuant à l'efficacité du processus d'une démarche de coaching regroupe les éléments liés à la relation entre le coach et le coaché, soit la construction et le maintien d'une relation et l'établissement d'un climat de confiance et de collaboration qui favorise l'engagement du coaché. Cette relation entre coach et coaché a été étudiée sous l'angle de l'alliance de travail dans plusieurs études. Baron et Morin (2009) définissent l'alliance de travail comme la relation s'établissant entre un coach et un coaché, et la qualité de celle-ci repose sur le niveau d'accord sur trois aspects entre le coach et le coaché, soit la qualité de la relation, les objectifs poursuivis

et les tâches à effectuer afin d'atteindre ces objectifs. Les résultats d'une méta-analyse effectuée par Graßmann, Schölmerich et Schermuly (2019) suggèrent que l'alliance de travail joue un rôle primordial dans le cadre d'une démarche de coaching. Selon ces auteurs, l'alliance de travail apparaît fortement liée aux retombées affective et cognitive ainsi que les retombées en lien avec les résultats.

1.1.2.4 Outils et techniques

Dans le cadre systématique du coaching de leadership de Hernez-Broome et Boyce (2011), les outils font référence aux instruments d'évaluation spécifiques, aux techniques de coaching utilisées pour favoriser l'atteinte des buts du coaching, ou au modèle conceptuel qui guide le coach dans les discussions de coaching et qui lui permet de suggérer des activités spécifiques en fonction des objectifs. Les exemples présentés dans le modèle sont l'écoute active, le questionnement et la rétroaction, mais l'éventail des outils et techniques répertoriés dans la littérature est beaucoup plus large (Hernez-Broome et Boyce, 2011).

Actuellement, l'état des connaissances scientifiques ne permet pas de dégager d'impact différentiel clair selon les techniques d'intervention utilisées dans le cadre des démarches de coaching. Par exemple, l'étude expérimentale avec randomisation aléatoire de Williams et Lowman (2018) porte sur la différence d'impact entre deux approches de coaching, soit l'approche orientée vers les buts et l'approche centrée sur le processus. Ces auteurs ont mis en lumière une augmentation de la compétence de leadership ciblée par le coaching des gestionnaires pour les groupes ayant reçu du coaching, et non pas pour les groupes contrôles. Les auteurs ont également constaté qu'il ne semblait pas y avoir de différence significative au niveau des retombées des deux approches de coaching. En effet, les deux approches semblent développer les comportements globaux de leadership des coachés. Ces résultats appuient la théorie des facteurs communs qui stipule que ce ne sont pas les techniques/approches utilisées

par le coach, mais plutôt d'autres facteurs (p. ex., l'alliance) qui favorisent l'efficacité d'une démarche de coaching. Toutefois, ces résultats sont controversés puisque d'autres travaux, à l'instar de l'étude expérimentale avec randomisation aléatoire de Grant et Gerrard (2019) où deux approches de coaching sont comparées, suggèrent que certaines approches (l'approche orientée vers les solutions dans ce cas-ci) seraient associées à davantage de retombées positives que l'approche orientée sur le problème dans certains contextes. Les retombées positives étudiées par ces auteurs sont le progrès vers l'atteinte des buts du coaché, le sentiment d'auto-efficacité personnel et la présence d'affects positifs et négatifs.

Ainsi, les effets différentiels des techniques de coaching sur l'efficacité de la démarche demeurent controversés et davantage d'études sont requises pour mieux évaluer la portée des différentes techniques à la disposition du coach.

1.1.3 Retombées associées à l'efficacité du coaching de gestion.

Pour ce qui est des retombées, quatre méta-analyses publiées dans les dernières années appuient le lien entre la participation à une démarche de coaching de gestion et des retombées positives pour le coaché et son organisation (Burt et Talati, 2017; Jones *et al.*, 2016; Sonesh *et al.*, 2015; Theeboom *et al.*, 2013). Dans la prochaine section, les principales retombées d'une démarche de coaching seront présentées. Le modèle à quatre niveaux d'évaluation des retombées de la formation de Kirkpatrick (1998, 1975) sert de cadre intégrateur afin de présenter tout d'abord les retombées associées à la satisfaction et aux réactions du participant, aux apprentissages du participant, au transfert de ces apprentissages, ou aux retombées organisationnelles. Le modèle postule que chaque niveau s'appuie sur les acquis des niveaux précédents. Même s'il date des années 50, ce modèle a été sélectionné comme cadre intégrateur, car il demeure le modèle d'évaluation de la formation le plus utilisé à ce jour. De plus, comme Ely *et al.* (2010) le précisent, il s'agit d'un modèle fournissant des repères afin

d'identifier des critères pour évaluer les retombées d'une intervention comme le coaching de gestion.

1.1.3.1 Satisfaction et réactions

Le premier niveau d'évaluation de Kirkpatrick (1998) est celui de la satisfaction et de la perception d'utilité. Tel qu'illustré par les résultats de la recension des écrits d'Athanasopoulou et Dopson (2018), le coaching semble perçu comme une expérience utile, positive et transformatrice. La méta-analyse de Sonesh, Coultas, Lacerenza *et al.* (2015) confirme que la participation à une démarche de coaching contribue à prédire la satisfaction envers le coaching.

À titre d'exemple, l'étude de Boyce, Jackson et Neal (2010) utilise comme retombée la satisfaction et la perception d'utilité évaluées par le coaché et le coach pour leur devis pré-post test. Leurs résultats suggèrent qu'une relation basée sur la confiance entre le coach et le coaché amène les coachés à être satisfaits et à percevoir le coaching comme utile.

1.1.3.2 Apprentissages

Le deuxième niveau d'évaluation de Kirkpatrick (1998) est en lien avec les apprentissages des participants durant l'activité de formation. Le coaching est, par définition, une pratique axée sur le transfert des apprentissages amenant des changements comportementaux. Le principal apprentissage ayant été associé à la participation à une démarche de coaching identifié par les études recensées par Grover et Furnham (2016) concerne la connaissance de soi. Il s'agit d'un apprentissage important sachant que le transfert des apprentissages est rendu possible grâce à une connaissance de soi accrue.

À titre d'exemple, l'étude de Luthans et Peterson (2003) utilisant un devis pré-post test montre une diminution de l'écart entre l'auto-évaluation et l'évaluation des pairs de 20 gestionnaires suite à leur participation à une démarche de coaching de gestion. Ces auteurs opérationnalisent l'augmentation de la connaissance de soi comme la diminution de l'écart entre l'auto-évaluation et l'évaluation des pairs, c'est-à-dire l'auto-évaluation qui diminue ou augmente afin de se rapprocher de l'évaluation des pairs. De plus, l'étude de Grant (2014) qui utilise un devis pré-post-test suggère que la participation à une démarche de coaching permet d'augmenter l'insight du coaché. Cet auteur définit l'insight comme la capacité du coaché à comprendre ses pensées, ses émotions et ses comportements. Ainsi, le coaching de gestion a été associé à un apprentissage du coaché, c'est-à-dire une augmentation de sa connaissance de soi et son insight.

1.1.3.3 Transfert des apprentissages

Le troisième niveau d'évaluation de Kirkpatrick (1998) est celui du transfert des apprentissages en milieu de travail. Jones *et al.* (2016) mentionnent qu'en encourageant l'apprentissage dans des situations de travail réelles, le coaching facilite le transfert des apprentissages en encourageant la pratique de nouveaux comportements. Les résultats de leur méta-analyse suggèrent d'ailleurs que le coaching a un effet positif sur les retombées en lien avec les comportements et les compétences des coachés. En effet, plusieurs retombées comportementales positives ont été associées au coaching de gestion et ces retombées ont été regroupées en catégories soit : une amélioration des comportements liés au style de gestion, à la gestion de soi et aux aptitudes cognitives ainsi qu'une amélioration des attitudes au travail.

Certaines études montrent que la participation à une démarche de coaching est liée à une amélioration des comportements liés au style de gestion. À titre d'exemple, plusieurs études suggèrent des liens entre la participation à une démarche de coaching

et une augmentation des habiletés de gestion (Bowles, Cunningham, Rosa et Picano, 2007; Grant, Curtayne et Burton, 2009), des comportements de leadership (Anthony, 2017; Bowles *et al.*, 2007; Cerni, Curtis, et Colmar, 2010; Grant, 2013; Nieminen, Smerek, Kotrba et Denison, 2013; Williams et Lowman, 2018) et de la flexibilité managériale (Jones, Rafferty et Griffin, 2006). L'étude de Kochanowski, Seifert et Yukl (2009) montre également une augmentation des comportements de collaboration avec les subordonnés.

D'autres auteurs mettent en lumière la capacité du coaching à développer des comportements de gestion de soi, telle l'habileté à définir des objectifs clairs et spécifiques (Moen et Skaalvik, 2009; Smither, London, Flautt, Vargas et Kucine, 2003), la perception d'atteindre ses objectifs développementaux (Grant, 2013; Grant *et al.*, 2009), une meilleure capacité à planifier son propre développement (Finn, 2007), davantage d'attributions causales intra-personnelles de succès (Moen et Skaalvik, 2009) et une augmentation du sentiment d'auto-efficacité, une variable perceptuelle fortement associée au transfert des apprentissages (Baron et Morin, 2010a; Ebner, Schulte, Soucek et Kauffeld, 2018; Evers, Brouwers et Tomic, 2006; Finn, 2007; Moen et Allgood, 2009; Moen et Skaalvik, 2009).

D'autres résultats associent le coaching de gestion à une augmentation des comportements liés aux aptitudes cognitives, comme une augmentation de la pensée rationnelle (Cerni, Curtis et Colmar, 2010), un meilleur raisonnement centré sur les solutions (Grant, 2013) et une plus grande volonté de tester de nouveaux comportements (Finn, 2007).

Le coaching de gestion a également été associé à une augmentation des attitudes positives au travail. En effet, l'étude de Bozer et Sarros (2012) qui utilise un devis pré-post-test avec groupe contrôle obtient comme résultat une plus grande satisfaction

envers la carrière des coachés comparativement à leurs collègues n'ayant pas reçu de coaching. De plus, Luthans et Peterson (2003) concluent de leurs résultats que le coaching permet une augmentation de la satisfaction au travail, de l'engagement envers l'entreprise et une diminution de l'intention de quitter.

En somme, ces études suggèrent la capacité du coaching à augmenter l'efficacité des coachés en permettant le transfert des apprentissages en comportements et en attitudes positives envers leur travail.

1.1.3.4 Retombées organisationnelles

Le dernier niveau d'évaluation de Kirkpatrick (1998) inclut les retombées organisationnelles (de nature tangible ou intangible). Les retombées identifiées dans les études recensées ont été organisées en deux catégories, soit les retombées organisationnelles désirables et celles associées à la santé psychologique du coaché.

Plusieurs études montrent que la participation à une démarche de coaching est associée à des retombées organisationnelles désirables, soient l'atteinte des objectifs de l'organisation (Bowles *et al.*, 2007; Gorringer, 2011; Libri et Kemp, 2006), l'augmentation de la performance du coaché (Jones, Woods et Zhou, 2019) et de l'équipe du coaché (Bowles *et al.*, 2007; Olivero, Bane et Kopelman, 1997), une meilleure capacité du coaché à faire face au changement (Grant, 2013; Grant *et al.*, 2009), l'engagement envers l'organisation et la satisfaction au travail des employés du coaché (Biggs, Brough et Barbour, 2014) et une diminution de l'intention de quitter des employés du coaché (Ladegard et Gjerde, 2014).

En outre, des retombées liées à la santé psychologique des coachés ont également été étudiées. Le coaching de gestion a entre autres été associé à une augmentation de la résilience et du bien-être dans la méta-analyse de Burt et Talati (2017). En effet,

plusieurs études suggèrent que le coaching permet une diminution de la dépression (Grant, Curtayne et Burton, 2009; Grant, 2013) et du stress (Ebner *et al.*, 2018; Grant *et al.*, 2009; Gyllensten et Palmer, 2005) et à une augmentation de la satisfaction des besoins de compétence, d'affiliation sociale et d'autonomie (Moen et Skaalvik, 2009).

Pour conclure, les études empiriques recensées proposent que le coaching de gestion est associé à des retombées positives à tous les niveaux du modèle d'évaluation des retombées de Kirkpatrick.

1.1.4 Modérateurs

Dans le cadre systémique du coaching de leadership, Hernez-Broome et Boyce (2011) postulent que trois modérateurs modifient la relation existant entre les caractéristiques personnelles du coach et du coaché, le processus de coaching et les retombées associées à la démarche. Ces modérateurs sont le soutien organisationnel, le médium et la compatibilité entre le coach et le coaché.

1.1.4.1 Soutien organisationnel

Le soutien organisationnel tel que décrit dans le cadre systématique du coaching de leadership inclut les facteurs en lien avec 1) la relation tripartite, 2) le contexte organisationnel et 3) la culture organisationnelle. La recension systématique des écrits d'Athanasopoulou et Dopson (2018) identifie justement ces facteurs organisationnels comme contributeurs potentiels à l'efficacité d'une démarche de coaching. Ces auteurs constatent néanmoins qu'aucun de ces facteurs organisationnels n'a été étudié à l'aide de devis quasi expérimentaux ou expérimentaux.

Premièrement, la nature tripartite réfère au fait que le coaching concerne trois acteurs, soit le coach, le coaché et son organisation. En effet, l'organisation, représentée soit par le supérieur immédiat ou le responsable des ressources humaines en tant que client-

payeur, influence différents aspects de la démarche de coaching, tels que la définition des objectifs du coaché ou la fréquence des séances de coaching. La contribution de la nature tripartite d'une démarche de coaching sur l'efficacité de la démarche n'a cependant pas été identifiée comme un facteur influant du processus de coaching dans les recensions des écrits récentes. Pourtant, plusieurs auteurs proposent qu'il s'agit d'un facteur à considérer pour mieux comprendre la mécanique du coaching, dont entre autres les auteurs de deux études qualitatives (Louis et Diochon, 2014; Pliopas, 2017). Tout d'abord, Louis et Diochon (2014) explorent la complexité de la relation tripartite à l'aide d'entrevues. Leurs résultats montrent qu'une multitude d'acteurs interviennent dans le processus de coaching, et que ces acteurs peuvent avoir différents types d'agendas cachés qui influencent la démarche de coaching. Pliopas (2017) approfondit quant à elle la perception des coachs de cette relation tripartite. Cette auteure conclut que tous les coachs ne sont pas conscients de la complexité de cette relation et n'ont pas les outils pour faire face aux défis posés par la nature tripartite du coaching de gestion.

Le deuxième facteur en lien avec le soutien organisationnel est le contexte organisationnel dans lequel s'insère le coaching. Athanasopoulou et Dopson (2018) recensent plusieurs éléments dans la littérature scientifique en lien avec ce facteur, soit le soutien organisationnel perçu, l'intégration du coaching aux programmes de développement du leadership, la taille de l'organisation et l'industrie de l'organisation. L'élément en lien avec le contexte organisationnel ayant été étudié davantage est la notion de soutien du supérieur immédiat (Bozer et Jones, 2018). À titre d'exemple, l'étude qualitative de Seamons (2004) s'est intéressée à certains éléments de l'environnement de travail du coaché pouvant être associés au succès de la démarche, et plus particulièrement au soutien du superviseur immédiat du coaché. Les entrevues avec des triades composées de coachs, de coachés et de leurs supérieurs immédiats suggèrent que le soutien du superviseur immédiat face à la participation du coaché à

une démarche de coaching est un des éléments les plus importants contribuant à l'efficacité de la démarche de coaching. De plus, l'étude de Baron et Morin (2010a) suggère que le soutien organisationnel qui inclut autant le soutien du supérieur immédiat et des collègues que l'ouverture au changement de l'organisation, est lié à une augmentation du sentiment d'auto-efficacité du coaché, et que cette relation est médiée par l'alliance de travail.

Le troisième facteur du soutien organisationnel selon Hernez-Broome et Boyce (2011) est la culture organisationnelle. Athanasopoulou et Dopson (2018) considèrent cependant ce facteur comme une des composantes du contexte organisationnel dans leur recension des écrits. Plusieurs auteurs postulent que la culture organisationnelle contribue à prédire les retombées d'une démarche de coaching, mais aucune étude empirique n'a permis de confirmer ce lien.

Athanasopoulou et Dopson (2018) concluent leur recension systématique des écrits scientifiques en invitant les chercheurs et les praticiens à tenir compte des facteurs organisationnels dans lesquels s'inscrit une démarche du coaching, car la recherche menée jusqu'à maintenant suggère l'importance de ces facteurs pour la capacité du coaching à engendrer des retombées positives. Plus précisément, ces auteurs proposent que les facteurs entre autres organisationnels contribuant à la démarche de coaching agissent en interrelations pour les retombées de la démarche de coaching, et que les études subséquentes doivent s'intéresser à ces interrelations.

1.1.4.2 Médium

Un autre modérateur proposé dans le cadre systématique du coaching de leadership de Hernez-Broome et Boyce est le médium utilisé pour réaliser les séances de coaching. Ces auteurs postulent que ce facteur a un impact sur l'efficacité de la démarche. Cependant, la méta-analyse de Jones, Woods et Guillaume (2016) obtient une absence

de différences entre les tailles d'effets des démarches de coaching menées virtuellement, en face à face et dans un format hybride. Ainsi, ce résultat suggère que le format d'une démarche de coaching ne serait pas un facteur influençant l'efficacité de cette démarche.

1.1.4.3 Compatibilité coach et coaché

La compatibilité coach et coaché du cadre systématique du coaching de leadership de Hernez-Broome et Boyce (2011) inclut trois facteurs, soit 1) la compatibilité comportementale en lien avec la personnalité et le style de travail, 2) les similitudes, autant personnelles, au niveau du domaine d'études et de travail que des intérêts, et 3) l'adéquation entre les capacités du coach et les besoins du coaché.

Une recension des écrits sur les facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching montre que la compatibilité entre le coach et le coaché est une variable aux appuis ambigus dans la littérature scientifique (Bozer et Jones, 2018). En effet, ces auteurs constatent la prédominance de la croyance voulant que la compatibilité coach-coaché soit importante, mais les quelques études publiées jusqu'à ce jour ne sont pas aussi définitives quant à l'importance de cet aspect sur l'efficacité d'une démarche de coaching. À titre d'exemple, l'étude avec devis pré-post test de Bozer, Joo et Santora (2015) obtient des résultats concluants pour deux critères de compatibilité entre le coach et le coaché soit la perception de similitudes quant aux valeurs et croyances évaluées par le coach et les dyades de même sexe. Cependant, les critères de compatibilité en termes de similitudes sur des caractéristiques personnelles, des expériences communes ou des préférences comportementales ne sont pas liés aux retombées étudiées par ces auteurs, soit la connaissance de soi, la satisfaction envers la carrière, l'engagement envers l'organisation et la performance à la tâche évaluée par le supérieur immédiat du coaché. Les résultats de l'étude transversale auprès de dyades de coachs-coachés de de Haan, Grant, Burger et Erikson (2016) quant à eux montrent

que l'adéquation de personnalité entre le coach et le coaché n'est pas liée aux retombées étudiées dans leur étude, soit la perception d'efficacité du coaching évaluée par le coaché. Cependant aucune de ces études n'a permis de tester l'association entre ces critères de compatibilité et l'efficacité de la démarche de coaching à l'aide de devis expérimentaux selon Athanasopoulou et Dopson (2018). Ainsi, davantage de recherches sont nécessaires afin de conclure quels critères de compatibilité entre coach et coaché contribuent effectivement à prédire l'efficacité du coaching de gestion.

En conclusion, le cadre systémique de coaching de leadership permet d'organiser les différents facteurs intervenant dans le processus afin de mener aux retombées ciblées par une démarche de coaching de gestion. Cependant, plusieurs facteurs n'ont pas encore fait l'objet d'études dans le domaine du coaching. Afin de formuler des hypothèses sur les facteurs intervenant dans le cadre d'une démarche de coaching, plusieurs auteurs suggèrent de puiser dans le domaine de la psychothérapie (de Haan, 2013; 2016).

1.2 Psychothérapie et coaching

Bien que de nombreux auteurs mentionnent qu'il est important de ne pas confondre coaching et psychothérapie, il demeure que ces deux pratiques comportent plusieurs similitudes. Comme le domaine de recherche en psychothérapie est un domaine riche duquel peut s'inspirer le champ du coaching, certains auteurs se sont intéressés aux aspects communs entre la pratique du coaching et la psychothérapie. Myers (2016) et Gebhardt (2016) mentionnent tous deux les parallèles pouvant être faits entre la recherche en psychothérapie et le coaching, sans faire abstraction des différences entre ces deux pratiques. Selon Gebhardt (2016), le coaching exécutif s'appuie sur les mêmes fondements théoriques que la psychologie clinique, tel que la psychologie humaniste. De plus, cette auteure mentionne que plusieurs psychologues cliniciens travaillent

maintenant comme coach exécutif, contribuant à une similitude des interventions entre psychologues cliniciens et coachs. O'Broin (2016) constate également des similitudes importantes entre les deux domaines et le manque de recherche dans le domaine du coaching. Elle suggère aux chercheurs de ce domaine d'être pragmatiques et de puiser dans la littérature scientifique de la psychothérapie.

En tant que pratique promouvant l'accompagnement de client vers leur fonctionnement optimal, le coaching de gestion s'appuie sur plusieurs fondements communs avec ceux de la psychologie humaniste. Plus spécifiquement, Stober (2006) propose que la psychologie humaniste est une des assises théoriques du coaching. Cette auteure suggère que la thérapie humaniste et le coaching reposent tous deux sur la prémisse que certaines conditions sont nécessaires pour mener à l'efficacité des interventions, soit l'importance d'une relation de travail chaleureuse, une reconnaissance de l'unicité de la personne, de sa capacité à faire des choix et à prendre ses responsabilités et la croyance profonde qu'une croissance du client est possible. Kleinberg (2001) considère que les compétences enseignées dans plusieurs écoles de coaching sont grandement inspirées des compétences clés à la base de l'approche centrée sur la personne de Rogers, par exemple soutenir le client et porter une attention particulière et sans jugement sur lui. La section suivante vise à présenter brièvement les principes de l'approche centrée sur la personne de Rogers.

1.2.1 Approche centrée sur la personne de Rogers

Dans les années 60, Carl Rogers propose une nouvelle approche thérapeutique. Rogers postule alors que le client est le seul véritable expert de lui-même et qu'il sait mieux que quiconque quelles solutions sont adaptées à sa situation. Il utilise initialement l'expression thérapie non directive, puis plus tard, thérapie centrée sur la personne, pour nommer cette façon d'intervenir qui place le client au centre du processus de thérapie. Rogers adapte par la suite ces principes fondamentaux à d'autres domaines

tels que l'éducation ou d'autres types de relations d'aide. On parle alors d'approche centrée sur la personne.

L'approche centrée sur la personne s'appuie sur deux prémisses centrales (Rogers, 1957, 1961, 1980) : 1) chaque organisme vivant possède en lui une tendance à l'autoactualisation, au développement et l'accomplissement de son potentiel, puis 2) chaque individu possède les ressources afin de s'autoactualiser.

Premièrement, Rogers décrit la tendance d'autoactualisation présente en chaque individu comme une force motivationnelle primaire et fondamentale, qui le pousse vers la croissance, le développement et l'autonomie. Dit autrement, les humains seraient organiquement motivés à développer leur plein potentiel (Rogers, 1961). Il s'agit d'une façon de concevoir la nature humaine qui se distingue de la psychanalyse et du behaviorisme qui tentent d'expliquer la nature humaine en s'intéressant au dysfonctionnement humain au détriment du fonctionnement optimal (Moss, 2015). Deuxièmement, Rogers postule que l'individu a en lui de vastes ressources afin de mieux se comprendre. L'individu peut accéder à ces ressources entre autres grâce à un climat propice à l'autoactualisation, c'est-à-dire celui qui favorise chez le client le sentiment d'avoir de la valeur, d'être compris et respecté (Rogers, 1980). Pour ce faire, Rogers identifie six conditions essentielles, soit : 1) le contact entre le client et le intervenant, 2) l'incongruence du client, 3) la congruence de l'intervenant, 4) le regard positif inconditionnel de l'intervenant, 5) la compréhension empathique de l'intervenant et 6) la perception de ces conditions essentielles du client. La définition de chacune de ces conditions se trouve dans le tableau 1.2.

Tableau 1.2 Définitions des six conditions essentielles selon Rogers.

Conditions essentielles	Définitions
1. Contact entre le client et l'intervenant	Conscience de la présence de l'autre et possibilité que le comportement de l'un influence l'autre.
2. Incongruence du client	Incompatibilité entre les émotions ressenties et la conscience de ces émotions, ou incompatibilité entre la conscience d'émotions ressenties et leur expression.
3. Congruence de l'intervenant	Conscience de ses expériences internes et capacité à ouvertement et honnêtement les exprimer, lorsqu'approprié.
4. Regard positif inconditionnel de l'intervenant	Capacité d'accepter et soutenir le client, peu importe ce qu'il dit ou fait, en ne mettant aucune condition à cette acceptation.
5. Compréhension empathique de l'intervenant	Capacité de percevoir et d'imaginer l'expérience du client et comprendre son point de vue.
6. Perception de ces conditions essentielles du client	Perception de la congruence du thérapeute, de son regard positif inconditionnel, de son empathie et de son acceptation inconditionnelle.

Note : Adapté de Joseph (2015b).

Ainsi, l'approche centrée sur la personne ne fait pas référence à un ensemble de techniques d'intervention particulière. Rogers met plutôt l'accent sur la mise en place de ces six conditions essentielles pour permettre le changement (Rogers, 1957). Parmi ces conditions, les troisième, quatrième et cinquième font référence aux qualités nécessaires d'un intervenant, soit la sincérité, la considération et l'empathie. La sincérité et l'authenticité, telle que décrite par Rogers, s'expriment par la congruence entre ce que l'intervenant ressent et dit, et la volonté de l'intervenant d'interagir dans un rapport de personne à personne, plutôt qu'à travers son rôle de professionnel distant. La deuxième qualité nécessaire d'un intervenant est la considération, qui signifie entretenir un respect profond de l'individualité du client, ainsi qu'un regard positif

inconditionnel pour ce dernier. La troisième qualité identifiée par Rogers est l'empathie ou la compréhension empathique, qui fait référence à une écoute habile et réflexive qui clarifie et amplifie autant l'expérience du client que le sens qu'il donne à son expérience, sans imposer ses propres perceptions. Il s'agit d'un processus en continu de vérification avec le client pour construire une compréhension complète et juste de son expérience (Kleinberg, 2001).

En plus de ces qualités essentielles de l'intervenant, la relation thérapeutique est primordiale pour Rogers. L'établissement d'un climat propice à l'autoactualisation repose principalement sur la création d'une relation thérapeutique entre le client et l'intervenant. Rogers souligne que pour créer cette relation thérapeutique, l'intervenant doit soutenir la capacité du client à se mettre en œuvre et diriger ses actions vers une compréhension de ce qui le blesse et ce qui est nécessaire pour lui. La relation thérapeutique a d'ailleurs été identifiée comme un des facteurs fondamentaux de l'efficacité de la psychothérapie par des recherches récentes (Wampold et Imel, 2015). De plus, une méta-analyse de Elliott, Greenberg, Watson, Timulak, et Freire (2013) qui comparait différents types de psychothérapie permet aux auteurs de conclure que les thérapies humanistes sont efficaces. Plus particulièrement, la thérapie centrée sur la personne obtient des tailles d'effets statistiquement et cliniquement équivalentes à l'efficacité de la thérapie cognitivo-comportementale. Ces résultats suggèrent qu'il s'agit d'une psychothérapie efficace pour amener un changement chez un client.

En résumé, plusieurs rapprochements entre les grands principes de l'approche centrée sur la personne et la pratique du coaching peuvent être faits (Kleinberg, 2001). Selon Stober (2006), l'approche centrée sur la personne et le coaching partent tous deux de la prémisse selon laquelle le client a la capacité à se prendre en main et à se comprendre. Grâce à l'empathie, le regard positif inconditionnel et l'authenticité de l'intervenant, ce dernier cultiverait un environnement qui permet au client de changer, apprendre et

se développer. Cet environnement permettrait au client d'accéder aux ressources internes lui permettant de s'accomplir et ainsi l'amener vers le fonctionnement optimal. Ainsi, il est possible de postuler que les qualités essentielles des intervenants selon l'approche de Rogers seraient des compétences-clés pour des coachs de gestion.

1.2.2 Modèle des facteurs communs de Asay et Lambert

Un autre sujet de recherche du domaine de la psychothérapie duquel peuvent puiser les chercheurs du domaine du coaching de gestion pour mieux comprendre les ingrédients-clés de l'efficacité d'une démarche de coaching est le concept de facteurs communs (McKenna et Davis, 2009). En effet, de nombreux chercheurs dans le domaine du coaching s'inspirent de la documentation scientifique en psychothérapie pour formuler leurs hypothèses concernant les facteurs associés à l'efficacité (Baron et Morin, 2009;2010;2011; de Haan *et al.*, 2013;2016;2019). De ce fait, un modèle pertinent pour guider la recherche sur les facteurs associés à l'efficacité du coaching est le modèle des facteurs communs.

Rosenzweig (1936) est le premier auteur à utiliser le terme facteur commun en psychothérapie pour décrire les conditions responsables des bénéfices d'une démarche thérapeutique et ce peu importe les techniques ou les conceptions théoriques du thérapeute. Plusieurs auteurs se sont depuis intéressés à ces facteurs communs, permettant de dégager certains constats concernant le processus de psychothérapie (Wampold et Imel, 2015).

Un des modèles fréquemment utilisés est celui de Lambert tel que présenté dans Asay et Lambert (1999). Ce modèle classe en quatre catégories les nombreux facteurs associés au succès thérapeutique. Ces quatre grands facteurs sont :

- 1) les caractéristiques du client et de sa situation,

- 2) les facteurs relationnels,
- 3) l'effet placebo, l'espoir et les attentes
- 4) les techniques et les modèles utilisés.

La première catégorie concerne les caractéristiques liées au client, soit les différences individuelles (par exemple son niveau de motivation, sa personnalité, le motif de consultation) et les caractéristiques de l'environnement du client (par exemple, sa situation financière, le soutien reçu de son entourage). La deuxième catégorie concerne les facteurs relationnels qui incluent principalement deux éléments, soit l'alliance thérapeutique et la capacité du thérapeute à créer et maintenir une relation thérapeutique. La troisième catégorie de facteurs est l'effet placebo soit l'espoir ou la croyance du patient que le traitement sera efficace et qu'il améliorera son état au fil de la thérapie. La quatrième et dernière catégorie de facteurs concerne les techniques et modèles utilisés par le thérapeute. Cette catégorie inclut autant l'orientation théorique du thérapeute, les techniques qu'il utilise durant la thérapie que les comportements relatifs à ses compétences professionnelles.

Une recension des écrits scientifiques ayant permis une analyse de l'amélioration de patients en psychothérapie attribuables à ces quatre facteurs propose que les facteurs liés au client permettent d'expliquer 40 % du succès thérapeutique, 30 % pour les facteurs relationnels, 15 % pour l'effet placebo et 15 % pour les techniques utilisées. (Asay et Lambert, 1999). La méta-analyse de Cuijpers *et al.* (2012) obtient des pourcentages similaires à ceux de Asay et Lambert, soit que les événements externes à la thérapie contribuent à 33,3 % de l'amélioration des patients, 17,1 % sont attribuables aux techniques et modèles et 49,6 % concernent les facteurs non spécifiques. Ces facteurs non spécifiques incluent notamment l'alliance thérapeutique et les compétences relationnelles des thérapeutes.

Les facteurs communs ayant été ciblés dans le cadre de la présente thèse sont l'alliance thérapeutique et les caractéristiques des thérapeutes, et plus particulièrement leurs compétences autant relationnelles que professionnelles telles que présentées précédemment. Ces deux facteurs seront présentés plus en détail.

Tout d'abord, l'alliance thérapeutique se définit comme la qualité et la durabilité du lien entretenu entre le thérapeute et son client. Elle réfère à une relation de travail plutôt qu'une relation affective entre deux personnes (Wampold et Imel, 2015). L'alliance thérapeutique est le facteur commun le plus étudié, et la vaste majorité des résultats obtenus à ce jour suggère son rôle primordial sur les retombées positives associées à une démarche de psychothérapie (Wampold, 2015). Pour ce qui est des caractéristiques des thérapeutes, plusieurs auteurs constatent un effet du thérapeute sur les retombées d'une psychothérapie (Bennett-Levy, 2019; Wampold, 2015). Plus spécifiquement, en comparant des thérapeutes utilisant les mêmes techniques et outils, les résultats de Wampold (2015) indiquent que l'effet du thérapeute est un facteur qui obtient des tailles d'effet de moyennes à élevées. Aussi, la compétence d'un thérapeute à utiliser certaines techniques spécifiques et à adhérer au protocole de ces dites techniques n'obtiennent que des effets faibles. Ces résultats amènent Wampold (2015) à conclure que le thérapeute joue un rôle clé sur l'efficacité de la psychothérapie, et suggère de poursuivre l'identification des compétences partagées par les thérapeutes efficaces. La recherche suggère quatre éléments importants pour décrire un thérapeute efficace (Wampold et Imel, 2015), soit 1) sa capacité à former une alliance forte avec plusieurs patients, 2) un grand niveau d'aisance avec les compétences interpersonnelles, 3) sa capacité à se remettre en doute professionnellement et 4) son engagement en dehors de la thérapie dans des activités lui permettant de pratiquer ses compétences techniques de thérapeute. Le premier élément, soit la capacité du thérapeute à créer et maintenir une relation thérapeutique, réfère notamment aux qualités essentielles identifiées par Rogers, soit l'empathie, le regard positif inconditionnel et la congruence du thérapeute.

Wampold (2015) recense les résultats de plusieurs études s'intéressant à ces qualités essentielles et leurs effets moyens et larges sur les retombées d'une psychothérapie.

Ainsi, la présence des compétences des thérapeutes autant dans les facteurs relationnels que dans l'utilisation de techniques et modèles suggère l'effet réciproque existant entre la relation et les techniques d'intervention en psychothérapie. En effet, Norcross et Lambert (2011) expliquent que la relation se crée et existe grâce aux méthodes d'intervention. L'impact d'un traitement est donc difficilement dissociable de la relation. Les facteurs relationnels feraient référence au « comment » le thérapeute interagit avec le patient, alors que les techniques et les modèles réfèrent au « quoi », c'est-à-dire ce que fait le thérapeute. À des fins de recherche et d'élaboration théorique, ces éléments sont souvent séparés, alors qu'en réalité, ces deux éléments sont complémentaires et inséparables.

La présentation du modèle des facteurs communs associés au succès d'une psychothérapie nous amène à formuler des hypothèses concernant les facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching de gestion. Le modèle des facteurs communs de Lambert a justement été repris par McKenna et Davis (2009) à cette fin. L'état de la recherche des facteurs et mécanismes intervenant dans une démarche de coaching et de psychothérapie ayant été fait dans les sections précédentes, la section suivante approfondit certains facteurs et retombées qui s'avèrent peu étudiés dans les écrits scientifiques.

1.3 Variables à l'étude

Le survol de l'état de la recherche sur le coaching de gestion et des concepts pertinents de l'approche centrée sur la personne de Rogers et du modèle des facteurs communs permet d'identifier des facteurs qui seraient associés à l'efficacité du coaching. Comme

présenté précédemment, plusieurs facteurs n'ont pas encore fait l'objet d'études scientifiques dans le domaine du coaching. Afin de pallier ce manque, la première étude de la thèse vise à mieux circonscrire les compétences-clés d'un coach de gestion. La deuxième étude porte sur les associations entre les compétences des coachs, l'alliance de travail et le climat de transfert des apprentissages sur les retombées du coaching de gestion. L'alliance de travail est un ingrédient-clé d'une démarche de coaching selon les études publiées jusqu'à maintenant. De plus, autant le domaine du coaching que de la formation identifient un ensemble de facteurs favorisant le transfert des apprentissages, soit le climat de transfert. La prochaine section introduit toutes ces variables.

1.3.1 Compétences des coachs

Dans le cadre systématique du coaching de leadership, Hernez-Broome et Boyce (2011) postulent que le coach contribue à l'atteinte des retombées d'une démarche de coaching autant à travers certaines caractéristiques personnelles, que sa capacité à créer l'alliance de travail ou son utilisation de certains outils et techniques. Les auteurs de trois recensions systématiques des écrits sur les retombées d'une démarche de coaching constatent cependant un manque d'appuis empiriques pour plusieurs des facteurs associés à l'efficacité du coaching, notamment le rôle du coach (Athanasopoulou et Dopson, 2018; Blackman *et al.*, 2016; Grover et Furnham, 2016). Pourtant, les études recensées par ces auteurs suggèrent que les caractéristiques, les compétences et les comportements du coach contribuent à l'efficacité d'une démarche de coaching. Lawley et Linder-Pelz (2016) utilisent l'appellation « compétences de coaching » pour décrire la capacité du coach à obtenir des retombées bénéfiques à la suite d'une démarche de coaching. Le terme « compétences » sera donc utilisé dans la présente thèse afin d'englober les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis pour exécuter une activité ou une tâche de façon efficace (Campion *et al.*, 2011). Ces compétences sont opérationnalisées en termes de comportements observables.

Il existe actuellement plusieurs organisations qui proposent certains standards à l'industrie du coaching, et les deux organisations comptant le plus grand nombre de membres sont : l'*International Coach Federation* (ICF) basée aux États-Unis ainsi que l'*European Mentoring and Coaching Council* (EMCC) basée en Angleterre. Des panels d'experts ont permis à ces deux organisations de dresser une liste des compétences jugées nécessaires pour être un coach efficace. Dans un premier temps, le modèle d'ICF sera présenté, puis suivra le modèle de l'EMCC. Les différences et similitudes de ces deux modèles seront ensuite détaillées.

Le modèle à onze compétences de l'ICF s'organise en quatre grandes catégories. Ce modèle est présenté au tableau 1.3.

Tableau 1.3 Modèle des onze compétences essentielles de l'ICF

Bâtir les fondations	1.	Respecter les directives éthiques et les normes professionnelles
	2.	Établir le contrat de coaching
Co-crée la relation avec le client	3.	Construire un climat fondé sur la confiance et le respect
	4.	Établir la présence du coach
Communiquer efficacement	5.	L'écoute active
	6.	Le questionnement puissant
	7.	Pratiquer une communication directe
Faciliter l'apprentissage et la réussite	8.	Élargir la conscience du client
	9.	Concevoir des actions
	10.	Planifier et établir des objectifs
	11.	Gérer les progrès et la responsabilité

Note : récupéré de <https://icfquebec.org/11-competences-essentielles>

La première catégorie est de **bâtir les fondations**. Cette catégorie inclut deux compétences soit le respect des directives éthiques et des normes professionnelles et la capacité d'établir un contrat de coaching.

- 1) La première compétence fait référence à la compréhension des standards éthiques reliés au coaching et l'habileté du coach à les appliquer adéquatement dans les diverses situations de coaching, ainsi que faire preuve de professionnalisme.
- 2) La création d'un contrat de coaching réfère à la capacité du coach de mobiliser ce qui est nécessaire pour arriver à une interaction productive et clarifier les attentes du coaché et du client-payeur sur le processus et la relation de coaching.

La deuxième grande catégorie concerne la **création d'une relation de travail**. Cette grande catégorie regroupe deux compétences relationnelles.

- 3) La première est la capacité de créer une relation basée sur la confiance et le respect, c'est-à-dire la création d'un environnement sécurisant et soutenant pour le coaché afin de créer un respect mutuel et la confiance.
- 4) La deuxième compétence de cette catégorie est la qualité de présence du coach, c'est-à-dire sa capacité à répondre en temps réel au contexte et aux interventions du coaché et à développer une relation avec ce dernier en étant ouvert, flexible et confiant.

La troisième grande catégorie des compétences d'ICF regroupe les **compétences communicationnelles** du coach et se décline cette fois en trois compétences fondamentales soit : écouter activement, poser de bonnes questions et communiquer directement.

- 5) L'écoute active signifie la capacité du coach à se concentrer pleinement sur ce que le coaché dit ou ne dit pas, comprendre la signification du discours du coaché en le mettant en contexte avec ses désirs, et soutenir l'expression de soi chez le coaché.
- 6) Le questionnement puissant fait référence à la capacité du coach de choisir les questions qui permettront de révéler l'information nécessaire pour que le coaché bénéficie au maximum de la relation de coaching.
- 7) La communication directe concerne la capacité du coach de communiquer efficacement durant les séances de coaching et utiliser un langage ayant l'impact le plus positif pour le coaché.

La quatrième grande catégorie de compétences est **l'orientation vers l'apprentissage et la réussite**. Cette catégorie compte quatre compétences essentielles du coach; 1) élargir la conscience du coaché, 2) concevoir des actions, 3) planifier et fixer des objectifs et finalement 4) gérer les progrès et favoriser la responsabilisation.

- 8) L'élargissement de la conscience du coaché fait référence à la capacité du coach d'intégrer et évaluer adéquatement plusieurs sources d'information et faire des interprétations qui amènent le coaché à développer sa conscience de lui-même et de la situation afin d'atteindre les résultats fixés au début de la démarche de coaching.
- 9) La conception d'actions est la capacité du coach de créer des opportunités pour son coaché afin que ce dernier soit dans un processus d'apprentissage constant, et l'amener à prendre des décisions et poser des actions qui l'amèneront à atteindre les buts qu'il s'est fixés.
- 10) La planification et la fixation d'objectifs est l'habileté du coach à développer et maintenir un plan d'intervention avec son coaché.

- 11) La gestion des progrès et de la responsabilisation concerne la capacité du coach à se centrer sur ce qui est important pour le coaché et lui donner la responsabilité d'agir.

L'ICF est l'organisation qui regroupe le plus grand nombre de coachs professionnels, soit 33 645 membres selon le rapport annuel d'ICF (Annual Report, 2018). Ainsi, leur modèle de compétences est celui qui guide l'accréditation du plus grand nombre de coachs professionnels ainsi que la conception des programmes de formation des coachs de la plupart des écoles de coaching. Ce modèle a été créé à la suite d'une consultation des membres en 1999. Malgré la pertinence de consulter des experts de contenu afin de dresser une liste des compétences nécessaires pour être un coach efficace, ce modèle de compétences manque d'appuis empiriques (Lai et McDowell, 2016). L'étude qualitative basée sur des entrevues auprès de cinq coachs et neuf coachés afin d'identifier les compétences des coachs de Griffiths et Campbell (2008) est la première étude de validation qui vise à évaluer si cette liste de onze compétences dressées par l'ICF est représentative de la réalité des coachs et des coachés lors d'une démarche de coaching. Les résultats suggèrent que cinq des onze compétences identifiées par l'ICF sont représentatives de l'expérience de coaching des coachs et des coachés. De plus, les auteurs avancent que leurs résultats soutiennent le modèle de compétences composé des quatre grandes catégories identifiées par l'ICF. En effet, les processus et les comportements caractéristiques d'une démarche de coaching selon les résultats de l'étude peuvent être classés dans ces quatre catégories (Griffiths et Campbell, 2008). Malgré la pertinence de cette étude, la méthodologie de l'étude de Griffiths et Campbell (2008) n'est que vaguement présentée, suggérant le besoin de réaliser d'autres études afin de valider le modèle à 11 compétences. À notre connaissance, aucune étude n'a entrepris de valider le modèle de compétences d'ICF depuis l'étude de Griffiths et Campbell (2008).

Pour ce qui est de l'EMCC, en termes de nombre de membres, elle est la deuxième plus grande organisation de coachs professionnels. Son modèle de compétences de coaching se compose de 8 compétences. Celles-ci sont présentées au tableau 1.4. Chacune des compétences se décline en quatre catégories qui représentent les quatre niveaux d'accréditation d'un coach ou d'un mentor.

Tableau 1.4 Modèle de l'European Mentoring and Coaching Council (EMCC)

Catégories de compétences	Définition
1) Conscience de soi	Démontrer sa conscience de ses propres valeurs, croyances et attitudes, admettre qu'elles affectent sa pratique et utiliser cette conscience de soi pour optimiser son efficacité et atteindre les objectifs du client et, le cas échéant, du commanditaire.
2) Engagement pour le développement personnel et professionnel	Analyser et améliorer le niveau des pratiques de manière à renforcer la réputation de la profession.
3) Gestion du contrat	Déterminer et actualiser les attentes et limites du contrat de coaching/mentorat avec le client et, le cas échéant, le commanditaire.
4) Construction de la relation	Construire et entretenir avec intelligence une relation efficace avec le client et, le cas échéant, le commanditaire.
5) Accompagnement de l'émergence de prises de conscience et d'enseignements	Travailler le client et le commanditaire de manière à faire émerger des perspectives et des enseignements.
6) Orientation sur le résultat et l'action	Mettre en œuvre une démarche et utiliser les compétences nécessaires pour aider le client à aboutir aux changements souhaités.
7) Utilisation des modèles et des techniques	Mettre en œuvre des modèles, outils, techniques et idées allant au-delà des simples savoir-faire de communication, afin de susciter l'émergence et des enseignements.
8) Évaluation	Rassembler des éléments sur l'efficacité de ses pratiques et contribuer à l'ancrage d'une culture de l'évaluation des résultats.

Note : récupéré de https://www.emccfrance.org/wp-content/uploads/referentiels_competences.pdf

La principale différence entre les modèles de l'ICF et de l'EMCC est la présence dans ce dernier de compétences portant sur la connaissance de soi et l'engagement face à son propre développement. Cette différence est également mise en évidence par les résultats de Gentry *et al.* (2013) qui, en questionnant des coachs professionnels européens et asiatiques, concluent que les coachs européens accordent plus d'importance au développement du coach que leurs confrères asiatiques. C'est du moins le constat qui émerge de la rigoureuse analyse des entrevues structurées réalisées auprès de 31 coachs, soit 12 coachs travaillant en Asie et 19 coachs travaillant en Europe. La méthodologie utilisée par Gentry *et al.* (2013) comprend la création du protocole d'entrevues avec 15 coachs experts et la méthode des incidents critiques.

Quoi que d'apparences solides vu leur popularité, ces modèles soulèvent deux enjeux, soit un manque de neutralité et de rigueur scientifique (Bachkirova et Lawton Smith, 2015). Premièrement, le manque de neutralité selon ces auteurs vient du fait que les associations de coachs professionnels responsables de l'accréditation de coachs sont des entités commerciales ayant des intérêts parfois conflictuels entre le respect des standards et le profit. Maltbia, Marsick et Ghosh (2014) soulèvent également le risque de conflit d'intérêts pouvant survenir lorsque l'organisation responsable de l'accréditation est également responsable de l'évaluation des programmes de formation menant à cette accréditation. Deuxièmement, pour ce qui est du manque d'appuis empiriques et de rigueur, Bachkirova et Lawton Smith (2015) constatent un manque d'uniformité dans la manière d'appliquer les modèles de compétences proposés par les organisations responsables de l'accréditation. Ces auteurs suggèrent que les divers acteurs impliqués dans la formation des coachs ont tendance à adapter ces modèles de compétences et proposer leurs propres interprétations. Ainsi, un grand nombre d'écoles de coaching basent leur programme de formation sur des modèles de compétences qu'on pourrait qualifier de « maison ». De plus, ces modèles de compétences ne tiennent souvent pas compte des avancées scientifiques et reposent davantage sur la

pratique ou l'expérience des coachs (Bachkirova et Lawton Smith, 2015). Lai et McDowell (2016) ont comparé les modèles de compétences qui guident les processus d'accréditation des organisations de coachs professionnels. Plus spécifiquement, après l'analyse de ces modèles en fonction de la méthodologie de modèles de compétences de Shippmann *et al.* (2000), Lai (2014) ont formulé trois critiques principales aux modèles de compétences des coachs, soit un manque d'appuis empiriques, une absence d'études basées sur l'observation de coachs experts et l'omission de plusieurs éléments nécessaires dans la construction de modèles de compétences. Ces trois critiques s'appliquent aux modèles de compétences de l'ICF et de l'EMCC. De plus, Bachkirova et Lawton Smith (2015) observent un manque de dialogue entre les chercheurs et les praticiens du domaine du coaching. Les chercheurs pourraient cependant pallier au manque de neutralité dans les modèles présentés, et la méthode scientifique permettrait de combler le manque de rigueur parfois observée dans la création des profils de compétences des coachs professionnels.

La section précédente permet de mieux comprendre les modèles de compétences qui guident la pratique du coaching des coachs professionnels. Certaines limites à ces modèles peuvent être identifiées. La suite de cette section porte sur les constats d'études empiriques menées sur les compétences des coachs.

Il n'existe pas de consensus concernant les compétences identifiées comme contribuant au succès d'une démarche de coaching (Athanasopoulou et Dopson, 2018). La documentation scientifique s'intéressant aux compétences des coachs jusqu'à maintenant a davantage pris la forme de recensions des écrits (Maltbia, Marsick, et Ghosh, 2014) ou d'études mettant en relation certaines compétences de coaching avec la création de la relation coach-coaché (Baron et Morin, 2009) ou encore avec l'intention de poursuivre la démarche de coaching dans le futur (Gray *et al.*, 2011). Bien que la recension systématique des écrits scientifiques sur les retombées et les

facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching de gestion de Grover et Furnham (2016) identifient dix études sur l'impact du coach sur les retombées du coaching, les conclusions sont ambiguës et ne concernent pas spécifiquement les compétences du coach. Ce manque d'études empiriques s'explique en partie par la difficulté de mesurer les différents facteurs ayant un rôle à jouer tout au long d'un processus de coaching. En effet, Grover et Furnham (2016) peinent à dégager des constats globaux des dix études recensées sur le rôle du coach, car les auteurs de ces études ne définissent pas les comportements ou caractéristiques du coach de la même manière et ne les mesurent pas à l'aide des mêmes instruments de mesure. Peu d'instruments de mesure existent afin de permettre l'étude empirique des facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching, comme le concluent Hagen et Peterson (2014) à la suite de leur recension des écrits sur les outils de mesure existant dans le domaine du coaching. Ces auteurs recensent seulement cinq instruments de mesure dans le domaine du coaching de gestion, et aucun ne mesurant les compétences des coachs de gestion. Les instruments recensés mesurent les retombées de la démarche de coaching plutôt que le processus lui-même.

Bachkirova et Lawton Smith (2015) mentionnent que le manque d'instruments de mesure pour identifier et décrire l'importance des différents facteurs intervenant dans le processus de coaching durant les séances a ralenti la recherche dans ce domaine. Ces auteurs suggèrent que des instruments contribueraient à développer une meilleure compréhension de ce qui se passe pendant une séance de coaching. En effet, la mesure et l'évaluation des facteurs associés aux retombées du coaching, dont entre autres les compétences des coachs, représentent un défi de taille en raison des risques associés à la standardisation du processus de coaching qui est en contrepartie personnalisé et sur mesure pour le coaché (Schreyögg et Schmidt-Lellek, 2017). L'étude de Osatuke, Yanovsky et Ramsel (2017) suggère justement la difficulté d'évaluer les retombées du coaching et les facteurs favorisant ces retombées en raison de la structure unique d'une

démarche de coaching en fonction du coaché. L'étude 1 de la présente thèse vise à créer un instrument afin de mesurer les compétences des coachs de gestion.

De plus, alors que plusieurs études montrent que les comportements des coachs sont liés à l'efficacité de la démarche, d'autres études recensées par Grover et Furnham (2016) n'obtiennent pas de résultats significatifs. À titre d'exemple, l'étude transversale de Blackman et Moscardo (2012) s'intéresse à l'association entre certaines caractéristiques du coach, du coaché et du processus et la perception du coaché de l'efficacité de la démarche de coaching. Les analyses sont non concluantes concernant le rôle du coach. Les résultats de l'étude de de Haan *et al.* (2011) indiquent plutôt que les comportements du coach sont positivement liés à la perception d'utilité du coaching, bien que pris individuellement, aucun des cinq comportements des coachs ne démontre de liens significatifs avec la perception d'utilité du coaching. À l'inverse, l'étude de Ladegard et Gjerde (2014) suggère que les comportements de facilitateur du coach augmentent la confiance du coaché envers ses subordonnés et son sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, les études sur les compétences des coachs n'obtiennent pas d'associations constantes entre compétences des coachs et retombées d'une démarche de coaching. L'objectif de l'étude 2 sera donc d'explorer les liens existants entre les compétences des coachs et les retombées d'une démarche de coaching.

1.3.2 Alliance de travail

La perception que la relation existant entre le coach et le coaché favorise le succès d'une démarche de coaching semble exister depuis les débuts de la recherche en coaching (O'Broin, 2016). Pourtant, les premières études visaient à confirmer l'efficacité du coaching, négligeant jusqu'au tournant des années 2000 l'étude des facteurs associés à l'efficacité du coaching (de Haan et Duckworth, 2013). Que ce soit par l'établissement d'un climat de confiance et de collaboration (Boyce *et al.*, 2010), une similarité du coach et du coaché sur certains aspects (Ianiro, Schermuly et Kauffeld,

2013) ou grâce à certains comportements posés par l'un ou l'autre (Ianiro, Lehmann-Willenbrock et Kauffeld, 2014), les recherches des dernières années permettent d'apprécier la contribution de la relation de coaching comme prédicteur de l'efficacité d'une démarche de coaching. Gessnitzer et Kauffeld (2015) constatent cependant la difficulté de comparer les constats des études en raison de la variété des définitions de la relation de coaching. Ces auteurs décident d'utiliser le concept d'alliance de travail pour opérationnaliser la relation de coaching en raison de ses fondements théoriques et afin de pouvoir comparer leurs résultats avec ceux d'autres auteurs.

L'alliance de travail est un concept emprunté du domaine de la psychothérapie. Il réfère au concept d'alliance thérapeutique que Bordin (1979) définit comme la force de la relation de travail existant entre un thérapeute et son patient. La conceptualisation de Bordin (1979), abondamment étudiée, stipule que la force de l'alliance de travail dépend du niveau d'accord existant entre un thérapeute et son client sur trois aspects, soit la qualité de la relation, les objectifs poursuivis en thérapie ainsi que les tâches à effectuer pour atteindre ces objectifs. L'alliance thérapeutique est le facteur commun le plus étudié dans le domaine de la psychothérapie, et la vaste majorité des résultats obtenus à ce jour suggère son rôle primordial pour favoriser les retombées positives associées à une démarche de psychothérapie (Wampold, 2015).

L'étude qualitative de Lopez (2017) réalisée auprès de 10 coachés approfondit le concept d'alliance de travail appliqué au domaine du coaching. Cet auteur conclut que la relation de partenariat et de collaboration entre un coach et un client est différente de l'alliance thérapeutique entre un thérapeute et son patient, et que néanmoins il s'agit d'un concept tout à fait pertinent et essentiel à la compréhension de l'efficacité du coaching. O'Broin propose de définir l'alliance de travail en tant que « reflet de la qualité de l'engagement entre un coach et un coaché envers un travail collaboratif et intentionnel au sein d'une relation de coaching, et qui est conjointement négocié et

renégocié tout au long du processus du coaching au fil du temps » (traduction libre, O'Broin, 2016, p. 66).

Selon la méta-analyse de Graßmann *et al.* (2019), l'alliance de travail semble être un médiateur pouvant expliquer en grande partie la relation existant entre la participation à une démarche de coaching et les retombées associées au coaching. Les résultats de la méta-analyse de Sonesh, Coultas, Lacerenza *et al.* (2015) suggèrent que le coaching permet de construire une relation entre le coach et le coaché, et que cette relation, et plus particulièrement l'alliance de travail, contribue à l'atteinte des objectifs de développement du coaché. La recension systématique des écrits de Grover et Furnham (2016) suggère que l'alliance de travail est un facteur contribuant à l'efficacité de la démarche de coaching. De plus, Bozer et Jones (2018) concluent leur recension des écrits en invitant les chercheurs à explorer l'alliance de travail du fait qu'elle semble être un prédicteur des retombées d'une démarche de coaching. Les recensions systématiques des écrits d'Athanasopoulou et Dopson (2018) et Blackman *et al.* (2016) identifient plusieurs études qui proposent que la relation coach-coaché contribue à prédire le succès d'une démarche de coaching. Ainsi, ces résultats suggèrent que l'alliance de travail est un facteur essentiel à l'efficacité de la démarche.

O'Broin (2016) constate cependant la difficulté de comparer les résultats des études sur l'alliance de travail et la relation de coaching en raison de la diversité des définitions et instruments de mesure utilisés. Cet auteur encourage les chercheurs à utiliser des définitions et des instruments de mesure similaires afin de faciliter la comparaison des résultats d'une étude à l'autre. Elle invite également les chercheurs à tester les potentiels liens de médiations et de modérations de la relation de coaching avec d'autres variables, et d'explorer l'effet d'une combinaison de caractéristiques du coach et du coaché sur la relation de coaching. En effet, aucune étude à notre connaissance

n'a permis de confirmer l'association entre les facteurs liés au coach, et plus spécifiquement les compétences des coaches, et l'alliance de travail.

En utilisant le même rationnel que Gessnitzer et Kauffeld (2015) et à l'instar des travaux de Baron et Morin (2009; 2010; 2011), la relation de coaching sera opérationnalisée selon le concept d'alliance de travail afin d'explorer les liens de cette variable avec les compétences des coaches et les retombées d'une démarche de coaching.

1.3.3 Climat de transfert des apprentissages

L'abondant corpus du domaine de la formation montre que plusieurs variables individuelles et organisationnelles influencent le transfert des apprentissages (Baldwin et Ford, 1988; Blume, Ford, Baldwin et Huang, 2010; Ford et Weissbein, 1997). Ce constat du domaine de la formation appuie le postulat de plusieurs auteurs du domaine du coaching recensés par Athanasopoulou et Dopson (2018), Blackman *et al.* (2016) et Bozer et Jones (2018). Cependant, ces auteurs concluent que peu d'études ont été menées afin de mieux comprendre l'impact de ces facteurs qui favorisent le transfert des apprentissages et donc l'efficacité d'une démarche de coaching. Un cadre d'analyse du domaine de la formation qui semble applicable au domaine du coaching est celui des facteurs du climat de transfert des apprentissages de Holton, Bates et Ruona (2000). Ce modèle basé sur les écrits scientifiques existants dans le domaine de la formation est fréquemment utilisé dans les recherches sur le transfert des apprentissages à la suite de la participation à une formation (Bates, Holton, et Hatala, 2012). Dans ce modèle, les auteurs répertorient 16 facteurs systémiques influençant le transfert des apprentissages. Ces facteurs s'organisent en deux catégories, soit les éléments spécifiques à la formation (occasions d'utiliser les apprentissages, plan de transfert, capacité personnelle à transférer, soutien des collègues, préparation de l'apprenant, sanctions du supérieur immédiat, motivation à transférer les apprentissages, soutien du supérieur immédiat, validité du contenu, attentes de retombées personnelles positives

et retombées personnelles négatives) et des éléments généraux favorisant le transfert (croyance que les efforts de transfert mèneront à un changement de performance, ouverture au changement de l'organisation, attentes qu'un changement dans la performance au travail mènera à des retombées, sentiment d'auto-efficacité en lien avec la performance, et coaching axé sur la performance).

Ce modèle a été adapté pour le coaching dans les études de Baron et Morin (2009, 2010a). Ces auteurs suggèrent que la motivation du coaché à transférer les apprentissages et le soutien du supérieur immédiat favorisent la création de l'alliance de travail entre le coach et le coaché (Baron et Morin, 2009). De plus, le soutien organisationnel de l'organisation qui comprend le soutien du supérieur immédiat et des collègues et l'ouverture de l'organisation au changement, sont positivement et significativement liés au développement du sentiment d'auto-efficacité du coaché (Baron et Morin, 2010a).

Dans le cadre de la thèse et afin de tenir compte des influences systémiques pouvant jouer dans une démarche de coaching, certains facteurs du climat de transfert des apprentissages de Holton *et al.* (2000) ont été choisis comme variables d'intérêt afin d'explorer leurs liens entre les compétences des coachs et les retombées d'une démarche de coaching. Ces cinq variables ont été choisies en raison de leur applicabilité au contexte du coaching de gestion, soit 1) la motivation de l'apprenant à transférer, 2) la capacité personnelle de l'apprenant à transférer, 3) le soutien des collègues, 4) le soutien du supérieur immédiat et 5) les sanctions du supérieur immédiat.

Premièrement, la **motivation à transférer les apprentissages** est un des meilleurs prédicteurs du transfert des apprentissages dans le domaine du coaching selon la recension systématique des écrits de Bozer et Jones (2018). Ces auteurs suggèrent d'utiliser la définition de Salas et Cannon-Bowers (2001) de la motivation à transférer,

c'est-à-dire la « direction, l'effort, l'intensité et la persévérance qu'un apprenant met dans les activités orientées vers son apprentissage, avant, pendant et après une formation » (traduction libre, Salas et Cannon-Bower (2001) p. 479). Les résultats de Baron et Morin (2009) suggèrent qu'un coaché motivé s'investit davantage dans la démarche de coaching, ce qui favorise la création de l'alliance de travail. En effet, les études dans le domaine de la formation appuient le rôle prédictif de la motivation sur le transfert des apprentissages (Blume *et al.*, 2010). La méta-analyse de Reinhold, Gegenfurtner et Lewalter (2018) permet de supposer que la motivation à transférer est un médiateur de la relation entre le soutien perçu et le transfert des apprentissages. Ce résultat suggère le rôle prédominant de la motivation à transférer comme facteur qui favorise le transfert des apprentissages.

En deuxième lieu, la **capacité personnelle de l'apprenant à transférer** est définie par Holton *et al.* (2000) comme le temps, l'énergie et l'espace mental d'un individu dans le cadre de son travail pour faire des changements. L'étude de Kirwan et Birchall (2006) suggère que dans un contexte de formation, un apprenant motivé aura une plus grande capacité personnelle à transférer, c'est-à-dire qu'il mobilisera davantage de ressources pour transférer les apprentissages. Dans le domaine de la formation, les résultats de l'étude de Kirwan et Birchall (2006) menée auprès d'apprenants à la suite d'une formation montrent une forte association entre la capacité personnelle à transférer et le transfert des apprentissages à la suite d'une formation. Les auteurs suggèrent que la motivation à se développer et transférer de l'apprenant contribuerait à augmenter sa capacité personnelle à transférer, contribuant ainsi au transfert des apprentissages.

Pour ce qui est du soutien des collègues ou du supérieur immédiat et à l'inverse des sanctions du supérieur immédiat, ces variables entrent dans la catégorie des facteurs en lien avec un **environnement de travail soutenant pour le coaché**. À notre

connaissance, seulement quelques études ont porté sur les associations existantes entre l'efficacité de la démarche de coaching et le soutien perçu. En plus de l'étude Baron et Morin (2010a) présentée plus tôt, Gonzalez (2008) et Kappenberg (2008) rapportent que le soutien organisationnel, défini comme des mesures permettant de favoriser l'apprentissage du coaché dans son environnement de travail (par exemple l'accessibilité du coaching) est fortement lié à l'efficacité d'une démarche de coaching. Les études publiées jusqu'à maintenant dans le domaine du coaching portent davantage sur le rôle du supérieur immédiat dans le transfert des apprentissages et l'efficacité de la démarche de coaching selon les études recensées par Bozer et Jones (2018). Les études dans le domaine de la formation suggèrent que les variables en lien avec un environnement organisationnel soutenant sont liées au transfert des apprentissages. En effet, la méta-analyse de Blume, Ford, Baldwin et Huang (2010) porte sur les liens entre certains prédicteurs et le transfert des apprentissages. Les résultats agrégés des 89 études empiriques incluses dans cette méta-analyse suggèrent une association positive entre un environnement organisationnel soutenant et le transfert des apprentissages. De plus, des variables situationnelles, telles que le climat organisationnel positif, le soutien des collègues et le soutien du supérieur immédiat semblent associés à la motivation d'apprendre et au transfert des apprentissages (Colquitt, LePine, et Noe, 2000). La littérature scientifique du domaine de la formation permet donc d'observer que le soutien perçu du supérieur immédiat, des collègues et de l'organisation favorisent le transfert des apprentissages (Kirwan et Birchall, 2006).

Plus spécifiquement, le **soutien des collègues** est associé à la motivation au début de la formation et au transfert des apprentissages dans l'étude de Chiaburu et Marinova (2005). À la suite de leur méta-analyse, Reinhold *et al.* (2018) proposent que le soutien des collègues est le type de soutien social étant le plus fortement lié à la motivation à transférer. Ainsi, nous postulons qu'il s'agit d'un facteur associé à l'efficacité du coaching.

Pour ce qui est du **soutien du supérieur immédiat**, les résultats de Webster (2018) suggèrent que l'implication du supérieur immédiat est importante dans le cadre d'une démarche de coaching. Cet auteur étudie les types d'implication du supérieur immédiat dans le cadre d'une démarche de coaching. Webster (2018) postule que les trois moyens de soutien privilégiés par les supérieurs immédiats sont : 1) recommander le coaching, 2) participer à une rencontre de rétroaction et 3) offrir du soutien pour favoriser l'atteinte des objectifs fixés. De plus, la présence de ces types d'implication du supérieur immédiat semble augmenter la perception des coachés de l'efficacité du coaching. Ces résultats appuient les résultats issus du domaine de la formation qui constatent une association positive et significative entre le soutien perçu du supérieur immédiat et le transfert des apprentissages à la suite d'une formation (Schoeb, 2018).

Enfin, les **sanctions du supérieur immédiat** représentent une forme négative de soutien social (Reinhold *et al.*, 2018). Ces auteurs définissent ce facteur comme la perception de l'apprenant que son supérieur immédiat aura une réponse négative s'il met en pratique les nouvelles connaissances et compétences acquises lors de la formation. Leur méta-analyse suggère pourtant que les sanctions du supérieur immédiat sont positivement liées à la motivation à transférer, et les auteurs ne fournissent pas d'explication pour ce résultat. Ainsi, ce facteur semble à la fois associé positivement et négativement à la motivation à transférer et au transfert des apprentissages (Reinhold *et al.*, 2018). En effet, les résultats des corrélations partielles de l'étude quantitative de Kirwan et Birchall (2006) indiquent que les sanctions du supérieur immédiat sont associées à la résistance au changement et au soutien du supérieur immédiat, et ces auteurs postulent que les sanctions du supérieur immédiat auraient un effet indirect et négatif sur la motivation à transférer. Katsioloudes (2015) conclut des résultats de son étude qualitative que les sanctions du supérieur immédiat sont négativement liées à la motivation à transférer. Les résultats des études de Devos *et al.* (2007) et Massenberg *et al.* (2017) quant à eux indiquent que les sanctions du supérieur immédiat ne sont pas

liées à la motivation à transférer. L'étude transversale de Weldy (2007) porte sur la contribution des facteurs favorisant le transfert des apprentissages et les dimensions de l'organisation apprenante. Les résultats indiquent que les sanctions du supérieur immédiat sont négativement associées à l'apprentissage en continu et l'apprentissage de l'équipe des participants de l'étude, soit deux dimensions de l'organisation apprenante. D'autre part, l'étude de Freitas *et al.* (2019) explorent le rôle modérateur des sanctions du supérieur immédiat sur la relation entre le sentiment de responsabilité à transférer les apprentissages et le transfert des apprentissages. Leurs résultats indiquent que des sanctions élevées de la part du supérieur immédiat augmentent l'effet positif du sentiment de responsabilité sur le transfert des apprentissages, et augmentent les effets négatifs d'un sentiment de responsabilité faible. Ces résultats contraires à leurs hypothèses amènent les auteurs à proposer que les employés qui ont plus de difficultés à transférer reçoivent davantage de sanctions de leur supérieur immédiat en raison de ces difficultés, et que la peur des sanctions pourrait les amener à se sentir dans l'obligation de transférer les apprentissages. Ainsi, davantage d'études sont nécessaires sur ce facteur ayant reçu des appuis ambigus dans les études réalisées jusqu'à maintenant.

Vu l'importance de ces variables en contexte de formation et les constats de quelques études menées en contexte de coaching, il apparaît intéressant de tester le rôle modérateur du climat de transfert des apprentissages sur la relation entre certaines caractéristiques des coachs et les retombées d'une démarche de coaching tel que proposé dans le modèle de Hernez-Broome et Boyce (2011).

1.3.4 Habiletés de gestion

Les comportements de leadership sont une des retombées les plus utilisées dans le domaine du coaching de gestion (Grover et Furnham, 2016). On remarque cependant que les conceptions des habiletés de gestion et du leadership utilisées dans ces études

diffèrent considérablement. Une de ces conceptions, soit la flexibilité managériale, semble particulièrement adaptée à l'étude du coaching en raison de sa nature personnalisée en fonction des besoins du coaché. L'étude de Jones *et al.*, (2006) porte sur la flexibilité managériale du gestionnaire comme retombée du coaching de gestion. La conception du leadership et des habiletés de gestion comme la maîtrise des paradoxes, des contradictions et de la complexité est d'actualité face au contexte organisationnel actuel, caractérisé par des changements constants (Denison, Hooijberg, et Quinn, 1995; Hung, Yang, Lien, McLean et Kuo, 2010; Kim, Watkins et Lu, 2017). Le leader efficace dans ce contexte est défini comme un gestionnaire capable de maîtriser des comportements opposés et complémentaires afin de répondre adéquatement aux diverses situations survenant dans son environnement (Denison *et al.*, 1995). Cette conception a inspiré diverses théories, dont celle de la complexité comportementale (Denison *et al.*, 1995). Selon cette théorie, les leaders ont besoin de maîtriser des catégories de comportements opposés afin de réagir à l'environnement changeant dans lequel ils évoluent (Derue et Myers, 2014).

En s'inspirant de la théorie de la complexité comportementale (Denison *et al.*, 1995), Kaiser et Overfield (2010) proposent une conception de la flexibilité du leadership comme la capacité du leader à adopter des rôles multiples et parfois antagonistes en fonction des demandes survenant dans son environnement de travail. Ainsi, au lieu de présenter une vision normative du leadership basée sur des catégories dichotomiques (ex. transformationnel vs transactionnel, manager vs leader,...), ce modèle de flexibilité du leadership inclut deux dualités. Chaque dualité est composée de deux dimensions qui représentent une tension inhérente au rôle de gestionnaire. Ces deux dimensions sont composées de comportements opposés, mais complémentaires (Kaiser et Overfield, 2010). La première dualité concerne la tension existant entre l'atteinte des objectifs de performance et les relations humaines, soit le défi de concilier la recherche de productivité et la construction et le maintien des relations humaines au travail. Ainsi,

cette dualité fait référence à la façon dont le leader exerce son influence, soit en s'imposant ou en permettant. S'imposer fait référence au leader qui agit en utilisant son autorité afin de diriger, en prenant position de façon indépendante, en ayant de hautes attentes envers ses employés et en les responsabilisant afin d'améliorer leur performance. À l'inverse, un leader démontrant des comportements de la dimension Permettre donnera de l'autonomie à son équipe, les inclura dans le processus de décision et sera préoccupé par leur bien-être, leur humeur et leur engagement en agissant de manière soutenante. La deuxième dualité concerne la tension pouvant exister entre la nécessité du leader d'être concerné à la fois par l'environnement externe de l'organisation et les procédures internes. La dualité Stratégique/Opérationnel fait référence à ce sur quoi porte l'attention du leader. L'orientation vers la stratégie regroupe les comportements d'un leader qui a une vision long terme, qui fait preuve d'ambition et qui met en place un climat qui favorise l'innovation et la créativité. Les comportements de la dimension opérationnelle font plutôt référence aux comportements démontrant le souci du détail du leader, la conservation et la bonne utilisation des ressources et la mise en place de système et de processus afin d'assurer la stabilité de l'organisation.

Les deux dualités de rôles que doit exercer un leader comprennent deux dimensions chacune qui regroupent des catégories de comportements qui s'organisent en paires à leur tour. Le tableau 1.5 présente les quatre dimensions et les six paires de comportements opposés du modèle de flexibilité du leadership. Tout d'abord, pour la première dualité, les comportements de la dimension S'imposer sont liés à la démonstration de son autorité et à l'utilisation du pouvoir afin de pousser la performance. Ces comportements sont vus comme opposés et complémentaires aux comportements de la dimension Permettre qu'il est possible de définir comme la création des conditions pour que les autres contribuent. Ces dimensions incluent 3 paires de comportements opposés, soit assumer-autoriser, déclarer-écouter et pousser-

soutenir. Pour ce qui est de la deuxième dualité, les dimensions Stratégique (positionnement de l'entreprise pour être compétitif dans le futur) et Opérationnelle (préoccupations pour les détails afin d'assurer l'exécution des plans) sont également vues comme opposées et complémentaires. Ces dimensions regroupent 3 paires de comportements soit direction-exécution, croissance-efficacité et innovation-commande.

Tableau 1.5 Dimensions et paires de comportements du modèle de flexibilité du leadership

S'imposer (prendre le commandement et faire pression pour réussir)	vs	Permettre (créer des conditions qui permettent aux autres de prendre des décisions et de contribuer à l'effort commun)
<i>Assumer</i> (prend en charge, donne la direction, intervient)		<i>Autoriser</i> (donne une marge de manœuvre, fait confiance aux gens pour maîtriser les problèmes)
<i>Déclarer</i> (prend des décisions, prend position et défend son point de vue)		<i>Écouter</i> (participatif (ve), considère les idées des autres, est disposé(e) à se laisser persuader)
<i>Pousser</i> (attend beaucoup des autres et responsabilise les gens)		<i>Soutenir</i> (traite bien les gens, montre sa satisfaction, accorde le bénéfice du doute)
Stratégique (positionner l'entreprise pour l'avenir)	vs	Opérationnel (orienter l'organisation sur le court terme)
<i>Direction</i> (regarde au loin, prend une vision large, pense stratégiquement)		<i>Exécution</i> (gère les délais quotidiens de la mise en œuvre, suit les progrès)
<i>Croissance</i> (promeut activement la croissance, change les choses, saisit les occasions)		<i>Efficacité</i> (efficace dans la gestion du changement, économise les ressources)
<i>Innovation</i> (met en question le statu quo, essaie de nouvelles choses, encourage la créativité)		<i>Commande</i> (cohérent(e), organisé(e) et méthodique, suit les processus)

Note : Adapté de Kaiser et Overfield (2010).

Afin de tester leur modèle de flexibilité du leadership, Kaiser et Overfield (2011) ont mené une recherche auprès de 110 gestionnaires de différents niveaux hiérarchiques

âgés de 28 à 62 ans et recrutés dans 3 organisations de secteur distinct, soit manufacturier, financier et technologique. Les gestionnaires ainsi que leurs collègues remplissaient une mesure de flexibilité du leadership basée sur leur modèle ainsi qu'un questionnaire sur les forces afin de déterminer si les gestionnaires sur-utilisent les comportements associés à leurs forces. Les résultats permettent d'identifier que la surutilisation de certains comportements (ex. écoute de ses employés) et incidemment la négligence de leur comportement opposé (ex. affirmation de son opinion) sont associées à un manque de flexibilité qui réduit l'efficacité du gestionnaire (Kaiser et Overfield, 2011). Sachant qu'un leader considéré comme efficace est celui qui possède un répertoire comportemental large lui permettant de s'adapter aux divers contextes dans lesquels il évolue au travail, la flexibilité du leadership apparaît comme une retombée intéressante à étudier dans le cadre du coaching de gestion (Jones *et al.*, 2006). En effet, cette vision du leadership est particulièrement propice pour évaluer le développement de gestionnaires travaillant sur des objectifs personnalisés comme c'est le cas lors d'une démarche de coaching.

Ainsi, le modèle de flexibilité du leadership a été choisi pour conceptualiser les deux variables de retombées pour la présente thèse, soit le développement de la flexibilité du leadership et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Nous supposons que le développement de la flexibilité, c'est-à-dire l'augmentation du répertoire comportemental du coaché et de sa capacité à choisir quels comportements exprimés en fonction des situations, serait un objectif commun aux coachés. De plus, la difficulté d'utiliser des mesures qui permettent de rendre compte de l'unicité de chaque démarche de coaching a été abordée dans l'état de la recherche présenté dans les sections précédentes. Du fait que ce modèle est structuré comme un inventaire d'habiletés de gestion, nous avons demandé aux coachés d'identifier les habiletés de gestion ou les catégories de comportements qu'ils avaient ciblées durant la démarche de coaching afin de mesurer leur progrès vers leurs objectifs de développement. En

effet, le modèle de flexibilité du leadership semble adapté à la réalité du coaching de gestion puisque les objectifs développementaux visent généralement un changement comportemental personnalisé à chaque coaché.

1.4 Objectifs et hypothèses de la thèse

Les variables à l'étude ont été présentées dans la section précédente, afin de permettre d'articuler les objectifs et les hypothèses de la présente thèse. La section suivante porte sur ces objectifs et hypothèses.

1.4.1 Étude 1

L'objectif de la première étude est de mieux circonscrire les compétences essentielles des coachs de gestion professionnels en utilisant une méthodologie exploratoire de création d'un modèle de compétences et de validation préliminaire d'un questionnaire sur les compétences des coachs.

Pour ce faire, l'étude 1 comporte deux volets. Le premier est celui de création d'un modèle des compétences des coachs et l'élaboration d'un questionnaire associé à ce modèle. Ce volet regroupe les étapes 2 à 10 de la figure 1.2. Le deuxième volet est la validation préliminaire du questionnaire des compétences des coachs présenté aux étapes 11 à 13 de la figure 1.2.

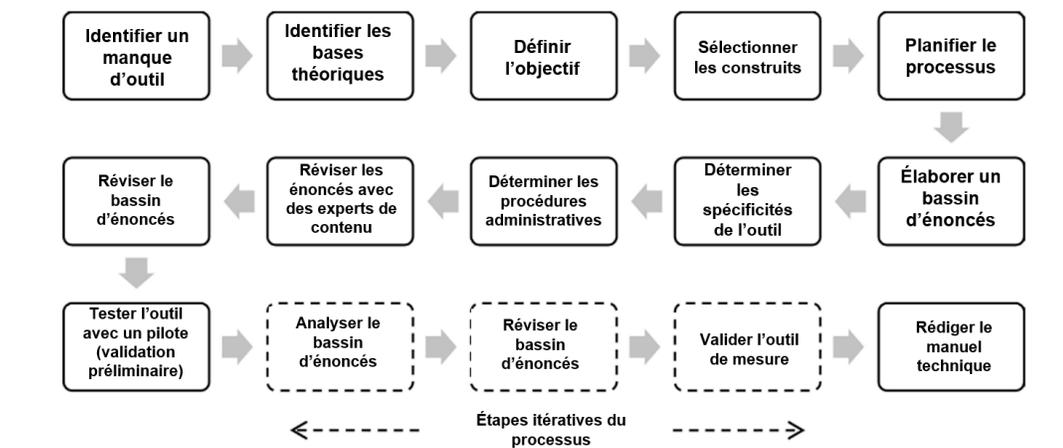


Figure 1.2 Étapes de développement d'un outil de mesure, traduit de Kyriazos et Stalikas (2018).

Compte tenu de la nature exploratoire de l'étude, aucune hypothèse de recherche ne sera formulée pour l'étude 1.

1.4.2 Étude 2

Plusieurs auteurs mentionnés dans les sections précédentes notent un manque de recherche sur l'efficacité du coaching de gestion. Ainsi, la deuxième étude a pour premier objectif le suivant :

- 1- Évaluer l'effet du coaching sur le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching.

Il est attendu que la participation à une démarche de coaching soit associée positivement aux deux retombées étudiées dans le cadre de la thèse.

Les trois autres objectifs de la thèse concernent les interrelations existant entre différents facteurs pouvant favoriser les retombées positives d'une démarche de

coaching. Quoique testés séparément, ces trois objectifs et les hypothèses qui en découlent sont présentés dans la figure 1.3.

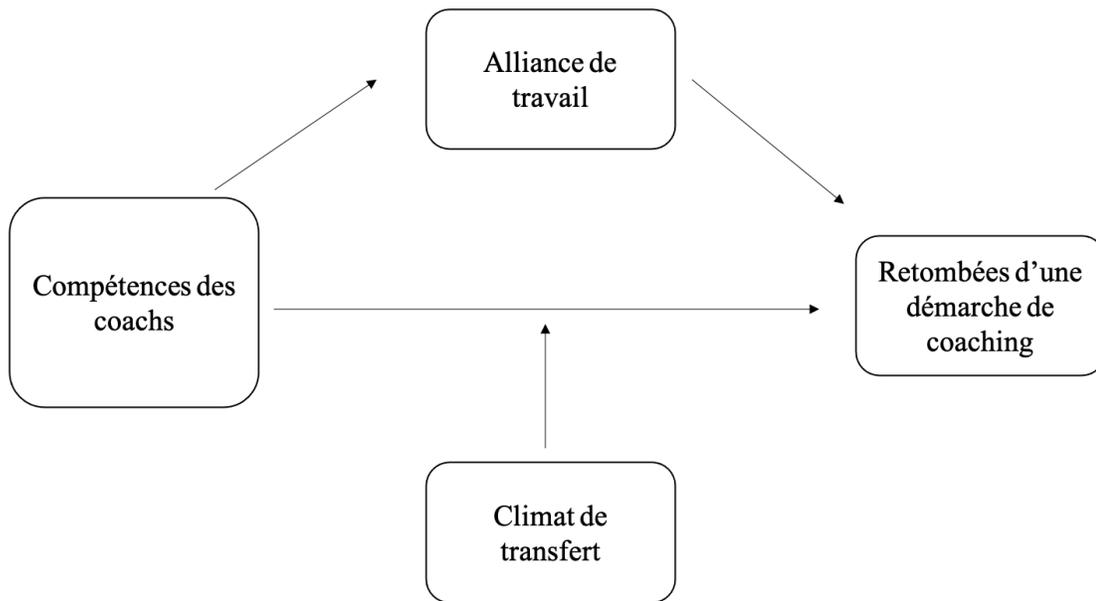


Figure 1.3 Modèle représentant les interrelations postulées entre les variables à l'étude.

Comme peu de recherches ont exploré l'impact des facteurs liés au coach sur les retombées d'une démarche de coaching, il apparaît nécessaire de mieux comprendre le rôle que peuvent jouer les coachs pour favoriser l'efficacité d'une démarche de coaching (Theeboom *et al.*, 2013). Les compétences des coachs seront mesurées à l'aide du questionnaire de la première étude. Le deuxième objectif de la thèse est le suivant :

- 2- Évaluer l'effet des compétences des coachs sur le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching.

Nous postulons pour cet objectif que les quatre compétences des coachs seront positivement liées aux deux retombées étudiées dans le cadre de la thèse.

De plus, plusieurs auteurs identifient un manque de recherches afin de comprendre l'ensemble des facteurs qui mènent aux retombées positives d'une démarche de coaching. La pratique du coaching s'inscrit dans un environnement organisationnel complexe, et de multiples influences peuvent intervenir dans ce processus (Athanasopoulou et Dopson, 2018). Dans l'optique d'explorer les interrelations de facteurs associés à l'efficacité de la démarche de coaching, deux objectifs en lien avec des facteurs supposés associés à l'efficacité d'une démarche de coaching ont été formulés.

Tout d'abord, l'alliance de travail a été incluse dans notre projet de recherche selon la conceptualisation de l'alliance de travail dans un contexte de coaching utilisé par Baron et Morin (2009). Ainsi, le troisième objectif de la thèse est :

- 3- Évaluer le rôle médiateur de l'alliance de travail dans la relation entre les compétences des coachs et les retombées associées à une démarche de coaching.

À la lumière des résultats de de Haan, Culpin, et Curd (2011) et de de Haan *et al.* (2013), nous postulons que l'alliance de travail évaluée autant par le coach que le coaché joue tout deux le rôle de médiateur partiel dans la relation entre les compétences des coachs et les retombées de la démarche de coaching, soit le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching.

Aussi, comme présenté dans le modèle de Hernez-Broome et Boyce (2011), certaines variables en lien avec le soutien organisationnel et des caractéristiques personnelles du coaché semblent lié à l'efficacité d'une démarche de coaching. Ainsi, le quatrième objectif est:

- 4- Évaluer le rôle modérateur du climat de transfert des apprentissages dans la relation entre les compétences des coachs et les retombées associées à une démarche de coaching.

Nous émettons donc l'hypothèse que le climat de transfert des apprentissages agit comme modérateur de la relation entre les compétences des coachs et le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching. Nous postulons que certains modérateurs (motivation à transférer, capacité personnelle à transférer, soutien du supérieur immédiat et des collègues) augmenteront la relation entre ces deux variables alors que les sanctions du supérieur immédiat diminueront cette relation.

ÉTUDE 1 :
EXPLORATION DES COMPÉTENCES DES COACHS DE GESTION :
CRÉATION D'UN MODÈLE DE COMPÉTENCES ET VALIDATION
PRÉLIMINAIRE D'UN QUESTIONNAIRE DES COMPÉTENCES DES
COACHS

CHAPITRE II

CRÉATION D'UN MODÈLE DE COMPÉTENCES DES COACHS ET D'UN
QUESTIONNAIRE ASSOCIÉ À CE MODÈLE

La méthodologie de la première étude de la thèse se base à la fois sur les meilleures pratiques pour développer un modèle de compétences de Champion *et al.* (2011) ainsi que les méthodologies de création et de validation d'outils de DeVellis (2016) et de Kyriazos et Stalikas (2018). Ces méthodologies ont été adaptées aux besoins de notre étude.

2.1 Méthodologie

La première étape de la création d'un modèle de compétences selon Champion *et al.* (2011) est d'identifier les compétences à inclure dans le modèle. Ces auteurs suggèrent

de combiner différentes méthodes de collecte d'informations afin d'obtenir un portrait rigoureux et complet des compétences nécessaires pour occuper un poste. Kyriazos et Stalikas (2018) mentionnent l'importance de la recherche dans les assises théoriques des construits à l'étude lors de la création d'un outil de mesure. Puis, conformément à leurs recommandations et celles de DeVellis (2016), une des premières étapes est de générer un bassin d'énoncés pertinents à l'aide d'une approche à la fois déductive et inductive (Hinkin, 1995).

Dans notre étude, deux méthodes ont été utilisées afin d'identifier les compétences des coachs et générer des énoncés en lien avec ces compétences, soit 1) une définition claire des compétences des coachs basée sur les modèles de compétences existants et les écrits scientifiques, et 2) des entrevues avec des experts de contenu. Cette combinaison de méthodes permet d'utiliser autant une approche déductive à l'aide d'une recension des écrits scientifiques qu'inductive grâce aux entrevues avec les experts de contenu.

2.1.1 Recension des écrits

Tout d'abord, lors de la création d'un modèle de compétences, une définition claire des compétences incluses dans le modèle est à privilégier (Campion *et al.*, 2011). Les définitions incluses dans notre modèle de compétences des coachs sont basées sur les constats des études scientifiques menées sur le sujet. Il a été choisi de décrire les compétences des coachs en termes d'indicateurs comportementaux. En effet, comme précisé par Champion *et al.* (2011), les compétences sont plus larges que seulement les comportements d'un individu, mais ces comportements observables permettent d'illustrer et décrire concrètement les résultats de la maîtrise de ces compétences. Ainsi, afin de faire le point sur l'état des connaissances sur les compétences des coachs ayant été identifiées dans la littérature scientifique comme contribuant au succès d'une démarche de coaching, une recension des écrits a été réalisée.

Tout d'abord, le cadre intégrateur de la recension des écrits est une combinaison des modèles de compétences des coachs professionnels de l'*International Coach Federation* (ICF) et de l'*European Mentoring and Coaching Council* (EMCC). Ces deux modèles praticiens ont permis de fixer les catégories de compétences de notre modèle, mais les compétences qui les composent n'ont pas été incluses. En effet, les modèles de l'ICF et de l'EMCC ne sont pas empiriquement validés et donc ne respectaient pas les critères d'inclusion de la recension des écrits. Ainsi, le cadre intégrateur de la recension des écrits inclut les quatre catégories du modèle de compétences essentielles du coach de l'ICF, ainsi qu'une cinquième catégorie, soit la capacité d'introspection et d'engagement envers son développement professionnel incluse dans le modèle de l'EMCC. Ces modèles ont été présentés plus en détail à la section 1.3.1.

Ensuite une recension des écrits a été entreprise pour identifier les compétences à intégrer dans le modèle des compétences des coachs. Les études incluses dans cette recension des écrits sont des études trouvées à l'aide des mots clés *coaching* et *competency* sur les bases de données ABI/inform et psycINFO avant février 2015. Cette recherche a permis d'identifier 16 articles abordant les compétences des coachs nécessaires à l'efficacité de la démarche. Le tableau 2.1 présente une synthèse des méthodologies de ces études. Les articles théoriques, ainsi que ceux dont la méthodologie n'était pas détaillée ou bien portant sur du coaching prodigué par le supérieur immédiat ou un coach sportif n'ont pas été retenus.

La recension des écrits a permis d'identifier des compétences des coachs associées à l'efficacité d'une démarche de coaching. Ces intrants sont le point de départ du modèle de compétences des coachs et du bassin d'énoncés créé dans le cadre de notre étude.

Une liste de compétences ainsi que des définitions associées à celles-ci ont d'abord été élaborées. Du fait de la prédominance des écrits en anglais dans le domaine du coaching, la plupart de ces compétences et énoncés ont été traduits en français pour les fins de cette étude. L'étape subséquente était de générer six à huit énoncés pour chacune des compétences incluses dans le modèle. En plus des énoncés inspirés des comportements identifiés dans les études recensées à l'étape précédente, une recherche d'études empiriques a été entreprise afin d'identifier d'autres énoncés potentiels. Certains de ces énoncés étaient empruntés d'outils validés dans le domaine de la psychothérapie, du sport et de la gestion applicables à la définition des différentes compétences incluses dans notre modèle. En plus de ces énoncés adaptés et traduits, d'autres énoncés ont aussi été développés par les chercheurs en fonction des définitions des compétences identifiés à l'étape précédente. Ce processus a permis de créer une liste initiale de 160 énoncés (Annexe A). Les résultats de la recension des écrits scientifique sont présentés en détail dans la section 3.1.1 du chapitre des résultats de l'étude 1.

Tableau 2.1 Synthèse des méthodologies des 16 études identifiant les compétences des coachs contribuant au succès d'une démarche de coaching.

Auteurs	Type de devis			Taille échantillon	Composition de l'échantillon			
	Qualitatif	Quantitatif	Mixte		Coach	Coaché	Dyades	Client-payeur
1. Baron et Morin (2010)		X		30			X	
2. Dagley (2010)	X			20				X
3. Dawdy (2004)		X		62		X		
4. de Haan (2008)		X		71		X		
	X			72	X			
	X			47	X			
	X			28	X			
5. Gatling (2013)		X		96	X			
6. Gentry <i>et al.</i> (2013)	X			31	X			
7. Gonzalez (2008)		X		171		X		
8. Grant (2014)		X		49			X	
9. Gray <i>et al.</i> (2011)			X	267		X		
10. Hale (2008)			X	40	X			
11. Hooijberg et Lane (2009)	X			232		X		
12. Kappenberg (2008)	X			8	X			
		X		36	X			
13. Luebbe (2005)	X			13	X	X		X
		X		66	X	X		X
14. Moen et Federici (2011)		X		395		X		
15. Passmore (2008)	X			6		X		
		X		261	X			
16. Seamons (2004)	X			24	X	X		X

2.1.2 Entrevues avec les experts de contenu

La deuxième méthode d'identification des compétences et de raffinement des énoncés est la réalisation d'entrevues avec des experts de contenu. En effet, suite à la génération d'énoncés, cinq experts de contenu recruté par les membres de l'équipe de recherche ont été rencontrés en entrevue au courant de l'été 2016. L'objectif des entrevues était de 1) rassembler des points de vue pertinents sur la réalité du coaching pour vérifier l'applicabilité des comportements et compétences des coachs identifiés à la suite de la recension des écrits et 2) bonifier la validité de contenu et d'apparence du bassin d'énoncés (DeVellis, 2016). Ainsi, ces entrevues ont permis de discuter des compétences des coachs qui favorisent l'efficacité d'une démarche de coaching.

Les experts de contenu ont été recrutés par contact personnel des membres de l'équipe de recherche du projet. Les cinq experts de contenu étaient des coachs pratiquant dans le domaine du coaching de gestion qui devaient avoir suivi un programme de formation de coach professionnel accrédité. Afin de bien représenter la diversité des formations et des disciplines desquelles proviennent les coachs de gestion (Clayton, 2011), trois coachs professionnels avaient le titre de psychologue, un autre avait fait des études en gestion et un autre cumulait plusieurs années d'expertise en tant que gestionnaire. En termes de contexte de travail, quatre coachs étaient des coachs externes, soit des consultants n'étant pas à l'emploi de la même organisation que les coachés qu'ils accompagnent et un était coach interne, c'est-à-dire qu'il œuvrait à l'intérieur de la même organisation que les coachés qu'il accompagne. Leur âge variait entre 40 et 60 ans et ils exerçaient à titre de coach depuis en moyenne 12 ans (étendue de 6 à 20 ans).

Afin de les préparer à l'entrevue, les experts de contenu recevaient d'abord par courriel le modèle de compétences et la liste des énoncés accompagnés de trois consignes, soit 1) de juger de l'applicabilité et la clarté du modèle de compétences construit dans le cadre de notre étude, ainsi que les énoncés s'y rattachant, 2) ajouter des compétences

ou énoncés manquants et 3) identifier les énoncés à éliminer par souci de redondance ou de non-applicabilité à la pratique du coaching.

Les entrevues prenaient ensuite la forme de rencontres de travail. L'entrevue était majoritairement utilisée pour passer en revue la version préliminaire de l'outil mesurant les compétences des coachs. S'ensuivait une discussion sur les définitions et concepts associés aux différentes compétences et énoncés. Ces entrevues variaient en durée de 1 à 3 heures selon les experts. Suite aux commentaires des experts de contenu, le nombre d'énoncés de la version préliminaire du questionnaire a été réduit à 128. Les résultats des entrevues avec les experts de contenu sont présentés en détail dans la section 2.2.2.

Au terme de cette étape de création, un modèle des compétences des coachs et une version préliminaire du questionnaire sur les compétences des coachs (QCC) ont été développés. Le modèle et le QCC seront décrits dans la section suivante.

2.2 Résultats

2.2.1 Résultats de la recension des écrits scientifiques

Le modèle des compétences des coachs et le QCC s'appuient tout d'abord sur les résultats de la recension des écrits. Les résultats des 16 articles recensés ont mené à la création d'une liste de 23 compétences organisées en cinq catégories. Ces catégories sont empruntées de celles du modèle de compétences de l'*International Coach Federation* (ICF) présentées plus haut, auquel a été ajoutée une cinquième catégorie apparaissant dans le modèle de l'*European Mentoring and Coaching Council* (EMCC), soit la capacité d'introspection et de développement du coach. L'objectif était de classer les compétences identifiées dans les articles recensés afin de définir des catégories et compétences mutuellement exclusives. Or, les auteurs des articles

recensés ne proposent pas toujours des définitions claires des compétences qu'ils étudient. Ce manque de cohérence dans les écrits scientifiques concernant les compétences des coachs appuie la nécessité de réaliser des entrevues avec des experts de contenu afin d'éliminer cette redondance et tenter de créer des catégories et des compétences mutuellement exclusives. Le tableau 2.2 est une synthèse des compétences identifiées par la recension des écrits.

Tableau 2.2 Synthèse des études identifiant les compétences des coachs contribuant au succès d'une démarche de coaching.

Catégories	Compétences	Auteurs
Création d'un cadre d'intervention	1. Respecter des standards éthiques personnels et organisationnels	Luebbe (2005), Hale (2008), Passmore (2008), Gonzalez (2008), Kappenberg (2008)
	2. Détenir des connaissances organisationnelles	Dagley (2010), Dawdy (2004), Kappenberg (2008), Gray <i>et al.</i> (2011), Gonzalez (2008), Hale (2008), Seamons (2004)
	3. Détenir des connaissances psychologiques	Dawdy (2004), Hale (2008), Passmore (2008), Gray <i>et al.</i> (2011)
	4. Faire preuve de professionnalisme	Dagley (2010), Hale (2008), Kappenberg (2008)
Compétences relationnelles	5. Faire preuve d'ouverture afin de créer une relation	Hooijberg et Lane (2009), de Haan (2008)
	6. Accueillir le coaché et faire preuve de bienveillance	Gentry <i>et al.</i> (2013), Kappenberg (2008), Dagley (2010), Luebbe (2005), de Haan (2008), Hale (2008), Gray <i>et al.</i> (2011), Grant (2014), Moen et Federici (2011), Passmore (2008)
	7. Être centré sur le coaché	Gentry <i>et al.</i> (2013), Hale (2008), Gonzalez (2008), Passmore (2008), de Haan (2008)
	8. Susciter la confiance	Luebbe (2005), Dagley (2010), Kappenberg (2008), Hale (2008), Gray <i>et al.</i> (2011), Hooijberg et Lane (2009), Seamons (2004)
	9. Faire preuve d'empathie	Dagley (2010), de Haan (2008), Gray <i>et al.</i> (2011), Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009), Kappenberg (2008), Passmore (2008), Grant (2014)
	10. Être authentique	de Haan (2008), Gatling (2013), Hale (2008)
Compétences communicationnelles	11. Poser de bonnes questions	Dagley (2010), Gentry <i>et al.</i> (2013), Gonzalez (2008), Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009), Moen et Federici (2011), Passmore (2008)
	12. Confronter de façon bienveillante	Dagley (2010), de Haan (2008), Gentry <i>et al.</i> (2013), Gonzalez (2008), Gray <i>et al.</i> (2011), Hale (2008), Kappenberg (2008), Luebbe (2005), Passmore (2008), Seamons (2004)
	13. Écouter activement	Dagley (2010), Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009), Passmore (2008)

Tableau 2.2 (suite) Synthèse des études identifiant les compétences des coachs contribuant au succès d'une démarche de coaching.

Catégories	Compétences	Auteurs
Orientation vers l'action et l'apprentissage	14. Faire preuve de capacités d'analyse et de synthèse	Dagley (2010), Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009), Luebbe (2005)
	15. Être structuré et organisé	Gentry <i>et al.</i> (2013), Gonzalez (2008), Grant (2014), Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009), Kappenberg (2008), Passmore (2008)
	16. Maîtriser certaines techniques d'évaluation	Dawdy (2004), Gentry <i>et al.</i> (2013), Gonzalez (2008), Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009), Kappenberg (2008), Luebbe (2005)
	17. Responsabiliser le coaché et favoriser son autonomie	Dagley (2010), Grant (2014), Hale (2008), Luebbe (2005), Moen et Federici (2011)
	18. Motiver le coaché et mobiliser des ressources utiles et/ou nécessaires	Gentry <i>et al.</i> (2013), Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009), Kappenberg (2008), Luebbe (2005)
	19. Faire preuve de souplesse face au processus	Dagley (2010), Gentry <i>et al.</i> (2013), Hale (2008), Luebbe (2005)
Introspection et développement	20. Démontrer de la confiance dans sa capacité à faciliter l'apprentissage	Baron et Morin (2010), de Haan (2008), Hale (2008)
	21. Faire preuve d'ouverture à se remettre en question	de Haan (2008), Gentry <i>et al.</i> (2013), Hale (2008)
	22. Être sensible à la diversité interculturelle	Gentry <i>et al.</i> (2013)
	23. Faire preuve de pleine conscience	Hale (2008), Gentry <i>et al.</i> (2013), de Haan (2008), Passmore (2008), Luebbe (2005)

La première catégorie de compétences identifiées par l'ICF fait référence à la **création d'un cadre d'intervention**, qui signifie plus spécifiquement de respecter certaines règles éthiques et standards professionnels en plus de s'assurer de définir une entente de coaching. Les études recensées permettent d'identifier quatre compétences des coachs de gestion dans cette catégorie, soit 1) le respect de standards éthiques personnels et organisationnels, 2) les connaissances organisationnelles, 3) les connaissances psychologiques, et 4) le professionnalisme.

Premièrement, le *respect des standards éthiques personnels et organisationnels* a été étudié sous l'angle de la capacité du coach à respecter la confidentialité de la démarche de coaching dans quatre études (Gonzalez, 2008; Hale, 2008; Luebbe, 2005; Passmore, 2008). Dans ces études, autant les coachés, les coachs que les clients-payeurs identifient le respect de la confidentialité comme un des comportements du coach contribuant à l'efficacité d'une démarche de coaching. Les résultats de l'étude de validation de Hale (2008) indiquent quant à eux que l'établissement d'un contrat de coaching et l'adhésion du coaché aux éléments inclus dans le contrat sont des étapes essentielles d'un processus de coaching. Ainsi, cet auteur propose que la capacité du coach à gérer le contrat de coaching fait partie des compétences essentielles d'un coach de gestion.

Deuxièmement, les *connaissances organisationnelles* sont définies par Kappenberg (2008) comme les savoirs accumulés par le coach au cours de ses expériences dans le monde corporatif, ce qui inclut également des expertises spécifiques telles que la gestion d'une équipe de travail, ou une expérience de travail dans le secteur d'activité du coaché. Les connaissances organisationnelles du coach orientent sa façon d'intervenir et le choix de ses interventions, et contribuent à construire sa crédibilité aux yeux du coaché selon les études recensées par Blackman *et al.* (2016). L'étude transversale de Gray, Ekinci et Goregaokar (2011) et l'étude qualitative de Dawdy

(2004) permettent de supposer que les coachés préfèrent des coachs ayant de l'expérience dans le domaine organisationnel ou ayant obtenu un diplôme en gestion ou administration. Dagley (2010), Gonzalez (2008), Hale (2008), Kappenberg (2008) et Seamons (2004) avancent plutôt que la compréhension du coach des enjeux et des particularités de l'environnement organisationnel du coaché contribuent à l'efficacité d'une démarche de coaching.

Troisièmement, pour ce qui est des *connaissances psychologiques*, celles-ci orientent également le cadre d'intervention du coach et contribuent à construire sa crédibilité selon l'étude de Bozer *et al.* (2014). En effet leurs résultats indiquent un lien entre un coach ayant un diplôme en psychologie et l'efficacité d'une démarche de coaching mesurée par une augmentation de la connaissance de soi du coaché et de sa performance évaluée par son supérieur immédiat. De plus, l'étude de Dawdy (2004) suggère que les coachés préfèrent un coach ayant un diplôme dans le domaine de la psychologie. Hale (2008) identifie que la capacité du coach à reconnaître certains indicateurs comportementaux chez le coaché afin d'adapter l'intervention en conséquence, et la connaissance du fonctionnement psychologique du coaché afin de l'utiliser comme levier dans le cadre d'une démarche de coaching sont des compétences essentielles des coachs de gestion. Les coachés participant à l'étude de Passmore (2008) perçoivent la capacité du coach à contenir les émotions de façon adéquate comme un des comportements ayant de la valeur pour eux durant une séance de coaching.

Quatrièmement, le *professionnalisme* a été étudié par Dagley (2010) qui rapporte qu'une des caractéristiques des coachs exceptionnels selon les clients-payeurs est leur capacité à préserver leur soi professionnel. Dagley définit un coach possédant cette capacité comme un individu qui travaille efficacement, et ce même dans un rôle où il fait face à des pressions de nature personnelle et professionnelle. Faire preuve de professionnalisme fait également partie de la liste des compétences du coach qui

contribuent au développement d'une relation coach-coaché selon l'étude de Hale (2008). De plus, Kappenberg (2008) et Luebbe (2005) avancent que la capacité du coach à se comporter de façon honorable contribue au succès d'une démarche de coaching.

Ainsi, neuf études suggèrent l'importance pour un coach de maîtriser certaines compétences contribuant à la création d'un cadre d'intervention, soit le respect de standards éthiques personnels et organisationnels, les connaissances organisationnelles et psychologiques et le professionnalisme.

La deuxième catégorie regroupe les **compétences relationnelles**, soit les habiletés relationnelles du coach qui facilitent la création d'une alliance de travail. Les compétences de cette catégorie sont : 5) faire preuve d'ouverture, 6) accueillir le coaché et faire preuve de bienveillance, 7) être centré sur le coaché, 8) susciter la confiance, 9) faire preuve d'empathie et 10) être authentique.

Pour ce qui est de *faire preuve d'ouverture*, la création d'un environnement ouvert fait référence selon Hooijberg et Lane (2009) à la capacité du coach d'être ouvert aux idées du coaché et lui faire sentir qu'il est soutenu. Les études de Hooijberg et Lane (2009) et de Haan (2008b) suggèrent que cette ouverture aux idées d'autrui contribue à la création d'une relation entre le coach et le coaché.

Les comportements en lien avec l'acceptation, le respect et la compassion ont été regroupés ensemble dans cette étude afin de décrire les comportements contribuant au sentiment du coaché d'être *accueilli avec bienveillance*. Dagley (2010) et Gentry *et al.* (2013) postulent que la création d'un sentiment de sécurité pour le coaché permet d'établir une relation forte entre le coach et le coaché et de favoriser l'engagement du coaché envers la démarche de coaching. Luebbe (2005) et Passmore (2008) proposent que ce sentiment de sécurité soit créé grâce à la bienveillance, le respect et l'acceptation

du coach. De plus, cinq études permettent de supposer qu'il existe un lien entre les comportements de respect du coach envers son coaché et la création de la relation coach-coaché (Dagley, 2010; Gray *et al.*, 2011; Hale, 2008; Kappenberg, 2008; Moen et Federici, 2011). Enfin, de Haan (2008), Grant (2014) et Luebbe (2005) avancent que les qualités énoncées par Rogers de regard positif et d'acceptation inconditionnelle semblent liées au succès de la démarche de coaching.

Gentry *et al.* (2013) définissent la compétence du coach à *être centré sur le coaché* comme l'ensemble des comportements qui amènent le coach à garder son attention sur le coaché et ses besoins à travers la création d'une alliance de travail. Les résultats qualitatifs de ces auteurs indiquent que l'orientation vers le coaché fait partie des meilleures pratiques des coaches autant européens qu'asiatiques. L'étude de Hale (2008) suggère que l'orientation vers le service au coaché est une compétence essentielle des coaches de gestion. Enfin, de Haan (2008) et Passmore (2008) mentionnent que les coaches efficaces seraient ceux possédant les qualités des thérapeutes efficaces selon Rogers, soit ceux adoptant une approche non directive et centrée sur la personne.

Selon Luebbe (2005), les comportements du coach qui *suscitent la confiance* sont maintenir la confidentialité, démontrer de l'intégrité et faire preuve de sincérité. Plusieurs auteurs postulent qu'un coach qui inspire confiance contribue à la création d'une relation entre le coach et le coaché, ce qui favorise la poursuite de la démarche de coaching et son efficacité (Dagley, 2010; Gonzalez, 2008; Gray *et al.*, 2011; Hooijberg et Lane, 2009; Kappenberg, 2008; Luebbe, 2005; Seamons, 2004). Cette compétence est unanimement identifiée comme une caractéristique des coaches d'expérience dans l'étude de Hale (2008). De plus, Kappenberg (2008) et de Luebbe (2005) proposent que l'intégrité du coach contribue à susciter la confiance du coaché. L'intégrité du coach est définie par Kappenberg (2008) comme le système de croyances du coach et la cohérence avec laquelle ce système de croyances est appliqué lorsqu'il

interagit avec le coaché. Ainsi, ces études semblent indiquer que la capacité du coach à susciter la confiance est une des compétences clés des coachs de gestion.

Concernant *l'empathie* du coach, plusieurs études suggèrent l'importance de démontrer du soutien, de la sensibilité et de l'empathie au coaché. Dagley (2010) conclut que les coachs exceptionnels font preuve d'empathie envers les coachés. Gentry *et al.* (2013), Hale (2008) et Hooijberg et Lane (2009) avancent qu'il existe un lien entre les comportements empathiques du coach (tels que la considération ou la compréhension des émotions de l'autre) et la création de la relation coach-coaché. De plus, quoique certains comportements du coach peuvent être ponctuels, les résultats de Kappenberg (2008) permettent de supposer qu'une constance dans les comportements empathiques du coach soit nécessaire pour construire une relation de coaching avec le coaché. Enfin, comme mentionné précédemment, les études de de Haan (2008), Grant (2014), Luebbe (2005) et Passmore (2008) suggèrent que les qualités des thérapeutes efficaces selon Rogers, notamment l'empathie, contribuent aux retombées positives d'une démarche de coaching. Enfin, Gray *et al.* (2011) relèvent que la compassion du coach est un des facteurs favorisant le développement de la pensée critique et l'action chez le coaché. Boyatzis, Smith et Blaize (2006) décrivent la compassion comme étant de l'empathie et de la compréhension des émotions d'autrui, de la volonté d'agir en réponse aux émotions de l'autre ainsi que l'action de prendre soin d'autrui.

Pour ce qui est de *l'authenticité du coach*, l'étude de Gatling (2013) suggère que le style de leadership authentique du coach prédit sa perception d'efficacité du coaching pour ses coachés. de Haan (2008) relève que les coachs efficaces font preuve de congruence et d'authenticité, soit une des qualités essentielles des psychothérapeutes efficaces selon Rogers. Hale (2008) mentionne qu'agir de façon authentique est une des caractéristiques des coachs d'expérience.

Ainsi, plusieurs études permettent de supposer que les compétences relationnelles du coach sont associées aux retombées d'une démarche de coaching. Cette catégorie de compétences inclut entre autres la capacité à faire preuve d'ouverture, accueillir le coaché, être centré sur le coaché, susciter la confiance, faire preuve d'empathie et être authentique.

En plus des compétences relationnelles permettant au coach de créer une relation avec le coaché, le coach doit posséder certaines **compétences communicationnelles**. Les études recensées dans cette recension des écrits permettent d'en identifier trois, soit 11) poser de bonnes questions, 12) confronter de façon bienveillante et 16) écouter activement.

Poser de bonnes questions signifie que l'usage efficace de questions permet au coaché de percevoir une direction à la démarche qui l'aide à faire des prises de conscience (Luebbe, 2005). De nombreux auteurs proposent que de questionner efficacement le coaché fait partie des compétences des coaches d'expérience (Gentry *et al.*, 2013; Gonzalez, 2008; Hale, 2008; Hooijberg et Lane, 2009; Passmore, 2008). Plus particulièrement, les études de Dagley (2010) et Moen et Federici (2011) suggèrent que les coaches d'exception utilisent le questionnement afin de susciter la motivation et la responsabilisation du coaché envers son propre développement.

Confronter de façon bienveillante réfère à la capacité du coach de donner de la rétroaction avec franchise, c'est-à-dire en donnant autant de la rétroaction positive qu'en communiquant des messages difficiles (Luebbe, 2005). Cette compétence est identifiée comme étant une condition de succès d'une démarche de coaching, tant par des échantillons de coaches, de coachés que de clients-payeurs (Dagley, 2010; Luebbe, 2005; Seamons, 2004). Kappenberg (2008) et Luebbe (2005) mentionnent que la franchise est une des compétences essentielles des coaches efficaces. De plus, les études

de Gentry *et al.* (2013), Gonzalez (2008) et Hale (2008) permettent de supposer que le fait de *challenge* le coaché contribue à l'efficacité de la démarche de coaching. Pour Gentry *et al.* (2013) le comportement de *challenge* renvoie à la volonté et à la capacité du coach à pousser le coaché en dehors de sa zone de confort à l'aide d'expérimentations, de directives ou de jeux de rôles. de Haan (2008), Gray *et al.* (2011) et Passmore (2008) avancent que les coachs d'exception utilisent le bon dosage de soutien et de *challenge* avec leurs coachés.

L'écoute active renvoie aux comportements du coach qui témoignent de la concentration soutenue de celui-ci sur les mots, le ton et les actions du coaché pendant les séances de coaching (Hale, 2008). Cette compétence figure parmi les compétences-clés contribuant à l'efficacité d'une démarche de coaching selon de nombreux auteurs (Hale, 2008; Hooijberg et Lane, 2009; Passmore, 2008). Dagley (2010) mentionne que les compétences d'écoute active du coach contribuent à la qualité de la relation entre coach et coaché, ce qui favorise l'engagement du coaché envers la démarche de coaching.

Ainsi, les compétences communicationnelles, soit le questionnement, la confrontation bienveillante et l'écoute active, semblent être associées à des retombées positives d'une démarche de coaching.

La quatrième catégorie de compétences est l'**orientation vers l'action et l'apprentissage** qui décrit la capacité du coach à mener la démarche de coaching afin de favoriser l'atteinte des objectifs du coaché et la participation active du coaché dans le processus d'apprentissage. Cette catégorie comprend les compétences suivantes : 14) faire preuve de capacités d'analyse et de synthèse, 15) être structuré et organisé, 16) maîtriser certaines techniques d'évaluation, 17) responsabiliser le coaché et favoriser

son autonomie, 18) motiver et mobiliser des ressources utiles et/ou nécessaires et 19) faire preuve de souplesse face au processus de coaching.

Les *capacités d'analyse et de synthèse* dans le contexte d'une démarche de coaching sont définies comme la capacité du coach à analyser l'information en provenance du coaché et des parties prenantes et d'en tirer des conclusions pouvant être utiles à la démarche de coaching (Luebbe, 2005). Les études de Dagley (2010), Hale (2008) et Luebbe (2005) suggèrent que les coachs de gestion doivent posséder des habiletés de diagnostic pour comprendre les facteurs en jeu dans la situation des coachés qu'ils accompagnent. Cette compétence permettrait au coach d'avoir des conversations sur les réels enjeux du coaché, ce qui contribuerait au succès de la démarche de coaching (Dagley, 2010). Hooijberg et Lane (2009) avancent qu'une des compétences qui contribuent à l'efficacité des séances de coaching est la capacité du coach d'analyser les caractéristiques du coaché intervenant dans la démarche.

L'organisation et la structure réfèrent à la capacité du coach à gérer la direction et le rythme des séances de coaching (Hale 2008). Les résultats de Gentry *et al.* (2013) permettent de supposer que la capacité du coach à établir un échéancier, un agenda et un plan pour la démarche de coaching sont des habiletés cruciales du coach. De plus, l'utilisation d'outils permettant de structurer la démarche est une des compétences-clés des coachs de gestion selon Hale (2008), Hooijberg et Lane (2009) et Passmore (2008). Des exemples de ces outils structurants sont des devoirs entre les séances de coaching ou un plan de développement. Hale (2008), Gentry *et al.* (2013), Gonzalez (2008), Grant (2014) et Kappenberg (2008) mentionnent tous que de structurer la démarche de coaching en fixant des objectifs à atteindre favorise le succès de la démarche.

Plusieurs études suggèrent que la *maîtrise de techniques d'évaluation* et de rétroaction contribue au succès d'une démarche de coaching (Dawdy, 2004; Gentry *et al.*, 2013;

Gonzalez, 2008; Hale, 2008; Hooijberg et Lane, 2009; Kappenberg, 2008; Luebbe, 2005). Plus spécifiquement, Gentry *et al.* (2013) recommandent de procéder à une évaluation formelle du coaché, du fait que les coachs participant à leur étude l'identifient comme une bonne pratique de coaching. Selon ces auteurs, la cueillette d'informations auprès de plusieurs parties prenantes de la démarche de coaching est facilitante pour la poursuite de la démarche de coaching.

Responsabiliser le coaché inclut les comportements du coach qui encouragent le coaché à prendre les actions nécessaires pour respecter ses engagements. Dagley (2010), Hale (2008) et Moen et Federici (2011) avancent que de clarifier les responsabilités du coaché et favoriser son autonomie sont des compétences-clés des coachs de gestion. Dagley (2010) mentionne que cette compétence permet d'engager et de motiver le coaché vers l'action et le changement durant la démarche de coaching. L'étude de Grant (2014) suggère que favoriser l'autonomie du coaché est lié au succès du coaching. De plus, Luebbe (2005) propose que d'encourager l'indépendance du coaché à l'aide de méthodes, de techniques et d'outils qui favorisent la connaissance de soi et le changement comportemental contribue aux retombées d'une démarche de coaching.

Comme présenté dans le cadre théorique de cette thèse, la motivation du coaché est un des facteurs contribuant à l'efficacité d'une démarche de coaching de gestion. Le coach a un rôle à jouer afin de *susciter cette motivation* (Moen et Federici, 2011). Les études de Hale (2008) et Kappenberg (2008) permettent de supposer que les comportements de renforcement positif et d'encouragement qui suscitent la motivation du coaché font partie des caractéristiques des coachs associées au succès de la démarche. Kappenberg (2008) définit le renforcement positif comme la capacité du coach à souligner les petits changements pour encourager le coaché. L'étude de Hooijberg et Lane (2009) identifie parmi les comportements efficaces du coach ceux de motiver le coaché à continuer et

à se mettre en action. Gentry *et al.* (2013) et Luebbe (2005) mentionnent qu'un coach efficace *mobilise des ressources utiles ou nécessaires* tout au long de la démarche de coaching, ce qui facilite le transfert des apprentissages dans le milieu de travail et favorise la motivation du coaché. Le terme ressources inclut ici autant les ressources matérielles, financières ou humaines qui pourraient favoriser le transfert des apprentissages du coaché. À titre d'exemple, ce pourrait être d'aller chercher de la rétroaction d'un collègue ou encore de lire un livre sur le sujet abordé durant la séance.

Dagley (2010) et Luebbe (2005) suggèrent que la *souplesse face au processus de coaching* est une compétence-clé des coaches. Ces auteurs décrivent cette souplesse comme la capacité du coach à utiliser une approche personnalisée avec chaque coaché, c'est-à-dire que le coach maîtrise différents modèles, outils et techniques qu'il peut mettre à la disposition du coaché en fonction de ses besoins. Gentry *et al.* (2013) proposent qu'un coach doit être structuré dans son approche, mais que cette structure doit être flexible en fonction du contexte du coaché. De plus, Hale (2008) postule que l'adaptation des stratégies de coaching et de son style de communication sont deux compétences des coaches de gestion d'exception. Cet auteur définit l'ajustement du style de communication comme l'utilisation efficace de différentes techniques de communication pour interagir autant avec les coachés rationnels que émotifs. L'ajustement de stratégie est défini par Hale (2008) par l'ajustement des thèmes abordés durant les séances de coaching en fonction de l'état émotionnel du coaché et les nouvelles informations disponibles dans le cadre de la démarche de coaching.

Ainsi, plusieurs études suggèrent la pertinence pour les coaches de développer leur orientation vers l'action et l'apprentissage à travers les compétences de capacité d'analyse et de synthèse, de structure et d'organisation, de maîtrise de techniques d'évaluation, de soutien à la responsabilisation, l'autonomie et la motivation du coaché et de souplesse face à la démarche de coaching.

La recension des écrits a également permis d'identifier quatre compétences pouvant être regroupées dans la catégorie intitulée dans cette thèse la **capacité d'introspection et développement du coach**. Les compétences incluses dans cette catégorie sont 20) la confiance du coach dans sa capacité à faciliter l'apprentissage 21) l'ouverture à se remettre en question, 22) la sensibilité à la diversité et 23) la présence attentive.

La confiance en sa capacité à faciliter l'apprentissage est définie par Baron et Morin (2010b) comme la croyance du coach qu'il a la capacité d'établir un plan de développement, évaluer l'apprentissage et identifier les obstacles au courant de la démarche de coaching. Les études de de Haan (2008) et Hale (2008) permettent de supposer que la confiance en soi du coach est associée aux retombées d'une démarche de coaching du fait qu'elle permet au coach d'oser faire certaines interventions nécessaires et qui peuvent être confrontantes pour le coaché.

La compétence *d'ouverture à se remettre en question* concerne la capacité du coach à faire preuve d'auto-critique face à sa pratique de coaching et participer à des activités lui permettant d'améliorer celle-ci. Deux aspects de cette compétence ont été étudiés jusqu'à maintenant, soit la capacité du coach à gérer ses doutes ainsi que son engagement à continuer de se développer professionnellement. La gestion des doutes a été étudiée par de Haan (2008) qui conclut que les coachs expérimentés semblent mieux gérer les doutes qu'ils ont envers le processus et leurs propres compétences. En effet, les coachs expérimentés nomment les surprises et les émotions fortes comme faisant partie du processus de coaching. Malgré le fait que ces éléments sont déstabilisants pour le coach, ces derniers les associent davantage à des occasions pour enrichir la démarche de coaching que leurs confrères moins expérimentés. De plus, plusieurs auteurs suggèrent l'importance pour le coach de s'engager dans un processus de réflexion sur sa pratique, de formation continue ou de supervision afin de poursuivre son développement professionnel (de Haan, 2008; Gentry *et al.*, 2013; Hale, 2008).

La *sensibilité interculturelle* est définie par Gentry *et al.* (2013) comme l'ensemble des connaissances du coach de sa propre culture et de celle du coaché, et la capacité du coach à adapter le processus de coaching à ces particularités. La conscience interculturelle peut être définie comme la compréhension du coach des différences et similitudes culturelles entre le coach et le coaché et la conscience des biais pouvant être associés à chacune. En raison d'une clientèle de gestionnaires de plus en plus diversifiés, Gentry *et al.* (2013) proposent que les coachs doivent être aptes à accompagner une grande variété de coachés afin de continuer de mener des démarches de coaching efficaces.

La *pleine conscience* est définie par Grégoire, Lachance et Richer (2016) comme la capacité d'être attentif à son expérience interne et externe, tel qu'elle se déploie dans l'instant présent, et ce, sans jugement. La recension des écrits permet d'identifier trois aspects de cette compétence ayant fait l'objet d'études scientifiques, soit la préparation du coach à la séance de coaching, sa concentration et l'utilisation de son intuition. À la suite de son étude, Hale (2008) avance que les coachs de gestion doivent être physiquement et mentalement préparés à la séance de coaching, et rester centrés durant la séance. Passmore (2008) s'intéresse spécifiquement à la concentration du coach et son impact sur le coaché. Ses résultats suggèrent que la capacité du coach à rester concentré durant la séance de coaching amène le coaché à rester concentré à son tour, et ce comportement est perçu comme aidant par les coachés participant à l'étude. De plus, le fait d'être conscient de son expérience interne et externe permet au coach d'écouter son intuition. L'intuition est définie par Gentry *et al.* (2013) comme l'habileté du coach à écouter son instinct lors de la prise de décision pendant une démarche de coaching. La pleine conscience permettrait d'être davantage à l'écoute de cet instinct. Autant l'étude de de Haan (2008) que celle de Gentry *et al.* (2013) permettent de supposer qu'un coach qui utilise son intuition durant les séances de coaching contribue à l'efficacité de la démarche.

Ainsi, plusieurs compétences en lien avec la capacité d'introspection et de développement du coach semblent associées à des retombées positives pour la démarche de coaching.

En conclusion, la recension des écrits de la première étude de cette thèse a permis de construire un modèle de compétences des coachs ainsi qu'un bassin d'énoncés. À la suite de cette étape, des entrevues avec des experts de contenu ont permis de peaufiner le modèle et le questionnaire des compétences des coachs. Les résultats de ces entrevues sont présentés dans la section suivante.

2.2.2 Résultats des entrevues avec les experts de contenu

Les entrevues avec les experts de contenu ont permis d'intégrer la perspective de coachs praticiens au modèle de compétences et au questionnaire des compétences des coachs (QCC).

Concernant le modèle de compétences, les experts de contenu en sont venus à une conclusion similaire à celle de Bachkirova et Lawton Smith (2015), soit qu'il existe un risque de trop simplifier l'ensemble des compétences et des habiletés des coachs qui se manifestent dans un processus relationnel où le coach s'adapte constamment à son coaché et au contexte de la démarche. Ainsi, les entrevues ont mené à une reformulation des différentes catégories de compétences et leur définition. Le résultat est le modèle de compétences des coachs présentés au tableau 2.3. Ce modèle compte désormais 24 compétences organisées en 5 catégories.

Tableau 2.3 Modèle des compétences des coachs à la suite des entrevues avec les experts de contenu

Création et respect du cadre d'intervention	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respecter des standards éthiques 2. Connaître et comprendre les dynamiques organisationnelles 3. Connaître et comprendre le fonctionnement humain 4. Faire preuve de professionnalisme et de rigueur
Établissement et maintien de la relation de coaching	<ol style="list-style-type: none"> 5. Faire preuve d'ouverture et de tolérance 6. Écouter activement 7. Faire preuve de bienveillance 8. Démontrer de l'empathie 9. Se remettre en question 10. Favoriser la présence attentive
Soutien à l'auto-réflexion et à la connaissance de soi	<ol style="list-style-type: none"> 11. Favoriser la sensibilité à la diversité (compréhension de l'autre) 12. Poser des questions significatives et percutantes 13. Confronter de façon constructive 14. Oser avoir des conversations difficiles 15. Orienter vers la recherche de sens
Orientation de la démarche vers l'action et l'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 16. Analyser 17. Structurer et organiser la démarche 18. Stimuler le passage à l'action 19. Motiver vers l'atteinte des résultats 20. Responsabiliser et favoriser l'autonomie 21. Faire preuve de souplesse et d'adaptabilité face au processus
Introspection et développement du coach	<ol style="list-style-type: none"> 22. Faire preuve d'ouverture à se remettre en question 23. Faire preuve de sensibilité et acceptation de la diversité 24. Faire preuve de présence attentive

La catégorie de compétences de création et respect d'un cadre d'intervention regroupe les compétences de gestion du processus de coaching, et porte sur la façon dont un coach cerne les besoins du coaché et établit des règles de fonctionnement qui s'inscrivent dans un cadre d'intervention professionnel. La catégorie de compétences d'établissement et de maintien d'une relation de coaching regroupe les compétences relationnelles du coach, et porte sur la façon dont celui-ci favorise la création d'un environnement de confiance, la communication ouverte et un partenariat solide avec son coaché. La catégorie de compétences de soutien à l'auto-réflexion et à la connaissance de soi inclut les compétences d'accompagnement et de questionnement du coach afin d'amener le coaché à reconsidérer certaines de ses idées préconçues. La catégorie de compétences d'orientation de la démarche vers l'action et l'apprentissage regroupe quant à elle les compétences qui amènent le coach à créer des occasions d'apprentissages tout au long de la démarche afin de favoriser une responsabilisation et une prise d'action du coaché. La dernière catégorie de compétences, soit d'introspection et de développement du coach, inclut les compétences d'autocritique et de gestion de soi du coach.

Le tableau 2.4 permet de comparer les modèles de compétences des coachs après les étapes de recension des écrits et celui suivant les entrevues avec les experts de contenu. Les modifications apportées au modèle visaient à adapter le vocabulaire plus académique des énoncés à un vocabulaire praticien, de clarifier les frontières entre les compétences pour éviter la répétition, ainsi qu'identifier des éléments manquants. Peu de changements ont été apportés à la première catégorie. Pour ce qui est de la deuxième catégorie, des ajouts et des retraites ont été effectués afin de regrouper les comportements du coach qui favorisent l'établissement de la relation de coaching. Vu le peu d'études sur le sujet, certains comportements ont été ajoutés dans cette catégorie basée sur l'expérience des experts de contenu. Également, plusieurs compétences jugées manquantes dans la troisième catégorie ont été ajoutées afin de représenter

l'ensemble des interventions qu'utilise le coach afin de favoriser la réflexion et la connaissance de soi chez le coaché. Concernant la quatrième catégorie, les indicateurs de la compétence sur la maîtrise des techniques d'évaluation ont été ajoutés à d'autres compétences de la troisième et quatrième catégorie, et la compétence du coach en lien avec le passage à l'action a été ajoutée. Enfin, on retrouve les trois mêmes compétences dans la dernière catégorie, cependant, des nuances ont été apportées dans les définitions de celles-ci et de leurs indicateurs comportementaux. À titre d'exemple, la compétence sur la confiance en sa capacité à faciliter l'apprentissage a été retirée en tant que compétence en soi, et les indicateurs comportementaux de celle-ci ont été intégrés à d'autres compétences de la troisième et quatrième catégorie.

Tableau 2.4 Tableau comparatif du modèle des compétences des coachs

Modèle après la recension des écrits scientifiques		Modèle après les entrevues avec les experts de contenu	
Création d' un cadre d' intervention	1. Respecter des standards éthiques personnels et organisationnels	Création et respect du cadre d' intervention	1. Respecter des standards éthiques
	2. Détenir des connaissances organisationnelles		2. Connaître et comprendre les dynamiques organisationnelles
	3. Détenir des connaissances psychologiques		3. Connaître et comprendre le fonctionnement humain
	4. Faire preuve de professionnalisme		4. Faire preuve de professionnalisme et de rigueur
Compétences relationnelles	5. Faire preuve d'ouverture afin de créer une relation	Établissement et maintien de la relation de coaching	5. Faire preuve d'ouverture et de tolérance
	6. Accueillir le coaché et faire preuve de bienveillance		6. Écouter activement
	7. Être centré sur le coaché		7. Faire preuve de bienveillance
	8. Susciter la confiance		8. Démontrer de l'empathie
	9. Faire preuve d'empathie		9. Se remettre en question
	10. Être authentique		10. Favoriser la présence attentive
Compétences communicationnelles	11. Poser de bonnes questions	Soutien à l' auto-réflexion et à la connaissance de soi	11. Favoriser la sensibilité à la diversité (compréhension de l'autre)
	12. Confronter de façon bienveillante		12. Poser des questions significatives et percutantes
	13. Écouter activement		13. Confronter de façon constructive
			14. Oser avoir des conversations difficiles
			15. Orienter vers la recherche de sens

Orientation vers l' action et l' apprentissage	<p>14. Faire preuve de capacités d'analyse et de synthèse</p> <p>15. Être structuré et organisé</p> <p>16. Maîtriser certaines techniques d'évaluation</p> <p>17. Responsabiliser le coaché et favoriser son autonomie</p> <p>18. Motiver le coaché et mobiliser des ressources utiles et/ou nécessaires</p> <p>19. Faire preuve de souplesse face au processus</p>	Orientation de la démarche vers l' action et l' apprentissage	<p>16. Analyser</p> <p>17. Structurer et organiser la démarche</p> <p>18. Stimuler le passage à l'action</p> <p>19. Motiver vers l'atteinte des résultats</p> <p>20. Responsabiliser et favoriser l'autonomie</p> <p>21. Faire preuve de souplesse et d'adaptabilité face au processus</p>
Introspection et développement	<p>20. Démontrer de la confiance dans sa capacité à faciliter l'apprentissage</p> <p>21. Faire preuve d'ouverture à se remettre en question</p> <p>22. Être sensible à la diversité interculturelle</p> <p>23. Faire preuve de pleine conscience</p>	Introspection et développement	<p>22. Faire preuve d'ouverture à se remettre en question</p> <p>23. Faire preuve de sensibilité et acceptation de la diversité</p> <p>24. Faire preuve de présence attentive</p>

L'étape de raffinement des énoncés a mené au retrait de la cinquième catégorie, soit la capacité d'introspection et de développement du coach. En effet, les discussions avec les experts de contenu ont permis de conclure qu'il serait très difficile pour les coachés d'observer les comportements ou attitudes inclus dans cette catégorie. Cette catégorie nous apparaît tout de même importante afin de dresser un modèle complet des compétences d'un coach professionnel selon ce que nous suggèrent les écrits scientifiques, mais cet élément n'a pas pu être inclus dans le QCC. Ainsi, le modèle des compétences des coachs inclut 24 compétences réparties en 5 catégories, alors que le QCC ne mesure que 21 de ces compétences, soit seulement 4 des 5 catégories du modèle.

Ainsi, des 160 énoncés provenant de la recension des écrits, 116 énoncés ont été supprimés, 84 ont été ajoutés et 37 ont été reformulés pendant le processus d'entrevues avec les experts de contenu conformément aux changements détaillés précédemment pour le modèle de compétences. De plus, plusieurs énoncés provenant de la littérature scientifique ont été perçus comme abstraits ou théoriques par les experts de contenu, et ont donc été remplacés pour mieux illustrer la pratique d'un coach professionnel. À la suite de ces révisions, le questionnaire préliminaire des compétences des coachs était composé de 128 énoncés (Annexe B). Ce questionnaire se déclinait en une version pour le coaché et une pour le coach.

CHAPITRE III

VALIDATION PRÉLIMINAIRE DU QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES DES COACHS

Ce chapitre porte sur la méthodologie et les résultats de la validation statistique préliminaire du questionnaire sur les compétences des coachs (QCC). La méthodologie de la validation sera présentée dans un premier temps et les résultats dans un deuxième temps.

3.1 Méthodologie

En suivant le processus de développement d'un outil de mesure suggéré par Kyriazos et Stalikas (2018), l'étape qui suit la révision du bassin d'énoncés par les experts de contenu est le pilote, soit la passation du questionnaire à un échantillon représentatif afin d'effectuer des analyses de validation préliminaire.

Une des recommandations de Campion *et al.* (2011) est d'inclure, lors de la collecte de données, tous les groupes de répondants à qui le questionnaire est destiné. Sachant qu'autant le point de vue du coach et du coaché était souhaité pour identifier les compétences des coachs associées à l'efficacité, les énoncés ont été formulés du point de vue du coach et du coaché. Une fois la version préliminaire de l'outil créée et validée par les experts de contenu, le questionnaire était distribué à des coachs et des coachés

par courriel en version électronique sur la plateforme LimeSurvey afin d'en tester les caractéristiques psychométriques.

L'objectif du recrutement était d'obtenir les réponses de 300 coachés et 300 coachs francophones. Le critère d'inclusion utilisé était que les participants devaient avoir participé à une démarche de coaching de gestion dans les dernières années.

Une invitation à participer à l'étude (Annexe C) a été envoyée à des coachs et des coachés du Québec, de la France, de la Suisse, de la Belgique et du Maroc. Entre septembre 2016 et avril 2017, environ 650 coachs, 58 organisations offrant du coaching ou ayant en place un programme de coaching, 13 associations professionnelles ainsi que 5 écoles impliquées dans la formation des coachs ont été sollicitées. Des annonces ont été affichées dans le journal de l'International Coach Federation (ICF), de la Société Internationale du Coaching de Programmation Neuro-linguistique (SICPNL), de l'Ordre des psychologues du Québec ainsi que dans celui de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (CRHA). Des organisations et associations professionnelles contactées, certaines étaient des regroupements de gestionnaires afin de tenter de recruter des coachés pour l'étude. De plus, les coachs participants étaient invités à distribuer le questionnaire à leurs collègues coachs et leurs coachés afin d'élargir le bassin de participants.

Les invitations contenaient l'hyperlien menant au questionnaire en ligne (Annexe B). La première page du questionnaire décrivait brièvement l'étude et les répondants qui consentaient à participer avaient accès au questionnaire. Celui-ci incluait d'abord des questions sociodémographiques, puis les mesures des variables à l'étude. Finalement, les répondants étaient invités à laisser un commentaire si désiré.

En amont de la collecte de données, le choix d'analyses statistiques rigoureuses a été fait en suivant les recommandations de *Campion et al.* (2011). Des analyses factorielles

exploratoires, des tests de validité prédictive et convergente et de cohérence interne du questionnaire des compétences des coachs ont ensuite été réalisés à l'aide du logiciel SPSS (version 25).

3.1.1 Échantillon de coachs et de coachés

L'échantillon final de coachs comprenait 174 répondants. Ces répondants étaient membres soit de l'Ordre des psychologues du Québec (10 % des répondants), l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (23 %), l'International Coach Federation (60 %), la Société internationale de coach en programmation neuro-linguistique (5 %) ou de l'European Mentoring and Coaching Council (9 %). Les répondants s'identifiaient comme des coachs certifiés dans 72 % des cas. Certains répondants ont précisé avoir obtenu une certification ICF (23 % des répondants rapportaient être Associate Certified Coach (ACC), 28 % Professional Certified Coach (PCC) et 3 % Master Certified Coach (MCC)). En moyenne, les répondants accordaient 10 heures par semaine à leur pratique de coaching, avec une étendue de 1 à 40 heures. Quant au médium utilisé pour le coaching, les coachs répondant déclaraient faire en moyenne 79 % de leur coaching en face à face, 9 % en moyenne par téléphone et 11 % en moyenne par visio-conférence.

L'échantillon final de coachés comprenait 44 répondants. Cette taille d'échantillon est insuffisante pour mener les analyses factorielles exploratoires prévues. En effet, il est attendu que les énoncés se répartissent sur l'ensemble des facteurs et que les énoncés soient corrélés avec chacun des facteurs. Dans ces conditions, Matsunaga (2010) recommande un échantillon de 100 à 200 personnes. De plus, les communalités de notre étude sont au-dessus de 0.5. Avec ce cas de figure, Field (2013) recommande également un échantillon de 100 à 200 répondants. La version du questionnaire des compétences des coachs du point de vue du coaché n'a donc pas été validée.

3.1.2 Instruments de mesure

Les **compétences des coachs** ont été mesurées à l'aide de la version préliminaire du questionnaire sur les compétences des coachs (QCC). Il comprend 128 énoncés servant à identifier 21 compétences réunies en quatre catégories : création et respect d'un cadre d'intervention (24 énoncés, p. ex. « *J'ai expliqué, lors de nos premières rencontres, les règles de la confidentialité* »), établissement et maintien de la relation de coaching (38 énoncés, p. ex. « *je m'assure que mon coaché sait que je l'écoute* »), soutien à l'autoréflexion et la connaissance de soi (30 énoncés, p. ex. « *J'ose poser franchement les questions dérangeantes* ») et orientation de la démarche vers l'action et l'apprentissage (36 énoncés, p. ex. « *Je responsabilise le coaché face aux actions auxquelles il s'est engagé* »). Les répondants devaient indiquer leur degré d'accord avec le fait que ces comportements décrivent leur pratique du coaching à l'aide d'une échelle allant de « 1 = fortement en désaccord » à « 7 = fortement en accord ».

Afin d'évaluer la **validité prédictive** du questionnaire sur les compétences des coachs (QCC), des questions relatives aux retombées observées du coaching ont été incluses. Les participants étaient invités à décrire trois objectifs développementaux poursuivis au cours d'une démarche de coaching. Les coachs étaient invités à penser à la dernière démarche de coaching qu'ils avaient conclue avec un coaché, et les coachés à la dernière démarche de coaching à laquelle ils avaient participé. Ensuite, pour chaque objectif identifié, ils devaient évaluer leur perception du degré de changement observé pour cet objectif sur une échelle de Likert à 5 points à l'issue de la démarche de coaching. Peterson (1993) propose de mesurer les retombées du coaching en utilisant cette méthode des degrés de changement, car elle permet d'obtenir une mesure de la perception de changement du coaché en fonction de ses objectifs, ce qui limite les biais habituellement associés à une méthode d'évaluation rétrospective.

Afin d'évaluer la **validité convergente** du questionnaire sur les compétences des coachs (QCC), des questions relatives aux compétences interpersonnelles identifiées comme importantes lors des étapes de création ont été incluses. Les répondants ont donc complété le *Interpersonal Communication Competence Scale* (Rubin & Martin, 1994). Il comprend 30 énoncés ($\alpha = .86$) répartis sur dix sous-échelles de trois énoncés. Les dix sous-échelles sont le dévoilement de soi (« *Je permets aux autres de voir qui je suis vraiment* »), l'empathie (« *Je m'imagine dans les souliers des autres* »), la relaxation sociale (« *Je me sens détendu dans des moments où nous sommes réunis en petit groupe* »), l'assurance (« *Je défends mes droits* »), la gestion des interactions (« *Mes conversations sont caractérisées par des changements fluides d'un sujet à l'autre* »), le fait d'être centré sur l'autre (« *Je fais savoir aux autres que je comprends ce qu'ils disent* »), l'expressivité (« *Je m'exprime bien verbalement* »), le soutien (« *Les autres me décriraient comme chaleureux* »), l'immédiateté (« *Les gens qui me connaissent croient vraiment que je me préoccupe d'eux* ») et le contrôle de l'environnement (« *Je peux persuader les autres de mon opinion* »). Les répondants devaient indiquer s'il s'agissait de leur style de communication à l'aide d'une échelle allant de « 1 = Presque jamais » à « 5 = Presque tout le temps ».

3.2 Résultats de la validation statistique

3.2.1 Analyses préliminaires

La distribution des données a d'abord été analysée afin de déterminer la faisabilité d'analyses factorielles exploratoires.

Au total, 212 coachs ont rempli le questionnaire. À la suite du nettoyage de la base de données, 38 cas ayant complété seulement la première page ont été détectés. Après le retrait de ces cas, l'échantillon était composé de 174 répondants. Après l'analyse des fréquences et des moyennes de chaque énoncé, 47 énoncés ont été retirés de la suite

des analyses en raison d'une variance insuffisante. Le manque de variance pour ces énoncés suggère un effet plafond, soit que la majorité des répondants ont indiqué le score maximal pour ces énoncés. Ces 47 énoncés décrivaient les compétences d'écoute active (n=5), de bienveillance (n=7), de respect des standards éthiques et professionnels (n=4) et de questionnement significatif et percutant (n=4). La répartition des 81 énoncés inclus en fonction des compétences est présentée au tableau 3.1.

Tableau 3.1 Répartition des 81 énoncés en fonction des compétences

Compétences	Nombre d'énoncés
1. Respecter des standards éthiques	2
2. Connaître et comprendre les dynamiques organisationnelles	4
3. Connaître et comprendre le fonctionnement humain	3
4. Faire preuve de professionnalisme et de rigueur	3
5. Faire preuve d'ouverture et de tolérance	3
6. Écouter activement	1
7. Faire preuve de bienveillance	1
8. Démontrer de l'empathie	4
9. Se remettre en question	3
10. Favoriser la présence attentive	5
11. Favoriser la sensibilité à la diversité (compréhension de l'autre)	6
12. Poser des questions significatives et percutantes	3
13. Confronter de façon constructive	6
14. Oser avoir des conversations difficiles	6
15. Orienter vers la recherche de sens	6
16. Analyser	5
17. Structurer et organiser la démarche	6
18. Stimuler le passage à l'action	4
19. Motiver vers l'atteinte des résultats	4
20. Responsabiliser et favoriser l'autonomie	3
21. Faire preuve de souplesse et d'adaptabilité face au processus	4

La matrice de corrélation a ensuite été analysée pour vérifier l'absence de multicollinéarité ou de singularité et la possibilité de générer des facteurs. Il est possible de constater des corrélations minimales entre les énoncés et les variables inclus dans l'analyse. Le test de sphéricité de Bartlett ainsi que le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permettent de confirmer le respect des postulats pour mener des analyses factorielles exploratoires (Field, 2013). Le test de sphéricité de Bartlett indique si la matrice de corrélation est différente d'une matrice de corrélation où toutes les corrélations seraient de zéro (Bartlett, 1954). Le résultat obtenu est significatif ($p < 0,05$), ce qui signifie que les variables sont corrélées et donc dépendantes les unes des autres. Le test KMO mesure si l'adéquation de l'échantillonnage, c'est-à-dire si la qualité des corrélations inter-énoncées est satisfaisante (Kaiser, 1970, 1974). Le résultat obtenu à ce test est .582, ce qui indique que la matrice de corrélation est adéquate afin de détecter des facteurs distincts et fidèles lors de l'analyse factorielle exploratoire. Pour ce qui est de la normalité de la distribution, Kline (2016) considère que des indices acceptables doivent être inférieurs à trois pour l'asymétrie et inférieurs à 10 pour l'aplatissement. Les indices d'asymétrie sont donc acceptables pour l'ensemble des énoncés ($-2,72 \leq S \leq -,78$) ainsi que les indices d'aplatissement pour 79 énoncés ($-.18 \leq K \leq 8,26$). Cependant, un énoncé obtient un indice d'aplatissement supérieur à 10 ($K = 10,37$)).

3.2.2 Analyses principales

Afin de faire émerger les construits ou les dimensions sous-jacentes à notre ensemble d'énoncés, une analyse factorielle exploratoire a été menée. L'utilisation des analyses factorielles exploratoires permet d'éviter de devoir spécifier un nombre de facteurs a priori, et permet de maximiser la validité convergente et discriminante des énoncés composant chaque facteur (Gerbing et Hamilton, 1996; Hurley *et al.*, 1997; Kelloway, 1995).

À des fins exploratoires, une série d'analyses factorielles a été menée en variant le nombre de facteurs, ainsi que les méthodes d'extraction et de rotation utilisées. La solution finale choisie est la méthode d'extraction de factorisation des axes principaux avec une rotation Varimax. Le modèle final proposé organise les 37 énoncés retenus en quatre facteurs et explique 46,72 % de la variance. Le choix de ce modèle repose à la fois sur les indices statistiques présentés dans les pages suivantes et le nombre d'énoncés saturant sur les différents facteurs. En effet, une analyse factorielle exploratoire utilisant la méthode d'extraction de factorisation en axes principaux (Principal Axis Factoring; PAF) a été utilisée. Cette méthode analyse la variance commune plutôt que spécifique des variables à l'étude. Compte tenu des indicateurs d'asymétrie et d'aplatissement légèrement supérieurs aux recommandations de Kline (2016) pour une majorité d'énoncés inclus dans les analyses factorielles, et du ratio de répondants par énoncés qui était de 1,4 : 1, la méthode d'extraction de factorisation par axes principaux a été choisie. Ce choix s'appuie sur la recommandation de Costello et Osborne (2005) qui conseillent ce type d'analyse lorsque les indicateurs de normalité ne sont pas respectés et de Schmitt (2011) qui suggère de la privilégier lorsque la taille de l'échantillon est petite.

Le nombre de facteurs retenus a été déterminé par deux critères, soit la valeur propre initiale de Kaiser et une analyse visuelle du tracé d'effondrement des valeurs propres comme suggéré par Field (2013). L'analyse des valeurs propres présentées au tableau 3.2 révèle la présence de 18 facteurs. En raison des risques de surestimation, ce résultat a été considéré avec prudence. L'analyse du tracé d'effondrement suggère plutôt trois ou quatre facteurs (voir figure 3.1).

Tableau 3.2 Valeurs propres, pourcentages de variance expliquée et pourcentages cumulatifs pour les facteurs du QCC à 81 énoncés

Facteur	Valeurs propres initiales	% de la variance expliquée	% de variance cumulée
1	26,414	32,610	32,610
2	5,260	6,494	39,104
3	4,175	5,154	44,258
4	3,157	3,897	48,155
5	2,829	3,493	51,647
6	2,543	3,140	54,787
7	2,380	2,938	57,725
8	2,168	2,676	60,401
9	1,944	2,400	62,802
10	1,759	2,172	64,974
11	1,633	2,016	66,989
12	1,590	1,963	68,953
13	1,502	1,854	70,807
14	1,425	1,759	72,566
15	1,252	1,545	74,111
16	1,198	1,479	75,590
17	1,115	1,376	76,966
18	1,018	1,257	78,223
19	,993	1,226	79,449
20	,956	1,180	80,629
21	,924	1,141	81,770
22	,838	1,035	82,804
23	,815	1,006	83,810
24	,748	,924	84,734
25	,724	,893	85,627
26	,673	,831	86,458
27	,648	,800	87,258
28	,614	,758	88,015
29	,580	,716	88,731
30	,559	,690	89,421
31	,547	,675	90,096
32	,540	,666	90,762
33	,488	,602	91,365
34	,473	,584	91,949
35	,441	,544	92,493
36	,428	,528	93,021
37	,409	,505	93,526
38	,387	,478	94,004
39	,364	,449	94,453
40	,351	,433	94,887
41	,317	,391	95,278

Tableau 3.2 (suite) Valeurs propres, pourcentages de variance expliquée et pourcentages cumulatifs pour les facteurs du QCC à 81 énoncés

Facteur	Valeurs propres initiales	% de la variance expliquée	% de variance cumulée
42	,307	,379	95,656
43	,267	,330	95,986
44	,258	,319	96,305
45	,250	,309	96,614
46	,219	,271	96,885
47	,201	,248	97,133
48	,198	,244	97,377
49	,182	,225	97,601
50	,169	,208	97,810
51	,158	,195	98,005
52	,151	,186	98,191
53	,142	,175	98,366
54	,137	,169	98,535
55	,127	,156	98,691
56	,116	,143	98,834
57	,109	,135	98,969
58	,099	,122	99,091
59	,090	,111	99,202
60	,077	,094	99,297
61	,076	,093	99,390
62	,067	,083	99,473
63	,058	,071	99,544
64	,056	,070	99,614
65	,045	,056	99,670
66	,040	,050	99,719
67	,032	,040	99,759
68	,030	,038	99,796
69	,027	,034	99,830
70	,026	,033	99,863
71	,024	,030	99,892
72	,019	,024	99,916
73	,014	,017	99,934
74	,012	,015	99,948
75	,010	,012	99,960
76	,009	,011	99,971
77	,008	,010	99,981
78	,006	,008	99,989
79	,005	,006	99,995
80	,003	,004	99,998
81	,002	,002	100,000

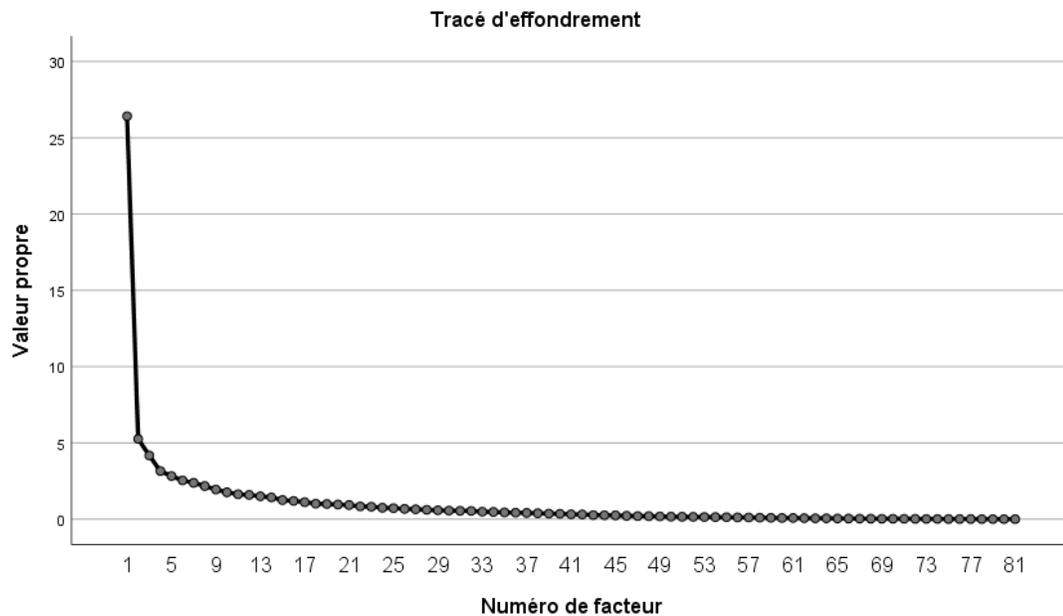


Figure 3.1 Tracé d'effondrement des facteurs pour les 81 énoncés du QCC

Afin de privilégier une structure factorielle simple, une rotation Varimax a été utilisée. Cette rotation est à privilégier dans le cas d'analyses factorielles exploratoires selon Yong et Pearce (2013) et est une technique conservatrice afin de minimiser les erreurs d'échantillon fréquent dans le cas de petit échantillon (Rennie, 1997). Les énoncés atteignant des coefficients de saturation supérieurs ou égaux à .33 sur un facteur étaient jugés satisfaisants (Tabachnick & Fidell, 2013). Tous les énoncés ayant des coefficients de saturation de moins de .33 ou qui saturaient sur plus d'un facteur avec un coefficient supérieur ou égale à .33 étaient retirés de l'analyse. À chaque fois qu'un ou des énoncés étaient retirés du modèle, les analyses étaient recommencées. Au total, les analyses ont été recommencées neuf fois. Ces critères et ces analyses ont mené au retrait de 44 énoncés des analyses factorielles subséquentes. Le modèle obtenu comprenait 37 énoncés répartis sur quatre facteurs. La matrice des facteurs après rotation est présentée au tableau 3.3. Ce tableau inclut également les coefficients de corrélations qui indiquent que les quatre facteurs sont modérément corrélés entre eux ($.294 \leq r \leq .656$).

L'analyse des énoncés suggère que le questionnaire mesure quatre dimensions. Les noms suivants sont proposés pour représenter la structure factorielle à quatre facteurs : orientation vers le coaché (facteur 1), soutien à l'adaptation (facteur 2), confrontation empathique (facteur 3) et sensibilité au contexte organisationnel (facteur 4).

Tableau 3.3 Tableau des coefficients de saturation de la structure factorielle à quatre facteurs et à 37 énoncés pour le QCC (N = 174)

Énoncés	Facteurs				Qualités de représentation
	1	2	3	4	
1. Orientation coaché					
Sens2 J'aide le coaché à faire des liens entre ses expériences et ses objectifs.	.731				.634
Soupl2 Je m'adapte constamment aux besoins ou au contexte du coaché.	.726				.598
Struc5 Je prends le temps de revenir sur ses apprentissages et progrès l'approchant de l'atteinte de ses objectifs de développement.	.684				.587
Respo1 J'ai su responsabiliser le coaché face aux actions auxquelles il s'était engagé.	.660				.542
Sens4 J'aide le coaché à trouver un sens à son expérience lorsqu'il répète certains éléments.	.655				.552
Respo5 Je donne le temps au coaché de trouver ses propres réponses plutôt que de lui proposer des solutions.	.601				.374
Rem3 Le coaché sent que je suis capable d'entendre ce qu'il a à me dire concernant sa satisfaction du processus de coaching.	.600				.534
Pres5 Je suis centré, ce qui aide le coaché à se centrer à son tour.	.568				.485
Ana4 Je développe, chez le coaché, sa compréhension des impacts que peuvent avoir ses actions ou ses comportements.	.549				.388
Emp4 Je perçois les émotions du coaché et les comprends.	.542				.393
Rem1 Je fais preuve d'humilité.	.522				.346
Prof4 Je maintiens une attitude neutre et objective lorsque je questionne ou j'écoute le coaché.	.478				.229
Eth1 J'ai établi des attentes claires quant à mes compétences en tant que coach et l'efficacité du coaching en clarifiant entre autres les forces et les limites de mon approche.	.446				.259
Motiv4 Je fais appel à la détermination du coaché afin de surmonter les problèmes et obstacles.	.443				.315

Tableau 3.3 (suite) Tableau des coefficients de saturation de la structure factorielle à quatre facteurs et à 37 énoncés pour le QCC (N = 174)

Énoncés	Facteurs				Qualités de représentation
	1	2	3	4	
2. Soutien à l'adaptation					
Diff2 J'utilise le coaché sur les façons de gérer ses interactions avec les autres.		.797			.655
Diff5 J'utilise le coaché pour qu'il comprenne mieux les autres.		.791			.715
Diff3 J'élabore avec le coaché des stratégies pour l'aider à s'adapter aux différentes façons de penser et d'agir des autres.		.765			.624
Diff6 Je discute avec le coaché des façons d'adapter ses comportements aux autres.		.713			.527
Diff4 J'aide le coaché à comprendre les réactions des autres.		.642			.479
Acc2 J'ai pris le temps d'apprendre à connaître le coaché.		.601			.434
Soupl1 Je formule des idées originales et je fais preuve de créativité.		.587			.455
Action1 Je possède un large répertoire de méthodes, et varie les techniques et les exercices utilisés.		.482			.388
Acc1 Je sens que j'ai des affinités avec le coaché.		.441			.238
Soupl4 J'ai présenté le plan de développement comme pouvant changer.		.423			.295

Tableau 3.3 (suite) Tableau des coefficients de saturation de la structure factorielle à quatre facteurs et à 37 énoncés pour le QCC (N = 174)

Énoncés	Facteurs				Qualités de représentation
	1	2	3	4	
3. Confrontation empathique					
Conf2 J'ose proposer au coaché des interprétations nouvelles, voir dérangeantes.			.808		.759
Oser4 J'ose poser franchement les questions dérangeantes.			.770		.719
Conf6 J'attire l'attention du coaché sur les incongruences ou les contradictions de ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il entrevoit.			.675		.564
Pres6 J'encourage le coaché à prendre conscience de ses sensations physiques ou ses idées qui lui traversent l'esprit au fur et à mesure qu'elles se présentent durant les séances.			.579		.431
Conf4 Je confronte les idées du coaché sans agressivité.			.501		.325
Psy5 J'aide le coaché à comprendre où il en est face à son propre développement.			.441		.324

Tableau 3.3 (suite) Tableau des coefficients de saturation de la structure factorielle à quatre facteurs et à 37 énoncés pour le QCC (N = 174)

Énoncés	Facteurs				Qualités de représentation
	1	2	3	4	
4. Sensibilité au contexte organisationnel					
Org2 Je suis capable de parler le même langage organisationnel que le coaché.				.719	.602
Org4 Je suis sensible aux enjeux politiques d'une organisation.				.716	.545
Org5 J'aide le coaché à insérer des changements dans son milieu en tenant compte des enjeux politiques en organisation.				.681	.475
Org3 Je propose des idées adaptées à la réalité du coaché.				.643	.452
Psy3 J'aide le coaché à voir comment ses interprétations des situations ont des impacts sur sa perception de l'environnement organisationnel.				.592	.437
Prof6 Je tente d'aligner d'aligner les buts de l'organisation à ceux du coaché, et je gère les tensions pouvant survenir lorsqu'ils ne sont pas alignés.				.492	.312
Emp5 Je suis capable de me mettre dans les souliers du coaché.				.412	.295

Tableau 3.3 (suite) Tableau des coefficients de saturation de la structure factorielle à quatre facteurs et à 37 énoncés pour le QCC (N = 174)

	Facteurs			
	1	2	3	4
Valeurs propres initiales	10.635	3.538	2.960	2.129
% de variance	28.742	9.562	8.001	5.754
Corrélation des facteurs				
Facteur 1	-			
Facteur 2	.512**	-		
Facteur 3	.656**	.527**	-	
Facteur 4	.363**	.394**	.294**	-

Note : Les coefficients de saturation de .33 et moins ne sont pas présentés. ** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Le facteur 1 a été nommé orientation vers le coaché et porte sur des comportements de gestion du processus de coaching. Ces comportements du coach favorisent la collaboration entre coach et coaché et structurent la démarche de coaching afin de fournir au coaché des occasions d'apprentissage en lien avec ses besoins. Ce facteur comprend 10 énoncés (p.ex. « je prends le temps de revenir sur les apprentissages et les progrès faits par le coaché vers l'atteinte de ses objectifs de développement »).

Le facteur 2 est le soutien à l'adaptation qui représente des comportements du coach qui permettent au coaché d'apprendre à s'adapter et développer sa compréhension des autres personnes avec qui il travaille. Ces comportements incluent entre autres de garder la démarche et les séances de coaching flexibles et adaptées aux besoins du coaché. Ce facteur compte 8 énoncés (p. ex. « j'élabore avec mon coaché des stratégies pour l'aider à s'adapter aux différentes façons de penser et d'agir des autres »).

Le facteur 3 est la confrontation empathique et porte sur des comportements du coach qui amènent le coaché à changer sa perception de lui-même ou de sa situation professionnelle. Ces comportements du coach visent aussi à mettre en lumière les paradoxes pouvant exister dans les façons de penser du coaché. Ce facteur compte 9 énoncés (p. ex. « j'aide mon coaché à voir ses angles morts, ce qui est difficile pour lui de percevoir »).

Le facteur 4 a été nommé la sensibilité au contexte organisationnel du coaché, c'est-à-dire la capacité du coach à prendre en considération la réalité organisationnelle du coaché et adapter les objectifs et la démarche de coaching à cette réalité. Ces comportements visent l'alignement des actions du coaché afin de lui apprendre à naviguer dans les dynamiques organisationnelles auxquels il fait face. Ce facteur comprend 8 énoncés (p. ex. « j'aide le coaché à insérer des changements dans son milieu en tenant compte des enjeux politiques d'une organisation »). Le QCC présente

des indices de consistance interne adéquats pour chacun des facteurs selon les normes recommandées par De Vellis (2016). Les coefficients alpha sont les suivants : orientation vers le coaché : $\alpha = .900$, soutien à l'adaptation: $\alpha = .856$, confrontation empathiquement: $\alpha = .824$, sensibilité au contexte: $\alpha = .746$. La matrice de corrélation entre les énoncés est présentée à l'Annexe D.

Afin de déterminer la validité concomitante du QCC avec un construit similaire, des corrélations entre les quatre facteurs et le score global de l'instrument de mesure des compétences interpersonnelles (ICCS) ont été analysés. Les corrélations sont positives et significatives pour les quatre facteurs soit l'orientation vers le coaché ($r = .451, p < .01$), le soutien à l'adaptation ($r = .458, p < .01$), la confrontation empathique ($r = .442, p < .01$) et la sensibilité au contexte organisationnel ($r = .397, p < .01$). Les tailles d'effets de ces corrélations sont moyennes pour les quatre facteurs selon les critères de Cohen (1988, 1992).

Pour ce qui est de la validité prédictive, des corrélations ont été utilisées pour explorer le lien entre chacun des quatre facteurs et la perception de degré de changement. Les corrélations entre le facteur 1, soit l'orientation vers le coaché, et le facteur 3, soit la confrontation empathique et le degré de changement rétrospectif sont positives et significatives (orientation coaché : $r = .229, p < .05$; confrontation empathique : $r = .164, p < .05$). La corrélation avec le facteur 2, soit le soutien à l'adaptation, est marginalement significative (soutien à l'adaptation, $r = .150, p = .050$). Le facteur 4 n'est pas corrélé avec le degré de changement rétrospectif ($r = .012, p = .881$).

3.2.3 Raffinement des énoncés

La structure factorielle obtenue regroupe cependant certains énoncés sont difficiles à interpréter théoriquement avec les quatre facteurs. En effet, les facteurs regroupent des comportements qui ne semblent pas décrire la même catégorie de compétences. Après

une validation préliminaire, il est commun d'analyser le bassin d'énoncés et de le réviser afin de préparer la validation finale du questionnaire (Kyriazos et Stalikas, 2018). C'est ce qui a été fait dans le cadre de l'étude de validation préliminaire du QCC.

Ainsi, et afin d'accorder une importance théorique et de la précision à chacun de ces facteurs, ainsi que d'obtenir un modèle plus parcimonieux, des ajustements au modèle ont été faits. Pour augmenter la pertinence du questionnaire, la décision a été prise de reformuler six énoncés, d'en retirer cinq et d'en ajouter quatre. Tout d'abord, cinq énoncés qui n'étaient pas interprétables avec les facteurs sur lesquels ils saturaient ont été retirés du modèle. Ces énoncés, quoique statistiquement acceptables, ne semblaient pas théoriquement liés aux autres énoncés inclus dans le facteur dans lequel ils s'organisent. Également, quatre énoncés exclus des analyses en raison d'un manque de variance ont été ajoutés afin de mieux représenter les concepts mesurés par les facteurs et balancer le nombre d'énoncés par facteur. Il s'agit de trois énoncés concernant la confrontation empathique (facteur 3) et d'un énoncé concernant la sensibilité au contexte organisationnel du coaché (facteur 4). Il s'agit des deux facteurs pour lesquels le nombre d'énoncés était le moins élevé. Ces quatre énoncés ont été sélectionnés parce qu'ils semblaient théoriquement liés à ceux déjà inclus dans les facteurs 3 et 4. Le tableau 3.4 présente un comparatif des énoncés du QCC après les analyses factorielles et après les ajustements théoriques. Les six énoncés reformulés ont été indiqués en italique dans le tableau. Le QCC final ainsi construit est donc composé de 35 énoncés répartis sur quatre facteurs. La matrice de corrélation de ces 35 énoncés est présentée à l'Annexe E. Les quatre facteurs apparaissent conceptuellement valides. Cette version modifiée du questionnaire est cependant une proposition, et une autre étude de validation afin de confirmer l'organisation en quatre facteurs des énoncés ajustés est nécessaire. L'ensemble de ces résultats seront discutés dans le chapitre suivant.

Tableau 3.4 Tableau comparatif des énoncés du QCC après les analyses factorielles et après les ajustements théoriques.

Facteur	Énoncés du modèle statistique	Énoncés du modèle ajusté
Confrontation empathique	J'ose proposer au coaché des interprétations nouvelles, voire dérangeantes.	J'ose proposer au coaché des interprétations nouvelles, voire dérangeantes.
	J'ose poser franchement les questions dérangeantes.	J'ose poser franchement les questions dérangeantes
	J'attire l'attention du coaché sur les incongruences ou les contradictions de ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il entrevoit.	J'attire l'attention du coaché sur les incongruences ou les contradictions de ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il entrevoit
	J'encourage le coaché à prendre conscience de ses sensations physiques ou ses idées qui lui traversent l'esprit au fur et à mesure qu'elles se présentent durant les séances.	J'encourage le coaché à prendre conscience <i>de l'impact</i> de ses sensations physiques, de ses idées et de ses émotions qui traversent son esprit au fur et à mesure qu'elles se présentent durant les séances
	Je confronte les idées du coaché sans agressivité.	Je confronte les idées du coaché sans agressivité
	J'aide le coaché à comprendre où il en est face à son propre développement.	J'aide le coaché à comprendre où il en est face à son propre changement, <i>avec réalisme</i>
		J'aide le coaché à voir ses angles morts, ce qui est difficile pour lui de percevoir
		Je pose des questions au coaché qui l'amène à réfléchir sous un angle nouveau à <i>ce qu'il vit</i>
		J'aide le coaché à identifier chez lui ce qui le freine ou le limite

Tableau 3.4 (suite) Tableau comparatif des énoncés du QCC après les analyses factorielles et après les ajustements théoriques.

Facteur	Énoncés du modèle statistique	Énoncés du modèle ajusté
Soutien à l'adaptation	J'outille le coaché sur les façons de gérer ses interactions avec les autres.	J'outille le coaché sur les façons de gérer ses interactions avec les autres
	J'outille le coaché pour qu'il comprenne mieux les autres.	J'outille le coaché pour qu'il comprenne mieux les autres
	J'élabore avec le coaché des stratégies pour l'aider à s'adapter aux différentes façons de penser et d'agir des autres.	J'élabore avec le coaché des stratégies pour l'aider à s'adapter aux différentes façons de penser et d'agir des autres
	Je discute avec le coaché des façons d'adapter ses comportements aux autres.	Je discute avec le coaché des façons d'adapter ses comportements aux autres
	J'aide le coaché à comprendre les réactions des autres.	J'aide le coaché à comprendre les réactions des autres
	J'ai pris le temps d'apprendre à connaître le coaché.	
	Je formule des idées originales et je fais preuve de créativité.	Je formule des idées originales et je fais preuve de créativité
	Je possède un large répertoire de méthodes, et varie les techniques et les exercices utilisés.	Je possède un large répertoire de méthodes, et varie les techniques et exercices utilisés <i>pour développer sa capacité à réagir aux situations et à son environnement.</i>
	Je sens que j'ai des affinités avec le coaché.	
	J'ai présenté le plan de développement comme pouvant changer.	J'ai présenté le plan de développement comme pouvant changer

Tableau 3.4 (suite) : Tableau comparatif des énoncés du QCC après les analyses factorielles et après les ajustements théoriques.

Facteur	Énoncés du modèle statistique	Énoncés du modèle ajusté
Orientation vers le coaché	J'aide le coaché à faire des liens entre ses expériences et ses objectifs.	J'aide le coaché à faire des liens entre ses expériences et ses objectifs
	Je m'adapte constamment aux besoins ou au contexte du coaché.	
	Je prends le temps de revenir sur ses apprentissages et progrès l'approchant de l'atteinte de ses objectifs de développement.	Je prends le temps de revenir sur ses apprentissages et progrès l'approchant de l'atteinte de ses objectifs de développement
	J'ai su responsabiliser le coaché face aux actions auxquelles il s'était engagé.	J'ai su responsabiliser le coaché face aux actions auxquelles il s'était engagé
	J'aide le coaché à trouver un sens à son expérience lorsqu'il répète certains éléments.	J'aide le coaché à trouver un sens à son expérience lorsqu'il <i>se répète ou tourne en rond dans son discours</i>
	Rem3 Le coaché sent que je suis capable d'entendre ce qu'il a à me dire concernant sa satisfaction du processus de coaching.	Le coaché sent que je suis capable d'entendre ce qu'il a à me dire concernant sa satisfaction du processus de coaching
	Je donne le temps au coaché de trouver ses propres réponses plutôt que de lui proposer des solutions.	Je donne le temps au coaché de trouver ses propres réponses plutôt que de lui proposer des solutions
	Je suis centré, ce qui aide le coaché à se centrer à son tour.	Je suis centré, ce qui aide le coaché à se centrer à son tour
	Je développe, chez le coaché, sa compréhension des impacts que peuvent avoir ses actions ou ses comportements.	Je développe, chez le coaché, sa compréhension des impacts que peuvent avoir ses actions ou ses comportements
	Je perçois les émotions du coaché et les comprends.	
	Je fais preuve d'humilité.	
	Je maintiens une attitude neutre et objective lorsque je questionne ou j'écoute le coaché.	Je maintiens une attitude neutre et objective lorsque je questionne ou j'écoute le coaché
	Je fais appel à la détermination du coaché afin de surmonter les problèmes et obstacles.	
	J'ai établi des attentes claires quant à mes compétences en tant que coach et l'efficacité du coaching en clarifiant entre autres les forces et les limites de mon approche.	<i>Je me suis assuré que les attentes du coaché sont en lien avec les forces et les limites de mon approche</i>

Tableau 3.4 (suite) Tableau comparatif des énoncés du QCC après les analyses factorielles et après les ajustements théoriques.

Facteur	Énoncés du modèle statistique	Énoncés du modèle ajusté
Sensibilité au contexte organisationnel	Je suis capable de parler le même langage organisationnel que le coaché.	Je suis capable de parler le même langage organisationnel que le coaché
	Je suis sensible aux enjeux politiques d'une organisation.	Je suis sensible aux enjeux politiques d'une organisation
	J'aide le coaché à insérer des changements dans son milieu en tenant compte des enjeux politiques en organisation.	J'aide le coaché à insérer des changements dans son milieu en tenant compte des enjeux politiques en organisation
	Je propose des idées adaptées à la réalité du coaché.	Je propose des idées adaptées à la réalité du coaché
	J'aide le coaché à voir comment ses interprétations des situations ont des impacts sur sa perception de l'environnement organisationnel.	J'aide le coaché à voir comment ses interprétations des situations ont des impacts sur sa perception de l'environnement organisationnel
	Je tente d'aligner les buts de l'organisation à ceux du coaché, et je gère les tensions pouvant survenir lorsqu'ils ne sont pas alignés.	Je tente d'aligner les buts de l'organisation à ceux du coaché, et je gère les tensions pouvant survenir lorsqu'ils ne sont pas alignés
	Je suis capable de me mettre dans les souliers du coaché.	Je suis capable de me mettre dans les souliers du coaché
		Je comprends les dynamiques organisationnelles dans lesquelles évolue le coaché (contexte, rôles, hiérarchie)

CHAPITRE IV

DISCUSSION DE L'ÉTUDE 1

Dans ce chapitre, une discussion sur la première étude de la thèse sera faite. La première section de ce chapitre est consacrée à l'interprétation des résultats obtenus. Dans cette section, un retour sur le modèle de compétences des coachs de l'étude sera fait puis les constats en lien avec les quatre compétences du QCC seront présentés, soit les différences et similitudes avec d'autres modèles de compétences et la place de l'alliance de travail dans les compétences des coachs. Dans la deuxième section, les limites sont présentées.

4.1 Interprétation des résultats

4.1.1 Constats concernant la création du modèle de compétences des coachs

Une première contribution de notre première étude est la création du modèle de compétences qui intègre à la fois les résultats de la recension des écrits et des entrevues avec les experts de contenu. Les chercheurs et les praticiens apportent des perspectives différentes et essentielles afin de comprendre les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la pratique du coaching (Bachkirova et Lawton Smith, 2015). Plusieurs auteurs constatent que les chercheurs et les praticiens font évoluer la pratique du coaching chacun de leur côté, et les occasions de collaboration et d'initiatives conjointes sont rares (Kotte, Oellerich, Hinn et Möller, 2017). Un profil de

compétences qui fait le pont entre les connaissances des chercheurs et la vision pragmatique de coachs praticiens apparaissait nécessaire. Le processus de création du modèle de compétences de notre étude s'appuyant à la fois sur des résultats scientifiques et l'expertise de coachs praticiens assure une validité autant théorique que pratique à notre modèle.

Notre modèle comprend 24 compétences divisées en cinq catégories. La première catégorie concerne la création et le respect du cadre d'intervention, qui incluent les compétences de respect des standards éthiques, de connaissances du fonctionnement humain et des dynamiques organisationnelles, ainsi que le professionnalisme et la rigueur. La deuxième catégorie est la compétence d'établissement et de maintien de la relation de coaching, qui inclut de faire preuve d'ouverture et de tolérance, d'écouter activement, de faire preuve de bienveillance, de démontrer de l'empathie, de se remettre en question et de favoriser la présence attentive. La troisième catégorie est la compétence de soutien à l'auto-réflexion et la connaissance de soi, en favorisant la sensibilité à la diversité, en posant des questions significatives et percutantes, en confrontant de façon constructive, en osant avoir des conversations difficiles et en orientant la démarche vers la recherche de sens. La quatrième catégorie regroupe les compétences d'orientation de la démarche vers l'action et l'apprentissage, que sont les compétences d'analyse, de structure et d'organisation de la démarche, de stimulation du passage à l'action, de motivation à l'atteinte des résultats, de responsabilisation et d'autonomie et de souplesse et d'adaptabilité face au processus. La dernière catégorie regroupe les compétences d'introspection du coach et son engagement envers son développement professionnel, qui incluent les compétences d'être présent, authentique, engagé dans une démarche de développement continu, motivé à apprendre et sensible à la diversité. Comme expliqué dans la méthodologie, cette dernière catégorie n'a pas pu être incluse dans le QCC, mais est néanmoins identifiée comme un ensemble de compétences associées à l'efficacité d'un coach de gestion par les études recensées et

les experts de contenu rencontrés. Cette cinquième catégorie fait donc seulement partie du modèle de compétences.

de Haan et Nilsson (2017) mentionnent le manque de modèles de compétences suffisamment opérationnels pour être applicables à la pratique du coaching. Ces auteurs suggèrent l'utilisation de modèles qui définissent ces compétences en comportements du coach. C'est le cas de notre modèle de compétences qui est suffisamment pragmatique pour être utile à un coach praticien qui souhaite réfléchir sur sa pratique, ou un novice qui souhaite identifier les compétences qui lui seraient utiles pour pratiquer comme coach professionnel. Nous suggérons donc que ce modèle de compétences des coaches et le questionnaire préliminaire associé à ce modèle peuvent être utilisés à des fins d'auto-évaluation des coaches afin de contribuer à l'amélioration de leur pratique, développer leur réflexibilité et leur libre arbitre. Les implications pratiques de ce modèle de compétences pour les coaches, les écoles de coaching et les organismes accréditeurs seront détaillées dans la discussion générale.

Dans la section suivante, les constats à la suite des analyses préliminaires et des analyses principales pour la validation préliminaire du questionnaire associé à ce modèle seront présentés.

4.1.2 Constats des analyses préliminaires

Les analyses préliminaires ont mené au retrait de 47 énoncés faute de variance satisfaisante, c'est-à-dire que les répondants ont pour la plupart indiqué la réponse maximale (7 sur l'échelle à 7 points) pour ces énoncés. Ce manque de variance suggère un effet plafond pour ces énoncés. Nous postulons que cet effet plafond est dû à une maîtrise de ces compétences pour l'ensemble des coaches professionnels participants à l'étude. À l'inverse, les énoncés inclus dans les analyses factorielles exploratoires sont des énoncés auxquels tous les participants n'ont pas répondu avec la cote maximale.

L'analyse des énoncés retirés suggère qu'il s'agit de comportements appartenant aux catégories de respect de standards éthiques, de bienveillance et d'écoute active. Plus spécifiquement, le tiers des énoncés ayant été retirés des analyses factorielles appartenait à la deuxième catégorie de notre modèle de compétences, soit la compétence d'établissement et de maintien d'une relation de coaching. Ce constat suggère que les compétences relationnelles ont majoritairement été évacuées du QCC.

Plusieurs auteurs concluent que les compétences relationnelles du coach sont associées aux retombées d'une démarche de coaching, et que la relation entre le coach et le coaché est l'ingrédient clé du succès d'une démarche de coaching (Lai et Palmer, 2019). À titre d'exemple, Lai et McDowell (2016) concluent que les compétences relationnelles sont essentielles à la création d'une alliance de travail, et donc à l'efficacité d'une démarche de coaching. Leur étude à devis mixte suggère que certains comportements du coach contribuent plus fortement à l'établissement et au maintien de la relation de coaching, alors que d'autres comportements ne sont pas liés à cet élément. En effet, la méthodologie de création et de validation d'un modèle de compétences des coachs contribuant à la création d'une relation de coaching permet à ces auteurs de dégager trois catégories de compétences qu'ils nomment 1) les compétences interpersonnelles, 2) les savoir-faire et 3) les autres indicateurs comportementaux. La première catégorie inclut les compétences d'écoute active et d'empathie, et regroupe les comportements ayant la plus forte association avec l'alliance de travail. La deuxième catégorie inclut les comportements en lien avec la fixation d'objectifs et la gestion du processus, et rassemble les comportements ayant des associations modérées avec l'alliance de travail. Finalement la troisième catégorie inclut des comportements hétérogènes et faiblement associés à l'alliance de travail. La catégorie de compétences interpersonnelles semble inclure des comportements similaires à ceux ayant été exclus de nos analyses. Les conséquences de cette exclusion seront présentées plus en détail dans les limites de l'étude.

À la suite des analyses préliminaires, des analyses factorielles ont été réalisées, et les principaux constats se dégageant de ces résultats seront présentés dans la section suivante.

4.1.3 Constats des analyses factorielles

Basée sur les réponses de 174 coachs, la validation préliminaire du QCC a révélé une structure factorielle en quatre catégories, soit :

1. Orientation vers le coaché (orientation-coaché);
2. Soutien à l'adaptation du coaché (adaptation);
3. Confrontation empathique (confrontation empathique);
4. Sensibilité au contexte organisationnel (contexte organisationnel).

Chaque catégorie regroupe des comportements du coach qui semblent décrire plusieurs compétences. En effet, ces catégories semblent plus englobantes que les compétences du modèle de compétences issu de la recension des écrits et des entrevues, mais pas autant que les catégories de ce modèle. Ainsi, ces facteurs seront nommés des catégories de compétences et représentent un ensemble de comportements qui semblent associés à l'efficacité d'une démarche de coaching.

Un tableau comparatif de la présence de ces quatre catégories de compétences dans d'autres modèles de compétences des coachs est présenté au tableau 4.1. Les autres modèles présentés dans ce tableau sont tirés d'articles théoriques ou d'études publiées après la recension des écrits de l'étude 1. Les compétences des coachs étant nombreuses et difficiles à cerner, il apparaît nécessaire de souligner les similitudes existant entre les modèles. L'identification répétée de certaines compétences permettra de raffiner notre compréhension des compétences nécessaires à l'exercice du coaching. À l'inverse, l'identification de nouvelles compétences représente des pistes de recherche future prometteuse afin de faire avancer la recherche sur les compétences

contribuant au succès d'une démarche de coaching. Ainsi, on remarque que l'orientation vers le coaché et la confrontation empathique semblent plus souvent incluses dans les modèles de compétences des coachs que le soutien à l'adaptation ou la sensibilité au contexte organisationnel du coaché.

Tableau 4.1 Tableau comparatif des modèles de compétences des coachs recensés concernant les quatre catégories de compétences du QCC

	Type de méthodologie	Orientation-coaché	Adaptation	Confrontation empathique	Contexte organisationnel
Executive Coach Competency model (Blumberg, 2016)	Qualitatif	X	X	X	X
Core Executive and Organizational Coaching Competencies (Maltbia <i>et al.</i> , 2014)	Recension	X		X	
Attributs, compétences et indicateurs comportementaux essentiels pour un coach externe (Lai et Palmer, 2019)	Recension systématique	X		X	
Coaching Relationship Competency Framework (Lai et McDowall, 2016)	Recension systématique et validation empirique	X	X	X	X
The “Heron model” of coaching behaviors (De Haan et Nilsson, 2017)	Outil théorique validé (Héron)			X	
Foundational Coaching Psychology Competency Model (Vandaveer <i>et al.</i> , 2016)	Analyse de poste	X	X	X	X

La première catégorie est l'orientation vers le coaché. Cette catégorie inclut les comportements du coach qui l'amène à la fois à gérer les besoins du coaché tout en structurant la démarche de coaching selon les étapes nécessaires. Ces comportements sont donc ceux d'encadrement et de direction de la démarche afin qu'elle soit alignée avec les besoins du coaché. Ainsi, cette catégorie semble inclure à la fois la capacité du coach à adopter une démarche structurée ainsi que celle d'adapter sa démarche au coaché. L'orientation vers le coaché est une des compétences identifiées comme essentielles pour un coach entre autres dans les modèles de Blumberg (2016) et de Bachkirova, Sibley et Myers (2015). De plus, dans leur analyse des processus essentiels survenant durant une démarche de coaching, Correia *et al.* (2016) soulignent l'importance d'une directivité structurée du coach. En effet, ces auteurs expliquent que le coaching permet au coaché de se projeter dans l'avenir en identifiant l'objectif à atteindre, et de choisir les actions afin de réduire l'écart observé entre le soi actuel et le soi désiré. Cette projection dans le futur peut être facilitée par des comportements du coach, notamment ceux d'aider le coaché à cerner ses aspirations futures et ses besoins afin de créer une démarche de coaching qui répond à ceux-ci. Ces comportements décrits par Correia *et al.* (2016) sont similaires à ceux inclus dans la catégorie d'orientation vers le coaché. Cette catégorie s'est avérée significativement corrélée à la perception de changement, soit la mesure d'une retombée de la démarche de coaching utilisé dans la présente étude. Ce résultat suggère que la catégorie d'orientation vers le coaché regroupe des comportements associés à l'efficacité du coaching. Le coach contribue aux retombées d'une démarche de coaching en adaptant les séances en fonction des besoins du coaché, que ceux-ci soient exprimés ouvertement ou inconsciemment. Les coaches doivent donc s'assurer de bien comprendre le coaché qu'ils accompagnent afin de personnaliser la démarche de coaching à leurs besoins. De façon à favoriser l'adaptation des interventions de coaching aux besoins des coachés, les formations en coaching devraient s'assurer de mettre l'accent sur un ensemble d'outils et des techniques afin de permettre au coach

de sélectionner ceux étant les plus adaptés à la situation du coaché. L'enseignement d'un nombre restreint de cadres de référence ou d'analyse et la connaissance limitée d'outils d'intervention pourraient en effet se traduire par une capacité limitée du coach à s'adapter aux besoins variés de leurs coachés.

La deuxième catégorie du QCC est le soutien à l'adaptation du coaché. Elle inclut les comportements du coach qui visent à faire réfléchir le coaché à des stratégies afin de s'adapter aux autres et à mieux gérer ses interactions avec les autres. L'adaptation semble particulièrement nécessaire pour les coachés qui évoluent dans des environnements organisationnels qui semblent de plus en plus instables, fluides et confrontants (Bezler, 2019). Ce type d'environnement complexe et changeant nécessite une adaptation constante de la part des gestionnaires afin de rester performant (Bezler, 2019). Ce besoin d'adaptation chez les gestionnaires se manifeste entre autres par la popularisation de modèles de leadership tels que la flexibilité du leadership (Kaiser et Overfield, 2010) et la complexité du leadership (Uhl-Bien, Marion et McKelvey, 2007). En effet, ces modèles reposent sur le principe que les gestionnaires doivent composer avec la variété de demandes de leur environnement. Cependant, le soutien à l'adaptation a été peu étudié dans la littérature scientifique. Les auteurs s'étant intéressés au processus de coaching, tel que Correia *et al.* (2016) soulignent cependant l'importance de s'entendre avec le coaché sur la manière d'appliquer les apprentissages faits en coaching à d'autres contextes. Les études futures devraient s'intéresser aux effets de ces comportements du coach afin de déterminer s'ils permettent de développer l'adaptation du gestionnaire et l'amener à être plus performant dans son environnement de travail.

La troisième catégorie est la confrontation empathique. Les comportements du coach associés à cette catégorie sont ceux qui amènent le coaché à revoir ses façons de penser. Plusieurs auteurs soulignent également que la confrontation empathique est associée à

l'efficacité de la démarche de coaching. Plus particulièrement, la nécessité de confronter les perceptions du coaché est un des trois processus essentiels d'une démarche de coaching selon Correia, Dos Santos et Passmore (2016). À la suite de leur étude qualitative longitudinale où les auteurs réalisent des entrevues avec des coachs et des coachés afin d'identifier les mécanismes en jeu durant une démarche de coaching, les auteurs proposent le phénomène de « prise de perspective du soi présent » (traduction libre, *Perspectivation of the Present Self*; Correia et al., 2016). Ce mécanisme consiste en l'identification de croyances, et le recadrage, la reconstruction ou le changement de celles-ci. Il s'agit de favoriser la prise de conscience du coaché de ses croyances ou perceptions qui guident ses actions dans le présent, et développer cette conscience de lui-même afin de l'amener à faire des choix plus en lien avec ses objectifs. Ce processus implique des comportements du coach qui sont similaires à ceux de la catégorie de confrontation empathique. Également, on retrouve cette compétence dans le modèle de Blumberg (2016). À l'aide d'un devis qualitatif auprès de 16 coachs perçus comme exceptionnels, cet auteur crée un modèle de compétences des coachs qui partage plusieurs similitudes avec le nôtre, comme en témoigne le tableau 4.1. Ce modèle comprend 8 compétences qui regroupent 63 comportements jugés importants pour la pratique du coaching. La quatrième compétence du modèle de Blumberg (2016) est nommée l'intégration d'une diversité de données pour l'interaction développementale, et inclut les comportements du coach lui permettant d'interpréter et de partager l'information provenant de plusieurs sources de rétroaction afin d'aider le coaché à comprendre ce qu'il devrait développer et comment le faire. Cette compétence regroupe des comportements similaires à ceux de la catégorie de confrontation empathique, par exemple « le coach est attentif aux incohérences dans le discours du coaché » (traduction libre, page 166, Blumberg, 2016). De plus, Ladegard et Gjerde (2014) soulignent également l'importance de la confrontation empathique. La définition des comportements facilitateurs du coach de ces auteurs se rapproche de celle de la compétence de confrontation empathique de notre étude, soit des

comportements de rétroaction, de soutien et de *challenge*. Les résultats de leur étude montrent une association positive entre les comportements facilitateurs du coach et l'augmentation de la confiance envers les subordonnés du coaché. Ce résultat suggère que la confrontation empathique est importante, du fait qu'elle est associée à des retombées positives pour le coaché et son organisation. Cette catégorie obtient d'ailleurs une corrélation positive et significative avec la perception de changement à la suite d'une démarche de coaching, soit la mesure d'une retombée d'une démarche de coaching dans notre étude. Ce résultat permet de supposer que les comportements de confrontation empathique du coach mènent à des retombées positives de la démarche de coaching. Ainsi, notre étude ainsi que les conclusions des chercheurs présentés ci-haut semblent indiquer qu'il s'agit d'une compétence importante à développer chez les coachs. Sachant que cet élément n'est cependant pas inclus dans tous les modèles de compétences des coachs disponibles à ce jour, des études afin d'explorer l'association de cette compétence avec les retombées de la démarche de coaching sont nécessaires.

La quatrième catégorie est la sensibilité au contexte organisationnel du coaché. Les comportements inclus dans cette catégorie sont ceux amenant le coach à aligner la démarche de coaching avec la réalité et le contexte organisationnel du coaché. Cette catégorie inclut également les comportements du coach qui aident le coaché à mieux comprendre les dynamiques organisationnelles qu'il rencontre. L'importance pour le coach de comprendre le contexte organisationnel du coaché est mentionnée dans plusieurs profils des compétences des coachs. À titre d'exemple, ces connaissances sont nécessaires pour deux compétences dans le modèle de Blumberg (2016), soit la compétence de gestion de la relation entre le coaché et son organisation, c'est-à-dire l'alignement des objectifs du coaché avec les objectifs organisationnels et deuxièmement la capacité du coach à contribuer à la démarche de coaching avec ses connaissances et expériences organisationnelles. Tout comme suggéré par cet auteur,

il semble que la catégorie de sensibilité au contexte organisationnel du coaché inclut également ces deux aspects. Les résultats de Boyce, Jackson et Neal (2010) suggèrent que la relation coach-coaché joue un rôle de médiateur entre la crédibilité du coach et les retombées de la démarche de coaching. Ils soulignent l'importance pour un coach de comprendre le contexte organisationnel et les enjeux du coaché pour créer une relation de coaching et ainsi contribuer à l'atteinte de retombées pour le coaché et son organisation. Néanmoins, la sensibilité au contexte organisationnel des coachés dans notre étude obtient une corrélation non significative avec la perception de changement du coaché. Ce résultat suggère que ces comportements ne sont pas associés aux retombées de la démarche de coaching. Ainsi, davantage de recherches sont nécessaires afin de mieux comprendre la contribution de ces comportements au succès du coaching.

Il est possible de relever plusieurs constats des résultats obtenus dans le cadre de cette première étude. Les contributions théoriques ainsi que les implications pratiques de ce modèle des compétences des coachs et du questionnaire associé seront détaillées dans la discussion générale. Les limites spécifiques à la première étude de la thèse sont détaillées dans la section suivante. Des pistes de recherche futures afin de poursuivre l'étude des compétences des coachs et la création d'outils afin de les mesurer sont également présentées dans la section suivante.

4.2 Limites de l'étude et pistes de recherche futures

Quoique les études dans le domaine du coaching menées auprès d'échantillons de l'ampleur du nôtre sont rares, la taille de l'échantillon est tout de même insuffisante vu l'ampleur des compétences et des comportements inclus dans notre modèle. Davantage de répondants auraient été nécessaires afin d'explorer comment s'organise l'ensemble des énoncés associés aux compétences de coaching identifiées. En effet, Costello et Osborne (2005) appellent à la prudence lors de l'interprétation des résultats obtenus

avec des échantillons de petite taille. Mundfrom, Shaw et Ke (2005) suggèrent qu'avec notre ratio de variables par facteurs, notre échantillon aurait dû être de 250 participants. Il faut donc interpréter les résultats obtenus lors de la validation statistique préliminaire avec précaution. En effet, plusieurs défis en lien avec le recrutement de coachs pour participer à nos recherches se sont présentés, et constituent un des obstacles à davantage de recherches scientifiques dans ce domaine (Grover et Furnham, 2016). Ces défis seront abordés plus en détail dans la discussion générale.

Une deuxième limite est la composition de l'échantillon. En effet, on observe un effet plafond pour plusieurs énoncés qui ont dû être retirés des analyses factorielles. Cet effet plafond pourrait s'expliquer en partie par le fait que l'échantillon était composé exclusivement de coachs professionnels. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer ce phénomène. Tout d'abord, l'effet plafond pourrait être dû au biais de désirabilité sociale. En effet, il est possible que les coachs participant à l'étude aient voulu se montrer sous leur meilleur jour en répondant avec la cote maximale pour plusieurs énoncés. L'utilisation d'une échelle de Likert avec une grande variabilité (7 points) n'a peut-être pas été suffisante afin de contrer l'impact de ce biais. Il aurait pu être envisagé d'ajouter une mesure de la disposition à la désirabilité sociale dans notre étude. Une autre hypothèse pour expliquer l'effet plafond observé est que les coachs professionnels maîtrisent plusieurs compétences incluses dans notre modèle, ce qui explique le manque de variabilité, c'est-à-dire le fait que tous les participants ont sélectionné la note maximale sur l'échelle. Nous émettons donc l'hypothèse que les compétences maîtrisées par tous les coachs participants ont été exclues du QCC. Ces éléments exclus étaient des comportements ou compétences qu'on suppose communs à tous les coachs et donc essentiels à la pratique du coaching. Il est également possible que cet effet plafond soit dû à un manque d'introspection de la part des coachs participants qui n'ont pas su s'évaluer de façon juste, ou encore que la formulation des énoncés ait induit les participants à sélectionner la note maximale. Par conséquent, de

futures recherches devraient être menées auprès d'un échantillon de coachs inexpérimentés ou d'individus provenant d'un autre domaine afin de contraster leurs réponses avec celles de coachs professionnels.

De plus, il n'a pas été possible de mener les analyses avec l'échantillon de coachés, dont la taille était insuffisante. L'absence de la perception des coachés dans la validation du QCC diminue sa validité de construit. En effet, le coaching est un processus de co-création entre le coach et le coaché (Bachkirova *et al.*, 2015). Ainsi, la perception du coaché des comportements essentiels du coach et de leurs impacts est complémentaire à la perception du coach. En effet, l'étude de de Haan et Nilsson (2017) suggère une différence de perceptions des comportements du coach selon qui les évalue. De plus, l'étude de de Haan *et al.* (2016) suggèrent que l'efficacité d'une démarche de coaching est associée plus particulièrement à la perception du coaché de l'alliance de travail. Ces deux études nous amènent à penser que la perception du coaché influence grandement l'efficacité d'une démarche de coaching. Une piste de recherche future serait de mener une étude de validation du modèle de compétences auprès de coachés.

Troisièmement, la méthodologie de l'étude 1 de la thèse est une validation préliminaire d'un outil de mesure basé sur les principes de Vellis (2016) et Kyriazos et Stalikas (2018). Malheureusement, certaines étapes afin d'obtenir un outil valide et fidèle n'ont pas pu être réalisées. Tout d'abord, la validité convergente a été mesurée à l'aide d'un seul questionnaire, ce qui est insuffisant considérant que 24 compétences étaient incluses dans le modèle au départ. De plus, la mesure de validité prédictive utilisée est la perception du coach du degré de changement du coaché au cours de la démarche de coaching. Il aurait été idéal d'inclure d'autres mesures de retombées d'une démarche de coaching afin d'explorer les associations de certaines compétences des coachs et l'efficacité d'une démarche de coaching. En effet, la perception du coach sur d'autres éléments aurait pu être mesurée dans le cadre de l'étude de validation du QCC, par

exemple le pourcentage d'atteinte des objectifs poursuivis, la perception de satisfaction ou d'utilité de la démarche de coaching ou encore une mesure du sentiment d'auto-efficacité personnelle face à sa capacité à mener efficacement une démarche de coaching. Également, la structure interne du questionnaire a été testée à l'aide d'analyses factorielles exploratoires. La poursuite de la validation du questionnaire à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires est nécessaire. Ainsi, de futures recherches devraient recruter un deuxième échantillon afin de mener des analyses factorielles confirmatoires ainsi qu'explorer les liens du QCC avec d'autres mesures de compétences similaires et d'autres mesures des retombées d'une démarche de coaching. Un devis longitudinal permettrait également d'évaluer la stabilité temporelle du QCC.

4.3 Conclusion

En conclusion, cette étude a permis de développer un modèle de compétences des coachs de gestion, s'appuyant à la fois sur les écrits scientifiques et intégrant la perspective de coachs praticiens. De plus, le questionnaire des compétences des coachs a été créé et validé de façon préliminaire. Malgré plusieurs limites énumérées dans la section précédente, les résultats permettent d'alimenter la réflexion sur les compétences des coachs et sur la façon de les mesurer. Ainsi, cette étude représente un premier pas vers une meilleure définition du construit des compétences des coachs. Grâce à cette nouvelle définition et le QCC, de futures recherches devraient s'intéresser à la contribution des compétences des coachs de gestion à l'efficacité d'une démarche de coaching ainsi qu'à la création de l'alliance de travail. C'est l'objectif de l'étude de dyades présentée dans la section suivante.

ÉTUDE 2
UNE ÉTUDE DE DYADES POUR EXPLORER LES FACTEURS LIÉS AU
DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS DE GESTION DANS LE CADRE
D'UNE DÉMARCHE DE COACHING

CHAPITRE V

MÉTHODE DE RECHERCHE DE L'ÉTUDE DE DYADES

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthode de recherche utilisée dans la deuxième étude de la thèse, soit l'étude de dyades. Le chapitre se divise en cinq sections. Tout d'abord, un rappel des objectifs et des hypothèses sera présenté, suivi dans un deuxième temps du devis de recherche et de la procédure utilisée. Une description des participants puis des instruments de mesure utilisés lors de la collecte de données sera ensuite présentée. Enfin, la dernière partie fait état de notre méthodologie d'analyse de données.

5.1 Rappel des objectifs et hypothèses de recherche

À la suite de la création et validation préliminaire du questionnaire mesurant les compétences des coachs (QCC), une étude transversale avec des dyades de coach et coaché a été entreprise afin d'étudier les associations existantes entre les compétences

des coachs, des facteurs influençant l'efficacité et les retombées d'une démarche de coaching.

Plusieurs études menées sur l'efficacité du coaching suggèrent que la participation à une démarche de coaching est associée à plusieurs retombées positives pour le coaché et son organisation (de Haan et Duckworth, 2013). Ainsi, le premier objectif de l'étude de dyades est de répliquer ce résultat en évaluant l'effet du coaching sur le développement de la flexibilité du leadership et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Ces deux variables sont les retombées d'une démarche de coaching utilisées dans le cadre de cette étude. De plus, il est attendu que les habiletés de gestion non ciblées par le coaching ne soient pas associées à la participation à une démarche de coaching à l'instar des résultats de Grant (2014) qui indiquent des tailles d'effets plus élevés pour l'atteinte des buts du coaché dans le cadre d'une démarche de coaching comparativement à d'autres retombées plus globales.

Cet objectif se décline donc en trois hypothèses :

H1a : La participation à une démarche de coaching est associée au développement de la flexibilité du leadership du coaché.

H1b : La participation à une démarche de coaching est associée au développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

H1c : La participation à une démarche de coaching n'est pas associée au développement d'habiletés de gestion non ciblées par le coaching.

Ensuite, la thèse vise notamment à étudier les compétences des coachs. Les facteurs liés au coach, dont entre autres ses compétences, semblent avoir un effet sur la démarche de coaching selon les quelques études recensées par Grover et Furnham

(2016), mais davantage de recherches sont nécessaires pour confirmer l'effet de ces facteurs sur l'efficacité d'une démarche de coaching. Nous postulons donc les hypothèses suivantes :

H2 : Les compétences des coachs sont associées aux retombées associées à une démarche de coaching.

Les compétences étudiées dans le cadre de l'étude sont les quatre catégories de compétences du questionnaire des compétences des coachs (QCC). Afin d'alléger le texte, cette variable sera nommée compétences des coachs dans la suite du texte. Les effets de chacune des catégories de compétences seront testés séparément sur chacune des retombées étudiées dans la thèse.

Les deux autres objectifs de l'étude de dyades sont d'explorer les interrelations des compétences des coachs, de l'alliance de travail et du climat de transfert des apprentissages sur les retombées associées à une démarche de coaching. Athanasopoulou et Dopson (2018) constatent un manque d'études sur les facteurs associés aux retombées d'une démarche de coaching, alors que ces auteurs supposent qu'un ensemble de facteurs interviennent dans le succès de la démarche. Deux facteurs sont explorés dans le cadre de la thèse, soit l'alliance de travail et le climat de transfert.

Concernant l'alliance de travail, les résultats de l'étude de de Haan *et al.* (2013) suggèrent que la relation de coaching modère la relation entre la perception du coaché de l'étendue des techniques utilisées par le coach et la perception des retombées positives de la démarche. Ces résultats nous amènent à postuler que l'alliance de travail joue un rôle de médiateur dans la relation entre les compétences des coachs et les retombées de la démarche de coaching, soit le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching. L'hypothèse associée est :

H3: L'alliance de travail joue un rôle de médiateur partiel dans la relation entre les compétences des coachs et les retombées associées à une démarche de coaching.

Les effets de médiation seront testés séparément pour l'alliance de travail évaluée par le coach et celle évaluée par le coaché. Il est attendu que ces effets de médiation soient partiels. La figure 5.1 illustre ces hypothèses.

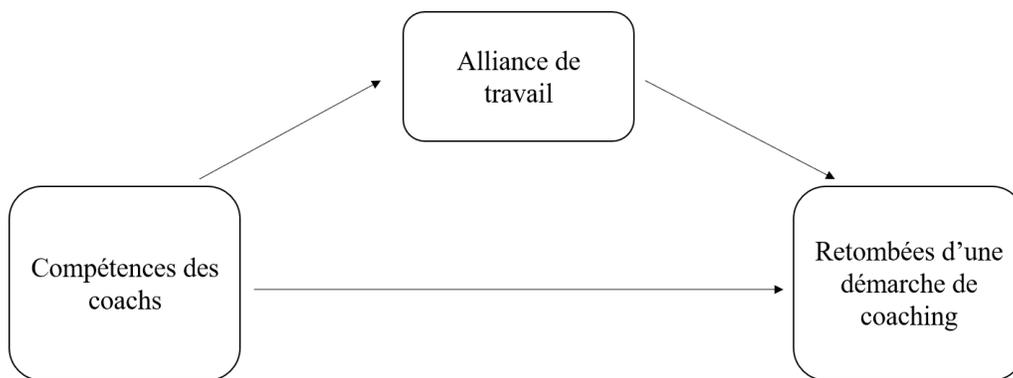


Figure 5.1 Modèle des effets de médiations postulés entre les variables testées dans la thèse.

Pour ce qui est du climat de transfert, le modèle de Hernez-Broome et Boyce (2011) postulent que la variable du soutien organisationnel serait un modérateur entre certaines caractéristiques des coachs et des coachés et les retombées positives d'une démarche de coaching. Ce modèle a été présenté en détail à la section 1.2 du cadre théorique. Tout comme ces auteurs, nous postulons que le climat de transfert joue un rôle modérateur dans la relation entre les compétences des coachs et les retombées associées à une démarche de coaching. Plus particulièrement :

H4a : L'effet positif des compétences des coachs sur les retombées associées à une démarche de coaching sera accentué par la motivation de l'apprenant.

H4b : L'effet positif des compétences des coachs sur les retombées associées à une démarche de coaching sera accentué par la capacité personnelle de l'apprenant à transférer les apprentissages.

H4c : L'effet positif des compétences des coachs sur les retombées associées à une démarche de coaching sera accentué par le soutien des collègues.

H4d : L'effet positif des compétences des coachs sur les retombées associées à une démarche de coaching sera accentué par le soutien du supérieur immédiat.

H4e : L'effet positif des compétences des coachs sur les retombées associées à une démarche de coaching sera atténué par les sanctions du supérieur immédiat.

Les effets de modération seront testés séparément pour chaque sous-dimension du climat de transfert. La figure 5.2 illustre ces hypothèses.

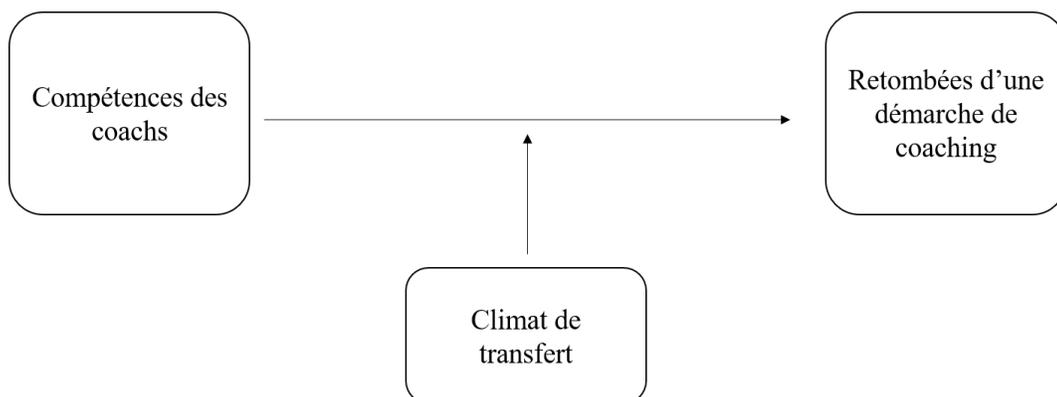


Figure 5.2 Modèle des effets de modération postulés entre les variables testées dans la thèse.

Afin de tester ces hypothèses, le devis de recherche utilisé sera présenté dans la section suivante.

5.2 Devis de recherche et procédure

En raison de difficultés de recrutement, le premier devis choisi a dû être abandonné. Les raisons de cet abandon et le nouveau devis sont présentés.

5.2.1 Devis de recherche initial : Devis longitudinal de dyades coach-coaché

Un devis longitudinal à quatre temps de mesure avait d'abord été planifié afin de répondre aux objectifs et hypothèses de recherche poursuivis. Le devis initial proposait d'étudier des dyades de coachs et de coachés tout au long d'une démarche de coaching en récoltant des données au début, au deux tiers, à la fin et trois mois suivants la fin de la démarche de coaching. Plus précisément, un devis « *one-as-many* » (Kenny, Kashy et Cook, 2006) avait été choisi puisque l'unité d'analyse (coach) aurait fourni de l'information sur tous ses partenaires (coachés) et chaque partenaire aurait également fourni de l'information sur l'unité d'analyse (coach). Pour effectuer ces analyses, Kenny *et al.* (2006) utilisent des équations structurelles qui permettent de tenir compte de la dépendance qui existe entre les données des coachés ayant travaillé avec le même coach. Or, ce type d'analyse n'a pas encore été adapté à des devis avec des mesures répétées. De plus, certains prédicteurs (alliance de travail, compétences des coachs et climat de transfert) n'étaient mesurés qu'à un seul temps de mesure. Ainsi, la taille d'échantillon nécessaire pour viser une valeur de puissance de 0,8 suffisante pour nos analyses était de 150 dyades.

5.2.2 Recrutement initial

Le recrutement visait d'abord des organisations ayant en place un programme de coaching. Au total, treize organisations ont été approchées et des rencontres de présentation de l'étude ont eu lieu dans quatre de ces milieux. Malgré l'optimisme communiqué par nos interlocuteurs, les multiples relances envoyées entre les mois de janvier 2016 et février 2018 ont mené à plusieurs refus ou un nombre restreint de

dyades intéressées à participer dans certaines de ces organisations. En raison d'un manque de participation des organisations contactées, une procédure pour rejoindre des coachs directement a été mise en place à l'aide de courriels personnalisés. Une invitation à participer à l'étude a également été envoyée via l'infolettre de la fédération internationale des coachs (ICF) section Québec.

Afin d'assurer une standardisation des pratiques de coaching, certains critères d'inclusion avaient été définis soit 1) l'implication du supérieur immédiat, 2) la présence d'un plan de développement individuel et 3) la durée de la démarche (6 et 9 mois). Les coachs devaient également avoir suivi une formation de coach professionnel accréditée.

De mai 2017 à juin 2018, quinze dyades ont accepté de participer. De ce nombre, les données complètes ont été collectées pour dix dyades en raison de la fin précoce de la démarche de coaching ou du refus du coaché de poursuivre sa participation à l'étude. Cet échantillon était insuffisant pour effectuer les analyses statistiques prévues afin de tester les hypothèses de recherche. Il a donc été décidé de changer le devis de recherche.

5.2.3 Nouveau devis de recherche et procédure

Les objectifs de recherche n'ayant pas changé, le devis pour lequel nous avons opté vise à explorer les relations empiriques existant entre les compétences du coach, deux facteurs influençant l'efficacité et les retombées d'une démarche de coaching de gestion. Pour y parvenir, un devis transversal corrélationnel a été utilisé.

Les variables indépendantes sont les quatre compétences des coachs, les variables dépendantes sont le développement de la flexibilité du leadership et d'habiletés de gestion ciblées par le coaching, la variable médiatrice est l'alliance de travail et la variable modératrice est le climat de transfert des apprentissages. Ces variables ont été

mesurées au moyen d'un questionnaire en ligne complété par le coach et le coaché créé sur la plateforme Lime Survey.

Lorsqu'un coach acceptait de participer à l'étude, un courriel présentant brièvement l'étude lui était acheminé par l'équipe de recherche afin qu'il sollicite des coachés avec qui il avait conclu une démarche de coaching dans les six derniers mois. Certains coachs ont préféré envoyer la description du projet de recherche et l'hyperlien vers les questionnaires directement aux coachés correspondant à cette description, alors que d'autres ont transféré à la chercheuse principale les coordonnées des coachés acceptant de participer à l'étude. Dans ce deuxième cas de figure, une fois les coordonnées reçues, la chercheuse principale transmettait, par courriel, une invitation à participer contenant un hyperlien menant au questionnaire en ligne.

Le questionnaire en ligne permettait à la fois d'obtenir le consentement des participants, certaines données sociodémographiques ainsi que leurs réponses aux différentes échelles de mesure utilisées dans le cadre du projet de recherche. En moyenne, les coachés ont mis vingt minutes à remplir leur questionnaire alors que les coachs mettaient dix minutes.

5.3 Participants

5.3.1 Recrutement

Le recrutement a été réalisé de juin 2018 à janvier 2019 et trois techniques ont été utilisées afin d'atteindre la quantité cible de dyades participant à l'étude. Le descriptif de l'étude utilisé à des fins de recrutement se trouve en Annexe F et le courriel d'invitation à participer, à l'Annexe G.

En premier lieu, les participants ont été recrutés en collaboration avec l'ICF Québec, ainsi que deux écoles de coaching de la grande région de Montréal. Les présidents et les directeurs de ces organisations ont été invités, par le biais de correspondances personnalisées, à soutenir le recrutement de participants en diffusant des informations concernant l'étude aux abonnés de leurs infolettres. L'invitation contenait un court descriptif du projet de recherche ainsi que les coordonnées de la chercheure principale. Les autres écoles contactées n'ont pas accepté de faire un tel envoi.

En second lieu, l'équipe de recherche a présenté les résultats de la première étude du projet de recherche lors du congrès annuel d'ICF Québec en octobre 2018, assurant ainsi une diffusion élargie de l'étude auprès des coachs n'ayant pas reçu l'invitation par courriel. Quelques coachs supplémentaires ont été recrutés à cette occasion.

Enfin, plusieurs références personnelles de l'équipe de recherche ont également été sollicitées par courriel tout au long de la collecte et ont été invitées à discuter des implications de la participation à l'étude avec la chercheure principale lors d'un appel téléphonique. Au total, 430 coachs ont été invités à participer via un courriel personnalisé de la chercheure principale. Deux rappels ont subséquemment été envoyés aux coachs n'ayant pas répondu à la première invitation.

5.3.2 Critères d'inclusion

Des critères d'inclusion ont été définis à la fois pour les coachs, les coachés ainsi que pour la démarche de coaching.

Tout d'abord, les coachs participant à l'étude devaient être membre d'une association professionnelle de coachs ou d'un des ordres professionnels suivants : Ordre des psychologues du Québec (OPQ), Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (CRHA) ou Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ).

Ce critère visait à inclure dans l'étude des coachs plus susceptibles d'agir avec professionnalisme et expertise. En effet, l'adhésion à une association de coachs professionnels ou un ordre professionnel implique souvent d'être soumis à un code d'éthique ou de déontologie et de démontrer des compétences pertinentes à l'exercice de cette profession ou pratique. Puisque le titre de coach n'est pas un titre réservé, certaines personnes s'improvisent coachs sans avoir les outils nécessaires pour intervenir avec leurs coachés (Bachkirova et Lawton Smith, 2015).

Un critère d'inclusion concernant le coaché était également établi. Les coachs acceptant de participer étaient invités à solliciter des coachés ayant poursuivi des objectifs de développement ciblant spécifiquement le développement d'habiletés de gestion.

Trois critères d'inclusion en lien avec la démarche de coaching ont aussi été déterminés. Tout d'abord, la dernière rencontre effectuée entre le coach et le coaché devait avoir eu lieu dans les six derniers mois. Ce critère a été établi afin de (1) s'assurer que la démarche avait bien été conclue et (2) favoriser une récupération mnésique plus efficiente des détails de la démarche de coaching attribuable à la récence de la démarche chez les coachs et les coachés. Le deuxième critère concernait la durée de la démarche, qui devait s'étaler sur une période de 4 à 12 mois afin d'assurer une certaine standardisation des démarches évaluées. Un minimum de 4 mois permettait de s'assurer qu'il s'agissait bien d'une démarche de coaching comparativement à quelques rencontres isolées, et ce tout en restant dans les normes de la plupart des démarches de coaching. En effet, la durée moyenne des démarches de coaching incluses dans la méta-analyse de Jones, Woods et Guillaume (2016) est de 18,80 semaines, avec une étendue de 44 semaines. Finalement, il était important que la démarche du coach soit structurée et que des objectifs précis aient été définis, puisque cet élément suggère le professionnalisme de la démarche entreprise (Schreyögg et Schmidt-Lellek, 2017).

5.3.3 Échantillon

Au terme du processus de recrutement, 56 coachs respectant les critères d'inclusion ont fait part de leur intérêt à participer au projet de recherche. Nous relevons que le taux de réponse des coachs sollicités est faible (5 %). Ceci peut s'expliquer par des critères d'inclusion nombreux et une réticence à impliquer des coachés dans ce type d'étude. Par la suite, 25 coachs ont révélé que certains de leurs coachés étaient également admissibles et ont lancé des invitations. De ces 25 coachs, 23 ont reçu des réponses favorables de l'un ou de plusieurs de leurs coachés. Par conséquent, l'échantillon final de l'étude 2 était constitué de 23 coachs et 54 coachés, formant 54 dyades.

Les coachés étaient, pour la plupart, des gestionnaires occupant leur rôle actuel depuis 3,63 années en moyenne avec des durées variant de 2 mois à 13 ans. Concernant les postes occupés par ceux-ci, 26 % des coachés occupaient un poste de cadre supérieur, 37 % occupaient un poste de cadre intermédiaire ou de gestionnaire de deuxième niveau, et 32 % occupaient un poste de gestionnaire de premier niveau.

En ce qui concerne les coachs, ces derniers consacraient en moyenne 11 heures au coaching par semaine et l'étendue variait entre 1 heure et 30 heures par semaine. En ce qui a trait à leur adhésion à un ordre professionnel ou une association de coachs professionnels, 38 % déclaraient faire partie d'un ordre professionnel (OPQ, CRHA ou OCCOQ), 86 % indiquaient qu'ils étaient membres d'ICF ou ICF Québec, et 5 % se disaient membres de la SICPNL.

5.4 Instruments de mesure

Les données ont été collectées auprès des participants à l'aide d'un questionnaire autorapporté. Les instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'étude de dyades sont détaillés dans les sections suivantes. Le tableau 5.1 présente une synthèse des

instruments de mesure utilisés en fonction de l'acteur de la dyade qui a complété l'instrument. Les instruments de mesure se trouvent à l'Annexe H.

Tableau 5.1 Tableau synthèse des instruments de mesure utilisés

Instruments de mesure	Coach	Coaché
Mesure des compétences des coachs	x	
Mesure de l'alliance de travail	x	x
Mesure du climat de transfert des apprentissages		x
Mesure des retombées de la démarche de coaching		x

5.4.1 Mesure des compétences des coachs.

Les compétences des coachs ont été mesurées, à titre de variables indépendantes, à l'aide du Questionnaire des compétences des coachs (QCC) développé dans l'étude 1. Ce questionnaire intègre 35 énoncés répartis sur quatre sous-échelles. Il comprend une échelle de Likert à 7 points. Les qualités psychométriques du questionnaire ont été détaillées au chapitre III.

À titre de rappel, ce questionnaire mesure quatre catégories de compétences des coachs, soit l'orientation vers le coaché (10 énoncés), le soutien à l'adaptation (8 énoncés), la confrontation empathique (9 énoncés), et la sensibilité au contexte organisationnel (8 énoncés).

Seuls les coachs remplissaient le QCC, comme la version du point de vue du coaché n'a pas pu être validée lors de l'étude 1 en raison d'un nombre insuffisant de répondants.

5.4.2 Mesure de l'alliance de travail

À titre de rappel, O'Broin (2016) suggère qu'il est difficile de comparer les résultats des études sur l'alliance de travail et la relation de coaching en raison de la diversité des instruments de mesure utilisés. Cet auteur mène donc une analyse des principaux instruments de mesure utilisés dans le domaine du coaching et constate la prédominance du *Working Alliance Inventory* (WAI) comme mesure de l'alliance de travail et la relation de coaching. Cet auteur encourage les chercheurs à utiliser des instruments de mesure similaires afin de faciliter la comparaison des résultats d'une étude à l'autre. En utilisant le même rationnel que Gessnitzer et Kauffeld (2015) qui suggèrent d'utiliser le WAI afin de comparer les résultats obtenus des études menées sur la relation de coaching, ce questionnaire a été choisi afin de tester les associations entre les compétences des coachs, l'alliance de travail et les retombées d'une démarche de coaching dans la présente thèse. L'alliance de travail variant d'une dyade à une autre, les coachs devaient remplir ce questionnaire pour chaque coaché participant.

L'alliance de travail a donc été évaluée à l'aide de la version abrégée de l'Inventaire d'alliance de travail (*Working Alliance Inventory*; WAI) adaptée à une démarche de coaching, à l'instar des travaux de Baron *et al.* (2009; 2011). Ce questionnaire mesure la perception du coach et du coaché sur trois éléments définissant l'alliance de travail (entente sur les buts, entente sur les moyens et qualité de la relation). Le WAI comprend 12 énoncés et une échelle de Likert de 7 points allant de 1 « jamais » à 7 « toujours ». Les études de validation de l'outil ont démontré la validité et la fidélité de l'outil (Corbière, Bisson, Lauzon et Ricard, 2006; Tracey et Kokotovic, 1989). L'analyse de la structure factorielle de l'outil amène cependant les auteurs à suggérer d'utiliser uniquement le score global de la version abrégée et de faire abstraction des scores des sous-échelles. Par conséquent, nous avons utilisé le score global d'alliance de travail attribué par le coach et le score global attribué par le coaché.

5.4.3 Mesure du climat de transfert des apprentissages

Les composantes du climat de transfert des apprentissages ont été mesurées à l'aide de certaines sous-échelles de l'inventaire du climat de transfert des apprentissages (*Learning Transfer System Inventory*; LTSI). L'outil original est composé de 68 énoncés et d'une échelle de Likert en 6 points. Cet outil comprend 16 dimensions représentant les 16 facteurs du climat de transfert des apprentissages. Les indices de cohérence interne de ces dimensions varient de 0.63 à 0.91 (Holton *et al.*, 2000). Cette mesure est fréquemment utilisée dans les études traitant de la formation.

Comme présenté dans la section 1.3.4 du cadre théorique, cinq variables représentant cinq dimensions du LTSI ont été évaluées par les coachés dans le cadre de notre étude, soit, 1) la motivation de l'apprenant à transférer (3 énoncés), 2) la capacité personnelle de l'apprenant à transférer (2 énoncés), 3) le soutien des collègues (1 énoncé), 4) le soutien du supérieur immédiat (2 énoncés) et 5) les sanctions du supérieur immédiat (1 énoncé). Puisque certaines dimensions de l'outil n'ont pas été mesurées, les scores des dimensions considérées ont été privilégiés plutôt qu'un score global.

Ces variables étant difficiles à évaluer par le coach, cet instrument de mesure n'a été complété que par le coaché.

5.4.4 Mesure des retombées de la démarche de coaching

La mesure des retombées de la démarche de coaching de la thèse est l'index de flexibilité du leadership (*Leadership Versatility Index*; LVI) de Kaiser, Overfield et Kaplan (2010). De cet index sont dérivés le score de flexibilité du leadership et le score des habiletés de gestion ciblées par le coaching utilisés dans la thèse. De façon à pouvoir mener des études scientifiques en lien avec leur modèle, Kaiser, Overfield et Kaplan (2010) ont créé le LVI, soit un inventaire des habiletés de gestion qui permet de mesurer le répertoire comportemental du gestionnaire. Un exemple d'énoncé de la

catégorie S'imposer est « j'assume mon autorité – je montre que c'est moi qui dirige ». Un exemple d'énoncé de la catégorie Permettre est « je donne une marge de manœuvre aux gens pour qu'ils prennent de l'initiative ». Un exemple d'énoncé pour l'échelle Stratégique est « je suis prêt(e) à faire des changements audacieux et risqués » et un exemple d'énoncé pour Opérationnel est « je fais un suivi des progrès et des dossiers ». Des études antérieures ont appuyé la structure, la fidélité et la validité de l'outil et les sous-échelles suivent les trajectoires de corrélations convergente et divergente avec d'autres mesures de comportements de leadership et de critère d'efficacité (Kaiser et Overfield, 2010). Les auteurs accordent un poids égal à chacune des catégories dans le calcul d'un score de flexibilité du leadership. Une des caractéristiques intéressantes de cet outil est l'utilisation d'une échelle allant de -4 « vraiment pas assez » à 4 « beaucoup trop » et où zéro correspond à « au juste niveau ».

Dans l'étude de la thèse, le coaché était invité à identifier, parmi les douze catégories de comportements du LVI, les trois s'apparentant le plus aux objectifs de développement qu'ils avaient ciblés dans le cadre de sa démarche de coaching. Pour chaque dimension sélectionnée, il devait évaluer son niveau de maîtrise des comportements associés à cette dimension avant et après la démarche de coaching, ainsi que les comportements associés à la dimension complémentaire de la dimension sélectionnée. Par exemple, un coaché qui avait sélectionné « assumer » comme objectif travaillé répondait à la fois aux énoncés de la sous-échelle « assumer » ainsi que ceux de la sous-échelle « autoriser ». Les douze sous-échelles de pairs de comportements sont présentées au tableau 5.2. Puis, le coaché avait l'option de donner des détails sur les objectifs de développement qu'il avait ciblés à l'aide d'une question de type commentaire. Comme les coachs ne sont pas témoin des habiletés de gestion et comportements de leadership des coachés qu'ils accompagnent, cette mesure a été complétée seulement par les coachés.

Tableau 5.2 Description des douze sous-échelles du LVI organisées en paires de comportements complémentaires et opposés

<i>Assumer</i> (prend en charge, donne la direction, intervient)	<i>Autoriser</i> (donne une marge de manœuvre, fait confiance au gens pour maîtriser les problèmes)
<i>Déclarer</i> (prend des décisions, prend position et défend son point de vue)	<i>Écouter</i> (participatif (ve), considère les idées des autres, est disposé(e) à se laisser persuader)
<i>Pousser</i> (attend beaucoup des autres et responsabilise les gens)	<i>Soutenir</i> (traite bien les gens, montre sa satisfaction, accorde le bénéfice du doute)
<i>Direction</i> (regarde au loin, prend une vision large, pense stratégiquement)	<i>Exécution</i> (gère les délais quotidiens de la mise en œuvre, suit les progrès)
<i>Croissance</i> (promeut activement la croissance, change les choses, saisit les opportunités)	<i>Efficacité</i> (efficace dans la gestion du changement, économise les ressources)
<i>Innovation</i> (met en question le statu quo, essaie de nouvelles choses, encourage la créativité)	<i>Commande</i> (cohérent(e), organisé(e) et méthodique, suit les processus)

Note : Adapté de Kaiser et Overfield (2010).

L'utilisation du LVI comme mesure des retombées de la démarche de coaching comporte plusieurs avantages. Tout d'abord, cette mesure a été choisie afin de permettre la comparaison des scores entre les coachés. L'utilisation d'un même inventaire de comportements validés scientifiquement contribue à la rigueur de la mesure des retombées tout en permettant une certaine standardisation des comportements identifiés comme les objectifs de la démarche de coaching. Aux avantages de la rigueur et standardisation s'ajoutent celui de permettre de personnaliser

les comportements ciblés par la démarche de coaching pour chaque coaché.

Une illustration des calculs des scores de développement de la flexibilité et des habiletés de gestion ciblés par le coaching pour un coaché qui aurait sélectionné la catégorie « déclarer » comme objectif travaillé dans le cadre de sa démarche de coaching est présentée à la figure 5.3. Une explication plus précise de ces scores est détaillée par la suite.

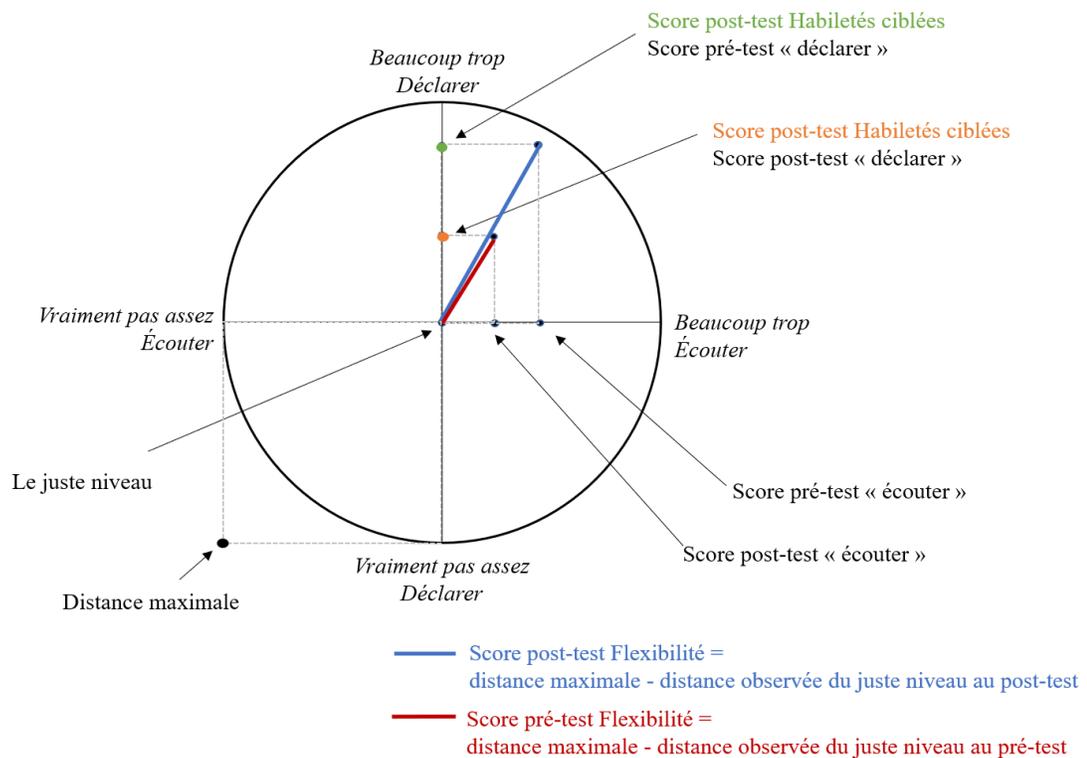


Figure 5.3 Illustration des calculs des scores des retombées. Adapté de Kaiser et Overfield (2010).

Afin de mesurer le **développement de la flexibilité**, nous nous appuyons sur les calculs présentés dans l'étude de Kaiser et Overfield (2010). Ainsi, un score moyen a été calculé pour chaque paire de comportements, c'est-à-dire un score moyen des

comportements de la dimension ciblée par la démarche de coaching, ainsi que sa dimension complémentaire. Plus spécifiquement, pour chaque paire de comportements, un score moyen pré-test et un score moyen post-test ont été calculés. L'échelle allant de -4 à 4, ces scores ont ensuite été transformés afin de représenter l'écart par rapport à zéro, tel que recommandé par Kaiser et Overfield (2010). Ces auteurs utilisent le théorème de Pythagore pour représenter mathématiquement la distance du score par rapport à zéro. La distance maximale par rapport à zéro se calcule ainsi : $c^2 = a^2 + b^2$, où a et b représente les scores maximaux d'une dimension (+4 ou -4). La distance maximale pour chaque paire de comportements est donc de 5,657. Le même calcul est ensuite utilisé pour calculer la distance du score observé par rapport à zéro, où a représente le score obtenu pour une dimension (ex. permettre) et b le score de la dimension complémentaire (ex. s'imposer). Puis, une soustraction de la distance maximale et de la distance observée du score par rapport à zéro pour chaque paire de comportements est effectuée. La dernière étape constitue à calculer la moyenne. Ainsi, plus le score post-test de développement de la flexibilité est élevé, plus on peut supposer que le coaché maîtrise l'ensemble des comportements opposés et complémentaires. Dans les analyses menées par la suite, le score du pré-test est utilisé comme une variable contrôle alors que le score post-test est utilisé comme une variable dépendante.

Afin de mesurer le **développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching**, deux scores distincts ont été créés. Le premier score portait sur les dimensions ciblées par le coaching, c'est-à-dire les dimensions identifiées comme des objectifs de développement par le coaché, et l'autre score portait sur les dimensions complémentaires. Pour les dimensions ciblées par le coaching, deux scores (pré-test et post-test) ont été créés. Ces scores représentent la moyenne des scores pour chaque dimension sélectionnée comme une habileté de gestion ciblée par le coaching. Du fait que seule la moitié de la paire de la dimension sélectionnée a été utilisée pour calculer

ces scores, ceux-ci permettent d'estimer l'écart existant entre les habiletés de gestion des dimensions ciblées avant et après la démarche de coaching, et non l'écart par rapport à zéro comme c'est le cas pour les scores de flexibilité du leadership. Une analyse descriptive de ces scores après les analyses préliminaires montre cependant un rapprochement de zéro pour 47 des 53 coachés, soit pour 87 % de l'échantillon. Ainsi, le score post-test de développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching souhaité est zéro. En effet, un score de zéro signifie que le coaché utilise les comportements de la dimension qu'il a sélectionnés comme un objectif travaillé durant la démarche de coaching à un juste niveau.

Il a été choisi d'utiliser les scores d'habiletés de gestion ciblées par le coaching comme variable de retombées, parce que ces scores permettent de conserver une plus grande variabilité des données. En effet, le format de l'échelle où zéro représente la niveau souhaitable signifie qu'un coaché étant passé d'un score de -1,0 à 0,5 a fait un rapprochement de zéro de 0,5 alors que l'écart entre les scores est de 1,5. Le choix d'utiliser une variable de retombées ayant une plus forte variabilité s'appuie sur la conclusion de plusieurs auteurs que les analyses multiniveaux utilisées dans le cadre de la deuxième étude obtiennent une faible puissance pour de petits échantillons. En effet, le type de devis utilisé dans la thèse appelle à utiliser des analyses de type multiniveaux. Ces analyses seront décrites à la section suivante. McNeish et Stapleton (2016) suggèrent cependant que ce type d'analyse peut mener à des conclusions biaisées dans le cas de petits échantillons. L'étude de simulations statistiques de Bell, Morgan, Schoeneberger, Kromrey et Ferron (2014) les amène à conclure plus spécifiquement qu'une taille de *cluster* entre 5 et 10 et un nombre de clusters de 20 obtient des indices de puissance assez faibles, ce qui signifie que les risques de faux négatif sont plus élevés. Dans notre étude, la taille moyenne des clusters est de 2,34 et le nombre de clusters est de 23 après les analyses préliminaires. Des études de simulations statistiques publiées à ce jour, il s'agit du cas de figure qui ressemble le

plus au nôtre. Il a donc été décidé d'inclure une variable de retombée avec une variabilité plus grande afin de pallier aux enjeux de puissance associés aux analyses multiniveaux utilisés, malgré les limites que ce choix entraîne.

L'étude de Drennan et Hyde (2008) porte sur l'utilisation comparée d'une mesure de pré-test rétrospective à une méthode de pré-test collectée au début d'un programme de formation et mise en lien avec une mesure de post-test collectée à la fin du programme. L'étude conclut que le pré-test rétrospectif permet de contrôler le biais de changement de réponse et que cette méthode est valide et complémentaire à la méthode traditionnelle de mesures de pré et post-test. De plus, l'utilisation de scores de différences entre les scores pré-test et post-test est une méthode très critiquée en raison d'enjeux de fidélité et de validité (Edwards, 1994). Nous avons donc choisi d'utiliser le score post-test comme variable dépendante et le score pré-test comme variable contrôle.

5.5 Méthodologie d'analyse des données

La section qui suit porte sur la procédure utilisée pour mener les analyses statistiques principales de la thèse.

La première hypothèse concerne l'effet du coaching sur le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching. Elle a été testée grâce à des tests t pour échantillons dépendants à l'aide du logiciel SPSS.

Le devis de recherche de l'étude 2 vise également à évaluer l'effet de trois facteurs sur les retombées de la démarche de coaching, soit les compétences des coachs, l'alliance de travail et le climat de transfert.

Le devis de recherche utilisé dans le cadre du projet de recherche actuel est un devis qui appelle à utiliser des analyses multiniveaux (*Multi-Level Model*; MLM), c'est-à-dire étudier des individus appartenant à des groupes. L'objectif de ce type d'analyses est similaire à celui d'analyses de régression multiple traditionnelle, soit prédire une variable dépendante par un ensemble de variables indépendantes ou contrôles. La différence fondamentale de ces deux types d'analyses concerne cependant l'indépendance des observations, c'est-à-dire que les modèles multiniveaux tiennent compte de la structure nichée des données en incluant les effets aléatoires ou en tenant compte de la structure des covariances pour les résidus qui témoignent de la dépendance des observations. En effet, le terme multiniveaux réfère au fait que le devis comprend différents niveaux d'observation. Dans le cas de l'étude actuelle, le premier niveau, ou le *within level*, réfère au niveau de la dyade. La plupart des variables à l'étude sont de niveau 1, c'est-à-dire que nous avons un score propre à la dyade fourni par soit le coach ou le coaché. Au niveau 2 d'analyse, ou le *between level*, on retrouve les variables partagées par plusieurs dyades.

Une analyse des corrélations intraclases (CIC) a mené à la conclusion que celles-ci sont élevées pour les quatre compétences des coachs (orientation coaché = .55, adaptation = .52, confrontation = .27, contexte = .59), c'est-à-dire supérieur à .30 selon les normes de Maas et Hox (2015). Il a donc été décidé de traiter cette variable comme un prédicteur de niveau 2. En effet, un indice CIC élevé suggère une dépendance entre les données, ce qui apparaît logique dans le cas présent, soit que les compétences d'un coach intervenant auprès de différents coachés démontrent plus de similarités que les compétences de deux coachs différents. Ainsi, il a été décidé de considérer les scores des quatre compétences du QCC comme des prédicteurs de niveau 2. Ces variables ont été centrées à la moyenne *between level* (inter) alors que toutes les autres variables de niveau 1 ont été centrées à la moyenne *within level* (intra) (Myers, Brincks, et Beauchamp, 2010). Selon Myers, Brincks et Beauchamp (2010), centrer une variable

signifie de soustraire la moyenne de l'ensemble des scores bruts de cette variable. Ainsi, pour les prédicteurs de niveau 1, la moyenne des dyades a été soustraite des scores bruts de ces variables. Pour ce qui est des compétences des coaches, soit le prédicteur de niveau 2, la moyenne du coach a été soustraite aux scores bruts de ces variables.

Une illustration du modèle utilisé dans la thèse est présentée à la figure 5.4.

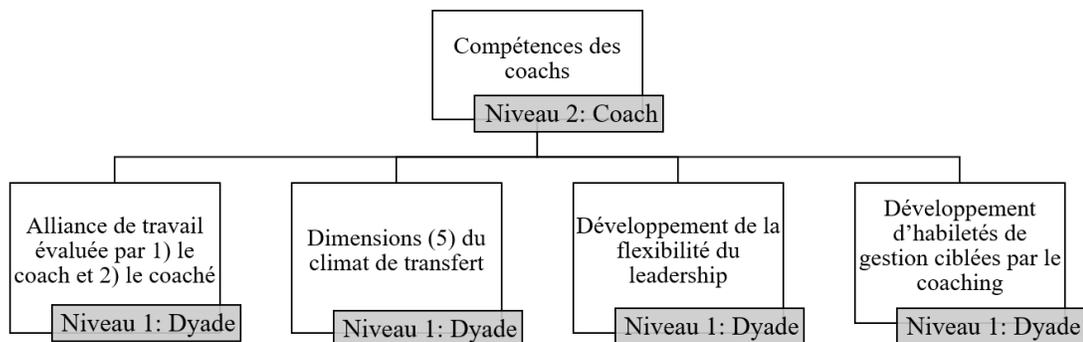


Figure 5.4 Illustration des niveaux de la thèse

Pour ce qui est du niveau 1, l'échantillon est composé de 54 coachés dont certains d'entre eux partagent le même coach. Au total, 23 coaches ont participé à l'étude. Le nombre de coachés partageant le même coach est de 2,34 en moyenne, avec une étendue de 1 à 12, tandis que 10 coaches ont un seul coaché participant. Malgré le fait que certains coachés sont les seuls individus associés à leur coach, on ne peut considérer ces données comme des observations indépendantes. En effet, comme expliqué dans l'article de Baldwin, Bauer, Stice et Rohde (2011), même si la variance associée à un coach ne peut pas être statistiquement isolée dans le cas d'observation ou un coaché est le seul individu ayant travaillé avec ce coach, une variance associée au coaché (intra) ainsi qu'une variance associée au fait de travailler avec ce coach (inter) sont tout de même présent dans ces cas-ci.

Il existe plusieurs façons de mener des analyses multiniveaux afin de tester des hypothèses de médiation et de modération. Les variables indépendantes sont les compétences des coachs mesurées au niveau 2, les variables dépendantes sont les scores de flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching mesurés au niveau 1, et le médiateur et modérateur sont des variables de niveaux 1.

Ainsi, suivant les recommandations de Krull et Mackinnon (2001, 1999), des analyses de régressions à effets mixtes ont été choisies afin d'explorer les associations entre les données pour tester l'association entre les compétences des coachs et les retombées étudiées, ainsi que la faisabilité de l'hypothèse de médiation. Les régressions à effets mixtes sont similaires aux régressions multiples, mais celles-ci tiennent aussi compte des effets aléatoires dus à la nature nichée des données. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel R et RStudio. Ensuite il a été choisi de tester l'hypothèse de médiation multiniveaux à l'aide du macro MLMED du logiciel SPSS.

Les hypothèses de modération sont également testées à l'aide d'analyses de régressions à effets mixtes et de la procédure de Johnson-Neyman (Preacher *et al.*, 2006). Ces analyses réalisées à l'aide du logiciel R et RStudio permettent d'explorer les associations entre les données et ensuite tester les hypothèses de modérations multiniveaux et les intervalles de signification.

CHAPITRE VI

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE DYADES

Dans ce chapitre, les résultats de l'étude 2 seront présentés, en débutant par les résultats des analyses préliminaires, suivi des résultats des analyses principales.

6.1 Analyses préliminaires

Afin de pouvoir vérifier les hypothèses de recherche, la base de données a dû être organisée de manière à apparier les données des coachs et des coachés comme notre unité d'analyse est la dyade. Ainsi les résultats des dyades sont composés à la fois des scores fournis par les coachs et les coachés. Les données ont tout d'abord été nettoyées à l'aide du logiciel SPSS (version 25). Au total, 54 dyades ont répondu au questionnaire. L'analyse des réponses nous a permis d'identifier une dyade présentant des valeurs extrêmes multivariées. L'échantillon final est composé de 53 dyades.

Les réponses qualitatives de la question de type commentaire sur les objectifs de développement des participants ont été analysées. Ainsi, il a été décidé d'exclure les réponses de la dimension « croissance » comme habiletés de gestion de la suite des analyses. Cette dimension est définie comme étant la capacité du gestionnaire à promouvoir la croissance de l'entreprise et la mise en œuvre de stratégies pour faire croître les activités de celle-ci. Cependant, les réponses qualitatives des participants

suggèrent que plusieurs d'entre eux ont sélectionné cette dimension en pensant qu'il s'agissait de croissance personnelle, soit un objectif courant en coaching.

Une analyse des données manquantes à l'aide du test de Little pour le MCAR révèle que les valeurs manquantes semblent aléatoires ($\chi^2(361) = 294.60, p > 0.05$). Ainsi, la méthode d'exclusion des valeurs manquantes selon une approche « *listwise* » a été privilégiée.

Des analyses en lien avec les postulats de base de normalité, multicollinéarité et singularité entre les variables ont également été effectuées. L'analyse de la matrice de corrélation et des histogrammes permettent de conclure que les distributions sont relativement normales. Enfin, des analyses descriptives ont été réalisées afin de compléter les analyses préliminaires, incluant entre autres les corrélations intra-classe (CIC) calculée pour chacune des variables d'intérêts de niveau 1 ainsi que les moyennes et les écarts-types des variables à l'étude. Ces résultats se trouvent dans le tableau suivant qui présente les variables indépendantes (compétences de confrontation, contexte, adaptation et orientation-coaché) et dépendantes (flexibilité et habiletés ciblées) ainsi que les variables médiatrices en lien avec l'alliance de travail (alliance de travail évaluée par le coach et le coaché) et les variables modératrices en lien avec le climat de transfert des apprentissages (motivation, capacité personnelle, soutien supérieur, soutien collègues et sanctions supérieur) (Tableau 6.1).

Tableau 6.1 Résultats descriptifs et matrice de corrélations des variables à l'étude

	M	É-T	CIC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Flexibilité	4.91	.45	.00	-												
2 Habilités ciblées	-.02	.50	.14	-.10	-											
3 Confrontation	5.73	1.06	.27	-.03	-.11	(.89)										
4 Contexte	5.85	.84	.59	-.19	.05	.49**	(.71)									
5 Adaptation	5.45	1.22	.52	-.22	-.02	.71**	.77**	(.87)								
6 Orientation-coaché	6.10	.67	.55	.07	.07	.36**	.23 [†]	.28*	(.79)							
7 Alliance de travail - Coach	6.20	.48	.36	.08	-.34*	.21	.16	.18	.44**	(.79)						
8 Alliance de travail - Coaché	6.28	.51	.20	.16	-.18	.22	-.15	.03	-.06	.01	(.86)					
9 Motivation	5.61	.41	.00	.16	-.11	-.08	-.16	-.11	-.10	-.03	.47**	(.58)				
10 Capacité personnelle	4.36	1.15	.09	.13	-.14	.09	.02	.11	-.18	-.01	.39**	.38**	(.87)			
11 Soutien supérieur	4.08	1.50	.10	-.05	.24	.12	.12	.05	-.07	.16	.13	.17	.35*	(.90)		
12 Soutien collègues	5.11	.75	.00	.24	-.06	-.29 [†]	-.08	-.11	-.05	-.11	.26	.61**	.30*	.10	-	
13 Sanctions supérieur	3.51	1.34	.00	-.20	-.22	.24	-.08	-.01	.35*	.26	-.03	-.13	-.13	-.12	-.24	-

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; [†] $p < .10$. Les alphas de Cronbach sont sur la diagonale lorsqu'applicables. Les alphas de Cronbach ont été calculés sur l'ensemble des données.

Les matrices de corrélations des variables à l'étude présentées au tableau 6.1 permettent un premier examen des associations existantes entre les variables à l'étude. Plusieurs des hypothèses de la thèse n'obtiennent pas de soutien préliminaire. Seul le score d'alliance de travail évalué par le coach est significativement et négativement corrélé avec le score post-test des habiletés de gestion ciblées par le coaching. La corrélation négative signifie que plus l'alliance de travail est forte, plus le score post-test des habiletés de gestion ciblées par le coaching est faible. Il importe de rappeler que la variable dépendante est mesurée sur une échelle de -4 à 4, et qu'un score de zéro est souhaitable. Davantage d'analyses sont nécessaires pour déterminer si l'alliance de travail évalué par le coach contribue au développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching. Pour ce qui est des variables indépendantes, seule la compétence d'orientation vers le coaché est significativement corrélée au score d'alliance de travail évalué par le coach. Une corrélation significative et positive indique que lorsque l'alliance de travail perçue par le coach est forte, la compétence d'orientation vers le coaché l'est aussi. Davantage d'analyses sont nécessaires pour déterminer si la compétence d'orientation vers le coaching contribue à l'alliance de travail perçue par le coach.

Pour ce qui est des facteurs associés au climat de transfert des apprentissages, seule la compétence d'orientation vers le coaché est significativement liée aux sanctions du supérieur immédiat. Cette corrélation positive et significative signifie que lorsque la compétence d'orientation vers le coaché est élevée, les sanctions du supérieur immédiat le sont aussi. Davantage d'analyses sont nécessaires afin de déterminer si la présence de sanctions du supérieur immédiat du coaché amène les coachs à démontrer davantage des comportements en lien avec l'orientation vers le coaché.

Les analyses principales permettront d'explorer plus en détail ces associations.

6.2 Analyses principales

6.2.1 Effet du coaching

Dans un premier temps, des tests-t pour échantillons dépendants ont été faits afin de tester si les scores des coachés augmentent avec le temps. Les résultats descriptifs des scores inclus dans ces analyses sont présentés au tableau 6.2.

Tableau 6.2 Résultats descriptifs des scores de retombées de la démarche de coaching.

		M	É-T
1	Flexibilité – pré-test	3.84	.83
2	Flexibilité – post-test	4.91	.45
3	Habiletés ciblées – pré-test	-.64	1.14
4	Habiletés ciblées – post-test	-.02	.50
5	Habiletés non ciblées – pré-test	.06	.84
6	Habiletés non ciblées – post-test	.57	.34

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

Ainsi, trois tests t pour échantillons dépendants ont été menés afin de tester l'hypothèse 1 de cette thèse. Les résultats suggèrent une augmentation des scores pré-test et post-test de flexibilité du leadership ($t_{51} = -9.68, p < .01$), tout comme pour les scores pré-test et post-test des habiletés de gestion ciblées par le coaching ($t_{52} = -5.03, p < .01$). À des fins comparatives, pour les scores pré-test et post-test des habiletés de gestion non ciblées par le coaching, cette différence est non significative ($t_{52} = .02, n.s.$). Ces résultats suggèrent que le coaching permet de développer la flexibilité du leadership du coaché. De plus, le coaching semble contribuer au développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching, ce qui suggère que le coaching permet aux coachés de progresser vers l'atteinte de leurs objectifs de développement.

L'hypothèse 1 est donc confirmée. Les résultats détaillés de ces analyses sont présentés dans le tableau 6.3.

Tableau 6.3 Résultats des tests t pour échantillons dépendants

	Diff	Erreur	t	df	r
	moyenne	standard			
1 Flexibilité	-1.06	.79	-9.68**	51	0.80
2 Habiletés ciblées	-.63	.90	-5.03**	52	0.57
3 Habiletés non ciblées	.00	.63	.02	52	0.00

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

6.2.2 Effet des compétences des coachs

L'hypothèse concernant l'effet positif des compétences des coachs sur le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching a été testée à l'aide de régressions à effets mixtes menés dans le logiciel R et RStudio (version 1.2.1335). Ainsi, des régressions à effets mixtes ont été réalisées avec les variables dépendantes et indépendantes incluses dans le modèle hypothétisé.

Toutes les analyses de régressions mixtes entre les variables indépendantes (compétences de confrontation, contexte, adaptation, orientation-coaché) et dépendantes (développement de la flexibilité et des habiletés de gestion ciblées) obtiennent des résultats non significatifs. L'hypothèse 2 est donc réfutée. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau 6.4. Les coefficients non-standardisés sont présentés, en cohérence avec les recommandations de Hox, Moerbeek, et van de Schoot (2017).

Tableau 6.4 Résultats des régressions à effets mixtes entre les variables dépendantes et indépendantes

	Flexibilité Coeff (e. s)	Habiletés ciblées Coeff (e. s)
Confrontation	.02 (.08)	-.04 (.12)
Contexte	-.07 (.08)	-.05 (.14)
Adaptation	-.06 (.06)	-.08 (.10)
Orientation-Coaché	.03 (.11)	.06 (.14)

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

6.2.3 Rôle de médiation de l'alliance de travail

Afin de tester l'hypothèse concernant le rôle médiateur de l'alliance de travail entre les compétences des coachs et le développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching, des régressions à effets mixtes ont été réalisées à l'aide du logiciel R et RStudio (version 1.2.1335).

Ainsi, des régressions à effets mixtes ont été réalisées entre les variables médiatrices, indépendantes (compétences de confrontation, contexte, adaptation et orientation-coaché) et dépendantes (flexibilité du leadership et habiletés de gestion ciblées par le coaching) afin de tester les associations entre ces variables. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau 6.5.

Tableau 6.5 Résultats des régressions à effets mixtes entre les variables dépendantes, indépendantes et médiatrices

	Alliance de travail - Coach	Alliance de travail - Coaché
	Coeff (e. s)	Coeff (e. s)
Flexibilité	.26 (.26)	.21 (.17)
Habilités ciblées	-.31 (.22)	-.15 (.15)
Confrontation	.00 (.04)	.00 (.06)
Contexte	-.00 (.04)	-.01 (.06)
Adaptation	-.00 (.03)	-.02 (.05)
Orientation-coaché	.00 (.06)	.01 (.09)

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

L'ensemble des résultats obtenus sont non significatifs. Nous ne pouvons donc pas poursuivre les analyses de médiations multiniveaux comme formulées dans l'hypothèse 3. Le postulat de base des analyses de médiation à l'aide du macro MLMed dans le logiciel SPSS est que l'association de la variable médiatrice est significative autant avec la variable dépendante qu'indépendante (Rockwood et Hayes, 2017). Or ce postulat n'est pas respecté dans notre étude.

6.2.4 Rôle de modération du climat de transfert

Des analyses de modérations multiniveaux ont ensuite été effectuées. Tout d'abord, des régressions à effets mixtes ont été réalisées afin d'explorer les associations existant entre les variables dépendantes, indépendantes et modératrices.

Le tableau 6.6 présente les résultats des régressions à effets mixtes entre les variables modératrices (motivation, capacité personnelle, soutien supérieur, soutien collègues, sanctions supérieur), dépendantes (flexibilité du leadership et habiletés de gestion

ciblées par le coaching) et indépendantes (compétences de confrontation, contexte, adaptation et orientation-coaché). Aucune relation significative n'est observée.

Tableau 6.6 Résultats des régressions à effets mixtes entre les variables dépendantes, indépendantes et modératrices

	Motivation	Capacité personnelle	Soutien supérieur	Soutien Collègues	Sanctions supérieur
	Coeff (e. s)	Coeff (e. s)	Coeff (e. s)	Coeff (e. s)	Coeff (e. s)
Flexibilité	.31 (.18) [†]	.11 (.07)	-.08 (.07)	.18 (.13)	-.10 (.09)
Habiletés ciblées	-.12 (.16)	-.06 (.06)	.04 (.05)	-.03 (.11)	-.03 (.07)
Confrontation	-.00 (.00)	.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)
Contexte	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)
Adaptation	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)
Orientation-coaché	.00 (.00)	.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)	-.00 (.00)

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; [†] $p < .10$

Par la suite, 20 effets d'interaction entre les quatre compétences des coachs (confrontation, contexte, adaptation et orientation-coaché) et les cinq sous-dimensions du climat de transfert (motivation, capacité personnelle, soutien supérieur, soutien collègues, sanctions supérieur) en fonction des variables dépendantes (flexibilité du leadership et habiletés ciblées par le coaching) ont été testés par l'entremise de régressions à effets mixtes à l'aide du logiciel R et RStudio (version 1.2.1335). L'ensemble des résultats sont présentés au tableau 6.7.

Tableau 6.7 Résultats des analyses de régressions à effets mixtes examinant les effets d'interaction entre les variables indépendantes et modératrices en fonction des variables indépendantes

	Flexibilité	Habilités ciblées
	Coeff (e. s)	Coeff (e. s)
1 Confrontation X Motivation	.37 (.21)†	-.07 (.19)
2 Confrontation X Capacité personnelle	.08 (.08)	-.11 (.06)†
3 Confrontation X Soutien supérieur	-.05 (.09)	.10 (.07)
4 Confrontation X Soutien collègues	.24 (.15)	-.25 (.12)*
5 Confrontation X Sanctions supérieur	.23 (.12)†	-.20 (.08)*
6 Contexte X Motivation	.38 (.22)†	-.08 (.19)
7 Contexte X Capacité personnelle	.09 (.08)	-.13 (.07)†
8 Contexte X Soutien supérieur	-.05 (.09)	.09 (.07)
9 Contexte X Soutien collègues	.23 (.14)	-.25 (.11)*
10 Contexte X Sanctions supérieur	.26 (.12)*	-.19 (.09)†
11 Adaptation X Motivation	.27 (.16)†	-.04 (.14)
12 Adaptation X Capacité personnelle	.06 (.06)	-.08 (.05)
13 Adaptation X Soutien supérieur	-.03 (.06)	.06 (.05)
14 Adaptation X Soutien collègues	.17 (.11)	-.20 (.09)*
15 Adaptation X Sanctions supérieur	.09 (.07)	-.12 (.06)†
16 Orientation-coaché X Motivation	-.36 (.45)	-.86 (.35)*
17 Orientation-coaché X Capacité personnelle	.27 (.22)	-.37 (.18)*
18 Orientation-coaché X Soutien supérieur	-.06 (.26)	.04 (.19)
19 Orientation-coaché X Soutien collègues	.46 (.30)	-.50 (.24)*
20 Orientation-coaché X Sanctions supérieur	.49 (.30)	-.45 (.18)*

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$.

Sur l'ensemble des analyses, neuf régressions à effets mixtes sont significatives. Ces résultats sont présentés avec des graphiques d'interprétation. Dans les graphiques illustrant l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante aux trois niveaux de la variable modératrice, un encadré désigne ce qui a été observé dans notre échantillon. Puis, la procédure de Johnson-Neyman (Preacher *et al.*, 2006) a été réalisée pour chacune interaction significative. Les graphiques de l'intervalle de signification sont également présentés.

Tout d'abord, un seul effet d'interaction est significatif avec le développement de la flexibilité du leadership comme retombée. À titre de rappel, cette retombée est mesurée à l'aide du score de flexibilité du leadership où un score élevé représente le niveau souhaitable. Les sanctions imposées par le supérieur immédiat sont un modérateur significatif de la relation entre la sensibilité au contexte organisationnel et le score de développement de la flexibilité du leadership ($t(27) = 2.13, p < .05$). La représentation graphique présentée à la figure 6.1 suggère que plus un coach démontre des comportements de sensibilité au contexte organisationnel, moins les coachés qui perçoivent que leur supérieur immédiat leur impose beaucoup de contraintes à l'application des nouveaux apprentissages faits pendant le coaching obtiennent des scores élevés de flexibilité du leadership. La procédure de Johnson-Neyman indique que lorsque les sanctions du supérieur immédiat sont inférieures à $-.46$, la pente entre la sensibilité au contexte organisationnel et le score de flexibilité est significative. L'étendue des observations dans notre échantillon est de -2 à 2 . Ces indices sont présentés à la figure 6.2. Ainsi, lorsque les coachés perçoivent moins de sanctions de leur supérieur immédiat, la sensibilité au contexte organisationnel serait significativement et négativement liée au développement de la flexibilité du leadership. Ce résultat indique que les comportements de sensibilité au contexte organisationnel du coach contribuent négativement au développement de la flexibilité des coachés qui perçoivent peu de sanctions de leurs supérieurs immédiats. Pour des coachés qui

perçoivent beaucoup de sanctions de leur supérieur immédiat, les comportements de sensibilité au contexte organisationnel du coach ne semblent pas avoir d'effet sur le développement de la flexibilité. Ce résultat contraire à nos hypothèses sera discuté au chapitre suivant.

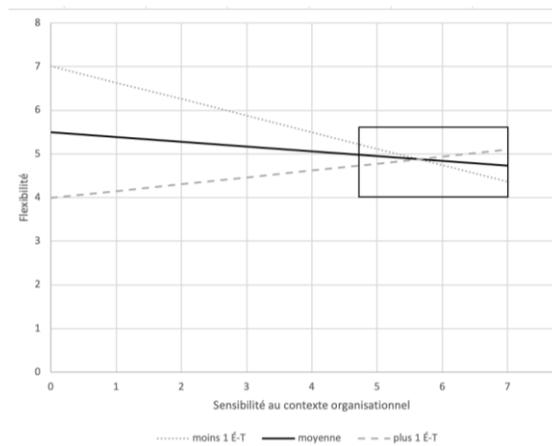


Figure 6.1 Effet d'interaction entre les sanctions du supérieur immédiat et la sensibilité au contexte organisationnel sur le développement de la flexibilité du leadership.

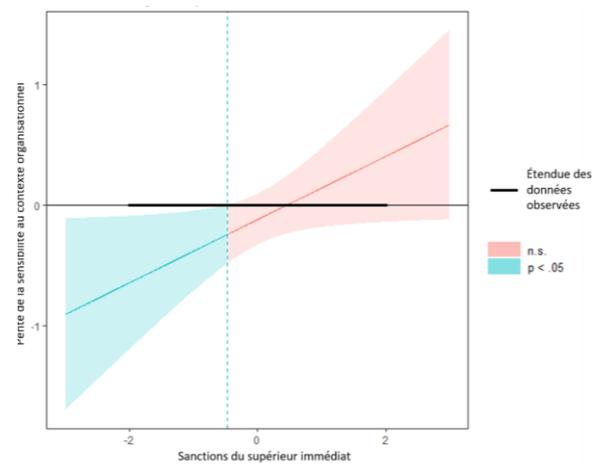


Figure 6.2 Intervalles de signification de la pente de la sensibilité au contexte organisationnel en fonction du niveau de sanctions du supérieur immédiat.

Pour ce qui est de la relation entre les catégories de compétences des coaches et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching, huit effets de modulation sont significatifs. À titre de rappel, la mesure utilisée pour cette retombée est sur une échelle allant de - 4 à 4 et où le zéro représente le niveau souhaitable.

Tout d'abord, le soutien des collègues est un modérateur significatif de la relation entre les quatre catégories de compétences des coaches (Confronter : $t(19.90) = -2.15, p < .05$; Contexte : $t(19.81) = -2.14, p < .05$; Adaptation : $t(20.38) = -2.26, p < .05$:

Orientation-coaché : $t(18.42) = -2.12, p < .05$) et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Selon les représentations graphiques présentées aux figures 6.3, 6.5, 6.7 et 6.9, il semble que les catégories de compétences des coachs ont peu d'effet sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching si le coaché reçoit un soutien perçu comme moyen de ses collègues. L'étendue des observations pour le soutien des collègues dans notre échantillon est de -2.20 à 1. Les résultats de la procédure de Johnson-Neyman sont présentés pour chacun des effets de modération.

Lorsque le soutien des collègues est en dehors de l'intervalle compris entre -2.23 et 4.45, la pente de la confrontation empathique est significative. Ainsi, tel que représenté à la figure 6.4, aucun intervalle significatif n'est observé dans notre échantillon. Ce résultat indique que la confrontation empathique n'a pas d'effet significatif sur le développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching dans notre échantillon. Quoique non observés dans notre échantillon, les résultats suggèrent que lorsque le soutien des collègues est faible, la confrontation empathique est significativement liée au développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Ce résultat pourrait indiquer que la confrontation empathique favorise un rapprochement de zéro pour les coachés recevant peu de soutien de leurs collègues.

Lorsque le soutien des collègues est en dehors de l'intervalle compris entre -4.42 et 2.92, la pente de la sensibilité au contexte est significative. Ainsi, tel que représenté à la figure 6.5, aucun intervalle significatif n'est observé dans notre échantillon. Ce résultat indique que la sensibilité au contexte organisationnel n'a pas d'effet significatif sur le développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching dans notre échantillon.

Lorsque le soutien des collègues est en dehors de l'intervalle compris entre -3.79 et 1.49, la pente du soutien à l'adaptation est significative. Ainsi, tel que représenté à la figure 6.7, aucun intervalle significatif n'est observé dans notre échantillon. Ce résultat indique que le soutien à l'adaptation n'a pas d'effet significatif sur le développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching dans notre échantillon. Quoique non observés dans notre échantillon, les résultats suggèrent que lorsque le soutien des collègues est élevé, le soutien à l'adaptation est significativement lié au développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Ce résultat pourrait indiquer que le soutien à l'adaptation favorise un rapprochement de zéro pour les coachés recevant beaucoup de soutien de leurs collègues. Ce résultat contraire à nos hypothèses sera discuté au chapitre suivant.

Lorsque le soutien des collègues est en dehors de l'intervalle compris entre -.50 et 6.81, la pente de l'orientation vers le coaché est significative. En raison de l'étendue des observations de notre échantillon, l'intervalle significatif est compris entre -2.20 à -.50 tel que représenté à la figure 6.9. Ce résultat indique que les comportements d'orientation vers le coaché contribuent positivement au développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching lorsque le soutien des collègues est faible. En effet, la figure 6.8 illustre que plus un coach démontre qu'il est orienté vers le coaché, plus les habiletés de gestion ciblées par le coaching se rapprochent de zéro lorsque le soutien des collègues est un écart-type sous la moyenne.

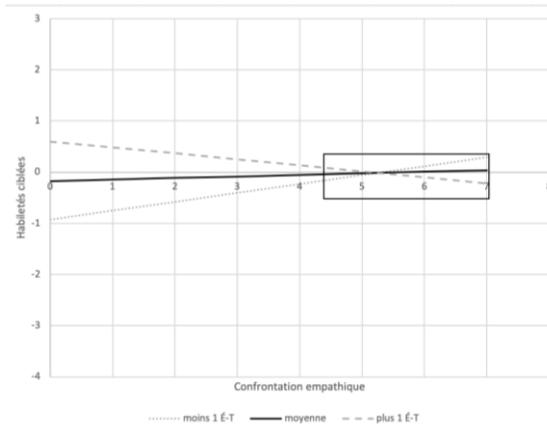


Figure 6.3 Effet d’interaction entre le soutien des collègues et la co confrontation empathique sur le développement d’habiletés de gestion ciblées par le coaching.

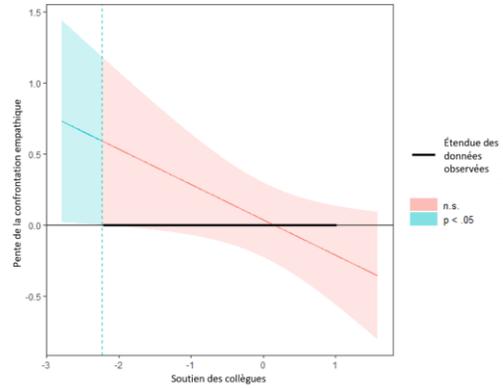


Figure 6.4 Intervalles de signification de la pente de la confrontation empathique en fonction du niveau de soutien des collègues.

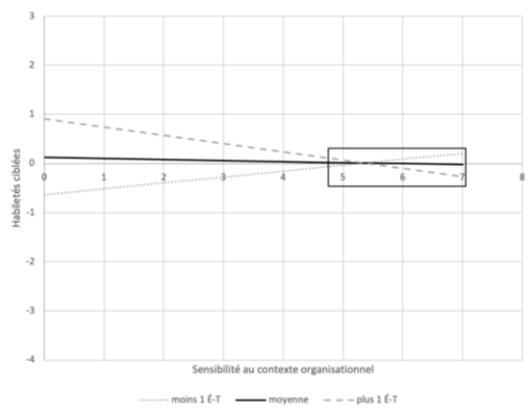


Figure 6.5 Effet d’interaction entre le soutien des collègues et la sensibilité au contexte sur le développement d’habiletés de gestion ciblées par le coaching.

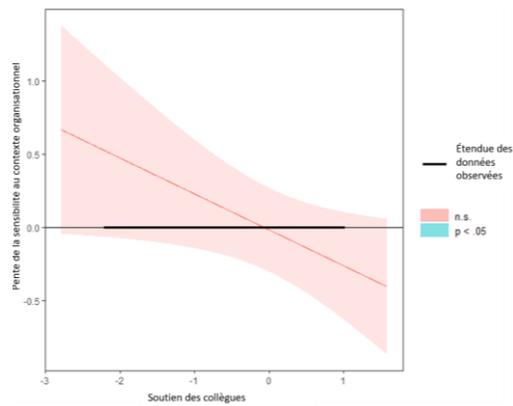


Figure 6.6 Intervalles de signification de la pente de la sensibilité au contexte en fonction du niveau de soutien des collègues.

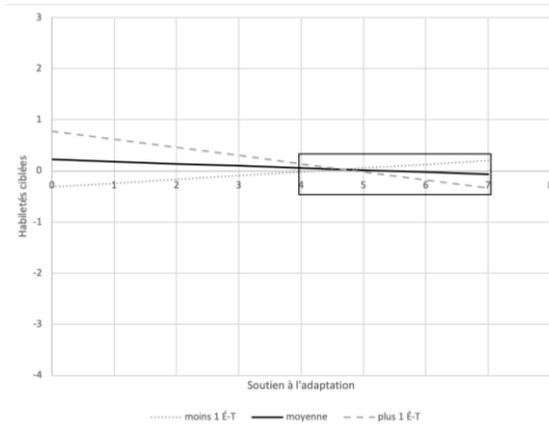


Figure 6.7 Effet d'interaction entre le soutien des collègues et le soutien à l'adaptation sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

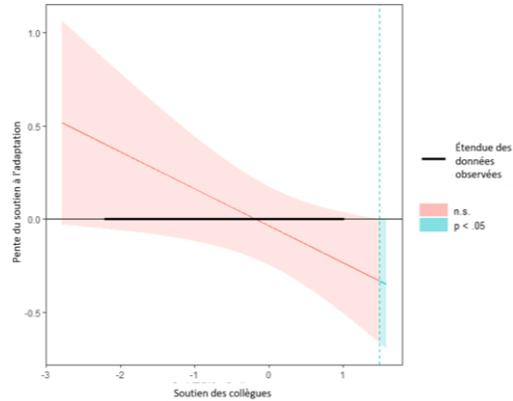


Figure 6.8 Intervalles de signification de la pente du soutien à l'adaptation en fonction du niveau de soutien des collègues.

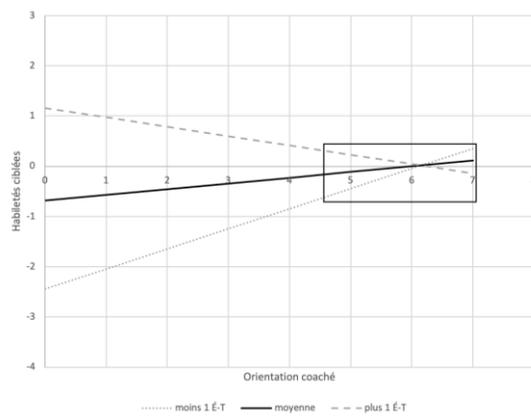


Figure 6.9 Effet d'interaction entre le soutien des collègues et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

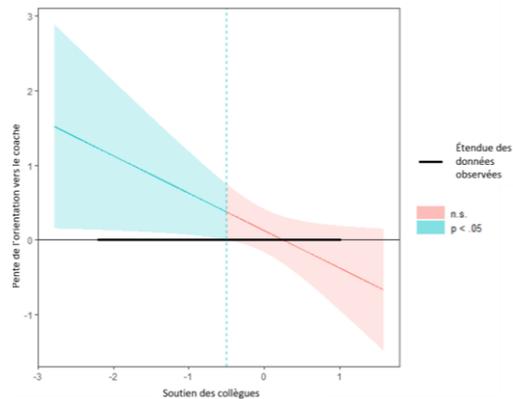


Figure 6.10 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction du niveau de soutien des collègues.

Pour ce qui est des sanctions du supérieur immédiat, cette variable est un modérateur de la relation entre la confrontation empathique ($t(12.07) = -2.35, p < .05$) et l'orientation vers le coaché ($t(12) = -2.56, p < .05$) et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Ces modérations sont représentées aux figures 6.11 et 6.13. Il semble que la confrontation empathique et l'orientation vers le coaché ont peu d'effet sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching si le coaché perçoit un niveau moyen de sanctions de son supérieur immédiat. L'étendue des observations pour les sanctions du supérieur immédiat dans notre échantillon est de -2.20 à 2. Les résultats de la procédure de Johnson-Neyman sont présentés pour chacun des effets de modulation.

Lorsque le niveau de sanctions perçues du supérieur immédiat est en dehors de l'intervalle compris entre -3.33 et 3.94, la pente pour la confrontation empathique est significative. Ainsi, tel que représenté à la figure 6.12, aucun intervalle significatif n'est observé dans notre échantillon. Ce résultat indique que la confrontation empathique n'a pas d'effet significatif sur le développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching dans notre échantillon.

Le graphique d'interprétation présentée à la figure 6.11 suggère que le niveau optimal pour la confrontation empathique est de 5 sur l'échelle de 7. En effet, on observe qu'à ce niveau moyen élevé de compétence du coach, le coaché est plus proche de zéro, et ce indépendamment de sa perception d'opposition de son supérieur immédiat.

Lorsque le niveau de sanctions perçues du supérieur immédiat est en dehors de l'intervalle compris entre -.67 et 2.52, la pente de l'orientation vers le coaché est significative. En raison de l'étendue des observations de notre échantillon, l'intervalle significatif est compris entre -2.20 à -.67 tel que représenté à la figure 6.13. Ce résultat indique que les comportements d'orientation vers le coaché contribuent positivement

au développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching lorsque le niveau de sanctions du supérieur immédiat est faible. En effet, la figure 6.8 illustre que plus un coach démontre qu'il est orienté vers le coaché, plus les habiletés de gestion ciblées par le coaching se rapprochent de zéro lorsque le niveau de sanctions du supérieur immédiat est un écart-type sous la moyenne. Ce résultat contraire à nos hypothèses sera discuté au chapitre suivant. Quoique non observés dans notre échantillon, les résultats suggèrent également que lorsque le niveau de sanctions du supérieur immédiat est élevé, l'orientation vers le coaché est significativement et négativement liée au développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Ce résultat pourrait indiquer que l'orientation vers le coaché favorise un rapprochement de zéro pour les coachés recevant beaucoup de sanctions de leur supérieur immédiat.

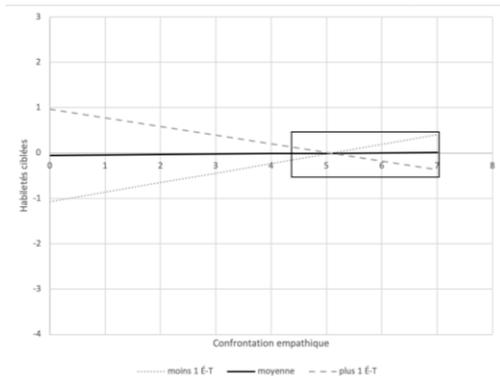


Figure 6.11 Effet d'interaction entre les sanctions du supérieur immédiat et la confrontation empathique sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

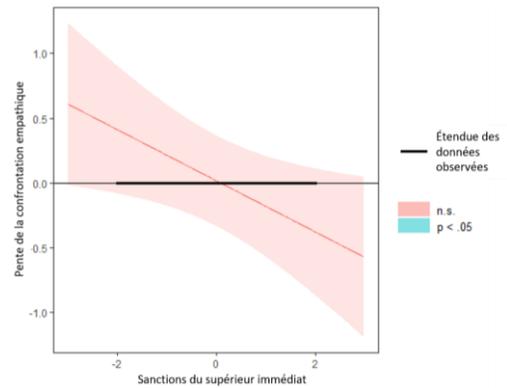


Figure 6.12 Intervalles de signification de la pente de la confrontation empathique en fonction du niveau de sanctions du supérieur immédiat.

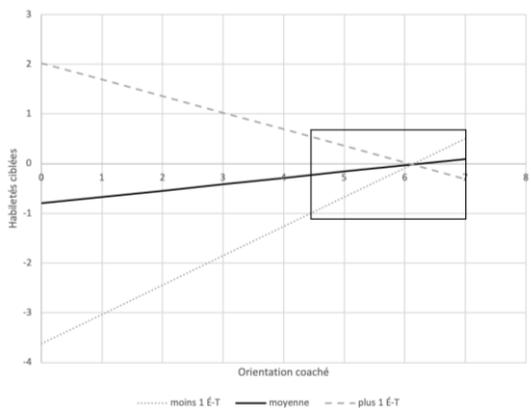


Figure 6.13 Effet d'interaction entre les sanctions du supérieur immédiat et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

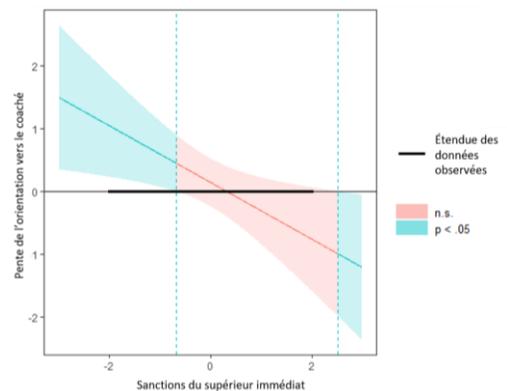


Figure 6.14 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction du niveau de sanctions du supérieur immédiat.

La motivation du coaché à transférer les apprentissages est un modérateur de la relation entre l'orientation vers le coaché et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching ($t(27,38) = -2.48, p < .05$). La représentation graphique à la figure 6.15 présente ce résultat. Ainsi, les résultats indiquent que l'orientation vers le coaché a peu d'influence sur le développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching pour un coaché ayant un niveau de motivation moyen. L'étendue des observations pour la motivation à transférer dans notre échantillon est de -1.06 à .72. La procédure de Johnson-Neyman pour cette interaction indique que lorsque le score de motivation est en dehors de l'intervalle compris entre -.39 et .82, la pente de l'orientation vers le coaché est significative. En raison de l'étendue des observations de notre échantillon, l'intervalle significatif est compris entre -1.06 à -.39 tel que représenté à la figure 6.17.

Ce résultat indique que les comportements d'orientation vers le coaché contribuent positivement au développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching lorsque la motivation du coaché est faible. En effet, la figure 6.15 illustre que plus un coach démontre qu'il est orienté vers le coaché, plus les habiletés de gestion ciblées par le coaching se rapprochent de zéro lorsque le niveau de motivation du coach est un écart-type sous la moyenne. Quoique non observé dans notre échantillon, les résultats suggèrent également que lorsque la motivation du coaché est élevée, l'orientation vers le coaché est significativement et négativement liée au développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. La figure 6.15 illustre également que plus un coach démontre qu'il est orienté vers le coaché, plus les habiletés de gestion ciblées par le coaching se rapprochent de zéro lorsque le niveau de motivation du coach est un écart-type au-dessus de la moyenne. Ce résultat pourrait indiquer que l'orientation vers le coaché favorise un rapprochement de zéro autant pour les coachés très motivés que peu motivés à transférer les apprentissages. Ce résultat contraire à nos hypothèses sera discuté au chapitre suivant.

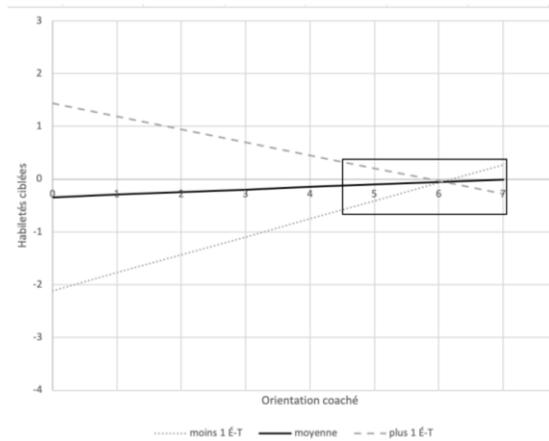


Figure 6.15 Effet d'interaction entre la motivation à transférer et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

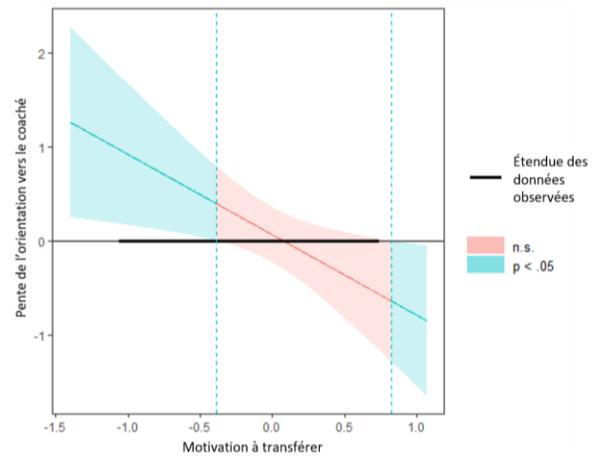


Figure 6.16 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction de la motivation à transférer.

Enfin, les résultats indiquent que la capacité personnelle à transférer est un modérateur significatif de la relation entre l'orientation vers le coaché et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching ($t(26.70) = -2.10, p < .05$). La représentation graphique de la figure 6.17 présente ce résultat. Ainsi, il semble que l'orientation vers le coaché a peu d'influence sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching pour un coaché ayant un niveau moyen pour la capacité personnelle à transférer. L'étendue des observations pour la capacité personnelle à transférer dans notre échantillon est de -2.21 à 1.79. La procédure de Johnson-Neyman pour cette interaction indique que lorsque le score de la capacité personnelle à transférer est en dehors de l'intervalle compris entre -1.21 et 5.96, la pente de l'orientation vers le coaché est significative. En raison de l'étendue des observations de notre échantillon, l'intervalle significatif est compris entre -2.21 à -1.21 tel que représenté à la figure 6.18. Ce résultat indique que les comportements d'orientation

vers le coaché contribuent positivement au développement des habiletés de gestion ciblées par le coaching lorsque le coaché perçoit que sa capacité personnelle à transférer les apprentissages est faible. En effet, la figure 6.17 illustre que plus un coach démontre qu'il est orienté vers le coaché, plus les habiletés de gestion ciblées par le coaching se rapprochent de zéro lorsque la capacité personnelle à transférer du coaché est un écart-type sous la moyenne.

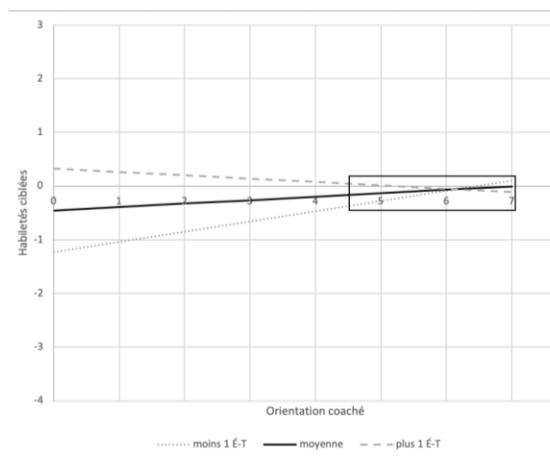


Figure 6.17 Effet d'interaction entre la capacité personnelle à transférer et l'orientation vers le coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

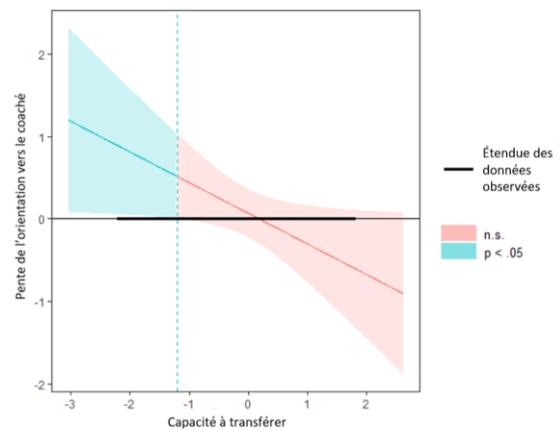


Figure 6.18 Intervalles de signification de la pente de l'orientation vers le coaché en fonction de la capacité à transférer.

En somme, sur les 20 effets d'interaction examinés, neuf apparaissent avoir un effet significatif. L'interprétation des effets de modération des variables à l'étude permet de faire des constats limités concernant l'influence des compétences des coaches et du climat de transfert des apprentissages sur les retombées du coaching. De plus, l'utilisation de l'échelle allant de -4 à 4 et où le zéro représente le juste niveau complique l'interprétation des effets de modération. Ainsi, l'hypothèse 4 est

partiellement confirmée. Les implications de ces résultats seront discutées plus amplement dans le chapitre suivant.

CHAPITRE VII

DISCUSSION DE L'ÉTUDE DE DYADES

La deuxième étude de cette thèse visait à explorer le lien entre certaines catégories de compétences des coachs et deux retombées positives pour le coaché, soit le développement de la flexibilité du leadership et d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Elle visait également à évaluer les effets médiateur et modérateur de deux variables, soit l'alliance de travail et le climat de transfert. Pour ce faire, un devis transversal a été utilisé.

Dans le cadre de cette deuxième étude, les retombées étaient mesurées à l'aide des scores pré-test et post-test rétrospectifs d'habiletés de gestion, adaptés du *Leadership Versatility Index* (LVI). Ces scores ont permis de mesurer le développement de la flexibilité du leadership, ainsi que le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Les variables indépendantes mesurées à l'aide du questionnaire des compétences des coachs (QCC) étaient les quatre catégories de compétences des coachs identifiées dans la première étude, soit la confrontation empathique, la sensibilité au contexte organisationnel, le soutien à l'adaptation et l'orientation vers le coaché. Enfin, une variable médiatrice, soit l'alliance de travail, et une variable modératrice, soit le climat de transfert des apprentissages, ont également été testées dans le modèle.

Ce chapitre d'abord propose une synthèse des principaux résultats obtenus pour la seconde étude. Ensuite, les constats en lien avec l'effet du coaching, les compétences des coachs, l'alliance de travail et le climat de transfert sont présentés, suivis des limites de l'étude et des pistes de recherches futures.

7.1 Synthèse des résultats

Un résumé des hypothèses et de ces résultats est présenté au tableau 7.1.

Tableau 7.1 Synthèse des hypothèses et résultats

Hypothèse	Prédiction	Résultat
H1 : Effet du coaching	a) + Flexibilité	Confirmée
	b) + Habilités ciblées	Confirmée
	c) Pas de changement habiletés gestion non ciblées	Confirmée
H2 : Compétence des coachs	a) + Flexibilité	Non confirmée
	b) + Habilités ciblées	Non confirmée
H3: Alliance de travail (médiateur entre VI et VD)	Médiateur entre VI et VD	Non confirmée
H4 : Climat de transfert (modérateur entre VI et VD)	a) Motivation	Partiellement confirmé
	b) Capacité	Partiellement confirmé
	c) Soutien des collègues	Partiellement confirmé
	d) Soutien supérieur	Non confirmé
	e) Sanctions supérieur	Partiellement confirmé

7.2 Effet du coaching

Une des contributions de cette étude est de documenter l'effet du coaching sur le développement de la flexibilité du leadership ainsi que des habiletés de gestion ciblées par le coaching. À l'instar de méta-analyses récentes qui appuient cette conclusion (Jones *et al.*, 2016), les résultats suggèrent que le coaching est une intervention efficace.

De plus, les résultats suggèrent que la participation à une démarche de coaching est associée autant au développement de la flexibilité, soit un développement transversal de comportements opposés afin de réagir à l'environnement changeant, qu'au progrès vers l'atteinte d'objectifs de développement spécifiques à la démarche. En revanche, cette amélioration n'est pas observée pour les habiletés de gestion non ciblées par la démarche de coaching. Participer à une démarche de coaching semble donc permettre au coaché de développer des habiletés de gestion précises en lien avec ses objectifs de développement, en plus de l'amener à utiliser à un juste niveau diverses habiletés de gestion opposées et complémentaires qui se traduit par le développement de sa flexibilité du leadership. Ainsi, il semble que le coaching permette de développer un plus vaste répertoire d'habiletés de gestion pour le coaché, et que ce développement se traduit particulièrement par le développement d'habiletés de gestion ciblées par la démarche de coaching.

Nos résultats appuient ceux de Grant (2014) qui suggèrent que la participation à une démarche de coaching permet d'atteindre les buts que le coaché se fixe, ainsi que d'autres retombées positives pour l'individu. Dans l'étude de Grant (2014), la taille d'effet pour l'atteinte des buts est nettement supérieure à celles observées pour les autres retombées. Grant suggère que le coaching serait une intervention tout indiquée pour favoriser l'atteinte de buts précis plutôt qu'une intervention bénéfique sur un ensemble de retombées. Nos résultats suggèrent la même conclusion.

7.3 Compétences des coachs

La thèse s'est également intéressée à l'influence du coach sur l'efficacité de la démarche de coaching. Il était attendu que les compétences des coachs soient associées aux retombées de la démarche de coaching. Or, les résultats obtenus sont peu concluants. Cependant, les résultats d'études récentes avancent que les compétences des coachs sont un des facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching.

En effet, Gessnitzer, Schulte et Kauffeld (2016) étudient l'effet de deux facteurs sur l'atteinte des objectifs de développement dans le cadre d'une démarche de coaching, soit le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et les comportements du coach. À l'aide d'une étude longitudinale auprès de 31 dyades, ces auteurs proposent que le coaching permet d'augmenter le SEP du coaché, ce qui contribue à l'atteinte des objectifs de développement du coaché. Leur étude suggère également que les comportements des coachs permettent le développement du SEP des coachés. En effet, les auteurs avancent que lorsque le coach fournit des solutions au coaché en début de démarche de coaching, et le questionne et le soutient en milieu et fin de démarche, le coaché développe davantage son SEP. L'étude de Myers et Bachkirova (2018) suggère qu'il existe deux types de démarches de coaching : orientée vers le processus et orientée vers le client. Les auteurs concluent de leurs résultats que les comportements du coach associés à l'un et à l'autre de ces types de coaching sont distincts. Autrement dit, les comportements adéquats du coach semblent changer en fonction de l'avancement de la démarche de coaching (Gessnitzer, Schulte et Kauffeld, 2016), ou en fonction du type de coaching (Myers et Bachkirova, 2018).

De surcroît, Lai et McDowell (2016) ont mené une étude à devis mixte auprès de coachs et de coachés afin d'identifier les compétences du coach lui permettant d'établir une bonne alliance de travail. Les résultats de l'étude indiquent que certaines compétences

contribuent fortement à l'établissement et au maintien de l'alliance de travail, contrairement à d'autres comportements qui n'y sont pas associés. S'appuyant sur la prémisse que l'alliance de travail est fortement associée à l'efficacité de la démarche, ces auteurs proposent que les compétences et comportements qu'ils ont identifiés sont donc les compétences-clés d'un coach. En d'autres termes, les compétences des coachs semblent indirectement liées à l'efficacité du coaching, soit à travers l'alliance de travail (Lai et Palmer, 2016) ou le sentiment d'efficacité personnelle du coaché (Gessnitzer, Schulte et Kauffeld, 2016).

Ces trois études indiquent toutes que les compétences des coachs prédisent l'efficacité du coaching. Cependant, ces études suggèrent aussi que l'effet des compétences varie en fonction du contexte de la démarche de coaching et des retombées étudiées. Ainsi, on peut imaginer qu'il s'agit d'une explication partielle de l'absence de liens entre les catégories de compétences des coachs et les retombées de la démarche de coaching observée dans notre étude. Une autre explication possible de cette absence de relation significative concerne le fait que certaines compétences n'ont pas pu être mesurées telle qu'expliquée dans l'étude 1. En effet, faute de variance, certaines compétences essentielles des coachs de gestion ont été exclues du questionnaire, et n'ont donc pas été mesurées dans la thèse.

7.4 Alliance de travail

Le rôle de l'alliance de travail en lien avec les compétences des coachs et les retombées de la démarche de coaching a également été exploré dans cette thèse. Tout d'abord, l'exploration des corrélations entre l'alliance de travail et les retombées de la démarche de coaching révèle une corrélation significative et négative entre l'alliance de travail évaluée par le coach et le score des habiletés de gestion ciblées par le coaching. Cette

relation significative ne subsiste pas cependant lorsque le score de l'alliance de travail est inclus comme variable contrôle dans les analyses de régression multiniveaux.

Afin de tester la troisième hypothèse, des analyses concernant le rôle médiateur de l'alliance de travail dans la relation entre les catégories de compétences des coachs et les retombées positives d'une démarche de coaching étaient prévues. Faute de lien entre la variable médiatrice et les variables dépendantes et indépendantes, ces analyses n'ont pas pu être effectuées. Les résultats ne permettent donc pas de confirmer la troisième hypothèse. L'absence de lien entre l'alliance de travail et les retombées d'une démarche de coaching lors des analyses de régression diffèrent des écrits scientifiques sur l'alliance de travail dans le domaine du coaching. Notamment, la méta-analyse de Graßmann *et al.* (2019) présentée plus tôt suggère que l'alliance de travail est significativement associée à l'ensemble des retombées désirables du coaching incluses dans leur étude. Concernant les liens entre l'alliance de travail et les catégories de compétences des coachs, on observe une corrélation significative et positive entre le score d'alliance de travail du coach et l'orientation vers le coaché. Cependant, les régressions multiniveaux avec les scores centrés de ces variables montrent plutôt une absence de liens entre les quatre catégories de compétences des coachs et les deux scores d'alliance de travail.

L'absence d'association entre l'alliance de travail, les retombées de la démarche de coaching et les compétences du coach dans cette étude peut s'expliquer par un manque de puissance pour détecter un effet en raison de la petite taille de l'échantillon. Une autre hypothèse est qu'on observe un effet plafond pour les scores d'alliance de travail évalués autant par le coach que le coaché. Le manque de variabilité pour les scores d'alliance de travail pourrait expliquer le manque d'associations constatées avec les autres variables à l'étude. Cet effet plafond avait d'ailleurs été constaté dans l'étude de Gessnitzer et Kauffeld (2015) qui visait à comparer la perception de l'alliance de travail

du coach et du coaché à l'aide de l'inventaire d'alliance de travail (Working Alliance Inventory; WAI) et les comportements favorisant l'alliance de travail observés lors de l'écoute de séances de coaching enregistrées.

Malgré cette absence de lien entre les quatre catégories de compétences à l'étude et l'alliance de travail, nous sommes d'avis que les comportements du coach et sa sensibilité à l'alliance de travail sont fondamentaux pour amener des retombées positives pour le coaché et son organisation. En effet, ces résultats divergent de ceux de de Haan *et al.* (2016) collectés auprès de 1895 dyades de coach-coaché. Les résultats de ces auteurs indiquent que la perception du coaché de l'efficacité de la démarche de coaching est liée significativement à l'alliance de travail évaluée par le coach et le coaché. De plus, deux études de Baron et Morin (Baron, Morin et Morin, 2011; Baron et Morin, 2009) indiquent que l'alliance de travail est un médiateur entre la participation à une démarche de coaching de gestion et l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité du coaché. Ainsi, davantage de recherches sont nécessaires afin de comprendre la contribution du coach à l'établissement de l'alliance de travail, du fait qu'il s'agit, selon un large consensus de la documentation scientifique, d'une variable prédictive de l'efficacité d'une démarche de coaching.

7.5 Climat de transfert des apprentissages

Les résultats de l'étude de dyades ont montré que certaines dimensions du climat de transfert sont des modérateurs de la relation entre les catégories de compétences des coachs et les retombées positives de la démarche de coaching (flexibilité du leadership et habiletés ciblées par le coaching).

En effet, les relations de modération explorées dans le cadre de l'étude suggèrent une interaction entre les quatre catégories de compétences des coachs et certaines

difficultés rencontrées par le coaché dans son climat de transfert des apprentissages. Les résultats de ces analyses de modération sont cependant difficiles à interpréter pour la plupart, car ils vont à l'encontre de nos hypothèses et des études publiées sur le sujet. Il importe de rappeler que les études de Bell, Morgan, Schoeneberger, Kromrey et Ferron (2014) et McNeish et Stapleton (2016) introduites dans la méthodologie de l'étude 2 suggèrent que des analyses multiniveaux avec de petits échantillons mènent à des indices de puissance faible, ce qui signifie que les risques de faux négatif sont élevés. Ainsi, il est possible de croire que les résultats obtenus sont attribuables à un manque de puissance. Ces résultats permettent néanmoins d'émettre des hypothèses concernant la contribution du coach au développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching.

L'interprétation des résultats et les hypothèses concernant l'interaction des catégories de compétences des coaches avec les trois facteurs en lien avec le climat de transfert étudiés (soutien perçu, capacité personnelle et motivation à transférer les apprentissages) sont présentées dans les pages suivantes.

7.5.1 Soutien perçu

Dans la section qui suit, les implications des résultats en lien avec le soutien perçu du coaché dans son environnement de travail seront discutées. Nous avons inclus dans le concept de soutien perçu les dimensions de 1) soutien du supérieur immédiat, 2) sanctions du supérieur immédiat et 3) soutien des collègues de travail.

Le **soutien du supérieur immédiat** est défini par Holton (2005) comme le degré selon lequel le supérieur immédiat soutient et renforce l'utilisation des apprentissages réalisés dans le cadre de formation. Nos résultats ne permettent pas de conclure que le soutien du supérieur immédiat modère la relation entre les compétences des coaches et les retombées de la démarche de coaching. Pourtant, des études recensées par Bozer et

Jones (2018) concluent que le soutien du supérieur immédiat est associé à l'efficacité de la démarche de coaching. Ces auteurs suggèrent cependant que davantage d'études sur les mécanismes selon lesquels ce facteur contribue au succès de la démarche sont nécessaires. Ainsi, nous postulons que le soutien du supérieur immédiat agit sur les retombées d'une démarche de coaching par un autre mécanisme que comme modérateur de la relation avec les compétences des coachs. Davantage d'études à ce sujet sont nécessaires.

Les **sanctions du supérieur immédiat** réfèrent au degré selon lequel les apprenants perçoivent que leurs supérieurs immédiats mettent des contraintes ou posent des actions qui dissuadent les apprenants d'appliquer les compétences apprises durant la formation (Holton, 2005). Cette variable est parfois nommée l'opposition du supérieur immédiat à l'application des nouvelles façons de faire de l'apprenant à la suite d'une formation (Bates *et al.*, 2012). Les résultats suggèrent que cette variable joue un rôle de modération pour trois relations entre les compétences des coachs et les retombées d'une démarche de coaching. Cette variable était mesurée à l'aide d'un énoncé qui rendait compte de la perception du coaché que son supérieur immédiat utiliserait des techniques différentes de celles qu'il utilise pour mettre en pratique les apprentissages faits durant la démarche de coaching.

Tout d'abord, les sanctions du supérieur immédiat sont un modérateur de la relation entre la sensibilité au contexte organisationnel et le développement de la flexibilité du leadership. Ce résultat suggère que plus un coach est sensible au contexte organisationnel du coaché, moins le coaché développera sa flexibilité lorsqu'il subit peu de sanctions de son supérieur immédiat. Ce résultat contraire à nos hypothèses est difficile à interpréter. Il est possible de penser qu'un coach très sensible au contexte organisationnel du coaché pourrait être un ancien gestionnaire devenu coach, ce qui pourrait augmenter la probabilité que ce coach utilise le conseil pour intervenir auprès

du coaché. Dans un contexte où le supérieur immédiat du coaché est peu clair sur ses attentes par exemple, il est possible que le coaché ait tendance à imiter son coach plutôt que de développer sa flexibilité du leadership. Cependant, davantage d'études sont nécessaires afin de confirmer ou d'infirmer cette relation.

Ensuite, les sanctions du supérieur immédiat modèrent la relation entre deux catégories de compétences des coachs, soit la confrontation empathique et l'orientation vers le coaché, et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Les analyses d'intervalles de signification indiquent cependant que la confrontation empathique n'a pas d'effet significatif dans notre échantillon. Pour ce qui est de l'orientation vers le coaché, les résultats suggèrent que ces comportements facilitent le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching pour des coachés qui perçoivent une faible opposition de leur supérieur immédiat à la mise en pratique des apprentissages faits dans le cadre de la démarche de coaching. Ces résultats semblent appuyer ceux obtenus dans les études du domaine de la formation qui rapportent des liens ambigus entre les sanctions du supérieur immédiat, la motivation à transférer et le transfert des apprentissages (Reinhold, Gegenfurtner, et Lewalter, 2018). En effet, il semble que les sanctions du supérieur immédiat soient positivement associées au transfert des apprentissages et négativement associées à la motivation à transférer dans différentes études. Les sanctions du supérieur immédiat sont cependant définies comme une forme négative de soutien social, et sont généralement conceptualisées comme un frein au transfert des apprentissages (Reinhold *et al.*, 2018). Les résultats obtenus dans notre étude ne nous permettent cependant pas de statuer si les sanctions du supérieur immédiat semblent un frein ou une condition favorable à l'atteinte des objectifs de développement du coaché. L'étude qualitative de Spencer (2011) porte sur l'effet du coaching sur le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme combiné de formation et de coaching. Les résultats indiquent que les coachs perçoivent que les supérieurs immédiats sont souvent peu investis dans le transfert des apprentissages des

coachés. Cette auteure suggère donc que le rôle des coachs serait de compléter ou de remplacer le rôle du supérieur immédiat du coaché pour favoriser le transfert des apprentissages. Ainsi, il est possible de considérer qu'un niveau faible de sanctions du supérieur immédiat tel que mesuré dans notre étude renvoie à un supérieur immédiat qui s'implique peu dans le travail du coaché et ne se prononce pas sur les façons de mettre en pratique les apprentissages faits durant la démarche de coaching. Ainsi, les comportements d'orientation vers le coaché permettraient au coach de jouer un rôle facilitateur afin de pallier au rôle négatif d'un supérieur immédiat peu impliqué ou qui s'oppose. Une autre hypothèse est suggérée par Freitas *et al.* (2019) qui testent l'effet modérateur des sanctions du supérieur immédiat dans la relation entre la responsabilité ressentie par les apprenants à transférer les apprentissages et le transfert des apprentissages dans le cadre de leur étude quantitative. Les résultats suggèrent que des sanctions élevées augmentent la relation positive entre le sentiment de responsabilité et le transfert des apprentissages. Ces auteurs avancent que ce pourrait être la peur des sanctions élevées qui susciterait l'obligation de transférer les apprentissages. De plus, les résultats de Freitas *et al.* (2019) indiquent que les sanctions du supérieur immédiat ont un effet indirect sur les variables à l'étude. Comme suggéré par Devos *et al.* (2007) et Kirwan et Birchall (2006), il semble que les sanctions du supérieur immédiat agissent de façon indirecte sur le transfert des apprentissages et la motivation à transférer. Ainsi, nos résultats pourraient s'expliquer par la présence de d'autres facteurs qui expliquent l'effet des sanctions du supérieur immédiat sur le développement de la flexibilité du leadership et les habiletés de gestion ciblées par le coaching. Davantage d'études sont nécessaires à ce sujet.

Les résultats de l'étude suggèrent cependant qu'un score très élevé pour la confrontation empathique chez le coach n'est pas optimal pour favoriser l'atteinte des objectifs de développement pour des coachés percevant des niveaux élevés et faibles d'opposition de leur supérieur immédiat. Du fait que l'opposition du supérieur

immédiat semble être une forme négative de soutien, et donc un niveau élevé de ce facteur est plus préoccupant pour le coaché, nos résultats suggèrent qu'un coaché pourrait vivre une accumulation de complexité et de stress s'il est accompagné par un coach qui le confronte beaucoup, en même temps qu'il doit composer avec un supérieur immédiat qui rend difficile l'expression de nouvelles compétences. Un exemple de comportement de confrontation empathique est de poser franchement des questions dérangementantes. Ces comportements, quoi que très aidants quand le coaché est dans les bonnes conditions pour permettre une réflexion poussée, pourraient devenir lourds pour un coaché qui vit beaucoup d'opposition de son supérieur immédiat. On peut supposer que dans le cas de contraintes élevées, un coaché aurait besoin d'un coach adoptant davantage des comportements de soutien plutôt que des comportements le mettant au défi.

Ainsi, davantage de recherches sont nécessaires afin de mieux comprendre les mécanismes selon lesquelles les sanctions du supérieur immédiat interagissent avec les compétences des coachs, ainsi que l'impact de ces deux facteurs sur l'efficacité de la démarche de coaching.

Par ailleurs, les analyses de modération montrent que le **soutien des collègues** modère la relation entre chacune des catégories de compétences des coachs étudiées et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Cependant, l'analyse des intervalles de signification indique que seule l'orientation vers le coaché favorise l'atteinte des objectifs de développement des coachés lorsque le soutien des collègues est faible dans notre échantillon. Les résultats suggèrent que la confrontation empathique aurait le même effet, alors que le soutien à l'adaptation favoriserait l'atteinte des objectifs de développement des coachés lorsque le soutien des collègues est élevé, quoique non observé dans notre échantillon. Ainsi, les résultats suggèrent que les compétences des coachs ont un effet sur les retombées de la démarche de

coaching en fonction du niveau de soutien que reçoit le coaché de ses collègues. La méta-analyse de Reinhold *et al.* (2018) propose que le soutien des collègues contribue fortement à la motivation à transférer des apprenants à la suite d'une formation. Ainsi, il semble plus important d'identifier la réponse adéquate d'un coach lorsqu'un coaché perçoit peu de soutien de la part de ses collègues que l'inverse.

Une hypothèse peut être formulée à savoir que le coach offre une forme de soutien au coaché qui comble le manque de soutien reçu des collègues. Cette hypothèse s'appuie sur les conclusions de plusieurs auteurs qui stipulent que les gestionnaires sont prompts à ressentir de la solitude, car ils ont typiquement moins de collègues avec qui échanger et discuter de leur réalité organisationnelle (Rokach, 2014). Cet auteur postule que lors de l'ascension du gestionnaire dans l'organisation, ce dernier se retrouve à vivre des défis pouvant contribuer à un sentiment de solitude, par exemple le gestionnaire peut être amené à devoir répondre aux besoins de son équipe alors qu'il n'a souvent personne pour s'occuper de ses propres besoins. Le sentiment de solitude et un faible soutien social ont par ailleurs été associés à plusieurs effets négatifs autant sur la santé physique que mentale des individus (Wang, Mann, Lloyd-Evans, Ma et Johnson, 2018). Silard et Wright (2020) proposent que malheureusement les milieux de travail sont propices au développement du sentiment de solitude et proposent des pistes de solutions pour remédier à cette situation. À la suite de leur recension des écrits sur la solitude des gestionnaires, ces auteurs suggèrent que d'identifier une personne avec qui le gestionnaire peut créer des liens forts permettrait de briser son isolement. L'étude exploratoire de Kuna (2019) suggère justement que le coaching de gestion permet de soulager les effets d'isolement et d'agitation causés par le sentiment de solitude des gestionnaires qu'ils accompagnent. Le coaching serait donc une façon de pallier à ce manque de soutien social, en offrant un espace qui se veut adapté aux besoins du gestionnaire et qui lui permet de confronter ses idées, de développer sa capacité

d'adaptation et de trouver des alternatives pour composer avec son contexte organisationnel.

En résumé, aucune autre étude à notre connaissance ne s'était intéressée spécifiquement au rôle modérateur du soutien perçu dans la relation entre les catégories de compétences des coachs et les retombées d'une démarche de coaching. Le soutien organisationnel et ses composantes sont pourtant mentionnés comme des facteurs associés à l'efficacité du coaching dans plusieurs études (Bozer et Jones, 2018). Davantage d'études sont nécessaires afin de poursuivre l'exploration des interrelations existant entre les différents facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching (Athanasopoulou et Dopson, 2018).

7.5.2 Motivation à transférer

Holton (2005) définit la motivation à transférer les apprentissages à la suite d'une formation comme la direction, l'intensité et la persistance dans l'effort de l'apprenant afin que celui-ci utilise les compétences et les connaissances qu'il a apprises dans son contexte de travail. Les analyses de modération montrent que la motivation à transférer modère la relation entre l'orientation vers le coaché et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. L'analyse des intervalles de signification indique que l'orientation vers le coaché favorisent l'atteinte des objectifs de développement des coachés lorsque la motivation à transférer du coaché est faible dans notre échantillon. Les résultats suggèrent que l'orientation vers le coaché aurait le même effet lorsque la motivation à transférer est élevée, quoique non observés dans notre échantillon. Ce résultat suggère qu'un coach centré sur les besoins du coaché favorise l'atteinte des objectifs de développement de ce dernier, lorsque sa motivation à transférer est forte ou faible.

Plusieurs recensions des écrits présentés dans le cadre théorique suggèrent que la motivation du coaché contribue fortement à l'efficacité de la démarche de coaching (Athanasopoulou et Dopson, 2018; Bozer et Jones, 2018; Grover et Furnham, 2016). Ainsi, il apparaît pertinent de s'intéresser au cas de figure d'un coaché ayant une faible motivation à transférer les apprentissages. Nos résultats suggèrent que l'orientation vers le coaché compense en partie l'effet négatif d'une faible motivation du coaché sur le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Ainsi, nous proposons qu'il est particulièrement important pour un coach de se préoccuper des besoins du coaché lorsqu'il détecte que ce dernier a une faible motivation. Par exemple, un coach pourrait dédier davantage de temps durant les séances de coaching à l'évaluation des progrès et revenir fréquemment sur les apprentissages faits afin de motiver le coaché. Ces comportements rendraient explicite la progression du coaché vers l'atteinte de ses objectifs de développement. Ces comportements pourraient influencer positivement la perception du coaché que la démarche de coaching est personnalisée pour lui, ce qui pourrait l'amener à mobiliser des efforts vers l'atteinte de ses objectifs malgré une motivation plus faible. Ce résultat suggère qu'en personnalisant la démarche aux besoins du coaché, ce dernier se sentirait soutenu et reconnu dans ses besoins. La théorie des buts de Locke et Latham (2002) postule que la relation entre la fixation de buts et la performance est plus forte lorsque la personne est 1) engagée envers ses buts et 2) qu'elle reçoit de la rétroaction.

L'**engagement** est favorisé par l'importance accordée aux buts et le sentiment d'efficacité personnelle (Locke et Latham, 2002). En explicitant que la démarche est personnalisée aux besoins du coaché et en l'adaptant afin qu'elle soit pertinente pour le coaché, le coach contribuerait au sentiment du coaché que le coaching est un outil adapté à sa réalité afin d'atteindre ses objectifs. L'orientation de la démarche de coaching vers les besoins du coaché pourrait contribuer à conférer aux objectifs de développement l'importance qui contribue à garder le coaché engagé envers ceux-ci.

De plus, le coaching pourrait contribuer à soutenir le coaché dans l'identification de stratégies qui lui permettront d'atteindre ses objectifs de développement, contribuant ainsi à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle à atteindre ses objectifs. On peut donc supposer que les comportements du coach d'orientation coaché contribuent à l'engagement du coaché envers ses objectifs de développement.

Le coaching pourrait également permettre au coaché de recevoir de la **rétroaction** sur sa performance. En soulignant les acquis et le progrès du coaché, le coach pourrait permettre au coaché d'ajuster ses efforts et ses stratégies afin d'atteindre ses objectifs de développement. On peut donc émettre l'hypothèse qu'un coach qui maîtrise les comportements associés à l'orientation vers le coaché fournit davantage de rétroaction au coaché, ce qui favorise l'atteinte des objectifs de développement du coaché.

En définitive, dans le cas d'un coaché qui a peu de motivation afin de mobiliser les efforts nécessaires pour transférer les apprentissages, on peut émettre l'hypothèse que l'orientation vers le coaché permet de mettre en place certaines conditions favorables pour encourager le coaché à progresser vers l'atteinte de ses objectifs de développement. Cependant, ce constat ne remet pas en cause le rôle de la motivation en tant que facteur contribuant aux retombées positives d'une démarche de coaching. Rappelons en effet que Baron et Morin (2009) proposent que la motivation à transférer est un prédicteur de la relation coach-coaché. L'importance présumée des compétences des coachs sur la création de l'alliance de travail ayant été présentée dans le cadre théorique, il est possible d'envisager que le manque de puissance dû à notre petit échantillon n'a pas permis de détecter les associations existant entre ces facteurs qui agissent potentiellement en interrelations sur l'efficacité de la démarche de coaching. Davantage de recherches afin de comprendre les interrelations des effets de la motivation sur les autres facteurs associés à l'efficacité du coaching sont nécessaires.

7.5.3 Capacité personnelle à transférer

La capacité personnelle à transférer les apprentissages telle que définie par Holton (2005) réfère au temps, à l'énergie et à l'espace mental qu'a un apprenant dans son contexte de travail pour mettre en place des changements en lien avec les apprentissages qu'il a faits lors de la formation. Les analyses de modération montrent que la capacité personnelle à transférer modère la relation entre l'orientation vers le coaché et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Les analyses des intervalles de signification indiquent qu'un coach centré sur les besoins du coaché permet au coaché d'atteindre les objectifs de développement qu'il s'est fixé lorsqu'il a une faible capacité personnelle à transférer les apprentissages dans son environnement de travail.

Selon la conceptualisation de Holton (2005), la capacité personnelle à transférer contribue à la performance individuelle d'un individu en apprentissage. Nos résultats nous amènent à postuler que l'orientation vers le coaché permet de pallier au manque de capacité personnelle à transférer les apprentissages d'un coaché, c'est-à-dire à un manque de temps, d'énergie ou d'espace mental. Il s'agit d'une piste de recherche future intéressante, car la diminution de la disponibilité pour transférer les apprentissages semble être un enjeu d'actualité pour les gestionnaires (Bezler, 2019). Dans le même ordre d'idée, une étude du *Conference Board of Canada* (2018) propose qu'il est de plus en plus exigeant pour les gestionnaires de dégager du temps pour apprendre. Ainsi, nous proposons que les comportements d'orientation vers le coaché favorisent l'atteinte des objectifs de développement pour les gestionnaires. Le coaching pourrait permettre un espace qui remédie à une faible capacité personnelle à transférer les apprentissages d'un gestionnaire. Cependant, davantage de recherches sont nécessaires afin de comprendre l'impact du coach et de ses compétences pour un gestionnaire ayant peu de temps, d'énergie et d'espace mental pour transférer les apprentissages qu'il fait dans le cadre d'une démarche de coaching. À notre

connaissance, la capacité personnelle à transférer les apprentissages ou la disponibilité du coaché à apprendre n'ont été que très peu étudiées dans le domaine du coaching.

En conclusion, les résultats de modération suggèrent que le soutien perçu, la motivation à transférer et la capacité personnelle du coaché influencent la relation entre les compétences des coachs et le développement de la flexibilité du leadership ainsi que des habiletés de gestion ciblées par le coaching. De plus, ces résultats nous amènent à postuler que les compétences des coachs permettent de pallier l'effet négatif de l'absence ou la présence de ces facteurs du climat de transfert dans le contexte de travail du coaché. Une implication pratique de ce constat est donc que les coachs gagneraient à être vigilant quant à la présence de certaines caractéristiques personnelles et/ou de l'environnement organisationnel du coaché. Débuter une démarche de coaching en discutant de ces facteurs afin d'adapter la démarche en conséquence pourrait ainsi favoriser le développement de la flexibilité et des habiletés de gestion ciblées par le coaching et donc l'efficacité de la démarche. Également, il apparaît souhaitable pour les coachs de questionner les coachés tout au long de la démarche de coaching, et selon les niveaux de soutien perçu, de motivation ou de capacité personnelle à transférer des coachés qu'ils accompagnent, d'adapter leurs comportements en conséquence. En effet, lorsqu'un coach détecte que certains facteurs favorisant le transfert des apprentissages sont peu présents dans l'environnement de travail du coaché, il pourrait doser la fréquence de ses comportements en lien avec les quatre catégories de compétences étudiées (confrontation empathique, orientation vers le coaché, sensibilité au contexte organisationnel et soutien à l'adaptation). Tant sur le plan des défis et des besoins du coaché que de son environnement organisationnel, il est possible que certaines compétences des coachs soient plus efficaces que d'autres pour amener le coaché à se développer et atteindre ses objectifs de développement

7.6 Limites et pistes de recherche futures.

Les études sur le terrain comportent de nombreux avantages. Goodwin et Goodwin (2017) en identifient plusieurs, dont le principal est le réalisme du phénomène observé qui permet la généralisation des résultats. Également, ces auteurs mentionnent la difficulté de répliquer un environnement naturel dans le cadre d'une étude en laboratoire. À titre d'exemple, dans le cas du coaching, la relation qui s'établit entre un coach et un coaché après plusieurs séances de coaching est une condition difficilement répliquable en laboratoire. Néanmoins, la recherche appliquée s'accompagne également de limites inhérentes. Il est donc nécessaire de détailler certaines limites spécifiques à notre étude.

La principale limite de l'étude actuelle est le manque de puissance en raison du petit échantillon obtenu pour cette étude. En effet, nous postulons que les résultats difficilement interprétables concernant la contribution des facteurs associés aux retombées de la démarche soient en partie dus à un manque de puissance pour détecter l'effet existant. De plus, le recours à des analyses distinctes pour tester les effets des différents facteurs sur les retombées de la démarche de coaching en raison du manque de puissance augmente l'erreur de type 1. Malgré les enjeux de recrutement récurrents dans le domaine du coaching, les chercheurs devraient mettre tout en leur pouvoir pour recruter des échantillons plus grands afin de tester les associations entre les facteurs et les retombées d'une démarche de coaching.

La petite taille de l'échantillon engendre également des enjeux liés à la généralisation possible des résultats de la thèse. Premièrement, des techniques d'échantillonnage probabiliste n'étaient pas possibles. De plus, un biais de participation à l'étude a pu se produire, c'est-à-dire que les coachés et les coachs ayant accepté de participer volontairement à l'étude pourrait présenter des caractéristiques différentes de la

population générale, surtout en regard de leur engagement et leur motivation à faire avancer la science du coaching. Ainsi, la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats, comme il est possible que ces résultats ne soient pas représentatifs de l'ensemble de la population des coachs et des coachés. De plus, il est possible que les coachs aient transmis l'invitation de participer à l'étude seulement à des coachés avec lesquels la relation de travail et la démarche dans son ensemble étaient positives. Ainsi, il est possible que nous observions un effet plafond dans les résultats, soit une perte de variance amenant une difficulté de détecter un effet. L'inclusion d'une diversité de coachés dans l'étude permettrait d'obtenir un portrait plus global de la diversité des expériences que peut représenter une démarche de coaching.

Également, la nature transversale de notre devis limite la possibilité d'explorer des liens de causalité entre les variables. Bien que les liens testés s'appuient sur des modèles théoriques qui suggèrent des relations causales, l'étude met en lumière des corrélations. De plus, l'étude actuelle ne prend en compte qu'un nombre limité de variables intervenant dans le cadre d'une démarche de coaching. Quoique plusieurs variables connues comme ayant une influence sur le cours de la démarche de coaching ont été incluses dans le devis présenté, ce modèle ne permet pas de capturer l'ensemble des influences d'un processus de coaching de gestion. Des échantillons plus grands et des devis longitudinaux et expérimentaux permettront l'étude de modèles plus complexes afin d'explorer l'ensemble des facteurs intervenant lors d'une démarche de coaching. Cette limite typique d'une recherche appliquée fait référence aux limites de contrôle de plusieurs variables à l'étude. Cependant, le manque d'assignation aléatoire est en partie compensé par la force de la validité externe de l'étude. Aussi, des enjeux de recrutement sont associés à des devis longitudinaux ou expérimentaux. Ces enjeux seront discutés dans la discussion générale du prochain chapitre.

Une autre limite est la nature autorapportée des résultats. En effet, les variables indépendantes, soit les compétences des coachs, étaient mesurées seulement par le coach, alors que les variables dépendantes en lien avec le développement de la flexibilité du leadership ainsi que des habiletés de gestion ciblées par le coaching et les variables modératrices en lien avec le climat de transfert n'étaient mesurées que par le coaché. Des évaluations plus objectives d'autres parties prenantes de la démarche de coaching auraient permis de collecter une vision plus objective et holistique de l'ensemble de l'expérience complexe que peut représenter une démarche de coaching. L'inclusion de la perception des supérieurs immédiats ou des collègues soulève cependant des enjeux de confidentialité pouvant compliquer considérablement le recrutement de coachés. Notons cependant que le coaching est une intervention où la relation entre le coach et le coaché est au cœur du changement du coaché. Notre étude inclut malgré tout les perspectives des deux acteurs clés d'une démarche de coaching. En lien également avec les mesures des variables, le fait que certaines dimensions du climat de transfert n'étaient mesurées que par un énoncé constitue une autre limite de l'étude. Malgré la difficulté de recrutement qui nous a amenés à utiliser un questionnaire très succinct, davantage de recherches à l'aide d'outil de mesure validé sont nécessaires.

De plus, l'étude vise à faire un lien entre certains facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching et les retombées positives d'une telle démarche. Il apparaît limitant d'utiliser une seule mesure pour rendre compte des gains des coachés en raison de la complexité du développement de la flexibilité du leadership et d'habiletés de gestion. Il aurait pu être envisagé d'inclure la perception du supérieur immédiat ou des collègues dans l'évaluation des retombées. Cependant, comme mentionné ci-dessus, nous croyons que ceci augmenterait considérablement la complexité du processus de recrutement.

7.7 Conclusion

En conclusion, cette seconde étude de la thèse a permis d'explorer le lien entre certaines catégories de compétences des coachs et le développement de la flexibilité ainsi que le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. De plus, des analyses de médiation et de modération suggèrent une interaction entre certaines dimensions du climat de transfert et les catégories de compétences des coachs. En résumé, la présente étude permet de mieux comprendre le processus de coaching et les interrelations entre les facteurs influençant celui-ci.

CHAPITRE VIII

DISCUSSION GÉNÉRALE

Dans ce chapitre, une discussion générale de la thèse sera présentée. D'abord, la première section du chapitre est un rappel des objectifs et des résultats des deux études de la thèse. Ensuite, les contributions théoriques et les implications pratiques sont présentées. Les dernières sections du chapitre portent sur les limites de la thèse ainsi que sur les pistes de recherches futures.

8.1 Rappel des objectifs et résumé des résultats

La thèse avait pour objectif d'étudier des facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching, dont les compétences des coachs, et leur impact sur les retombées de la démarche de coaching. De plus, les interrelations existant entre les compétences des coachs, l'alliance de travail ainsi qu'un ensemble de dimensions du climat de transfert des apprentissages du coaché ont été explorés. Pour ce faire, deux études complémentaires ont été menées. D'une part, la première étude visait à mieux circonscrire les compétences essentielles des coachs de gestion. Plus spécifiquement, le but était de créer un modèle de compétences et un questionnaire des compétences des coachs (QCC) et de valider de façon préliminaire ce dernier. Ce questionnaire a ensuite permis de mener la deuxième étude de la thèse qui visait à mieux comprendre les liens existants entre les compétences des coachs, l'alliance de travail et le climat de

transfert sur deux retombées de la démarche de coaching, soit le développement de la flexibilité et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching. Plus spécifiquement, le but était d'étudier le rôle médiateur de l'alliance de travail et le rôle modérateur du climat de transfert. Afin de répondre à cet objectif, la seconde étude a utilisé un devis corrélationnel transversal avec des dyades de coach et de coachés.

Les résultats de ces deux études mènent à la création d'un modèle de compétences associées à l'efficacité d'une démarche de coaching. De plus, l'exploration des interrelations existant entre ces compétences et d'autres facteurs associés à l'efficacité du coaching permet de mieux comprendre comment le coach contribue aux retombées d'une démarche de coaching.

La première étude a permis d'établir un modèle des compétences des coachs de gestion qui est organisé en cinq catégories et qui rassemble 24 compétences. Ce modèle s'appuie sur une recension des écrits scientifiques et sur cinq entrevues avec des experts de contenus. Le modèle de compétences a été conçu comme un répertoire comportemental pour un coach, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un ensemble de compétences parmi lesquelles le coach peut choisir afin de réagir au contexte de la démarche de coaching. Un questionnaire des compétences des coachs (QCC) associé à ce modèle de compétences a également été élaboré et validé de façon préliminaire dans le cadre de l'étude 1. Deux grands constats ressortent de ces analyses. Le premier : les coachs perçoivent qu'ils maîtrisent les compétences relationnelles et éthiques incluses dans le modèle des compétences. Le deuxième : le QCC mesure quatre catégories de compétences des coachs, soit la confrontation empathique, le soutien à l'adaptation, l'orientation vers le coaché et la sensibilité au contexte organisationnel.

La deuxième étude portait plus particulièrement sur les interrelations existant entre ces quatre catégories de compétences identifiées dans l'étude 1 et deux facteurs associés à

l'efficacité du coaching, soit l'alliance de travail et le climat de transfert des apprentissages. Or, les résultats sont peu concluants. D'abord, la contribution de ces catégories de compétences sur le développement de la flexibilité du leadership et le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching est faible, puis l'alliance de travail n'agit pas à titre de médiateur de la relation entre les compétences des coachs et les retombées. L'étude visait également à mettre en lumière l'effet de modération de certaines dimensions du climat de transfert, soit le soutien perçu, la capacité personnelle et la motivation à transférer les apprentissages. Les résultats suggèrent que ces trois facteurs modèrent la relation entre les compétences des coachs et les retombées étudiées. L'analyse de l'effet des modérateurs sur la relation entre les compétences des coachs et les retombées à l'étude suggèrent que les compétences des coachs contribuent au développement de la flexibilité du leadership et des habiletés de gestion ciblées par le coaching en fonction du niveau des modérateurs. Plus particulièrement, la sensibilité au contexte organisationnel semble contribuer au développement de la flexibilité du coaché lorsque ce dernier perçoit peu d'opposition de son supérieur immédiat dans l'application des apprentissages faits durant la démarche de coaching. Les résultats suggèrent que la confrontation empathique favorise l'atteinte des objectifs du coaché lorsque ce dernier perçoit que ses collègues le soutiennent faiblement. Enfin, l'orientation vers le coaché permettrait de favoriser le développement d'habiletés de gestion ciblées par le coaching non seulement lorsque le coaché perçoit un faible soutien de ses collègues, lorsque la motivation et la capacité personnelle du coaché à transférer les apprentissages sont faibles, mais aussi lorsque le niveau de contraintes perçu de la part de son supérieur immédiat est faible. Davantage d'études sont nécessaires afin de mieux comprendre ces résultats préliminaires.

Ces résultats pourraient remettre en question la pertinence des quatre catégories de compétences étudiées dans la cadre de la thèse. D'une part, les résultats de l'étude 2 indiquent des liens ambigus entre les quatre catégories de compétences et les retombées

d'une démarche de coaching. En effet, ces quatre catégories ne semblent associées aux retombées qu'à certains niveaux des variables modératrices. D'autre part, ces quatre catégories de compétences partagent des similitudes avec des compétences identifiées par d'autres études présentées dans la discussion de l'étude 1. Ainsi, davantage d'études sont nécessaires afin de confirmer ou d'infirmer la contribution de ces catégories de compétences sur l'efficacité d'une démarche de coaching. De plus, l'effet plafond observé pour une majorité d'énoncés du QCC lors de la validation préliminaire a possiblement évacué du questionnaire certaines compétences essentielles des coachs de gestion. Davantage d'études permettront de dresser un portrait plus exhaustif des compétences du coach associées aux retombées d'une démarche de coaching.

En résumé, la thèse permet d'explorer l'effet de certaines catégories de compétences des coachs qui agissent en interrelations avec des facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching, soit l'alliance de travail et le climat de transfert des apprentissages. Les résultats appuient la proposition de Hernez-Broome et Boyce (2011) qui postulent que les compétences des coachs sont un intrant dans le processus de coaching et que le soutien organisationnel joue un rôle de modération de la relation entre les caractéristiques du coach et du coaché et les retombées de la démarche de coaching.

8.2 Contributions théoriques

Les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse permettent d'apporter trois contributions théoriques. La première concerne les modèles de compétences des coachs, la deuxième a trait à la définition et la mesure des compétences des coachs et la troisième aux facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching.

8.2.1 Modèle des compétences des coachs

La thèse aura permis d'améliorer les connaissances sur les compétences essentielles des coachs de gestion. En effet, la présente thèse suggère des compétences de coaching essentielles pour engendrer des retombées positives dans le cadre d'une démarche de coaching. De surcroît, le modèle développé présente des similitudes avec deux études récentes sur le sujet, tout en se distinguant avantageusement sur quelques points clés.

Parmi les études récentes ayant entrepris de créer un modèle de compétences des coachs, on retrouve premièrement celle de Vandaveer *et al.* (2016). Cette dernière utilise une méthodologie semblable à la nôtre (c.-à-d. recension des écrits, entrevues avec des experts de contenu, validation statistique), mais avec un échantillon plus volumineux. Leur modèle inclut 23 savoirs, 19 compétences et 13 caractéristiques personnelles d'un psychologue pratiquant le coaching :

- Les savoirs ou connaissances identifiés sont classés en deux catégories, soit 1) les éléments théoriques, tels que l'approche de consultation, les théories du leadership ou de la personnalité, et 2) les connaissances organisationnelles, telles que les connaissances de l'industrie du client, le développement du leadership, l'évaluation psychologique individuelle, etc.
- Les compétences sont classées en deux catégories, soit 1) les compétences cognitives et analytiques/techniques, telles que les habiletés verbales, la pensée critique ou l'écriture, et 2) les compétences relationnelles et intrapersonnelles, telles que l'écoute active et ouverte, l'établissement et le maintien d'une relation, la communication orale, etc.
- Les caractéristiques personnelles sont classées en deux catégories, soit 1) les expériences bénéfiques au coaching, telles que la supervision en coaching ou des rôles de gestion et 2) une catégorie sans nom de caractéristiques qui inclut entre autres l'intégrité/honnêteté, l'empathie, l'ouverture, l'humilité, etc.

Malgré une différence dans les terminologies utilisées, on remarque que la majorité des compétences de notre modèle sont incluses dans le modèle de Vandaveer *et al.* (2016). La présente thèse se démarque de cette étude puisque Vandaveer *et al.* (2016) n'ont pas opérationnalisé ces connaissances, compétences et caractéristiques personnelles de leur modèle en comportements observables, ce qui est le cas de la présente thèse. Par conséquent, notre modèle de compétences créé lors de la première étude apparaît plus adapté afin d'amener les coachs à réfléchir à leur pratique de coaching et évaluer leur niveau de maîtrise des compétences du modèle.

La deuxième étude, celle de Lai et Palmer (2019), est la plus récente à ce jour dans le domaine du coaching de gestion. Leur recension systématique des écrits concerne spécifiquement le coaching de gestion mené par des coachs ayant une formation en psychologie. Ces auteurs ont recensé les résultats de 14 études sur les compétences et caractéristiques du coach et les ont ensuite organisés en un modèle comprenant quatre thèmes et 12 compétences ou comportements. Les quatre thèmes identifiés sont :

- 1) les compétences interpersonnelles et le soutien émotionnel;
- 2) l'orientation vers l'apprentissage;
- 3) le renforcement de la motivation;
- 4) l'établissement d'une relation de coaching.

Leur modèle se rapproche de celui de la présente thèse de deux manières. D'abord, les deux modèles identifient comme compétences-clés des coachs de gestion celles en lien avec l'orientation vers l'apprentissage et le renforcement de la motivation du coaché. La présence de ces compétences dans les deux modèles suggère que les compétences du coach en lien avec la création d'un environnement propice à l'apprentissage et la mobilisation des efforts vers le développement du coaché sont des compétences-clés des coachs de gestion. Il s'agit de compétences qui semblent nécessaires à la gestion

du processus de coaching afin de créer un environnement propice à la mobilisation du coaché vers l'atteinte de ses objectifs de développement du coaché. Deuxièmement, les comportements inclus dans les catégories de compétences interpersonnelles, de soutien émotionnel et d'établissement d'une relation de coaching sont similaires aux compétences de la catégorie de l'établissement et du maintien d'une relation de coaching de notre modèle. Ce constat corrobore le rôle essentiel que le coach joue dans l'établissement de la relation de coaching, entre autres grâce à son empathie, son authenticité et sa capacité à établir un climat de confiance avec le coaché. De plus, le modèle de la présente thèse se distingue de celui de Lai et Palmer (2019) puisqu'il recèle deux catégories de compétences supplémentaires, soit les compétences liées au respect du cadre d'intervention ainsi que celles en lien avec l'introspection et le développement du coach. Du fait que ces compétences ont été associées à des retombées positives de la démarche de coaching dans d'autres études présentées précédemment, notre modèle de compétences semble plus exhaustif que celui de Lai et Palmer (2019).

Ainsi, le modèle de compétences des coaches créé dans le cadre de la première étude de la thèse partage plusieurs similitudes avec les modèles de compétences publiés dans les dernières années dans le domaine du coaching. Les constats d'études récentes ainsi que ceux mis en lumière par les résultats de la thèse permettent de proposer certains ajustements au modèle de compétences proposé à l'étude 1. Ceux-ci sont présentés dans la section sur les pistes de recherches futures.

8.2.2 Définition et mesure des compétences des coaches

La présente thèse aura aussi permis d'améliorer la définition et la mesure des compétences des coaches. Blumberg mentionnait en 2016 qu'il n'existait toujours pas de classifications ou de définitions des compétences nécessaires à la pratique du coaching fondées sur les connaissances scientifiques. de Haan et Nilsson (2017)

mentionnaient d'ailleurs la difficulté d'étudier les comportements des coachs en raison du manque d'instruments de mesure sur le sujet. La présente thèse a donc mené à la création d'un modèle de compétences des coachs ainsi qu'à un questionnaire associé à ce modèle qui pourront être repris par d'autres chercheurs œuvrant dans le domaine afin de poursuivre l'identification des compétences des coachs contribuant à l'efficacité d'une démarche de coaching. Ce modèle des compétences des coachs élaboré conformément aux recommandations de Champion *et al.* (2011) pourrait être repris pour de futures recherches sur le sujet.

Concernant les questionnaires associés à ce modèle, ceux-ci devraient être repris avec prudence. La version non validée du questionnaire (128 énoncés) nous apparaît un point de départ pertinent pour de futures recherches afin d'identifier les compétences et les comportements des coachs associés à l'efficacité de la démarche de coaching. Il est cependant nécessaire de valider cet outil, car la version du questionnaire validé de façon préliminaire comporte plusieurs limites présentées précédemment.

8.2.3 Facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching

La thèse visait également à faire avancer l'état des connaissances sur les facteurs associés à l'efficacité d'une démarche. Les résultats confirment tout d'abord que le coaching de gestion est une stratégie de développement permettant de développer la flexibilité du leadership des gestionnaires. Cette retombée s'ajoute à celles identifiées dans d'autres études confirmant l'efficacité du coaching de gestion.

La thèse permet également d'avancer l'état des connaissances sur l'effet de certains facteurs sur le développement de la flexibilité du leadership et l'atteinte des objectifs de développement dans le cadre d'une démarche de coaching. Notre étude est, à notre connaissance, la première à tester l'effet modérateur du climat de transfert sur la relation entre les compétences des coachs et les retombées d'une démarche de

coaching. Les résultats obtenus permettront de mener d'autres études afin d'illustrer les interrelations existant entre les facteurs intervenant dans le transfert des apprentissages et le développement d'habiletés de gestion dans le cadre d'une démarche de coaching.

Ces contributions théoriques ont certaines implications pratiques qui seront présentées dans la section suivante.

8.3 Implications pratiques

8.3.1 Développement des coachs

À la lumière des résultats de la thèse, nous suggérons qu'une meilleure compréhension des compétences d'un coach de gestion permettrait aux écoles de coaching de bonifier les stratégies de développement qu'elles proposent à leurs apprenants. En effet, les études recensées lors de la création du modèle de compétences suggèrent que la formation des coachs basée sur un profil de compétences comporte certaines limites. Il semble qu'un coach a plutôt besoin d'un accompagnement afin d'aiguiser sa lecture de la dynamique relationnelle existant entre son coaché et lui, et du contexte dans lequel ils se trouvent (Bachkirova et Lawton Smith, 2015). Lozano, Boni, Peris et Hueso (2012) mentionnent justement que l'approche par compétences amène la personne à se conformer à un répertoire de savoirs, savoir-faire et savoir-être, alors que d'apprendre à analyser des situations complexes et questionner régulièrement ses valeurs et ses cadres de références pour les faire évoluer se fait par des discussions, des débats et des dialogues socratiques. Cette façon de concevoir l'apprentissage s'apparente à la notion de praticien réflexif mise de l'avant par Schön (1983). En effet, le praticien réflexif utilise chaque occasion pour apprendre et s'ajuster aux particularités des situations qu'il rencontre. Il est également capable d'apprentissage à double boucle (Argyris, 1990), soit un processus de remise en question constante pouvant mener à des

modifications de ses cadres de référence, qui inclut entre autres ses stratégies d'action, ses intentions et ses valeurs. Les résultats de la présente thèse suggèrent donc que la formation des coachs professionnels gagnerait à être davantage axée vers l'apprentissage dans l'action afin de développer la réflexivité et la conscience de soi des coachs. Il apparaît important que les parcours de formation soient composés de stratégies pédagogiques où les coachs réfléchissent, individuellement ou en groupe, à leur pratique et leur expérience de coaching. Ainsi, nous proposons trois améliorations aux programmes de formation des coachs, soit 1) la supervision obligatoire, 2) des activités de réflexion individuelle, et 3) des activités d'apprentissage collaboratif de groupe.

En premier lieu, l'étude de Tkach et DiGirolamo (2017) suggère qu'un nombre croissant de coachs ont recours à la supervision même si celle-ci n'est actuellement pas obligatoire pour les membres accrédités de l'*International Coach Federation* (ICF). Ces auteurs suggèrent qu'il s'agit d'une relation entre deux coachs ou un groupe de coachs visant 1) l'apprentissage, la réflexion et le soutien des coachs dans leur pratique et 2) l'évaluation et la surveillance des coachs afin de favoriser la protection du client. Bachkirova (2016) recommande la supervision afin de développer la conscience de soi et la réflexivité des coachs. En effet, cette auteure souligne qu'un coach est son principal outil de travail, et suggère qu'une utilisation adéquate de cet outil devrait respecter trois conditions, soit 1) le coach doit se comprendre, 2) prendre soin de lui-même et 3) s'assurer de la qualité et la sensibilité de ses interprétations. La supervision semble être un moyen adéquat pour mettre en place ces trois conditions. **Ainsi, nous proposons que la supervision devrait être obligatoire durant le processus d'accréditation des coachs professionnels. Des heures de supervision à titre de formation continue pourraient également être obligatoires afin de maintenir sa certification de coach professionnel.**

Deuxièmement, les programmes de formation pourraient inclure des activités individuelles visant l'amélioration de la conscience de soi du coach, tel qu'un journal de bord composé de réflexions individuelles sur ses valeurs, ses motivations et ses idées préconçues afin de mieux comprendre ses cadres de référence. Par exemple, le modèle des compétences des coachs de la présente thèse et le questionnaire de 128 énoncés associé à ce modèle peuvent être utilisés à des fins d'auto-évaluation des coachs. Il peut permettre la réflexion sur les comportements que posent un coach dans le cadre de sa pratique de coaching et ainsi contribuer à l'amélioration de sa conscience de soi. **Nous suggérons qu'il s'agit d'un outil de réflexion et d'auto-évaluation pertinent pour les coachs praticiens.**

Troisièmement, pour soutenir le développement des compétences identifiées dans la thèse, les parcours de formation pourraient inclure des stratégies pédagogiques de groupe. On peut imaginer que des communautés de pratique ou des groupes de co-développement professionnel favoriseraient le développement de la conscience de soi du coach afin de soutenir l'intégration de l'approche privilégiée par le coach dans sa pratique. Des séances de questions-réponses avec des coachs d'expérience sur des sujets tels que le développement personnel, les zones aveugles d'un coach ou l'épuisement professionnel serviraient également cette fin. On peut supposer que l'investigation développementale, une stratégie d'apprentissage collaboratif dans l'action, permettrait aussi aux coachs d'identifier leurs cadres de référence et les amener à analyser en profondeur leurs façons de faire et de penser (Baron et Baron, 2015). **Ainsi, nous proposons que les parcours de formation des coachs auraient avantage à maximiser les stratégies d'apprentissage en groupe.**

En résumé, il semble que les programmes de formation gagneraient à inclure des stratégies pédagogiques visant à développer la réflexivité et l'introspection des coachs

professionnels, telles que la supervision, des activités de type auto-évaluation sur les compétences et des activités d'apprentissage collaboratif de groupe.

8.3.2 Professionnalisation du coaching de gestion

La thèse a également des implications pour la professionnalisation du coaching de gestion. En effet, la recherche contribue à la crédibilité du coaching de gestion en confirmant notamment certaines intuitions des praticiens quant aux conditions de succès d'une démarche de coaching. Le coaching est parfois décrit comme un art à maîtriser plutôt qu'une science, mais l'apport de la recherche permet aux praticiens de mieux comprendre les nuances et les complexités du développement de leur expertise en tant que coach professionnel (Bennett et Rogers, 2011).

Les résultats de la thèse suggèrent certaines limites du modèle des compétences essentielles d'ICF, la plus grande organisation de coachs professionnels. Un processus de mise à jour de leur modèle a cependant été entrepris en 2019, et des éléments précédemment absents du modèle y ont été ajoutés, tels que l'engagement dans un processus d'introspection et de développement continu. Du fait que ces ajouts ont été identifiés par la thèse, on peut imaginer que les recherches sur les compétences des coachs de gestion sont pertinentes afin de développer un vocabulaire commun entre les chercheurs, les coachs, les coachés et les organisations qui les sollicitent. Cette compréhension commune pourrait ensuite faciliter la collaboration entre le coach, le coaché et son organisation, notamment en favorisant la sélection de coachs adaptés aux besoins des gestionnaires pour une organisation ou encore en gérant les attentes du coaché et de l'organisation concernant le type d'accompagnement que peut offrir un coach professionnel. À titre d'exemple, il est probable qu'un coach ayant non seulement été gestionnaire et possédant des connaissances pointues des dynamiques organisationnelles, mais aussi qui maîtrise les capacités de considération, d'empathie et de sincérité, offrira un accompagnement particulièrement adapté à un coaché qui

visé à développer sa pensée stratégique d'une organisation. En effet, ce coach pourrait utiliser des cas vécus comme stratégie pédagogique pour développer cette compétence chez le coaché, en plus d'offrir des conseils concernant des situations particulières vécues par le coaché s'il en ressent le besoin. Au même titre, un coaché qui vise à développer son courage managérial, soit d'oser avoir des conversations difficiles, mais nécessaires avec son équipe, pourrait faire des prises de conscience en expérimentant un processus de coaching avec un coach qui maîtrise cette compétence et qui sert ainsi d'exemple pour le coaché. Il est possible de croire que cette adéquation entre les compétences et les capacités des coaches et les objectifs des coachés favorise l'efficacité d'une démarche de coaching.

De plus, la deuxième étude suggère que le coach devrait adapter son style d'intervention en fonction de la présence ou l'absence des facteurs du climat de transfert des apprentissages dans lequel évolue le coaché. Les implications de ce résultat ayant été détaillées dans la discussion de l'étude 2, il importe de rappeler ici que ceux-ci ont des implications pratiques concernant la professionnalisation du coaching. En effet, une multitude de facteurs interviennent dans le processus de coaching comme illustré entre autres par le cadre systémique du coaching de leadership de Hernez-Broome et Boyce (2011). L'efficacité du coaching contribuant à la crédibilité de cette pratique, il apparaît donc pertinent de mieux comprendre les conditions de succès nécessaires à l'efficacité. Du fait que ces facteurs concernent autant le coach, le coaché que son organisation, il est possible de proposer qu'un vocabulaire commun des facteurs associés à l'efficacité du coaching favoriserait la responsabilisation de chacun afin de mettre en place ces conditions de succès. À titre d'exemple, un portrait clair des facteurs contribuant à l'efficacité d'une démarche de coaching pourrait permettre à un coach de questionner une organisation sur l'absence ou la présence de certains facteurs, par exemple le soutien des collègues pour le coaché, et ainsi amener l'organisation à mobiliser des ressources adéquates afin de favoriser

l'atteinte des objectifs de développement du coaché. Justement, la thèse suggère que les compétences des coachs agissent en interaction avec les facteurs du climat de transfert des apprentissages sur les retombées de la démarche de coaching. Quoiqu'il en soit, la contribution de ces facteurs et leurs effets les uns sur les autres auraient davantage à être testés dans de futures recherches, ces résultats permettent de proposer qu'un coach doit comprendre le climat de transfert dans lequel évolue le coaché qu'il accompagne afin de s'adapter à sa situation et ainsi le faire progresser vers l'atteinte de ses objectifs de développement.

En résumé, l'avancement des connaissances sur les compétences des coachs contribue 1) à développer un vocabulaire commun entre les différents acteurs d'une démarche de coaching (coach, coaché et son organisation), et 2) à identifier comment le coach doit adapter ses comportements en fonction de sa lecture du contexte. Ces deux éléments contribuent à la crédibilité et la professionnalisation du coaching. Outre les contributions théoriques et les implications pratiques de la thèse, il importe de nommer certaines limites.

8.4 Limites de la thèse

Malgré la rigueur de la méthodologie et des méthodes d'analyses statistiques utilisées, la thèse comporte plusieurs limites. Celles inhérentes à chacune des deux études de la thèse ont été présentées précédemment. Les limites communes aux deux études sont détaillées ici et concernent les enjeux liés aux échantillons utilisés.

La principale limite des deux études de la thèse est la taille des échantillons qui a diminué la puissance statistique. Il est possible de croire que les tailles d'échantillon n'étaient pas suffisantes afin de détecter les effets recherchés vu les analyses

statistiques utilisées. Ainsi, il serait prématuré de conclure que le rejet de certaines hypothèses signifie une absence de liens entre les variables à l'étude.

Une autre limite de la thèse est la composition des échantillons. En effet, on peut imaginer que les volontaires ayant accepté de participer à une ou l'autre des études de la thèse étaient des coachs sensibles à l'avancement de la recherche. Il est possible de croire qu'un coach sensible à la recherche est non seulement curieux concernant les meilleures pratiques de coaching, mais aussi soucieux de la crédibilité de cette pratique. Ainsi, on suppose que les coachs ayant contribué à nos recherches se questionnaient probablement déjà sur le perfectionnement de leur pratique du coaching et donc leur maîtrise des compétences de coaching, les amenant à être plus compétents. Ainsi, on peut supposer que les participants aux deux études étaient des coachs compétents et qu'ils ne représentent pas forcément l'ensemble des coachs professionnels. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence.

Ces deux limites étant liées aux difficultés de recrutement, il nous apparaît important de ne pas passer sous silence ces difficultés. En effet, des leçons importantes peuvent être tirées de cette expérience malgré le manque de résultats statistiques.

Une première raison pouvant expliquer la difficulté à recruter des coachés est la difficulté de présenter la valeur ajoutée de participer à un tel projet. En effet, les retombées théoriques d'un projet de recherche sont souvent abstraites pour des gestionnaires qui ne sont pas impliqués dans le monde de la recherche. De plus, les gestionnaires sont souvent très occupés par leur travail. Ainsi, il nous apparaît normal que le futur coaché qui entreprend pour la première fois une démarche de coaching puisse difficilement concevoir la pertinence de mieux comprendre les facteurs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching. Le temps demandé pour remplir les questionnaires peut également avoir été un obstacle. Une première leçon apprise est

donc la nécessité de mettre de l'avant les contributions pratiques lors du recrutement. Les chercheurs du domaine du coaching auraient intérêt à discuter avec des gestionnaires ayant participé à une démarche de coaching afin d'identifier les incitatifs appropriés à leur contexte ainsi que les mesures à mettre en place afin de les remercier d'avoir participé à l'étude.

Certains coachs se sont néanmoins démarqués de par leur capacité à présenter l'étude d'une façon qui a amené plusieurs coachés à accepter de participer. Ces coachs semblent être sensibilisés à l'importance de la recherche en coaching, et engagés à contribuer. Cela souligne l'importance de bien informer les coachs sur le déroulement de l'étude et les contributions pratiques afin d'en faire des ambassadeurs de l'étude auprès de leurs coachés.

Également, plusieurs enjeux en lien avec la confidentialité sont à considérer. Les coachs ayant accepté de participer à l'étude ont en effet émis des préoccupations concernant les mesures prises pour garantir la confidentialité des données des coachs ainsi que des clients. Aussi, un premier appel téléphonique avec les coachs a permis de conforter les coachs du professionnalisme de la démarche de recherche. Il apparaît donc essentiel de mettre de l'avant le certificat éthique institutionnel obtenu, ainsi que les mesures prises afin de garantir la confidentialité des données. Un partenariat avec une organisation qui s'investirait dans la création du devis de recherche pourrait permettre de bénéficier du soutien de l'organisation participante afin de rassurer les coachs et les coachés quant à l'utilisation de leurs données et l'impact de solliciter des répondants à participer à l'étude.

Il importe néanmoins de souligner que peu d'études dans le domaine du coaching ont obtenu des échantillons de 174 coachs ou de 54 dyades de coachs et de coachés. La

contribution de cette thèse semble donc significative malgré les limites discutées précédemment.

8.5 Pistes de recherche futures

La thèse permet de mettre en lumière de nouvelles questions et avenues de recherches futures.

8.5.1 Rigueur des futures études

Tout d'abord, malgré le défi colossal que représentent les études longitudinales dans le domaine du coaching (Sonesh, Coultas, Marlow, *et al.*, 2015), ce type de devis est souhaitable afin de documenter le processus par lequel les comportements des coachs, la création de l'alliance de travail et le contexte organisationnel du coaché contribuent aux retombées d'une démarche de coaching. Des devis longitudinaux à mesures répétées permettraient d'illustrer la progression des retombées durant la démarche de coaching, limitant ainsi les biais associés à utiliser des mesures rétrospectives. De plus, on peut imaginer que le recours à plusieurs temps de mesure permettrait d'obtenir des données nuancées sur l'impact des facteurs sur les retombées du processus de coaching. En effet, il est possible de croire qu'un devis longitudinal permette notamment de vérifier comment les compétences et capacités des coachs, l'alliance de travail et le climat de transfert agissent conjointement sur l'efficacité de la démarche de coaching.

Comme il a été présenté précédemment, au moins deux modèles de compétences des coachs ont été développés en plus du nôtre dans les dernières années. Bien que ces modèles s'appuient sur les connaissances scientifiques disponibles, seuls les créateurs de ces modèles ont validé ceux-ci. Des recherches futures pourraient s'intéresser à valider une deuxième fois ces modèles, notamment en étudiant les liens existant entre les compétences et capacités incluses dans ces modèles et les retombées d'une

démarche de coaching. Ces validations pourraient permettre aux organisations responsables de l'accréditation de faire évoluer leurs modèles de compétences actuels qui manquent d'appuis scientifiques.

De futures recherches auraient avantage à utiliser des mesures à la fois objectives et subjectives des retombées de la démarche de coaching. Ces mesures permettraient d'explorer l'influence des facteurs associés à l'efficacité en fonction des types de retombées. Plus particulièrement, il est possible de croire que certaines compétences des coachs ont un lien plus fort avec certaines retombées. À titre d'exemple, on peut imaginer que la compétence de confrontation empathique augmentera davantage la conscience de soi du coaché ou que la compétence de sensibilité au contexte organisationnel du coaché augmentera la pensée systémique du coaché. Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que certains profils de coach seraient associés à certaines retombées en particulier. De plus, de futures études auraient avantage à utiliser le *Leadership Versatility Index* (LVI) comme un outil de mesure du développement des habiletés de gestion. Comme il a été présenté plus tôt, cette mesure flexible permet aux coachés de cibler les acquis d'une démarche de coaching, tout en permettant la standardisation de cette retombée afin de pouvoir comparer les résultats des différentes études.

8.5.2 Interrelations des facteurs associées à l'efficacité

Une autre avenue pour les recherches futures concerne l'interrelation des compétences des coachs et de l'alliance de travail. Il est possible de croire que les compétences des coachs soient un antécédent à la création de l'alliance de travail. À titre de rappel, les résultats de la méta-analyse de Graßmann *et al.* (2019) indiquent que l'alliance de travail joue un rôle médiateur entre la participation à une démarche de coaching et les retombées de celle-ci. D'une part, ces auteurs mentionnent que les antécédents de la création de l'alliance de travail n'ont pas encore été documentés. D'autre part, le rôle

primordial de l'alliance de travail sur les retombées d'une démarche de coaching a été largement confirmé. Ainsi, il serait avisé de s'intéresser au rôle du coach dans l'établissement et le maintien de l'alliance de travail. Alors que certains facteurs associés à l'efficacité de la démarche de coaching sont hors de contrôle du coach, on peut imaginer que les comportements du coach permettent au coach d'adapter la démarche aux besoins du coaché afin de l'accompagner dans l'atteinte de ses objectifs.

Également, le climat de transfert des apprentissages devrait faire l'objet de futures recherches afin de mieux comprendre les interrelations de ce concept avec les autres facteurs associés à l'efficacité de la démarche de coaching. Le climat de transfert des apprentissages à la suite d'une formation avait été choisi dans le cadre de la thèse, mais tous les éléments compris dans ce concept n'ont pu être explorés dans le cadre des analyses. De futures recherches auraient avantage à tester les effets des facteurs composant le climat de transfert sur l'efficacité d'une démarche de coaching, car quelques auteurs suggèrent que ces dimensions organisationnelles et individuelles contribuent au transfert des apprentissages dans un contexte de coaching (Baron et Morin, 2010; Greif, 2016; Lord, 2010). Il est possible de croire que les facteurs du climat de transfert des apprentissages contribuent grandement aux retombées d'une démarche de coaching. Plus particulièrement, un facteur intervenant dans la démarche de coaching qui gagnerait à être étudié en lien avec les compétences des coaches est la motivation du coaché à transférer les apprentissages. L'approche centrée sur la personne de Rogers s'appuie sur le principe que le client est motivé à se développer et atteindre son plein potentiel. En raison des similitudes nombreuses existant entre le coaching et cette approche, il est possible de croire que tout comme le thérapeute joue le rôle de créer un environnement qui permet au client de prendre conscience de ses motivations profondes, le coach contribue grandement à un environnement propice aux prises de conscience et qui suscite la motivation du coaché. Cependant, les effets des

comportements et qualités du coach sur la motivation du coaché n'ont pas encore été étudiés.

8.5.3 Ébauche d'un modèle ajusté des capacités et compétences des coachs de gestion

Finalement, comme la recension des écrits sur laquelle s'appuie notre modèle de compétences a été complétée en 2015 et que la recherche et la pratique du coaching ont continué d'évoluer depuis, il nous semblait important d'apporter certains ajustements au modèle de compétences que nous proposons à l'étude 1 et ce, en effectuant l'ébauche d'un nouveau modèle. Celui-ci est ajusté en fonction des résultats de la présente thèse et ceux d'études récentes sur le sujet (Lai et Palmer, 2019; Vandaveer *et al.*, 2016).

Une des évolutions proposées pour le modèle de compétences des coachs est de concevoir de façon plus nuancée et complexe les comportements associés à l'efficacité d'une démarche de coaching. Bachkirova et Lawton Smith (2015) constatent que les quelques études sur les compétences des coachs professionnels opérationnalisent généralement ces compétences en comportements souhaitables. Bachkirova et Lawton Smith (2015) décrivent une compétence comme l'application de connaissances, de compréhension pratique et de façons de penser afin d'obtenir une performance en fonction d'un standard établi par l'employeur. Ils contrastent cette définition avec le concept de capacité, décrit comme la pensée critique et réflexive qui permet à la personne de choisir ses actions et ses buts en fonction de ses valeurs et des caractéristiques de l'environnement externe dans lequel elle se trouve. Laske (2006) utilise comme vocabulaire que les compétences sont quelque chose « que les gens ont » alors que les capacités sont plutôt « quelque chose que les gens sont ». Selon la distinction que Bachkirova et Lawton Smith (2015) font de compétences et capacités, ces auteurs invitent les chercheurs à concevoir les compétences des coachs plutôt en

termes de capacités. Le risque d'une approche par compétences est la sur-simplification du processus de coaching en un ensemble de comportements exprimés par le coach, et d'oublier qu'il s'agit d'un processus relationnel où le coach est en constante adaptation au coaché, à l'alliance de travail et au contexte (Bachkirova et Lawton Smith, 2015; Vandaveer *et al.*, 2016). Cette conception plus holistique permet une vision d'ensemble plus complète des savoirs, savoir-faire, savoir-être et caractéristiques personnelles nécessaires aux coachs pour agir dans des systèmes client complexes et variés. En effet, la notion de capacité permet de représenter l'importance pour le coach d'être constamment en adaptation face à la nature relationnelle du coaching et la réalité du coaché (Schreyögg et Schmidt-Lellek, 2017). Read (2013) s'est justement intéressée à l'importance de l'improvisation et de l'adaptation dans la pratique du coaching. En effet, le coach doit sans cesse réagir au coaché ou aux changements survenant dans l'environnement organisationnel du coaché.

Ainsi, Bachkirova et Lawton Smith (2015) appellent à la prudence lors de la création de profils de compétences en raison des risques de trop simplifier ce que le coaching est réellement. Ces auteurs invitent notamment les organisations responsables de l'accréditation et les écoles de coaching à délaisser l'approche prescriptive actuelle, soit de définir un ensemble de comportements à exprimer pour être un coach efficace. Ils conseillent plutôt de miser sur le développement de la pensée réflexive et le jugement des coachs professionnels. Selon eux, la formation des coachs devrait viser le développement d'un état d'esprit plutôt que l'apprentissage de tâches et de comportements identifiés comme efficaces. Bachkirova et Lawton Smith (2015) questionnent la pertinence des compétences actuellement développées chez les coachs, car ils visent principalement la satisfaction d'attentes externes et la résolution de problèmes pour les coachés selon eux. Bachkirova *et al.* (2017) dénoncent par exemple l'accent mis sur les techniques de coaching plutôt que sur les compétences en lien avec la création d'une alliance de travail durant ces formations, alors que la recherche

jusqu'à maintenant suggère l'importance de l'alliance de travail comme facteur menant à l'efficacité d'une démarche de coaching (Graßmann *et al.*, 2019). Ainsi, ils concluent que le processus de formation et d'accréditation actuel semble malheureusement amener les coachs à se conformer à l'expression d'un ensemble de comportements, alors que la pratique du coaching est plus complexe que cela. Pour cette raison, Bachkirova et Lawton Smith (2015) recommandent de développer les capacités plutôt que les compétences des coachs professionnels. Quoique ces deux approches s'appuient sur la maîtrise d'un répertoire de comportements, ces auteurs distinguent celles-ci par la notion de choix et de libre-arbitre. En effet, l'approche par capacités proposée par Bachkirova et Lawton Smith (2015) vise à amener les coachs professionnels à maîtriser un répertoire comportemental duquel ils peuvent choisir en fonction de leur lecture du contexte. La formation des coachs porterait donc sur le développement du libre arbitre du coach et sur sa capacité à lire et à réagir à la situation. Le coach apprendrait ainsi à faire preuve de réflexivité et de jugement afin de choisir ses actions et ses buts en fonction de ses valeurs et de son évaluation de la situation.

Aucune étude à notre connaissance n'a été menée afin d'explorer l'application de la conception de capacités à l'étude des compétences et comportements des coachs associés à l'efficacité d'une démarche de coaching. Ce constat nous amène à proposer une ébauche de modèle ajusté des capacités et des compétences des coachs de gestion, présentée dans le tableau 8.1. Il comporte deux catégories. La première concerne les capacités du coach à créer et maintenir une relation de coaching, et est composée des trois qualités essentielles d'un psychothérapeute selon Rogers, soit la considération, l'empathie et la sincérité. La deuxième catégorie concerne les compétences liées à la gestion du processus de coaching qui regroupe trois sous-catégories de compétences, soit de créer et respecter un cadre d'intervention, de susciter l'auto-réflexion et la connaissance de soi et orienter la démarche vers l'action et l'apprentissage. Les ajustements au modèle que nous avons apporté sont relatifs à trois points importants,

soit 1) les caractéristiques personnelles ou les qualités du coach, 2) le rôle du coach dans la création et le maintien de l'alliance de travail et 3) l'intégration de la notion de capacité du coach à celle de compétence.

Tableau 8.1 : Modèle ajusté des capacités et des compétences des coachs de gestion.

Capacités		
Création et maintien d'une relation de coaching		
Considération	Empathie	Sincérité (introspection et engagement envers son développement)
<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'ouverture et de tolérance • Écouter activement • Faire preuve de bienveillance 	<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de l'empathie • Être sensible à la diversité • Favoriser la présence attentive 	<ul style="list-style-type: none"> • Se remettre en question (humilité) • Respecter des standards éthiques • Être présent • Être authentique • Être engagé dans une démarche de développement continu et motivé à apprendre
Compétences		
Gestion du processus de coaching		
Créer et respecter un cadre d'intervention	Favoriser l'autoréflexion, augmenter la connaissance de soi	Orienter la démarche vers l'action et l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Être sensible au contexte et aux dynamiques organisationnelles • Connaître et comprendre le fonctionnement humain • Faire preuve de professionnalisme et de rigueur 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la sensibilité à la diversité et l'adaptation (compréhension de l'autre) • Poser des questions significatives et percutantes • Confronter empathiquement • Oser avoir des conversations difficiles • Orienter vers la recherche de sens 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser • Structurer et organiser la démarche • Stimuler le passage à l'action • Motiver vers l'atteinte des résultats • Responsabiliser et favoriser l'autonomie • Faire preuve de souplesse et d'adaptabilité face au processus

8.5.3.1 Les caractéristiques personnelles ou les qualités du coach

Premièrement, la validation préliminaire du QCC suggère que tous les coachs participants perçoivent qu'ils maîtrisent les compétences interpersonnelles et de respect des standards éthiques. L'analyse de ces compétences ne révèle que peu de variabilité et celles-ci pourraient donc être identifiées comme essentielles. Il s'agit des compétences relationnelles pour la plupart, en lien avec la bienveillance, l'écoute active, l'empathie et l'ouverture qui sont également incluses dans les caractéristiques personnelles du coach dans le modèle Vandaveer *et al.* (2016). **Ainsi, nous suggérons que l'ensemble des participants considèrent ces caractéristiques personnelles comme essentielles pour les coachs de gestion.**

Plusieurs auteurs du domaine du coaching concluent leurs études en suggérant l'importance des caractéristiques personnelles d'empathie, d'écoute active et de bienveillance des coachs (de Haan, 2008 ; Luebbe, 2005 ; Grant, 2014 ; Passmore, 2008 ; Rekalde, Landeta et Albizu, 2015). À titre d'exemple, l'étude de Rekalde, Landeta et Albizu (2015) menée auprès de coachs, coachés et gestionnaires RH suggère que les facteurs contribuant le plus à un processus de coaching optimal sont la confidentialité, la confiance, l'empathie, l'authenticité et le respect mutuel inconditionnel entre coach et coaché. De plus, les auteurs soulignent qu'être digne de confiance et avoir un intérêt sincère à comprendre la nature humaine sont deux caractéristiques d'un coach efficace. Rekalde, Landeta et Albizu (2015) concluent que la façon optimale d'intervenir pour un coach de gestion semble être d'adopter une approche humaniste. En effet, ces caractéristiques personnelles rappellent les qualités essentielles des psychothérapeutes efficaces selon Rogers (1961). Selon cet auteur, le psychothérapeute doit faire preuve de sincérité, de considération et d'empathie afin de bien accompagner son client et c'est en démontrant ces trois qualités essentielles que le psychothérapeute crée un climat propice à la création d'une relation thérapeutique qui permet ensuite le changement chez le client. **Nous proposons donc que ces trois**

qualités essentielles d'un psychothérapeute soient également les qualités essentielles d'un coach afin d'établir la relation de coaching.

8.5.3.2 Le rôle du coach dans la création et le maintien de l'alliance de travail

Un deuxième constat ayant mené à des ajustements dans le modèle des capacités et des compétences des coachs est le rôle du coach dans la création et le maintien de l'alliance de travail. En effet, la deuxième étude de la thèse suggère que les quatre compétences étudiées ne sont pas liées à l'alliance de travail, mais qu'elles sont liées aux retombées de la démarche de coaching lorsque certaines conditions de transfert sont présentes. Tout d'abord, l'absence de lien entre l'alliance de travail et les compétences laisse croire que ces dernières ne contribuent pas à la création et au maintien de l'alliance de travail. Elles contribueraient plutôt aux retombées de la démarche de coaching. Cette distinction entre les compétences contribuant à la relation de coaching comparativement aux compétences contribuant au processus et aux retombées de la démarche s'appuie également sur la classification proposée par Lai et McDowall (2016). Les résultats de leur étude indiquent que les comportements relationnels du coach, soit l'écoute active et l'empathie, contribuent fortement à la création d'une alliance de travail, et donc à l'efficacité d'une démarche de coaching. À titre de rappel, l'étude de Lai et McDowall (2016) présentée dans la discussion de l'étude 1 suggère une classification des comportements des coachs en trois catégories, soit les compétences interpersonnelles (c.-a.-d. *soft skills*), les savoir-faire (c.-a.-d. *hard skill*) et les autres indicateurs comportementaux. La première catégorie inclut les compétences d'écoute active et d'empathie, et représente les comportements ayant la plus forte association avec l'alliance de travail. La deuxième catégorie inclut les comportements en lien avec la fixation d'objectifs et la gestion du processus, et représente les comportements ayant des associations modérées avec l'alliance de travail. Finalement, la troisième catégorie inclut des comportements faiblement associés à l'alliance de travail, et représentant un mélange de 30 comportements

répartis sur 8 compétences. **À la lueur de ces résultats, nous proposons d'organiser notre modèle en deux catégories, soit 1) les compétences interpersonnelles et contribuant à l'alliance de travail et 2) les savoir-faire du coach reflétant sa capacité à gérer le processus de coaching et ainsi favoriser les retombées de la démarche, qui incluent entre autres les quatre compétences étudiées dans la deuxième étude de la thèse.**

8.5.3.3 Intégration de la notion de capacité à celle de compétence

Enfin, les constats concernant les qualités essentielles des coachs de gestion et le rôle du coach dans la création et le maintien de l'alliance de travail permettent de proposer un troisième ajustement afin de raffiner le modèle de l'étude 1, soit d'intégrer la notion de capacité à celle de compétence. Les capacités sont conceptualisées comme des compétences de haut niveau qui concernent la réflexivité et l'esprit critique du coach et qui lui permettent de choisir ses actions en fonction de ses valeurs et de son évaluation du contexte dans lequel il se trouve (Bachkirova et Lawton Smith, 2015). Lozano, Boni, Peris et Hueso (2012) distinguent la compétence de la capacité du fait qu'elle peut être observée ou objectivement évaluée comparativement à la capacité qui est plus intellectuelle et abstraite, et qui repose sur le choix de l'individu de l'exprimer ou non. Quoique plus difficile à évaluer, le concept de capacité permet de rendre compte de la complexité de l'interaction existant entre un coach, un coaché et le contexte dans lequel ils se trouvent (Bachkirova et Lawton Smith, 2015). La notion de capacité suggère que la création et le maintien de la relation de coaching soient plus complexes qu'un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être et que le processus de création et de maintien de la relation de coaching ne peut être réduit à une liste de connaissances, comportements ou attitudes à démontrer. Cette analyse et ces choix reposent possiblement sur une maturité et une capacité d'analyse et de réflexion complexe et difficile à observer. Ces capacités se distinguent donc d'autres compétences qui contribuent également aux retombées d'une démarche de coaching,

mais sans être fortement liées à l'établissement et le maintien de la relation de coaching. Ces compétences regroupent les comportements d'un coach qui permettent la mise en place d'un processus de coaching structuré à l'aide d'outils, de techniques ou d'activités de coaching (Myers et Bachkirova, 2018). La gestion du processus de coaching comprend les compétences permettant au coach d'établir un cadre d'intervention avec le coaché, ainsi que la maîtrise de techniques et d'outils de coaching afin de susciter l'auto-réflexion et d'orienter la démarche vers l'action et l'apprentissage. **Nous proposons donc que le terme *capacité* chapeaute les caractéristiques relatives à la création et au maintien d'une relation de coaching et qu'il se distingue des *compétences* associées davantage à la gestion du processus de coaching.**

Cette ébauche de modèle de capacités et de compétences avait pour but de conceptualiser l'expertise des coaches. Dans son format renouvelé, cette ébauche pourrait servir de point de départ pour des futures études afin de poursuivre l'exploration des capacités et compétences des coaches associées aux retombées de la démarche de coaching. Cette ébauche de modèle offre également des implications sur la façon dont la formation et le développement des coaches professionnels sont structurés. Ainsi, l'étude approfondie des capacités et compétences des coaches permet une amélioration continue des enseignements de la profession de coach de gestion et permet de préciser les répercussions d'une démarche de coaching sur les clients.

CONCLUSION

En conclusion, la thèse a permis de mettre en évidence certaines compétences et capacités des coachs associées à l'efficacité de la démarche de coaching. Plus particulièrement, la première étude a permis de créer un modèle des compétences des coachs et un questionnaire associé, tous deux basés sur les écrits scientifiques. En développant le questionnaire sur les compétences des coachs (QCC), cette thèse visait à circonscrire les savoirs, savoir-faire et savoir-être associés à l'efficacité. Ces outils pourront guider les coachs à cibler les compétences et capacités qu'ils pourraient développer afin de faire progresser leur pratique de coaching. Ces compétences nous apparaissent complémentaires à celles des modèles utilisés pour l'accréditation. De surcroît, la thèse permet de constater des interrelations entre quatre compétences et le climat de transfert des apprentissages du coaché. Ainsi, les coachs sont invités à discuter du niveau des facteurs individuels et organisationnels constituant le climat de transfert des coachés afin d'adapter leurs comportements en conséquence. Vu la complexité du concept de compétences des coachs, davantage d'études sont nécessaires afin de mieux comprendre l'impact des compétences des coachs sur les retombées d'une démarche de coaching. Seule la multiplication de recherches sur le sujet permettra d'identifier et définir avec précision les compétences et capacités nécessaires à l'exercice du coaching de gestion. Nous espérons que les études de cette thèse stimuleront les recherches sur le processus de changement du coaché et ce qui l'influence, les dynamiques de l'alliance de travail et l'appariement optimal des coachés avec certaines compétences des coachs afin de mieux comprendre l'adéquation entre les besoins des coachés et la façon d'intervenir des coachs pour y répondre.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES DES COACHS À LA SUITE DE
LA RECENSION DES ÉCRITS – 160 ÉNONCÉS

Tableau A.1 Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits

Création d' un cadre d' intervention	Standards éthiques personnels et organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> - m'a informé de comment il gère l'information qui me concerne pour assurer la confidentialité - a établi des attentes claires quant à ses compétences en tant que coach et ce que je peux attendre du coaching - a pris le temps de m'expliquer les termes du contrat nécessitant des explications (ex. arrangements financiers) - m'a expliqué, lors de notre première rencontre, les limites de la confidentialité - semble reconnaître les limites de sa compétence en suggérant la consultation avec un expert ou une autre source d'information si le besoin se présente - me demande la permission avant de communiquer toute information à propos de notre démarche de coaching à toutes autres parties - mon coach m'a rappelé plus d'une fois que notre engagement est confidentiel - est intègre
	Connaissances organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - semble à l'aise avec les dynamiques organisationnelles dans lesquelles j'évolue (contexte, rôles, hiérarchie) - parle le même langage organisationnel que moi - reconnaît et propose des façons d'intervenir adaptées à la dynamique de mon organisation afin de maximiser l'atteinte de mes objectifs - est sensible aux enjeux politiques d'une organisation et m'aide à insérer des changements en tenant compte de ceux-ci pour l'atteinte de mes objectifs - comprend les enjeux organisationnels auxquels je fais face pouvant influencer l'atteinte de mes objectifs développementaux (charge de travail, pressions, défis et responsabilités)
	Connaissances psychologiques	<ul style="list-style-type: none"> - m'aide à me situer face aux autres afin de déterminer plus efficacement sur quoi je devrais travailler - démontre une compréhension du comportement humain qui m'aide à comprendre mes interactions avec les autres et comment certains de mes comportements contribuent à ces dynamiques - m'encourage à réfléchir sur des expériences passées pouvant expliquer mes comportements actuels - propose des interprétations de la situation en lien avec la personne que je suis et l'impact que cela a sur mon environnement organisationnel - me partage comment c'est de travailler avec moi, comme cette relation a des chances de partager des similitudes avec mes relations avec mes collègues - m'encourage à partager ce qui occupe mes pensées - m'encourage à explorer mes émotions et mes motivations - m'aide à comprendre mon ambivalence face au changement - m'aidait à identifier des croyances irrationnelles et les mettre au défi

Tableau A.1 (suite) : Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits

Création d' un cadre d' intervention (suite)	Professionnalisme (neutralité, objectivité)	<ul style="list-style-type: none"> - a plusieurs expériences professionnelles et personnelles qu'il mobilise pour l'atteinte de mes objectifs lorsqu'approprié - est préparé, ponctuel et d'apparence professionnelle - offre des opportunités de suivi ou de poursuite - crée un environnement ouvert, positif, empathique, soutenant et qui m'inspire la confiance - conserve son attitude professionnelle en tout temps, même si j'imagine bien qu'il est parfois sous pression - ne semble pas avoir un égo exagéré - entretient une séparation entre nos vies personnelles et professionnelles, et met des limites claires - ne s'engage pas dans des interactions de séduction afin de conserver une relation professionnelle - fais les suivis qu'il me dit qu'il fera, je peux compter sur lui - maintient une posture neutre et objective lorsqu'il me questionne ou écoute - est à jour dans ses connaissances lorsqu'il me propose des théories, modèles ou exercices - est disponible et se montre flexible jusqu'à un certain point face à mes contraintes organisationnelles et aux changements potentiels de mon agenda
--	---	--

Tableau A.1 (suite) : Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits

Compétences relationnelles	Faire preuve d'ouverture afin de créer une relation	<ul style="list-style-type: none"> - partage certaines de mes croyances et mes valeurs, ce qui contribue à notre relation - a pris le temps d'apprendre à me connaître et comprendre ce qui m'amène en coaching - est accessible, facile d'approche - me met à l'aise durant les rencontres - est chaleureux, plaisant - ne me juge pas - me traite avec respect
	Accueillir le client et faire preuve de bienveillance	<ul style="list-style-type: none"> - se préoccupe régulièrement de notre relation et met les éléments essentiels pour qu'elle reste bonne - me perçoit d'un œil positif - me valorise et me croit capable d'aller plus loin. - je sens que je peux être moi même avec mon coach - est sensible et patient dans un premier temps face à mon anxiété de discuter de mes enjeux avec un inconnu - a un intérêt sincère envers mon plan de développement et ma personne - ne me juge pas
	Être centré sur le client	<ul style="list-style-type: none"> - est demeuré centré sur mes besoins de développement, et non les siens ou ceux de mon employeur - met mes intérêts avant tout dans notre relation - est dévoué à mon développement et met tout en œuvre pour faciliter l'atteinte de mes objectifs - comprend mes valeurs et mes ambitions, et m'aide à atteindre mes buts plutôt que de me pousser à atteindre ses aspirations à lui ou celles de mon employeur - est sensible à l'interaction entre les enjeux présents dans ma vie personnelle et ma vie professionnelle - j'ai le sentiment que mon coach considère que l'information et le processus m'appartient et est à mon service même si c'est l'organisation qui paye - travaille en collaboration avec moi
	Faire preuve d'empathie	<ul style="list-style-type: none"> - A de la compassion pour moi, se préoccupe de moi - est préoccupé par mes problèmes, reliés au travail ou non - est content pour moi lorsque quelque chose de joyeux m'arrive - comprend mes frustrations - comprend plusieurs des défis que je rencontre entre autres parce qu'il a vécu des défis de son côté également - fait preuve d'intelligence émotionnelle, reconnaît mes émotions et arrive à se mettre dans mes souliers - fais toujours l'effort de comprendre ce que je vis - me perçoit comme une personne complète, et non pas simplement la personne qui présente les comportements sur lesquels on travaille en séances

Tableau A.1 (suite) : Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits

Compétences communicationnelles	Poser de bonnes questions	<ul style="list-style-type: none"> - me pose des questions qui m'amènent à réfléchir sous un angle nouveau à ce que je vis - me fait découvrir de nouvelles significations ou de nouvelles perspectives par ses questions - m'a amené à faire certaines réalisations (insight) par ses questions - m'a permis de mieux comprendre les situations que l'on discutait en coaching à l'aide de ses questions - m'a permis d'identifier certaines causes à l'aide de ses questions - m'a permis de voir les actions possibles à l'aide de ses questions
	Faire de la confrontation bienveillante	<ul style="list-style-type: none"> - confronte, lorsque nécessaire, mes croyances et mes propres vérités - ose me proposer des interprétations nouvelles, voire dérangeantes - met mes idées au défi - met au défi certaines de mes interprétations - trouve un équilibre entre la confrontation et le soutien - me permet d'explorer les alternatives en me confrontant et en discutant des enjeux plus difficiles - confronte mes idées sans agressivité - soulève les incongruences ou les contradictions dans mon discours ou mes comportements - utilise les silences afin de m'aider à mettre de l'ordre dans mes idées - utilise les silences afin de m'encourager à poursuivre ma réflexion
	Avoir une écoute active	<ul style="list-style-type: none"> - je me sens écouté par mon coach - comprend ce que je lui dis, en reformulant régulièrement ce que je viens de lui dire - a la patience de réellement m'écouter - écoute plus qu'il ne parle - écoute ce que je lui dis, et détecte lorsqu'il y a des non-dits dans la conversation
	Communiquer efficacement et de capacité de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> - exprime des idées complexes de façon simple - exprime ses idées de façon efficace - arrive à mettre des mots sur des émotions que je ressens, mais qu'il est difficile pour moi d'exprimer. - fait preuve de diplomatie et de tact - m'apparaît à l'aise de discuter de concepts complexes - m'aide à faire la part des choses dans mes expériences, m'aide à les synthétiser - m'aide à centrer mon attention sur ce qui est vraiment important pour moi lorsque je me perds dans les détails - M'aide à aller à l'essentiel lorsque ma pensée devient anecdotique.

Tableau A.1 (suite) : Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits

Orientation vers l' action et l' apprentissage	Capacité d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> - évalue bien les situations afin de proposer des solutions appropriées ou un plan d'action spécifique - tient compte des données et de l'information que je lui fournis pour m'aider à orienter les changements que je mets en place - me fournit des constats basés sur ce que je lui dis - mon coach m'aide autant à identifier les obstacles que les solutions dans la situation - développe ma compréhension des impacts des événements - m'amène à voir la relation entre mes pensées, mes émotions et mes comportements - m'a amené à reconnaître les situations problématiques dans mon quotidien - m'a amené à trouver des alternatives aux situations problématiques - fait des liens entre des éléments qui semblent distincts afin d'amener l'analyse plus loin
	Structure et organisation	<ul style="list-style-type: none"> - cible des objectifs développementaux clairs, ainsi que des buts et des activités de coaching pour les atteindre - gère bien le temps alloué pour la rencontre (planifie bien les rencontres) - s'assure que mes objectifs sont réalistes - ne perd pas de vue nos objectifs initiaux et oriente la démarche afin de les atteindre - définit dès le départ un plan et un échéancier afin de fournir une structure à la démarche de coaching - utilise une structure de coaching claire tout au long de la démarche - évalue le succès de la démarche de coaching au fur et à mesure - a établi avec moi des façons de continuer à évaluer le succès de mes acquis sur le long terme - me fournit du soutien dans l'implantation de mon plan de développement
	Maîtrise de certaines techniques d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - identifie et analyse les enjeux principaux à l'aide d'outils d'évaluation - utilise plusieurs technologies, instruments ou méthodes afin d'évaluer ma situation actuelle - utilise des outils afin de mesurer mon progrès au long de la démarche de coaching - a récolté de l'information provenant de plusieurs points de vue afin de me fournir de la rétroaction pertinente et juste

Tableau A.1 (suite) : Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits

Orientation vers l' action et l' apprentissage (suite)	Responsabilisation et autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - a confiance en mes capacités à atteindre mes objectifs - a confiance en mes capacités à trouver les réponses à mes questions et me soutient dans cette exploration - a su me responsabiliser face mes engagements afin d'atteindre mes objectifs - m'a souligné que la responsabilité de changer me revenait - a mis en place plusieurs mécanismes de suivis ou de ré-évaluation du progrès afin d'assurer l'atteinte des objectifs - me prépare à la fin du coaching en me donnant des outils pour poursuivre seul(e) le processus de développement entamé - me donne le temps de trouver mes propres réponses plutôt que de me proposer ses propres solutions - souligne de plus en plus le chemin parcouru, les acquis que je fais - m'aide à ne pas répéter les mêmes erreurs
	Motivation et mobilisation des ressources	<ul style="list-style-type: none"> - m'aide à identifier les ressources que je possède ou qui m'entoure qui pourraient aider à l'atteinte de mes objectifs - m'encourage à mobiliser mon organisation, mes collègues ou toute autre personne afin me soutenir dans l'atteinte de mes résultats - reconnaît mes accomplissements et me motive à poursuivre mon cheminement - me fournit des idées concrètes et des stratégies que je peux mettre en action - me ramène à mes objectifs afin de me remotiver lorsque je perds ma concentration ou je suis découragé - m'aide à prendre conscience de mes apprentissages en faisant des liens avec moi - me fournit du renforcement positif - mobilise ma volonté afin de surmonter les problèmes et obstacles - me soutient dans l'identification de mes comportements qui pourraient être adaptés dans le futur - insiste que je prenne des actions afin de créer des résultats - m'a amené à identifier les occasions où je pourrais mettre en œuvre ce que j'ai appris

Tableau A.1 (suite) : Tableau des énoncés du QCC après la recension des écrits

Orientation vers l' action et l' apprentissage (suite)	Ouverture et souplesse face au processus	<ul style="list-style-type: none"> - formule de nouvelles idées uniques, fait preuve de créativité - s'adapte constamment à mes besoins ou au contexte - est flexible à adapter mon plan de développement si des changements surviennent dans mon environnement - possède un large répertoire de méthodes, et varie les techniques et exercices utilisés - propose régulièrement de revoir où nous en sommes dans le processus et d'apporter des ajustements au besoin - savait que notre processus serait amené à changer en cours de route - adapte son style à ma personne - je trouve que les exercices que me propose mon coach sont pertinents et ne sont pas redondants
Capacité d' introspection et de développement	Ouverture à se remettre en question	<ul style="list-style-type: none"> - Fait preuve d'humilité - reconnaît ses erreurs ou ses interprétations maladroites lorsqu'applicable - démontre une ouverture à recevoir de la rétroaction de mon appréciation du coaching - n'est pas défensif durant les séances et surtout lors des moments de rétroaction sur le processus
	Sensibilité à la diversité	<ul style="list-style-type: none"> - est respectueux des différences pouvant être présentes entre nous - a des connaissances suffisantes pour comprendre les différences pouvant être présentes entre nous - n'a pas peur de poser des questions sur certaines pratiques ou éléments nouveaux en lien avec nos différences - fait attention de ne pas assumer que son propre système de référence est partagé par le coaché - fait des ajustements à son plan et ses exercices en lien avec des différences ou similitudes - soulève des tensions lorsque celles-ci se présentent, en lien avec nos différences respectives (pas de tabou) - comprend le défi que représentent les différences au travail
	Présence attentive	<ul style="list-style-type: none"> - me questionne régulièrement sur ce qui se passe durant nos séances, me ramène au moment présent - s'exprime avec sincérité sur ce qu'il pense et ressent afin de m'aider à comprendre ce qui se passe - partage avec moi son ressenti et son impression de moi afin de m'aider à comprendre l'impression que je fais aux autres - est présent et concentré sur notre discussion durant nos rencontres - partage des observations empreintes de sagesse - m'apparaît comme centré, ce qui m'aide à me centrer à mon tour - m'encourage à prendre conscience de mes ressentis au fur et à mesure qu'ils se présentent durant les séances

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE EN LIGNE ÉTUDE 1

Projet de recherche sur les retombées du coaching de gestion

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche. Celui-ci s'inscrit dans le projet de thèse de Marie Gwen Castel-Girard, doctorante en psychologie industrielle et organisationnelle à l'Université du Québec à Montréal. Veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Nature et objectifs du projet de recherche

Cette étude universitaire vise à étudier les retombées de programmes de coaching sur le développement du leadership et à identifier certains facteurs qui pourraient influencer l'efficacité de cette pratique, notamment les compétences du coach. Cette étude ne vise en aucun cas à évaluer les individus qui participent ou offrent du coaching; son objectif est plutôt d'évaluer ce qui influence les retombées du coaching dans son ensemble.

Alors que l'engouement pour le coaching de gestion est très fort, peu d'études ont permis de documenter l'efficacité de telles démarches à favoriser le développement du leadership. L'identification des compétences clés associées à l'efficacité permettra d'orienter la formation des coachs.

Vous êtes invités à participer au premier volet de ce projet de recherche, soit la validation d'un questionnaire mesurant les compétences des coachs. Votre participation consiste à remplir le sondage suivant. Nous estimons que votre participation ne devrait pas dépasser 20 minutes.

Avantages associés au projet de recherche

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine du coaching de gestion.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à vous justifier, en arrêtant de compléter le présent sondage ou en faisant connaître votre décision à la responsable du projet de recherche, Marie Gwen Castel-Girard.

Confidentialité

Toutes les informations fournies seront traitées de façon confidentielle. Seuls les chercheurs auront accès aux données. Aucune information permettant de vous identifier ne sera récoltée, assurant ainsi votre anonymat. Vos résultats anonymes pourraient être conservés plus de 5 ans.

Si vous avez des commentaires, des questions ou des plaintes concernant vos droits en tant que participant à la recherche, vous pouvez les adresser au Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants de l'UQAM (CERPE), en communiquant avec Roland Côté au 514 987-3000, poste 4489.

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet, Marie Gwen Castel-Girard, ou encore avec son directeur de recherche, Louis Baron.

Partie 1 - Questions préalables

1. Vous remplissez ce questionnaire en tant que :
 - Coach
 - Coaché¹

2. Êtes-vous membre d'une de ces organisations:
 - Ordre des psychologues du Québec
 - Ordre des conseillers en ressources humaines agréés
 - Ordre des conseillers en orientation
 - International Coach Federation
 - Autres – précisez

3. Avez-vous suivi une certification professionnelle de coaching accréditée par l'ICF?
 - Oui
 - Non

4. Êtes vous
 - ACC
 - PCC
 - MCC
 - Aucun

5. Combien d'heures consacrez-vous au coaching par semaine?

6. En pensant à la dernière démarche de coaching que vous avez conclue, veuillez indiquer les objectifs de développement que vous avez poursuivi avec le/la coaché durant votre démarche de coaching?
 - Premier objectif : Texte
 - Deuxième objectif : Texte
 - Troisième objectif : Texte

¹ Les analyses pour l'échantillon de coaché n'ayant pas pu être réalisées en raison d'une taille insuffisante, cette version du questionnaire n'est pas présentée. Il importe de nommer que les différences entre les deux versions du questionnaire sont mineures.

7. Indiquez pour chaque objectif votre perception du niveau d'efficacité actuelle du coaché, c'est-à-dire à quel point vous sentez qu'il/elle est performant(e) par rapport à cet objectif aujourd'hui.

- Un score de 1 signifie que vous sentez qu'actuellement, il/elle est très inefficace par rapport à cet objectif
- Un score de 6 signifie que vous sentez qu'actuellement, il/elle est très efficace par rapport à cet objectif

Efficacité actuelle							
<i>1— Très inefficace</i>							
<i>4 – Efficacité moyenne</i>							
<i>7— Très efficace</i>							
Premier objectif	1	2	3	4	5	6	7
Deuxième objectif	1	2	3	4	5	6	7
Troisième objectif	1	2	3	4	5	6	7

8. Indiquez pour chaque objectif votre perception du degré de changement du coaché entre le début et la fin de la démarche de coaching, c'est-à-dire à quel point vous sentez qu'il/elle a changé ses comportements par rapport à cet objectif, fait des apprentissages ou s'est amélioré.

- Un score de 1 signifie que vous sentez que ses apprentissages ont été stables avant et après la démarche de coaching par rapport à cet objectif. Vous n'avez pas observé de changement suite à sa participation à la démarche de coaching
- Un score de 5 signifie que vous sentez qu'il/elle s'est beaucoup amélioré(e) ou qu'il/elle a beaucoup appris par rapport à cet objectif. Vous avez observé beaucoup de changements suite à sa participation à la démarche de coaching

Degré de changement					
<i>1 – Aucun changement</i>					
<i>3— Changement modéré</i>					
<i>5— Beaucoup de changement</i>					
Premier objectif	1	2	3	4	5
Deuxième objectif	1	2	3	4	5
Troisième objectif	1	2	3	4	5

9. En moyenne, quel pourcentage des rencontres avec le/la coaché avait lieu en face à face, par téléphone, ou en vidéo-conférence?

10. En général, diriez-vous que les objectifs poursuivis par les coachés avec qui vous travaillez visent principalement leur développement professionnel ou personnel?

- Développement professionnel (ciblé sur sa vie professionnelle, sa carrière, son emploi)
- Développement personnel (ciblé sur sa vie privée)

11. Ordonnez les énoncés suivants afin de nous renseigner sur l'approche que vous privilégiez. L'énoncé que vous placerez en haut est celui qui caractérise le plus votre approche de coaching, alors que le quatrième est celui qui caractérise le moins votre approche de coaching.

- Je guide les coachés dans des défis que je connais parce que les ai déjà rencontrés moi-même
- Je fournis régulièrement des conseils aux coachés
- Sans connaître leur environnement de travail ou leur domaine d'emploi, j'aide les coachés à y voir plus clair
- J'aide les coachés à trouver eux-mêmes des réponses à leurs questions

Partie 2 – Questionnaire compétences des coachs

Dans les prochaines questions, on vous demandera d'évaluer certains de vos comportements ou attitudes comme coach durant une démarche de coaching. Une démarche de coaching varie considérablement selon le contexte, les objectifs à atteindre ou l'approche du coach. Il est donc possible que ces éléments ne s'appliquent pas à votre expérience ou votre réalité. Ainsi, évaluer un comportement comme ne s'appliquant pas à vous peut être une bonne chose. Soyez honnête. Le masculin a été privilégié afin d'alléger le texte.

En vous basant sur vos interactions avec le coaché, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés suivants.

1		3		5		7
Pas du tout en accord	2	Un peu en accord	4	Assez en accord	6	Fortement en accord

Création et respect du cadre d' intervention	Compétence de création et de respect du cadre d'intervention	<ol style="list-style-type: none"> 1. J'ai établi des attentes claires quant à mes compétences en tant que coach et l'efficacité du coaching en clarifiant entre autres les forces et les limites de mon approche 2. J'ai pris le temps d'expliquer les termes du contrat nécessitant des explications et je me suis assuré de la compréhension du coaché 3. J'ai expliqué au coaché, lors de nos premières rencontres, les règles de la confidentialité 4. J'ai expliqué, lors de nos premières rencontres, les rôles et responsabilités de chacun (coach, coaché et employeur) 5. J'ai dit au coaché que je lui demanderai la permission avant de communiquer toute information à propos de notre démarche de coaching à toutes autres parties 6. Je maintiens une séparation entre nos vies personnelles et professionnelles
	Connaître et comprendre les dynamiques organisationnelles	<ol style="list-style-type: none"> 7. Je comprends les dynamiques organisationnelles dans lesquelles évolue le coaché (contexte, rôles, hiérarchie) 8. Je suis capable de parler le même langage organisationnel que le coaché 9. Je propose des idées adaptées à la réalité du coaché 10. Je suis sensible aux enjeux politiques d'une organisation 11. J'aide le coaché à insérer des changements dans son milieu en tenant compte des enjeux politiques en organisation 12. Je comprends les contraintes organisationnelles auxquelles fait face le coaché (charge de travail, pressions, défis et responsabilités)
	Connaître et comprendre le fonctionnement humain	<ol style="list-style-type: none"> 13. Je démontre une compréhension du comportement humain qui aide le coaché à comprendre ses interactions avec les autres 14. Je permets la réflexion sur des expériences passées pouvant expliquer les comportements actuels du coaché 15. J'aide le coaché à voir comment ses interprétations des situations ont des impacts sur sa perception de l'environnement organisationnel 16. J'aide le coaché à faire des liens entre ses émotions, ses motivations et ses comportements 17. J'aide le coaché à comprendre où il en est face à mon propre changement 18. J'aide le coaché à identifier chez lui ce qui le freine ou le limite
	Faire preuve de professionnalisme et de rigueur	<ol style="list-style-type: none"> 19. Je suis ponctuel et je respecte le début et la fin des rencontres 20. Je conserve une attitude professionnelle en tout temps

	<p>21. Je respecte mes engagements envers le coaché, il peut compter sur moi</p> <p>22. Je maintiens une attitude neutre et objective lorsque je questionne ou j'écoute le coaché</p> <p>23. J'explique au coaché les fondements des interventions et des modèles que nous utilisons durant les séances</p> <p>24. Je tente d'aligner les buts de l'organisation et ceux du coaché, et je gère les tensions pouvant survenir lorsqu'ils ne sont pas alignés</p>
--	---

Établissement et maintien de la relation de coaching	Faire preuve d'ouverture et de tolérance	<p>25. Je sens que j'ai des affinités avec le coaché</p> <p>26. J'ai pris le temps d'apprendre à connaître le coaché</p> <p>27. Je suis accessible, facile d'approche</p> <p>28. Je mets le coaché à l'aise durant les rencontres</p> <p>29. Je crée un environnement ouvert et positif qui inspire confiance au coaché</p> <p>30. Je fais preuve d'humour</p>
	Écouter activement	<p>31. Je m'assure que le coaché sent que je l'écoute</p> <p>32. Je vérifie ma compréhension de ce que le coaché dit</p> <p>33. Je reformule régulièrement ce que le coaché vient de dire</p> <p>34. J'écoute plus que je ne parle</p> <p>35. Je questionne parfois le non verbal du coaché, ou certaines choses qu'il n'a pas dit</p> <p>36. Je suis présent et concentré sur notre discussion durant nos rencontres</p>
	Faire preuve de bienveillance	<p>37. Je valorise le coaché et je crois en sa capacité d'aller plus loin</p> <p>38. Je reconnais les bons coups et les forces du coaché</p> <p>39. Je fais preuve de diplomatie et de tact</p> <p>40. Je m'assure que le coaché sent qu'il peut dire n'importe quoi sans être jugé</p> <p>41. Je traite le coaché avec respect</p> <p>42. Je m'assure que le coaché sent qu'il peut être lui même avec moi</p> <p>43. Je demeure centré sur les besoins de développement du coaché et son apprentissage plutôt que les miens ou ceux de son employeur</p> <p>44. Je travaille en collaboration avec le coaché</p>
	Démontrer de l'empathie	<p>45. Je me préoccupe du coaché, surtout lorsqu'il vit des événements difficiles</p> <p>46. Je célèbre avec le coaché lorsqu'il fait une avancée</p> <p>47. Je comprends les frustrations, inconforts et sensations désagréables du coaché</p>

		<p>48. Je perçois les émotions et les comprends</p> <p>49. Je suis capable de me mettre dans les souliers du coaché</p> <p>50. Je démontre au coaché que je peux m’imaginer ce qu’il ressent</p>
	Se remettre en question	<p>51. Je fais preuve d’humilité</p> <p>52. Je reconnais mes erreurs ou mes interprétations inexactes</p> <p>53. Le coaché sent que je suis capable d’entendre ce qu’il a à dire concernant sa satisfaction du processus de coaching</p> <p>54. Je ne suis pas défensif durant les séances et surtout lors des moments de rétroaction sur le processus</p> <p>55. J’encourage le coaché à dire s’il n’est pas à l’aise ou pas d’accord</p> <p>56. J’exprime mes impressions et opinions comme telles et non comme des certitudes ou des faits</p>
	Favoriser la présence attentive	<p>57. Je questionne régulièrement le coaché sur ce qui se passe durant nos séances, je le ramène au moment présent</p> <p>58. J’exprime ce que je pense et ressens, ici et maintenant, lorsque le coaché tente de comprendre ce qui se passe</p> <p>59. J’utilise des silences qui encouragent le coaché à se centrer et poursuivre sa réflexion</p> <p>60. Je partage des observations empreintes de sagesse qui aident le coaché à relativiser ce qu’il vit</p> <p>61. Je suis centré, ce qui aide le coaché à se centrer à son tour</p> <p>62. J’encourage le coaché à prendre conscience de ses sensations physiques ou ses idées qui lui traversent l’esprit au fur et à mesure qu’elles se présentent durant les séances</p>
Soutien à l’ auto-réflexion et à la connaissance de soi	Poser des questions significatives et percutantes	<p>63. Je pose des questions au coaché qui l’amènent à réfléchir sous un angle nouveau sur qui il est</p> <p>64. J’ai fait découvrir au coaché de nouvelles perspectives sur la situation par mes questions</p> <p>65. J’amène le coaché à faire certaines prises de conscience par mes questions</p> <p>66. J’ai permis au coaché de mieux comprendre certaines situations qu’il a vécu ou qu’il vit à l’aide de mes questions</p> <p>67. J’aide le coaché à gérer les entraves lorsqu’il en rencontre à l’aide de mes questions</p> <p>68. J’ai questionné efficacement le coaché lorsque nous avons clarifié les cibles de développement</p>

Confronter de façon constructive	<p>69. J'ébranle parfois les perceptions du coaché ainsi que ses façons de voir les choses</p> <p>70. J'ose proposer au coaché des interprétations nouvelles, voire dérangeantes</p> <p>71. Je maintiens un bon équilibre entre le challenge et le soutien durant les rencontres</p> <p>72. Je confronte les idées du coaché sans agressivité</p> <p>73. Je challenge les idées du coaché de manière constructive et utile</p> <p>74. J'attire l'attention du coaché sur les incongruences ou les contradictions de ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il entrevoit</p>
Oser avoir des conversations difficiles	<p>75. J'ose aborder des enjeux délicats de façon respectueuse</p> <p>76. J'aborde les enjeux difficiles de façon légère et pertinente</p> <p>77. J'aborde des sujets sérieux ou délicats durant les séances de coaching sans que ce soit lourd</p> <p>78. J'ose poser franchement les questions dérangeantes</p> <p>79. J'aide le coaché à voir ses angles morts, ce qui est difficile pour lui de percevoir</p> <p>80. Je nomme des tensions pouvant nuire au processus de coaching lorsque celles-ci se présentent, en lien avec nos différences respectives (il n'y a pas de tabous)</p>
Orienter vers la recherche de sens	<p>81. J'arrive à mettre des mots et accueillir les émotions que le coaché ressent, même s'il est difficile pour lui de les exprimer.</p> <p>82. J'aide le coaché à faire des liens entre ses expériences et ses objectifs</p> <p>83. J'aide le coaché à garder son attention centrée sur ce qui est vraiment important pour lui lorsqu'il se perd dans les détails</p> <p>84. J'aide le coaché à trouver un sens à son expérience lorsqu'il répète certains éléments</p> <p>85. J'aide le coaché à percevoir certains de ses besoins qui entrent en contradiction</p> <p>86. J'aide le coaché à voir un fil conducteur dans les différents aspects de sa vie</p>
Favoriser la sensibilité à la diversité (compréhension de l'autre)	<p>87. J'aborde avec le coaché le défi lié à la difficulté d'interagir avec d'autres personnes qui sont différentes de lui</p> <p>88. J'outille le coaché sur les façons de gérer ses interactions avec les autres</p> <p>89. J'élabore avec le coaché des stratégies pour l'aider à s'adapter aux différentes façons de penser et d'agir des autres</p> <p>90. J'aide le coaché à comprendre les réactions des autres</p>

		<p>91. J'outille le coaché pour qu'il comprenne mieux les autres</p> <p>92. Je discute avec le coaché des façons d'adapter ses comportements aux autres</p>
Orientation de la démarche vers l' action et l' apprentissage	Analyser	<p>93. Je tiens compte de l'information que le coaché me fournit sur la situation pour discuter des changements à mettre en place</p> <p>94. Je fournis au coaché des interprétations éclairantes qui témoignent de ma compréhension de son fonctionnement et de la situation</p> <p>95. J'aide le coaché à cerner les enjeux des situations dans lesquelles il se trouve</p> <p>96. Je développe, chez le coaché, sa compréhension des impacts que peuvent avoir ses actions ou ses comportements</p> <p>97. Je fais des liens entre certains éléments de l'expérience du coaché afin d'amener l'analyse de son expérience plus loin</p> <p>98. J'exprime des idées complexes de façon simple</p>
	Structurer et organiser la démarche	<p>99. Je gère le temps alloué pour les rencontres, ce qui les rend productives</p> <p>100. Je ne perds pas de vue nos objectifs initiaux lorsque j'oriente la démarche</p> <p>101. Je donne une vision d'ensemble du processus de coaching au coaché dès le départ</p> <p>102. Je discute avec le coaché de l'avancement et de l'évolution de la démarche de coaching au fur et à mesure</p> <p>103. Je prends le temps de revenir sur ses apprentissages et progrès l'approchant de l'atteinte de ses objectifs de développement</p> <p>104. J'établis avec le coaché des façons de maintenir ses acquis sur le long terme</p>
	Stimuler le passage à l'action	<p>105. Je possède un large répertoire de méthodes, et varie les techniques et exercices utilisés</p> <p>106. Les exercices que je propose au coaché sont pertinents et ne sont pas redondants</p> <p>107. Je m'assure que les objectifs du coaché sont réalistes</p> <p>108. J'aide le coaché à se projeter dans l'avenir et clarifier ce qu'il souhaite atteindre</p> <p>109. Je prépare le coaché aux obstacles pouvant survenir lorsqu'il fait quelque chose de nouveau ou de différent</p> <p>110. J'amène le coaché à identifier les occasions où il pourrait mettre en œuvre ce qu'il est en train d'apprendre</p>

Motiver vers l'atteinte des résultats	<p>111. Je reconnais les accomplissements du coaché et je l'encourage à poursuivre son cheminement</p> <p>112. Je ramène le coaché à ses objectifs lorsqu'il perd sa concentration ou qu'il est découragé</p> <p>113. J'aide le coaché à comprendre ce qui le décourage</p> <p>114. Je fais appel à la détermination du coaché afin de surmonter les problèmes et obstacles</p> <p>115. Je vise à ce que le coaché apprenne autant de ses revers que de ses succès</p> <p>116. J'aide le coaché à utiliser ses forces pour soutenir la démarche</p>
Responsabiliser et favoriser l'autonomie	<p>117. J'ai su responsabiliser le coaché face aux actions auxquelles il s'était engagé</p> <p>118. Je m'assure que le coaché reconnaît ses progrès vers l'atteinte de ses objectifs</p> <p>119. J'accompagne le coaché dans son développement tout en l'encourageant à prendre la responsabilité de ses actions</p> <p>120. J'ai préparé le coaché à la fin du coaching en lui donnant des outils pour poursuivre seul(e) le processus de développement que nous avons entrepris</p> <p>121. Je donne le temps au coaché de trouver ses propres réponses plutôt que de lui proposer des solutions</p> <p>122. J'aide le coaché à comprendre que le rôle du coach est de faciliter le processus, et qu'il est responsable de se mettre en action vers l'atteinte des objectifs et des résultats</p>
Faire preuve de souplesse et d'adaptabilité face au processus	<p>123. Je formule des idées originales et je fais preuve de créativité</p> <p>124. Je m'adapte constamment aux besoins ou au contexte du coaché</p> <p>125. Je suis ouvert à adapter le plan de développement du coaché si des changements surviennent dans son environnement</p> <p>126. J'ai présenté le plan de développement comme pouvant changer</p> <p>127. J'adapte mon style à sa personne</p> <p>128. Je sollicite la contribution du coaché et je tiens compte de ses suggestions</p>

Partie 3 – Questionnaire habiletés interpersonnelles

Voici des énoncés décrivant comment les gens réagissent aux autres. Pour chaque énoncé, indiquez la réponse qui reflète le mieux VOTRE style de communication avec les autres. Soyez honnête en répondant, et prenez le temps de réfléchir sur vos comportements lorsque vous communiquez.

Si vous interagissez de cette façon PRESQUE TOUT LE TEMPS, indiquez 5.

Si vous communiquez de cette façon SOUVENT, indiquez 4.

Si vous communiquez de cette façon PARFOIS, indiquez 3.

Si vous communiquez de cette façon RAREMENT, indiquez 2.

Si vous ne communiquez PRESQUE JAMAIS de cette façon, indiquez 1.

1. Je permets à mes amis de voir qui je suis vraiment
2. Les autres personnes savent ce que je pense
3. Je révèle comment je me sens aux autres
4. Je m’imagine dans les souliers des autres
5. Je ne sais pas exactement ce que les autres ressentent
6. Les autres pensent que je les comprends
7. Je suis confortable dans des situations sociales
8. Je me sens relaxe lors moments où nous sommes réunis en petit groupe
9. Je me sens insécure dans un groupe d’étrangers
10. Quand on me fait du tort, je confronte la personne responsable
11. J’ai de la difficulté à me défendre par moi-même
12. Je défends mes droits
13. Mes conversations sont plutôt unidirectionnelles
14. Je laisse savoir aux autres que je comprends ce qu’ils disent
15. Mon esprit vagabonde durant les conversations
16. Mes conversations sont caractérisées par des changements fluides d’un sujet à l’autre
17. Je prends en charge les conversations auxquelles je participe en négociant les sujets desquels on parle

18. Lors de conversations avec des amis, je ne perçois pas seulement ce qu'ils disent, mais aussi ce qu'ils ne disent pas
19. Mes amis peuvent dire si je suis heureux ou triste
20. C'est difficile de trouver les bons mots pour m'exprimer
21. Je m'exprime bien verbalement
22. Mon style de communication est généralement descriptif, pas évaluatif
23. Je communique avec les autres comme s'ils étaient mes égales
24. Les autres me décriraient comme chaleureux
25. Mes amis croient vraiment que je me préoccupe d'eux
26. J'essaie de regarder les gens dans les yeux lorsque je leur parle
27. Je dis aux gens lorsque je me sens proche d'eux
28. J'accomplis mes buts de communication
29. Je peux persuader les autres de ma position
30. J'ai de la difficulté à convaincre les autres de faire ce que je veux qu'ils fassent

Merci pour votre participation.

Si vous croyez que la recherche en coaching est importante, nous vous prions de partager ce questionnaire avec vos collègues, qu'ils soient coachs ou qu'ils aient reçu du coaching dans les deux dernières années.

Voici le lien que vous pouvez leur envoyer :
<https://survey.labunix.uqam.ca/index.php/319157?lang=fr>

Afin de nous assurer un nombre suffisant de participants à l'étude, votre soutien est indispensable.

Merci beaucoup

Pour toutes questions supplémentaires ou commentaires, veuillez communiquer avec Marie Gwen Castel-Girard, chercheure principale, au castel-girard.marie_gwen@courrier.uqam.ca.

ANNEXE C

INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE 1

Vous êtes coachs ou vous avez été coaché, voici votre chance de contribuer à la recherche sur le coaching !

Nous avons besoin de vous.

Objectif de recherche

Face à l'engouement important que connaît le coaching de gestion en organisation et par souci d'assurer sa crédibilité, il apparaît nécessaire que des études soient menées sur les meilleures pratiques dans le domaine. En effet, davantage de recherches scientifiques sont nécessaires afin de mieux comprendre les facteurs associés à l'efficacité du coaching de gestion.

Actuellement, face à la multitude des profils de coachs, les organisations peinent à identifier les compétences des intervenants associées à l'efficacité des démarches de coaching.

C'est afin de mieux documenter les compétences des coachs que l'étude actuelle propose de **créer et valider un inventaire des compétences des coachs**, basés sur la littérature scientifique.

Suite à une revue de la littérature sur les compétences des coachs, il en ressort que cinq grandes catégories de compétences apparaissent clés :

- Création d'un cadre d'intervention
- Compétences communicationnelles
- Compétences interpersonnelles
- Orientation vers l'action et l'apprentissage
- Capacité d'introspection et de développement

Résultats attendus

Les résultats attendus de cette recherche permettront tout d'abord de mieux comprendre le rôle que peuvent jouer les coachs pour favoriser l'efficacité d'une démarche de coaching. En effet, alors que de nombreux coachs adoptent une approche apparentée à la consultation (expert de contenu qui conseille), d'autres abordent le coaching plutôt comme une démarche d'accompagnement influencée par la psychothérapie (expert de processus qui guide la réflexion) (Sperry, 1996). Il est envisageable de penser que selon les besoins et défis que les coachés rencontrent, certains types de coaching pourraient s'avérer plus adaptés pour atteindre leurs objectifs.

En plus de raffiner la compréhension du rôle de certaines compétences de coaching sur l'atteinte des objectifs, le développement d'un inventaire de compétences pourrait stimuler

la recherche visant à mieux comprendre le processus de changement, la dynamique coach-coaché et l'adéquation entre les besoins du coaché et les compétences impliquées du coach.

Finalement, la présence d'un inventaire de compétences de coaching validé et les recherches que cela risque de stimuler pourrait influencer le cursus de formation des coachs professionnels et contribuer à une plus grande acceptation dans les milieux d'enseignement universitaire.

Méthodologie

Création. L'étude de création et de validation de l'outil a été construite en fonction des principes de De Vellis (2016) afin de mesurer les compétences d'un coach. Sur la base d'une recension des écrits, une version préliminaire de l'outil a d'abord été créée, en s'appuyant entre autres sur les compétences identifiées comme fondamentales dans 12 articles scientifiques. Afin de confirmer la pertinence théorique des items, cinq entrevues avec des coachs d'expérience ont été menées.

Afin de valider l'outil, les réponses de deux échantillons distincts seront nécessaires, soit les réponses de 300 coachs et 300 gestionnaires ayant participé à du coaching dans les dernières années. Aucun appariement entre les coachs et les coachés ne sera réalisé.

Des questions relatives aux retombées observées du coaching ainsi que des questions portant sur la communication interpersonnelle ont également été ajoutées au questionnaire pour tester la validité de l'outil.

Deux façons de participer

Remplir le questionnaire en ligne (20 minutes), en suivant ce lien : <https://survey.labunix.uqam.ca/index.php/319157?lang=fr>

Faire circuler dans votre réseau ! Vous connaissez des coachs ? Certaines de vos connaissances ont déjà participé à une démarche de coaching ? Faites suivre le lien. Chaque répondant compte.

Toutes les informations fournies seront traitées de façon confidentielle. Aucune information permettant de vous identifier ne sera récoltée, assurant ainsi votre anonymat.

Équipe de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans le projet de thèse de Marie Gwen Castel-Girard, candidate au doctorat en psychologie du travail et des organisations de l'Université du Québec à Montréal.

Elle fait sa thèse sous la direction de Louis Baron, Ph. D. et professeur à l'ESG-UQAM. M. Baron et un chercheur très actifs à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM. Ils comptent à son actif plusieurs publications dans le domaine du coaching de gestion.

Références

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Gray, D., Ekinci, Y., & Goregaokar, H. (2011). A Five-dimensional Model of Attributes: Some precursors of executive coach selection. *International Journal of Selection and Assessment*, 19(4), 415–428. doi:10.1111/j.1468-2389.2011.00569.x
- Sperry, L. (1996). *Corporate therapy and consultation*. New York: Brunner/Mazel.

ANNEXE D

MATRICE DE CORRÉLATIONS ENTRE LES 35 ÉNONCÉS DU QCC

Tableau D.1 (suite) : Matrice de corrélations des 37 énoncés du QCC

	Eth1	Prof4	Emp4	Rem1	Rem3	Pres5	Sens2	Sens4	Ana4	Struc5	Motiv4	Respo1	Respo5	Soup12	Acc1	Acc2	Dif12	Dif13	Dif14	Dif15	Dif16	Action1	Soup11	Soup14	Psy5	Pres6	Conf2	Conf4	Conf6	Oser4	Org2	Org3	Org4	Org5	Psy3	Prof6	Emp5				
Psy5	0.074	0.080	-.272**	0.049	-.207**	-.171*	-.236**	0.072	-.212*	-.231**	-.490**	-.362**	-.321**	-.261**	-.329**	-.241**	0.125	-.525**	-.167*	-.344**	-.202**	-.375**	-.313**	-.469**	1																
Pres6	0.095	0.141	-.294**	0.080	-.172*	-.212**	-.333**	0.079	0.144	0.153	-.445**	-.392**	-.191*	-.310**	-.422**	-.287**	-.239**	-.576**	-.229**	-.400**	-.288**	-.395**	-.330**	-.523**	-.648**	1															
Conf2	0.090	-.168*	-.316**	-.162*	-.243**	-.245**	-.242**	0.042	-.281**	-.336**	-.410**	-.367**	-.314**	-.271**	-.381**	-.300**	-.188*	-.462**	-.174*	-.446**	-.413**	-.399**	-.297**	-.824**	-.724**	-.645**	1														
Conf4	0.075	-.164*	-.228**	0.092	-.189*	-.254**	-.245**	0.116	0.140	-.251**	-.468**	-.338**	0.128	-.208**	-.282**	-.175*	0.131	-.490**	-.245**	-.395**	-.337**	-.298**	-.311**	-.557**	-.639**	-.716**	-.595**	1													
Conf6	-.194*	-.214**	-.234**	0.107	-.283**	-.251**	-.459**	-.221**	0.059	0.016	-.298**	-.503**	-.210**	-.350**	-.472**	-.435**	-.339**	-.438**	-.319**	-.377**	-.310**	-.628**	-.575**	-.248**	-.437**	-.462**	-.395**	-.359**	1												
Oser4	-.296**	-.186*	-.187*	0.056	0.148	-.216**	-.464**	-.295**	-.023	0.085	-.308**	-.527**	-.319**	-.394**	-.516**	-.508**	-.439**	-.392**	-.325**	-.354**	-.271**	-.645**	-.595**	0.140	-.356**	-.370**	-.340**	-.215**	-.600**	1											
Org2	-.272**	0.002	0.086	0.002	0.125	-.194*	-.288**	-.166*	0.000	-.173*	-.367**	-.341**	0.150	-.344**	-.340**	-.367**	-.439**	-.342**	-.306**	-.325**	-.399**	-.444**	-.339**	-.316**	-.418**	-.466**	-.420**	-.370**	-.369**	-.533**	1										
Org3	-.243**	-.342**	0.135	-.221**	-.254**	-.303**	-.284**	-.240**	0.067	-.345**	-.209**	-.504**	-.372**	-.331**	-.395**	-.436**	-.340**	-.403**	-.243**	-.359**	-.360**	-.403**	-.446**	-.199*	-.267**	-.304**	-.394**	-.270**	-.367**	-.449**	-.284**	1									
Org4	-.450**	-.316**	-.202*	-.166*	-.277**	-.301**	-.418**	-.330**	0.014	0.086	-.225**	-.477**	-.390**	-.469**	-.477**	-.507**	-.393**	-.288**	-.283**	-.281**	-.292**	-.596**	-.470**	-.206*	-.222**	-.269**	-.254**	-.205*	-.528**	-.424**	-.416**	-.439**	1								
Org5	-.337**	0.065	0.049	0.044	-.208**	-.232**	-.386**	-.430**	-.017	0.061	0.143	-.324**	0.101	-.243**	-.343**	-.391**	-.417**	-.271**	-.226**	-.297**	-.261**	-.475**	-.499**	0.054	-.173*	-.277**	0.153	0.142	-.442**	-.503**	-.254**	-.334**	-.407**	1							
Psy3	0.084	0.147	-.347**	-.013	0.144	-.172*	-.280**	0.071	-.218**	-.265**	-.379**	-.355**	-.387**	0.136	-.322**	-.330**	-.230**	-.514**	-.160*	-.411**	-.412**	-.235**	-.233**	-.364**	-.516**	-.423**	-.500**	-.401**	-.248**	-.362**	-.470**	-.221**	-.249**	-.193*	1						
Prof6	-.309**	0.151	0.063	0.129	0.115	0.125	-.260**	-.312**	-.078	-.197*	-.207**	-.479**	-.265**	-.319**	-.445**	-.358**	-.356**	-.360**	-.300**	-.381**	-.281**	-.529**	-.490**	0.139	-.259**	-.309**	-.230**	-.322**	-.440**	-.514**	-.264**	-.501**	-.478**	-.430**	-.168*	1					
Emp5	-.278**	0.133	-.206*	0.050	0.112	-.176*	-.338**	0.115	0.054	-.285**	-.342**	-.312**	-.329**	-.371**	-.374**	-.249**	-.265**	-.371**	-.163*	-.260**	-.339**	-.313**	-.304**	-.310**	-.312**	-.412**	-.455**	-.308**	-.345**	-.350**	-.328**	-.329**	-.372**	-.260**	-.493**	-.357**	1				

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

ANNEXE E

MATRICE DE CORRÉLATIONS ENTRE LES 35 ÉNONCÉS DU QCC

Tableau E.1 (suite) Matrice de corrélations des 35 énoncés du QCC

	Cont2	Oser5	Oser4	Ques1	Cont6	Pres6	Psy6	Psy5	Cont4	Dif2	Dif5	Dif3	Dif6	Dif4	Soupl1	Action1	Soupl4	Struc5	Sens2	Respo1	Respo5	Sens4	Pres5	Rem3	Prof4	Amo4	Eth1	Org1	Org2	Org4	Org5	Org3	Psy3	Emp5	Prof6			
Org1	0,127	.165*	0,07	0,13	.159*	0,041	0,088	.158*	0,148	0,095	.263**	0,114	.224**	.235**	.172*	0,108	.189*	.210**	.195*	.338**	0,148	.176*	.238**	.386**	0,048	.253**	0,119	1										
Org2	0,075	0,107	0,047	0,086	0,078	0,022	0,058	0,089	0,053	0,108	.192*	0,082	.186*	0,14	.171*	0,084	0,158	.213**	0,146	.324**	0,083	.179*	0,144	.308**	0,115	.243**	0,109	.678**	1									
Org4	0,082	0,074	0,135	0,065	0,118	-0,048	0,066	0,11	0,07	0,138	.172*	0,05	0,095	0,071	-0,008	-0,008	0,044	0,049	0,121	0,156	0,036	0,098	0,103	0,113	0	0,108	0,005	.410**	.381**	1								
Org5	.166*	.210**	0,141	.165*	.178*	-0,013	0,1	.258**	.283**	.182*	.226**	.189*	.173*	0,15	0,141	0,116	0,097	0,134	.264**	.269**	.196*	.227**	.234**	.243**	.169*	.276**	0,136	.519**	.392**	.452**	1							
Org3	.208**	0,12	0,116	0,134	0,14	0,027	0,03	.172*	0,049	.191*	.259**	.221**	.188*	.238**	.353**	0,084	.205*	.189*	.166*	.194*	0,048	.182*	.217**	.256**	0,024	.232**	0,111	.311**	.455**	.256**	.352**	1						
Psy3	.396**	.431**	.355**	.349**	.293**	.364**	.377**	.478**	0,136	.161*	.252**	.173*	.257**	.214**	.172*	.193*	.185*	.225**	.380**	.302**	.241**	.314**	.352**	.406**	0,15	.255**	.223**	.335**	.384**	.249**	.453**	.305**	1					
Emp5	.263**	.216**	0,158	.288**	.166*	0,144	.163*	.194*	0,146	.258**	.347**	.349**	0,138	.220**	.381**	0,145	.325**	.316**	.227**	.391**	0,094	.167*	.215**	.332**	0,033	.213**	0,047	.447**	.331**	.191*	.265**	.357**	.196*	1				
Prof6	0,146	0,058	0,092	.170*	0,101	0,042	0,035	0,101	.196*	0,119	.252**	.188*	0,119	0,086	.243**	0,008	0,071	-0,003	0,052	0,073	-0,102	0,038	0,136	0,141	-0,007	0,078	0,089	.171*	0,117	.263**	.498**	.364**	.206*	0,126	1			

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

ANNEXE F

DESCRIPTIF DE L'ÉTUDE 2

Contribuez à la science du coaching en faisant profiter les autres de votre expérience !

Pourquoi une recherche sur le coaching ?

Par souci d'assurer sa crédibilité, il apparaît nécessaire que des études soient menées **sur les meilleures pratiques dans le domaine**.

Comment participer ?

Votre participation consiste à remplir un questionnaire d'environ 20 minutes.

En quoi consiste le projet ?

Le projet de recherche **propose d'explorer les compétences des coachs étant associés à des retombées positives** pour le gestionnaire. Autrement dit, quand le coaching donne un résultat positif, quelles compétences ont été mobilisées chez le coach ?

Compétences des coachs

- 1) Capacité à favoriser l'adaptation du client
- 2) Capacité à aligner la démarche sur les besoins du client
- 3) Capacité à challenger les perceptions du client
- 4) Capacité à tenir compte du contexte organisationnel du client

Retombées : Flexibilité du leadership des coachés

- Les coachés auront à nommer les trois comportements qu'ils ont tenté de développer au cours de la démarche de coaching, et leur perception de changement pour chacun d'eux.

Ce que l'on cherche à découvrir

- Mieux comprendre le rôle que peuvent jouer les coachs pour favoriser l'efficacité d'une démarche de coaching.
- Stimuler la recherche visant à mieux comprendre le processus de changement, la dynamique coach-coaché et l'adéquation entre les besoins du coaché et les compétences impliquées du coach.

Critères pour participer

L'**échantillon** sera composé de 200 dyades coach-coaché.

Un coach membre soit de :

- Association professionnelle de coachs et/ou
- Ordre professionnel (OPQ, CRHA, etc)



Un coaché qui a complété une démarche de coaching

- Démarche structurée avec des objectifs définis
- D'une durée de 4 à 12 mois
- Dernière rencontre dans les derniers 6 mois

Confidentialité

- Certificat éthique obtenu du comité institutionnel d'éthique de l'UQAM
- Confidentialité des résultats individuels

Intéressé.e à enrichir les données scientifiques sur le coaching ?

Cette étude est menée par Marie Gwen Castel-Girard, candidate au PhD en psychologie du travail à l'UQAM sous la direction de Louis Baron, PhD. **Contactez la chercheuse principale pour participer, castel-girard.marie_gwen@courrier.uqam.ca**

ANNEXE G

COURRIEL D'INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE 2

Bonjour,

En tant que coach, vous vous êtes sûrement déjà demandé ce que ça prenait pour être un bon coach professionnel. C'est la question que je me pose, et pour explorer la question, j'ai besoin de votre participation dans mon projet de thèse!

Vous aviez peut-être participé au premier volet du projet en remplissant un questionnaire sur les compétences de coaching. Je vous sollicite aujourd'hui pour le deuxième volet du projet où je suis à la recherche de dyades de coachs-coachés ayant terminé une démarche de coaching à l'hiver ou au printemps 2018. Votre participation consisterait à remplir un autre questionnaire d'environ 20 minutes.

Si vous avez 1 minute et demie, visionnez le vidéo suivant pour en apprendre plus sur l'étude : <https://youtu.be/ZgtZYdHvQj0>

Vous trouverez également plus d'informations en pièce jointe.

Si ça pique votre curiosité, et vous souhaitez avoir davantage d'informations sur l'étude et sur comment participer, répondez au présent courriel en m'indiquant vos coordonnées et le meilleur moment pour vous rejoindre.

N'hésitez pas à partager avec vos collègues coachs!

Au plaisir d'échanger avec vous,

Marie Gwen Castel-Girard

Candidate au PhD en psychologie du travail à l'Université du Québec à Montréal

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE EN LIGNE ÉTUDE 2

Projet de recherche : Facteurs associés à l'efficacité du coaching de gestion: le rôle des compétences du coach

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche mené par Marie Gwen Castel-Girard, étudiante au doctorat en psychologie du travail et des organisations à l'Université du Québec à Montréal. Avant de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire attentivement les renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable de ce projet et à lui demander de vous expliquer toute information ne vous apparaissant pas claire.

Votre participation consiste à répondre à un seul questionnaire concernant votre démarche de coaching, et qui devrait vous prendre environ 20 minutes.

Nature et objectifs du projet de recherche

Cette étude vise à étudier les retombées des programmes de coaching offerts par diverses entreprises sur le développement du leadership, et à identifier certains facteurs qui pourraient influencer l'efficacité de cette pratique. Cette étude ne vise en aucun cas à évaluer les individus qui participent au coaching; son objectif est plutôt d'évaluer les retombées du programme de coaching dans son ensemble.

Alors que l'engouement pour le coaching de gestion est très fort, peu d'études ont permis de documenter l'efficacité de telles démarches à favoriser le développement du leadership. Plus nous aurons de données sur ce sujet, plus nous serons en mesure de comprendre ce type d'activité et de suggérer des pistes d'amélioration.

Avantages associés au projet de recherche

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine.

Aucune compensation financière pour votre participation n'est prévue dans le projet.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libres de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons.

Veillez prendre note que vous pouvez décider de ne pas répondre à certaines questions en cochant l'option n.a..

Confidentialité

Toutes les informations fournies seront traitées de façon confidentielle. Seuls les chercheurs auront accès aux données. En aucun cas, vos réponses individuelles ne seront présentées à votre employeur ou à d'autres personnes. En effet, les organisations ayant contribué au recrutement de coachs et de coachés ne pourront en aucun cas avoir accès aux résultats.

Votre nom ne sera utilisé que pour faire du pairage entre les questionnaires de l'étude. Une fois toutes les données recueillies, votre nom sera remplacé par un code dans la base de données.

Ainsi, la banque de données complète ne comprendra que des codes alphanumériques anonymisant l'identité des participants. Cette banque de données anonyme sera conservée au moins cinq ans.

Coordonnées

Si vous avez des commentaires, des questions ou des plaintes concernant vos droits en tant que participant à la recherche, vous pouvez vous adresser au Comité d'éthique pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM (CERPE), en communiquant avec Julie Sergent au (514) 987-3000, poste 3642.

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet, Marie Gwen Castel-Girard, ou encore à sa direction de recherche, Louis Baron.

Vous remplissez ce questionnaire à titre de

- Coach
- Coaché

QUESTIONNAIRE COACH

Questions socio-démographiques

Nom du coaché : *Texte*

Combien d'heures consacrés vous au coaching par semaine en moyenne? *Texte*

Êtes-vous membre de l'une des organisations suivantes :

- Ordre des psychologues du Québec
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés
- Ordre des conseillers en orientation du Québec
- International Coach Federation (ICF)
- Société Internationale de Coaching PNL
- Worldwide Association of Business Coaches (WABC)
- International Association of Coaching (IAC)
- Réseau des coachs d'affaires (RCC)
- European Council for Mentoring and Coaching

Questionnaire d'alliance de travail (WAI)

Vous trouverez ci-dessous des énoncés décrivant divers sentiments ou pensées qu'un coach peut avoir à l'égard de son coaché. Veuillez indiquer jusqu'à quel point chaque énoncé décrit la façon dont vous vous sentez ou ce que vous pensez.

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Rarement	De temps à autre	Quelques fois	Souvent	Très souvent	Toujours

1. Je crois que mon coaché m'aime bien.
2. J'ai confiance en mes capacités pour aider mon coaché.
3. J'apprécie mon coaché en tant que personne.
4. Mon coaché et moi avons développé une confiance mutuelle.
5. Mon coaché et moi nous nous entendons sur les étapes à suivre pour améliorer sa situation.

6. Mon coaché et moi avons tous deux confiance en l'utilité de nos activités en cours.
7. Nous nous entendons sur ce qui est important pour lui à travailler.
8. Mon coaché croit que ce que nous faisons pour son développement est correct.
9. J'ai des doutes à propos de ce que nous essayons d'accomplir lors de nos rencontres.
10. Nous travaillons à l'atteinte de buts sur lesquels nous nous sommes entendus.
11. Mon coaché et moi avons des idées différentes sur ce que sont ses vrais besoins de développement.
12. Nous avons établi une bonne compréhension mutuelle quant aux types de changements qui seraient bons pour mon coaché.

Compétences des coachs

Dans les prochaines questions, on vous demandera d'évaluer certains de vos comportements ou attitudes comme coach durant une démarche de coaching.

Une démarche de coaching varie considérablement selon le contexte, les objectifs à atteindre ou l'approche du coach. Il est donc possible que ces éléments ne s'appliquent pas à votre expérience ou votre réalité. Ainsi, évaluer que vous n'êtes « pas du tout d'accord » que certains comportements vous caractérisent peut être une bonne chose. Soyez honnête.

Le masculin a été privilégié afin d'alléger le texte.

En vous basant sur vos interactions avec le coaché, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés suivants.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout en accord	Un peu en accord		Assez en accord		Fortement en accord	

- J'ose proposer au coaché des interprétations nouvelles, voire dérangeantes.
- J'aide le coaché à voir ses angles morts, ce qui est difficile pour lui de percevoir.
- J'ose poser franchement les questions dérangeantes.
- Je pose des questions au coaché qui l'amène à réfléchir sous un angle nouveau à ce qu'il vit.
- J'attire l'attention du coaché sur les incongruences ou les contradictions de ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il entrevoit.
- J'encourage le coaché à prendre conscience de l'impact de ses sensations physiques, de ses idées et de ses émotions qui traversent son esprit au fur et à mesure qu'elles se présentent durant les séances.
- J'aide le coaché à identifier chez lui ce qui le freine ou le limite.
- J'aide le coaché à comprendre où il en est face à son propre changement, avec réalisme.
- Je confronte les idées du coaché sans agressivité.
- Je comprends les dynamiques organisationnelles dans lesquelles évolue le coaché (contexte, rôles, hiérarchie).
- Je suis capable de parler le même langage organisationnel que le coaché.
- Je suis sensible aux enjeux politiques d'une organisation.
- J'aide le coaché à insérer des changements dans son milieu en tenant compte des enjeux politiques en organisation.
- Je propose des idées adaptées à la réalité du coaché.
- J'aide le coaché à voir comment ses interprétations des situations ont des impacts sur sa perception de l'environnement organisationnel.
- Je suis capable de me mettre dans les souliers du coaché.
- Je tente d'aligner les buts de l'organisation à ceux du coaché, et je gère les tensions pouvant survenir lorsqu'ils ne sont pas alignés.
- J'outille le coaché sur les façons de gérer ses interactions avec les autres.
- J'outille le coaché pour qu'il comprenne mieux les autres.
- J'élabore avec le coaché des stratégies pour l'aider à s'adapter aux différentes façons de penser et d'agir des autres.
- Je discute avec le coaché des façons d'adapter ses comportements aux autres.
- J'aide le coaché à comprendre les réactions des autres.

- Je formule des idées originales et je fais preuve de créativité.
- Je possède un large répertoire de méthodes, et varie les techniques et exercices utilisés pour développer sa capacité à réagir aux situations et à son environnement.
- J'ai présenté le plan de développement comme pouvant changer.
- Je prends le temps de revenir sur ses apprentissages et progrès l'approchant de l'atteinte de ses objectifs de développement.
- J'aide le coaché à faire des liens entre ses expériences et ses objectifs.
- J'ai su responsabiliser le coaché face aux actions auxquelles il s'était engagé.
- Je donne le temps au coaché de trouver ses propres réponses plutôt que de lui proposer des solutions.
- J'aide le coaché à trouver un sens à son expérience lorsqu'il se répète ou tourne en rond dans son discours.
- Je suis centré, ce qui aide le coaché à se centrer à son tour.
- Je maintiens une attitude neutre et objective lorsque je questionne ou j'écoute le coaché.
- Le coaché sent que je suis capable d'entendre ce qu'il a à me dire concernant sa satisfaction du processus de coaching.
- Je développe, chez le coaché, sa compréhension des impacts que peuvent avoir ses actions ou ses comportements.
- Je me suis assuré que les attentes du coaché sont en lien avec les forces et les limites de mon approche.

QUESTIONNAIRE COACHÉ

Questions socio-démographiques

Nom du coach : *Texte*

Depuis combien de temps occupez-vous un poste de gestionnaire ?

Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel ?

Lequel des niveaux décrits ci-après représente le mieux votre niveau hiérarchique dans votre organisation ?

- Cadre supérieur
- Gestionnaire de 2e niveau (« Directeur, Surintendant, chef de division »)
- Gestionnaire de 1er niveau (« superviseur, contremaitre, chef de section »)
- Autre:

Questionnaire de flexibilité du leadership

Prenez le temps de vous remémorer votre démarche de coaching. Les prochaines questions concernent les objectifs de développement que vous avez poursuivis avec votre coach.

Nous vous proposons 12 catégories de comportements souvent représentatifs des enjeux de développement des coachés. En pensant à vos objectifs, lesquelles des 12 catégories vous semblent les plus représentatives de vos objectifs de développement ?

Assumer <i>prend en charge, donne la direction, intervient</i>
Déclarer <i>prend des décisions, prend position et défend son point de vue</i>
Pousser <i>attend beaucoup des autres et responsabilise les gens</i>
Autoriser <i>donne une marge de manœuvre, fait confiance au gens pour maîtriser les problèmes</i>

Écouter participatif(ve), considère les idées des autres, est disposé(e) à se laisser persuader
Soutenir traite bien les gens, montre sa satisfaction, accorde le bénéfice du doute
Direction regarde au loin, prend une vision large, pense stratégiquement
Croissance promeut activement la croissance, change les choses, saisit les opportunités
Innovation met en question le statu quo, essaie de nouvelles choses, encourage la créativité
Exécution gère les détails quotidiens de la mise en œuvre, suit les progrès
Efficacité efficace dans la gestion du changement, économise les ressources
Commande cohérent(e), organisé(e) et méthodique, suit les processus

Pour les questions suivantes, nous vous demandons d'évaluer votre perception de changement suite à la démarche de coaching.

Avant la démarche

Pensez au moment où vous avez débuté la démarche de coaching, vos principales responsabilités au travail, les raisons qui vous ont poussés à débiter la démarche, le contexte dans lequel vous vous trouviez à ce moment-là.

Lorsque vous répondrez aux questions suivantes, tentez de vous mettre dans l'état d'esprit que vous aviez à ce moment-là.

Après la démarche

Lorsque vous répondrez aux questions suivantes, pensez à vos comportements actuels en lien avec votre démarche de coaching.

L'échelle d'évaluation est différente de celles que l'on trouve habituellement et sur lesquelles le score le plus haut est le meilleur. Sur l'échelle présente, le score 0 (zéro) au milieu de l'échelle est le meilleur. D'après notre principe d'évaluation, les problèmes de performance peuvent avoir deux raisons : un manager montre trop d'un type de comportement ou il n'en montre pas assez.

ATTENTION : Il peut arriver que certaines personnes ne lisent pas correctement cette échelle. Ne la confondez pas avec les types d'échelles que vous utilisez d'habitude.

- Utilisez le côté « trop » de l'échelle pour les types de comportements que vous croyez exagérés -- ou que vous montrez trop fréquemment ou avec trop d'intensité.
- Utilisez le côté « pas assez » de l'échelle pour les types de comportements que vous croyez négligés -- ou que vous ne montrez pas assez souvent ou qu'avec un manque d'intensité.



Remarque : Si vous vous sentez incapable d'évaluer un comportement particulier parce qu'il ne s'applique pas, cochez l'option n.a. (non applicable). Veuillez utiliser cette option avec modération.

1. Je prends en charge et contrôle mon domaine de responsabilité.
2. J'assume mon autorité – je montre que c'est moi qui dirige.
3. Je donne des instructions – je dis aux autres ce qu'il faut faire.

4. J'interviens – je m'implique personnellement en cas de problèmes.
5. Je suis déterminé(e) – je prends des décisions rapidement.
6. J'explique clairement ma position et les raisons de mes choix/positions.
7. J'impose mes propres idées – je fais entendre mon opinion.
8. Je défends mon point de vue – je ne cède pas facilement.
9. Je motive les autres et les inspire à agir.
10. J'ai des exigences élevées envers les autres.
11. Je suis direct(e) – je dis aux autres lorsque je ne suis pas satisfait(e) par leur travail.
12. Je responsabilise les gens avec qui je travaille – je suis sévère quand ils ne fournissent pas ce que j'attends d'eux.

13. Je donne l'autorité/le pouvoir aux autres – je suis capable de déléguer.
14. Je donne une marge de manœuvre aux gens pour qu'ils prennent de l'initiative.
15. Je permets aux membres de mon équipe de décider de la manière dont ils effectuent leur travail – je fais preuve de non-intervention.
16. Je fais confiance aux gens – je laisse les autres régler les problèmes dans leur domaine de responsabilité.
17. Je suis participatif(ve) – j'inclus les autres dans la prise de décisions.
18. Je prends en considération l'opinion des autres – je valorise ce qu'ils pensent.
19. Je suis disposé(e) à me laisser influencer – je suis capable de changer d'avis.

20. Je suis réceptif(ve) aux gens qui me contredisent – je suis disposé(e) à voir mon point de vue contesté.
21. Je montre que j’apprécie les autres à leur juste valeur – je fais en sorte qu’ils se sentent reconnus.
22. Je suis agréable avec les autres, je les traite bien.
23. Je suis sensible – je fais attention à ne pas blesser les sentiments des autres.
24. J’accorde le bénéfice du doute – je suis patient(e) lorsque les autres ne font pas leur travail correctement.

25. J’investis du temps et de l’énergie pour effectuer des planifications à long terme – je suis orienté(e) vers l’avenir.
26. Je pense de façon stratégique.
27. Je prends un point de vue global – je mets les choses dans une perspective large.
28. J’anticipe les besoins de changement stratégique.
29. Je promeus l’expansion – je suis agressif(ve) quand il s’agit de la croissance.
30. Je suis ambitieux(se) pour améliorer l’organisation – je lance de nombreuses initiatives de changement.
31. Je suis prêt(e) à faire des changements audacieux et risqués.
32. Je saisis les nouvelles opportunités – je suis entrepreneur(e).
33. Je remets en cause le statu quo – je me méfie des façons préconçues de faire les choses.

34. Je suis ouvert au changement – je suis désireux(se) de faire les choses différemment.
35. Je suis ouvert(e) aux idées créatrices pour de nouveaux produits ou services.
36. J'encourage l'innovation – je crée un environnement sécuritaire pour essayer de nouvelles choses.

37. Je me concentre sur la réalisation des projets à court terme.
38. Je règle les problèmes quotidiens.
39. Je fais attention aux détails et me préoccupe des activités quotidiennes.
40. Je fais un suivi des progrès et des dossiers.
41. Je valorise la sécurité – je suis conservateur(trice) quand il s'agit de prendre des risques.
42. Je suis pragmatique en ce qui concerne les changements –soucieux(se) de ne pas en introduire trop en même temps.
43. J'introduis les changements petit à petit.
44. Je suis efficace – soucieux(se) d'économiser du temps et de l'argent.
45. Je suis les règles préétablies – je m'attends à ce que les autres respectent les procédures.
46. Je m'appuie sur ce qui a fait ses preuves – je n'essaie pas de remettre en cause des choses qui fonctionnent.
47. Je suis organisé(e) – j'utilise une approche méthodique pour réaliser les choses.

48. Je suis orienté(e) processus – je dirige de façon ordonnée.

Alliance de travail

Vous trouverez ci-dessous des énoncés décrivant divers sentiments ou pensées qu'une personne peut avoir à l'égard de son coach. Veuillez indiquer jusqu'à quel point chaque énoncé décrit la façon dont vous vous sentez ou ce que vous pensez.

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Rarement	De temps à autre	Quelques fois	Souvent	Très souvent	Toujours

1. Je crois que mon coach m'aime bien.
2. J'ai confiance que mon coach est capable de m'aider.
3. Je sens que mon coach m'apprécie.
4. Mon coach et moi avons développé une confiance mutuelle.
5. Mon coach et moi nous nous entendons sur les étapes à suivre pour améliorer ma situation.
6. Mon coach et moi avons tous deux confiance en l'utilité de nos activités en cours.
7. Nous nous entendons sur ce qui est important à travailler.
8. Je crois que ce que nous faisons pour mon développement est correct.
9. J'ai des doutes à propos de ce que nous essayons d'accomplir lors de nos rencontres.
10. Nous travaillons à l'atteinte de buts sur lesquels nous nous sommes entendus.
11. Mon coach et moi avons des idées différentes sur ce que sont mes vrais besoins de développement.
12. Nous avons établi une bonne compréhension mutuelle quant aux types de changements qui seraient bons pour moi.

Climat de transfert des apprentissages

Cette section du questionnaire identifier certains facteurs qui influencent votre démarche d'apprentissages.

Veillez vous référer à votre démarche de coaching en indiquant votre niveau d'accord avec chacun des énoncés présentés ci-dessous.

1 -	2 -	3 -	4 -	5 -	6 -	
Tout à fait en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez en accord	Tout à fait en accord	n.a.

Learner Readiness

- Avant le début de la démarche de coaching, je comprenais bien en quoi celle-ci cadrerait avec mon développement professionnel.
- Je savais quoi attendre de la démarche de coaching avant qu'elle ne commence.
- Les résultats attendus de la démarche de coaching étaient clairs dès le début de celle-ci.

Motivation à transférer

- Je crois que la démarche de coaching va m'aider à mieux faire mon travail actuel.
- Je suis enthousiaste à l'idée d'essayer d'utiliser mes nouveaux apprentissages dans mon activité professionnelle.
- Après une séance de coaching, j'étais impatient de retourner au travail afin d'essayer ce que j'avais appris.

Capacité personnelle à transférer

- Ma charge de travail me permet d'essayer les nouvelles choses que j'ai apprises.
- J'ai assez de temps dans mon horaire pour changer ma manière de travailler afin de l'ajuster à mes nouveaux apprentissages.

Soutien des collègues

- Mes collègues apprécient que j'utilise les nouvelles compétences que j'ai apprises en coaching.

Soutien du supérieur immédiat

- Mon supérieur me fixe des objectifs qui m'encouragent à appliquer, dans mon activité professionnelle, ce que j'ai appris en coaching.
- Mon supérieur me félicite pour mon travail lorsque j'utilise ce que j'ai appris en coaching.

Sanctions du supérieur immédiat

- Mon supérieur utiliserait des techniques différentes de celles que je mettrais en œuvre si j'utilisais ce que j'ai appris en coaching.

Opportunités à utiliser

- Les ressources dont j'ai besoin pour utiliser ce que j'ai appris seront à ma disposition après la démarche de coaching.

Ouverture au changement

- Mon groupe de travail est ouvert au changement si cela améliore notre performance au travail.

SEP de performance

- J'ai confiance en ma capacité à utiliser de nouvelles compétences au travail.
- Je ne doute jamais de ma capacité à utiliser, dans mon activité professionnelle, les nouvelles compétences acquises en coaching.
- Je suis sûr(e) de pouvoir surmonter les obstacles qui, dans mon activité professionnelle, m'empêchent d'utiliser de nouvelles compétences ou connaissances.
- Au travail, je me sens très confiant(e) lorsque j'utilise ce que j'ai appris en coaching, même confronté à des situations difficiles ou éprouvantes.

RÉFÉRENCES

- Anthony, E. L. (2017). The impact of leadership coaching on leadership behaviors. *Journal of Management Development*, 36(7), 930–939. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2016-0092>
- Asay, T. P., & Lambert, M. J. (1999). The Empirical Case for the Common factors in Therapy: Quantitative Findings. In *The heart and soul of change: What works in therapy*. (pp. 23–55). <https://doi.org/10.1037/11132-001>
- Athanasopoulou, A., & Dopson, S. (2018). A systematic review of executive coaching outcomes: Is it the journey or the destination that matters the most? *Leadership Quarterly*, 29(1), 70–88. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.11.004>
- Bachkirova, T. (2016). The Self of the Coach: Conceptualization, Issues, and Opportunities for Practitioner Development. *Consulting Psychology Journal*, 68(2), 143–156. <https://doi.org/10.1037/cpb0000055>
- Bachkirova, T., Jackson, P., Gannon, J., Iordanou, I., & Myers, A. (2017). Re-Conceptualising Coach Education from the Perspectives of Pragmatism and Constructivism. *Philosophy of Coaching: An International Journal*, 2(2), 29–50. <https://doi.org/10.22316/poc/02.2.03>
- Bachkirova, T., & Lawton Smith, C. (2015). From competencies to capabilities in the assessment and accreditation of coaches. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 13(2), 123–140. <https://doi.org/http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol13issue2-paper-08.pdf>
- Bachkirova, T., Sibley, J., & Myers, A. C. (2015). Developing and Applying a New Instrument for Microanalysis of the Coaching Process: The Coaching Process Q-Set. *HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT QUARTERLY*, 26(4), 431–462. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Baldwin, S. A., Bauer, D. J., Stice, E., & Rohde, P. (2011). Evaluating models for partially clustered designs. *Psychological Methods*, 16(2), 149–165. <https://doi.org/10.1037/a0023464>

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT QUARTERLY*, 8(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Baron, C., & Baron, L. (2015). Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership. *Humain et Organisation*, 1(2), 24–32.
- Baron, L., & Morin, L. (2009). The Coach – Coachee Relationship in Executive Coaching: A Field Study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1). <https://doi.org/10.1002/hrdq.20009>
- Baron, L., & Morin, L. (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 18–38. <https://doi.org/10.1108/01437731011010362>
- Baron, L., Morin, L., & Morin, D. (2011). Executive coaching: The effect of working alliance discrepancy on the development of coachees' self-efficacy. *Journal of Management Development*, 30(9), 847–864. <https://doi.org/10.1108/02621711111164330>
- Bartlett, M. S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various χ^2 Approximations Author (s): M . S . Bartlett Source : Journal of the Royal Statistical Society . Series B (Methodological), Vol . 16 , No . 2 Published by : Blackwell Publishing for the Roy. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B* (, 296–298.
- Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: Factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, 15(5), 549–569. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.726872>
- Bell, B. A., Morgan, G. B., Schoeneberger, J. A., Kromrey, J. D., & Ferron, J. M. (2014). How low can you go?: An investigation of the influence of sample size and model complexity on point and interval estimates in two-level linear models. *Methodology*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000062>
- Bennett-Levy, J. (2019). Why therapists should walk the talk: The theoretical and empirical case for personal practice in therapist training and professional

- development. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 62(August 2018), 133–145. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2018.08.004>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Bezler, T. (2019). *Leadership in work environment complexity* (Issue July) [London Metropolitan University]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/2322061077?accountid=14719>
- Biggs, A., Brough, P., & Barbour, J. P. (2014). Enhancing work-related attitudes and work engagement: A quasi-experimental study of the impact of an organizational intervention. *International Journal of Stress Management*, 21(1), 43–68. <https://doi.org/10.1037/a0034508>
- Blackman, A., Moscardo, G., & Gray, D. E. (2016). Challenges for the Theory and Practice of Business Coaching: A Systematic Review of Empirical Evidence. *Human Resource Development Review*, 15(4), 459–486. <https://doi.org/10.1177/1534484316673177>
- Blackman, Anna, & Moscardo, G. (2012). Exploring the Coaching Experience: Analysing Coachee Perspectives on Factors Contributing to Coaching Effectiveness. In *Developing mentoring & coaching research and practice* (pp. 5–19).
- Blumberg, K. M. (2016). *Competencies of Outstanding Executive Coaches*. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Bowles, S., Cunningham, C. J. L., Rosa, G. M. D. La, & Picano, J. (2007). Coaching leaders in middle and executive management: goals, performance, buy-in. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(5), 388–408. <https://doi.org/10.1108/01437730710761715>
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L., & Blaize, N. (2006). Developing sustainable leaders

- through coaching and compassion. *Academy of Management Learning and Education*, 5(1), 8–24. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.20388381>
- Boyce, L. a., Jackson, R. J., & Neal, L. J. (2010). Building successful leadership coaching relationships: Examining impact of matching criteria in a leadership coaching program. *Journal of Management Development*, 29(10), 914–931. <https://doi.org/10.1108/02621711011084231>
- Bozer, G., C. Sarros, J., & C. Santora, J. (2014). Academic background and credibility in executive coaching effectiveness. *Personnel Review*, 43(6), 881–897. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2013-0171>
- Bozer, G., & Jones, R. J. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: a systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(3), 342–361. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1446946>
- Bozer, G., Joo, B.-K., & Santora, J. C. (2015). Executive coaching: Does coach-coachee matching based on similarity really matter? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(3), 218–233. <https://doi.org/10.1037/cpb0000044>
- Bozer, G., & Sarros, J. C. (2012). Examining the Effectiveness of Executive Coaching on Coachees' Performance in the Israeli Context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10(1), 14–33. <https://doi.org/10.24384/IJEBBCM/10/1>
- Bozer, G., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2013). The role of coachee characteristics in executive coaching for effective sustainability. *Journal of Management Development*, 32(3), 277–294. <https://doi.org/10.1108/02621711311318319>
- Burt, D., & Talati, Z. (2017). The unsolved value of executive coaching: A meta-analysis of outcomes using randomised control trial studies. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15(2), 17–24. <https://doi.org/10.24384/IJEBBCM/15/2>
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>
- Cerni, T., Curtis, G., & Colmar, S. (2010). Executive coaching can enhance transformational leadership. *International Coaching Psychology Review*, 5(1),

81–86. <https://psycnet.apa.org/record/2010-09774-007>

- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110–123. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>
- Clayton, T. (2011). *The Lived Experiences of Executive Coaches' Interdisciplinary Competencies* [Walden University]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/1626380102?accountid=14719>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Erlbaum As).
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 115. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Conference Board of Canada (2018). *Learning Culture Lead the Way: Learning and Development Outlook - 14th Edition*. Ottawa
- Development Outlook - 14th Edition. Ottawa. Corbière, M., Bisson, J., Lauzon, S., & Ricard, N. (2006). Factorial validation of a French short-form of the Working Alliance Inventory. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 15(1), 36–45. <https://doi.org/10.1002/mp>
- Correia, M., Dos Santos, R., & Passmore, J. (2016). Understanding the Coach-Coachee-Client relationship: A conceptual framework for executive coaching. *International Coaching Psychology Review*, 11(1), 6–23. <https://shop.bps.org.uk/publications/Periodicals-by-Series/international-coaching-psychology-review/international-coaching-psychology-review-vol-11-no-1-march-2016>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Education*, 10, 1–9. <https://doi.org/10.1.1.110.9154>
- Cuijpers, P., Driessen, E., Hollon, S. D., van Oppen, P., Barth, J., & Andersson, G. (2012). The efficacy of non-directive supportive therapy for adult depression: A

- meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 32(4), 280–291. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.01.003>
- Dagley, G. (2010). Exceptional executive coaches: Practices and attributes. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 63–80.
- Dawdy, G. N. (2004). *Executive Coaching: A comparative design exploring the perceived effectiveness of coaching and methods* (Issue June) [Capella University]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/305041149?accountid=14719>
- de Haan, E. De, Grant, A. M., Burger, Y., & Erikson, P.-O. (2016). A large-scale study of executive and workplace coaching: The relative contributions of relationship, personality match and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(3), 189–207. <https://doi.org/10.1037/cpb0000058>
- de Haan, E. (2008). Relational coaching. In *John Wiley & Sons Inc.* https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00908_8.x
- de Haan, E., Culpin, V., & Curd, J. (2011). Executive coaching in practice: what determines helpfulness for clients of coaching? *Personnel Review*, 40(1), 24–44. <https://doi.org/10.1108/00483481111095500>
- de Haan, E., & Duckworth, A. (2013). Signalling a new trend in executive coaching outcome research. *International Coaching Psychology Review*, 8(1).
- de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(1), 40–57. <https://doi.org/10.1037/a0031635>
- de Haan, E., & Nilsson, V. O. (2017). Evaluating coaching behavior in managers, consultants, and coaches: A model, questionnaire, and initial findings. *Consulting Psychology Journal*, 69(4), 315–333. <https://doi.org/10.1037/cpb0000099>
- Denison, D. R., Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1995). Paradox and Performance: Toward a Theory of Behavioral Complexity in Managerial Leadership. *Organization Science*, 6(5), 524–540. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.5.524>
- Derue, D. S., & Myers, C. G. (2014). Leadership Development: A review and Agenda for Future Research. In D. V. Day (Ed.), *Oxford Handbook of Leadership and Organizations* (pp. 832–855). Oxford University Press.

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development Theory and Applications (Fourth Edition)*. SAGE Publication, 4, 256. <https://b-ok.cc>
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181–199. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00280.x>
- Drennan, J., & Hyde, A. (2008). Controlling response shift bias: The use of the retrospective pre-test design in the evaluation of a master's programme. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(6), 699–709. <https://doi.org/10.1080/02602930701773026>
- Ebner, K., Schulte, E. M., Soucek, R., & Kauffeld, S. (2018). Coaching as stress-management intervention: The mediating role of self-efficacy in a framework of self-management and coping. *International Journal of Stress Management*, 25(3), 209–233. <https://doi.org/10.1037/str0000058>
- Edwards, J. R. (1994). Regression Analysis as an Alternative to Difference Scores. *Journal of Management*, 20(3), 683–689. <https://doi.org/10.1177/014920639402000311>
- Elliott, R., Greenberg, L. S., Watson, J. C., Timulak, L., & Freire, E. (2013). Research on Humanistic- Experiential Psychotherapies. In *Bergin & Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (John Wiley, pp. 495–538).
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., & Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 585–599. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.003>
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 174–182. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.58.3.174>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (SAGE Publi).
- Finn, F. (2007). *Leadership development through executive coaching: the effects on leaders' psychological states and transformational leadership behaviour* [Queensland University of Technology]. <https://eprints.qut.edu.au/17001/>
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of Training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22–41.

<https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x>

- Freitas, A. C., Silva, S. A., & Santos, C. M. (2019). Safety training transfer: The roles of coworkers, supervisors, safety professionals, and felt responsibility. *Journal of Occupational Health Psychology, 24*(1), 92–107. <https://doi.org/10.1037/ocp0000125>
- Gatling, A. R. (2013). An investigation of business coaches' perceptions regarding the presence of authentic leadership and its impact on coaching performance [Lawrence Technological University]. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 73, Issues 9-A(E)). http://simsrad.net.ocs.mq.edu.au/login?url=http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc8&AN=2013-99050-306%5Cnhttp://simsrad.net.ocs.mq.edu.au/login?url=http://HH9MG3RW5Q.sea.rch.serialssolutions.com/?url_ver=Z39.88-2004&rft_va
- Gebhardt, J. A. (2016). Quagmires for Clinical Psychology and Executive Coaching? Ethical Considerations and Practice Challenges. *American Psychologist, 71*(3), 216–235. <https://doi.org/10.1037/a0039806>
- Gentry, W. A., Manning, L., Wolf, A. L. I. K., Hernez-Broome, G., & Allen, L. W. (2013). What coaches believe are best practices for coaching A Qualitative Study of Interviews from Coaches Residing in Asia and Europe. *Journal of Leadership Studies, 7*(2), 18–31. <https://doi.org/10.1002/jls>
- Gerbing, D. W., & Hamilton, J. G. (1996). Viability of Exploratory Factor Analysis as a Precursor to Confirmatory Factor Analysis. *Structural Equation Modeling, 3*(1), 62–72. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10705519609540030>
- Gessnitzer, S., & Kauffeld, S. (2015). The Working Alliance in Coaching: Why Behavior Is the Key to Success. *The Journal of Applied Behavioral Science, 51*(2), 177–197. <https://doi.org/10.1177/0021886315576407>
- Gessnitzer, Sina, Schulte, E. M., & Kauffeld, S. (2016). “I am going to succeed”: The power of self-efficient language in coaching and how coaches can use it. *Consulting Psychology Journal, 68*(4), 294–312. <https://doi.org/10.1037/cpb0000064>
- Gettman, H. J., Edinger, S. K., & Wouters, K. (2019). Assessing contracting and the coaching relationship: Necessary infrastructure? *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring, 17*(1), 46–62. <https://doi.org/10.24384/0nfx-0779>

- Gonzalez, D. (2008). *Executive coaching effectiveness: The coachee's experience*. Capella University.
- Goodwin, K. A., & Goodwin, C. J. (2017). *Research in Psychology: Methods and Design, Eighth Edition* (John Wiley).
- Gorringe, A. (2011). The place for coaching for clinical leadership. *International Journal of Clinical Leadership*, *17*(1), 19–23.
- Grant, A. M. (2013). The Efficacy of Executive Coaching in Times of Organisational Change. *Journal of Change Management*, *14*(2), 1–23. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.805159>
- Grant, A. M. (2014). Autonomy support, relationship satisfaction and goal focus in the coach-coachee relationship: Which best predicts coaching success? *Coaching*, *7*(1), 18–38. <https://doi.org/10.1080/17521882.2013.850106>
- Grant, A. M., Cavanagh, M. J., Parker, H. M., & Passmore, J. (2010). The State of Play in Coaching Today: a Comprehensive Review of the Field. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 25, pp. 125–167). John Wiley & Sons Ltd.
- Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: a randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(5), 396–407. <https://doi.org/10.1080/17439760902992456>
- Graßmann, C., Schölmerich, F., & Schermuly, C. C. (2020). The relationship between working alliance and client outcomes in coaching: A meta-analysis. *Human Relations*, *73*(10), 35–58. <https://doi.org/10.1177/0018726718819725>
- Gray, D., Ekinci, Y., & Goregaokar, H. (2011). A Five-dimensional Model of Attributes: Some precursors of executive coach selection. *International Journal of Selection and Assessment*, *19*(4), 415–428. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2011.00569.x>
- Grégoire, S., Lachance, L., & Richer, L. (2016). *La présence attentive: État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (Presses de).
- Greif, S. (2016). Researching Outcomes of Coaching. In *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 571–590). <https://doi.org/10.4135/9781473983861>
- Griffiths, K. E., & Campbell, M. A. (2008). Regulating the regulators: Paving the way

for international, evidence-based coaching standards. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6, 19–31.

- Grover, S., & Furnham, A. (2016). Coaching as a developmental intervention in organisations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *PLoS ONE*, 11(7), 1–42. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159137>
- Gyllensten, K., & Palmer, S. (2005). The relationship between coaching and workplace stress: A correlational study. *International Journal of Health Promotion & Education*, 43(3), 97–103. <https://doi.org/10.1080/14635240.2005.10708048>
- Hagen, M. S., & Peterson, S. L. (2014). Coaching Scales: A Review of the Literature and Comparative Analysis. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 222–241. <https://doi.org/10.1177/1523422313520203>
- Hale, D. P. (2008). *Development of a Validated Core Competency Skill Set for Executive Coaches* (Issue September). Northcentral University.
- Hernez-Broome, G., & Boyce, L. A. (2011). Advancing Executive Coaching: Setting the Course for Successful Leadership Coaching. In *Advancing Executive Coaching: Setting the Course for Successful Leadership Coaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118255995>
- Hinkin, T. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967–988. [https://doi.org/10.1016/0149-2063\(95\)90050-0](https://doi.org/10.1016/0149-2063(95)90050-0)
- Holton, E. F. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54. <https://doi.org/10.1177/1523422304272080>
- Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development and construct validation of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)
- Hooijberg, R., & Lane, N. (2009). Using Multisource Feedback Coaching Effectively in Executive Coaching. *Academy of Management Learning and Education*, 8(4), 483–493.
- Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership Agility: A Business Imperative for a VUCA World. *People & Strategy*, 33(4), 32–38.

<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.07.001>

Hox, J. J., Moerbeek, M., & Schoot, R. van de. (2017). *Multilevel Analysis Techniques and Applications, Third Edition* (Routledge).
<https://doi.org/10.4324/9781315650982>

Hung, R. Y. Y., Yang, B., Lien, B. Y. H., McLean, G. N., & Kuo, Y. M. (2010). Dynamic capability: Impact of process alignment and organizational learning culture on performance. *Journal of World Business*, 45(3), 285–294.
<https://doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.003>

Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J., & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 667–683.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199711\)18:6<667::AID-JOB874>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199711)18:6<667::AID-JOB874>3.0.CO;2-T)

Ianiro, P. M., Lehmann-Willenbrock, N., & Kauffeld, S. (2014). Coaches and Clients in Action: A Sequential Analysis of Interpersonal Coach and Client Behavior. *Journal of Business and Psychology*, 30(3), 435–456.
<https://doi.org/10.1007/s10869-014-9374-5>

Ianiro, P. M., Schermuly, C. C., & Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal dominance and affiliation matter: an interaction analysis of the coach-client relationship. *Coaching*, 6(1), 25–46. <https://doi.org/10.1080/17521882.2012.740489>

International Coach Federation (2018). 2018 Annual Report. (2018). In *International Coach Federation*.

International Coaching Federation. (2016). *ICF Global Coaching Study*.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Joiner, B. (2019). Leadership Agility for Organizational Agility. *Journal of Creating Value*, 5(2), 139–149. <https://doi.org/10.1177/2394964319868321>

Jones, R. a., Rafferty, A. E., & Griffin, M. a. (2006). The executive coaching trend: towards more flexible executives. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 584–596. <https://doi.org/10.1108/01437730610692434>

Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. F. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277. <https://doi.org/10.1111/joop.12119>

- Jones, R. J., Woods, S. A., & Hutchinson, E. (2014). *The influence of the Five Factor Model of personality on the perceived effectiveness of executive coaching*. *12*(2), 109–118.
- Jones, R. J., Woods, S. A., & Zhou, Y. (2019). The Effects of Coachee Personality and Goal Orientation on Performance Improvement Following Coaching: A Controlled Field Experiment. *Applied Psychology*, *0*(0), 1–39. <https://doi.org/10.1111/apps.12218>
- Kaiser, H. F. (1970). A Second Generation Little Jiffy. *Psychometrika*, *35*(4), 401–415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kaiser, R. B., Overfield, D. V., & Kaplan, R. E. (2010). *Leadership versatility index version 3.0 facilitator's guide* (Issue 514). Greensboro, NC: Kaplan DeVries Inc.
- Kaiser, Robert B., & Overfield, D. V. (2010). Assessing flexible leadership as a mastery of opposites. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *62*(2), 105–118. <https://doi.org/10.1037/a0019987>
- Kaiser, Robert B., & Overfield, D. V. (2011). Strengths, strengths overused, and lopsided leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *63*(2), 89–109. <https://doi.org/10.1037/a0024470>
- Kappenberg, E. (2008). *A model of executive coaching: Key factors in coaching success* [Claremont Graduate University]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/304671335?accountid=14719>
- Katsioloudes, V. (2015). Supervisory ratings as a measure of training transfer: testing the predictive validity of the learning transfer system inventory. *London School of Economics and Political Science*, *1*, 8–153. http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-11162015-113909/unrestricted/Katsioloudes_diss.pdf
- Kelloway, K. (1995). Structural Equation Modelling in Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, *16*(3), 215–224.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Cook, W. L. (2006). *Dyadic Data Analysis*. The Guilford Press.
- Kim, K., Watkins, K. E., & Lu, Z. (Laura). (2017). The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial

- performance. *European Journal of Training and Development*, 41(2), 177–193. <https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2016-0003>
- Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252–268. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2006.00259.x>
- Kleinberg, J. A. (2001). *A scholar-practitioner model for executive coaching: applying theory and application within the emergent field of executive coaching* [The Fielding Institute]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/304745650?accountid=14719>
- Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, fourth edition. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). The Guilford Press.
- Kochanowski, S., Seifert, C. F., & Yukl, G. (2010). Using Coaching to Enhance the Effects of Behavioral Feedback to Managers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 363–369. <https://doi.org/10.1177/1548051809352663>
- Kotte, S., Oellerich, K., Hinn, D. E., & Möller, H. (2017). The Ambivalent Relationship Between Coaching Research and Coaching Practice: Discreetly Ignoring, Critically Observing or Beneficially Cooperating? In *The Professionalization of Coaching* (Springer, pp. 23–45).
- Krull, J. L., & Mackinnon, D. P. (2001). Multilevel Modeling of Individual and Group Level Mediated Effects. *Multivariate Behavioral Research*, 36(2), 249–277. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3602_06
- Krull, J. L., & MacKinnon, D. P. (1999). Multilevel mediation modeling in group-based intervention studies. *Evaluation Review*, 23(4), 418–444. <https://doi.org/10.1177/0193841X9902300404>
- Kuna, S. (2019). All by Myself? Executives' Impostor Phenomenon and Loneliness as Catalysts for Executive Coaching With Management Consultants. *Journal of Applied Behavioral Science*, 55(3), 306–326. <https://doi.org/10.1177/0021886319832009>
- Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018). Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process. *Psychology*, 09(11), 2531–2560. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145>

- Ladegard, G., & Gjerde, S. (2014). Leadership coaching, leader role-efficacy, and trust in subordinates. A mixed methods study assessing leadership coaching as a leadership development tool. *Leadership Quarterly*, 25(4), 631–646. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.02.002>
- Lai, Y.-L. (2014). *Enhancing evidence-based coaching through the development of a coaching psychology competency framework: Focus on the coaching relationship* [Birkbeck College University of London]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/2299780165?accountid=14719>
- Lai, Y.-L., & Palmer, S. (2019). Psychology in executive coaching: an integrated literature review. *Journal of Work-Applied Management*. <https://doi.org/10.1108/JWAM-06-2019-0017>
- Lai, Y. L. M., & McDowall, A. (2016). Enhancing evidence-based coaching practice by developing a coaching relationship competency framework. In *Coaching Psychology: Meta-Theoretical Perspectives and Applications in Multicultural Contexts* (pp. 393–415). https://doi.org/10.1007/978-3-319-31012-1_17
- Lane, D. A. (2016). Trends in Development of Coaches (Education and Training): Is it Valid, Is it Rigorous and Is it Relevant ? In *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 647–660). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781473983861.n35> Print
- Lawley, J., & Linder-Pelz, S. (2016). Evidence of competency: exploring coach, coachee and expert evaluations of coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(2), 110–128. <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1186706>
- Libri, V., & Kemp, T. (2006). Assessing the efficacy of a cognitive behavioural executive coaching programme. *International Coaching Psychology Review*, 1(2), 9–20.
- Linder-Pelz, S. (2014). Steps towards the Benchmarking of Coaches ' Skills. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 12(1), 47–62.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Lopez, M. L. (2017). Do we need alliance factor definitions unique to coaching? Clients' operational definitions of research-based definitions. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15(1), 42–64.

- Lord, É. G. (2010). *A Quantitative Study on Executive Coaching from a Learning Transfer Perspective* (Issue May) [University of Phoenix]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/818344419?accountid=14719>
- Louis, D., & Diochon, P. F. (2014). Educating Coaches to Power Dynamics: Managing Multiple Agendas Within the Triangular Relationship. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(1), 31–47. <https://doi.org/10.1002/jpoc.21140>
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132–147. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x>
- Luebbe, D. M. (2005). *The Three-way Mirror of Executive Coaching* [Union Institute and University]. <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/305380966?accountid=14719>
- Luthans, F., & Peterson, S. J. (2003). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management*, 42(3), 243–256. <https://doi.org/10.1002/hrm.10083>
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2015). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *METHODOLOGY EUROPEAN JOURNAL OF RESEARCH METHODS FOR THE BEHAVIORAL AND SOCIAL SCIENCES*, 1(3), 86–92. <https://doi.org/10.1027/1614-1881.1.3.86>
- MacKie, D. (2014). The effectiveness of strengthbased executive coaching in enhancing full range leadership development: A controlled study. *Consulting Psychology Journal*, 66(2), 118–137. <https://doi.org/10.1037/cpb0000005>
- MacKie, D. (2015). The effects of coachee readiness and core self-evaluations on leadership coaching outcomes: a controlled trial. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1882(November), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17521882.2015.1019532>
- Maltbia, T. E., Marsick, V. J., & Ghosh, R. (2014). Executive and Organizational Coaching: A Review of Insights Drawn From Literature to Inform HRD Practice. *Advances in Developing Human Resources*. <https://doi.org/10.1177/1523422313520474>
- Massenberg, A. C., Schulte, E. M., & Kauffeld, S. (2017). Never Too Early: Learning Transfer System Factors Affecting Motivation to Transfer Before and After

- Training Programs. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 55–85. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21256>
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97–110. <https://doi.org/10.4090/juee.2008.v2n2.033040>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037//0003-066X.52.5.509>
- McKenna, D. D., & Davis, S. L. (2009). Hidden in Plain Sight: The Active Ingredients of Executive Coaching. *Industrial and Organizational Psychology*, 2(3), 244–260. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01143.x>
- McNeish, D. M., & Stapleton, L. M. (2016). The Effect of Small Sample Size on Two-Level Model Estimates: A Review and Illustration. *Educational Psychology Review*, 28(2), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9287-x>
- Moen, F., & Allgood, E. (2009). Coaching and the Effect on Self-efficacy. *Organization Development Journal*, 27(4).
- Moen, F., & Federici, R. A. (2011). Perceptions of coach competence and perceived need satisfaction: Assessing a Norwegian Coach Competence Scale. *The International Journal of Coaching in Organizations*, 8(32), 124–138.
- Moen, F., & Skaalvik, E. (2009). The Effect from Executive Coaching on Performance Psychology. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 31–49.
- Moss, D. (2015). The Roots and Genealogy of Humanistic Psychology. In *The Handbook of Humanistic Psychology: Theory, Research, and Practice* (pp. 3–18). <https://doi.org/10.4135/9781483387864>
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum Sample Size Recommendations for Conducting Factor Analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159–168. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4
- Myers, A. (2016). Researching the Coaching Process. In *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 589–609). <https://doi.org/10.4135/9781473983861.n32>
- Myers, A. C., & Bachkirova, T. (2018). Towards a process-based typology of workplace coaching: An empirical investigation. *Consulting Psychology Journal*,

70(4), 297–317. <https://doi.org/10.1037/cpb0000118>

- Myers, N. D., Brincks, A. M., & Beauchamp, M. R. (2010). A tutorial on centering in cross-sectional two-level models. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 14(4), 275–294. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2010.520247>
- Nieminen, L. R. G., Smerek, R., Kotrba, L., & Denison, D. (2013). What Does an Executive Coaching Intervention Add Beyond Facilitated Multisource Feedback? Effects on Leader Self-Ratings and Perceived Effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 24(2). <https://doi.org/10.1002/hrdq.21152>
- Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2011). Psychotherapy Relationships That Work II. *Psychotherapy*, 48(1), 4–8. <https://doi.org/10.1037/a0022180>
- O’Broin, A. (2016). Where we have been, where we are now, and where we might be heading: Where next for the coaching relationship? *Coaching Psykologi: The Danish Journal of Coaching Psychology*, 5(1), 57–74. <https://doi.org/10.5278/ojs.cp.v5i1.1686>
- Olivero, G., Bane, K. D., & Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461–469.
- Osatuke, K., Yanovsky, B., & Ramsel, D. (2017). Executive Coaching: New Framework for Evaluation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(3), 172–186. <https://doi.org/10.1037/cpb0000073>
- Passmore, J. (2008). *The character of workplace coaching: The implications for coaching training and practice* (Issue February).
- Peterson, D. B. (2011). Executive coaching: A critical review and recommendations for advancing the practice. In *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 527–566).
- Peterson, D. B. (1993). Measuring Change: A Psychometric Approach to Evaluating Individual Coaching Outcomes. *Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, MAY 1993. https://www.researchgate.net/profile/David_Peterson16/publication/228995129_Measuring_change_A_psychometric_approach_to_evaluating_individual_coaching_outcomes/links/54efab8f0cf25f74d7228173.pdf
- Pliopas, A. (2017). Drawing the triangle: How coaches manage ambiguities inherited

- in executive coaching. *BAR - Brazilian Administration Review*, 14(4), 1–23. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2017170050>
- Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interactions in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31(4), 437–448. <https://doi.org/10.3102/10769986031004437>
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12115>
- Rekalde, I., Landeta, J., Albizu, E. (2015). Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. *Department of Financial Economics II, University of the Basque Country (UPV/EHU)*, 53(8), 1677–1697. <https://doi.org/10.1108/MD-12-2014-0666>
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and Confirmatory Rotation Strategies in Exploratory Factor Analysis. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX (January)*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406446.pdf>
- Rockwood, N. J., & Hayes, A. F. (2017). MLmed: An SPSS macro for multilevel mediation and conditional process analysis. *Poster Presented at the Annual Meeting of the Association of Psychological Science (APS), Boston, MA*. www.afhayes.com
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: a Therapist's View of Psychotherapy*. In *Houghton Mifflin Company*.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*.
- Rokach, A. (2014). Leadership and Loneliness. *International Journal of Leadership and Change*, 2(1), 6. <http://digitalcommons.wku.edu/ijlc/vol2/iss1/6>
- ROSENZWEIG, S. (1936). Some Implicit Common Factors in Diverse Methods of Psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(3), 412–415. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1936.tb05248.x>

- Rubin, R., & Martin, M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33–44. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08824099409359938>
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The Science of Training: A Decade of Progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Schmitt, T. a. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304–321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Schoeb, G. (2018). *Examen approfondi du processus par lequel le soutien du supérieur immédiat influence le transfert des apprentissages*. Université de Sherbrooke.
- Schreyögg, A., & Schmidt-Lellek, C. (2017). The Professionalization of Coaching. In *The Professionalization of Coaching* (Springer). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16805-6>
- Seamons, B. (2004). *The Most Effective Factors in Executive Coaching Engagements According to the Coach, the Client and the Client's Boss* (Issue March).
- Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. P., & Sanchez, J. I. (2000). The Practice of Competency Modeling. *Personnel Psychology*, 53(2), 703–740. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x>
- Silard, A., & Wright, S. (2020). The price of wearing (or not wearing) the crown: The effects of loneliness on leaders and followers. *Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1742715019893828>
- Smith, I. M., & Brummel, B. J. (2013). Investigating the role of the active ingredients in executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/17521882.2012.758649>
- Smither, J. W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y., & Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field study. *Personnel Psychology*, 56, 23–44. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00142.x>
- Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., & Salas, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 73–95.

<https://doi.org/10.1080/17521882.2015.1071418>

- Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Marlow, S. L., Lacerenza, C. N., Reyes, D., & Salas, E. (2015). Coaching in the Wild: Identifying Factors That Lead To Success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(3), 189–217. <https://doi.org/10.1037/cpb0000042>
- Spencer, L. (2011). Coaching and training transfer: A phenomenological inquiry into combined training-coaching programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, Special Is(5)*, 1–18.
- Stewart, L. J., Palmer, S., Wilkin, H., & Kerrin, M. (2008). The Influence Of Character : Does Personality Impact Coaching Success ? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 32–42.
- Stober, D. R. (2006). Coaching from the humanistic perspective. In *Evidence-based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients* (pp. 17–50). <http://ebookcentral.proquest.com>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics, 6th edition* (Pearson).
- Teresa G. Weldy. (2007). An Assessment of the Relationship Between the Learning Organization Construct and the Transfer of Training Construct. *PhD.Dissertation*, 1(July).
- Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A. E. M. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.837499>
- Tkach, J. T., & DiGirolamo, J. A. (2017). The state and future of coaching supervision. *International Coaching Psychology Review*, 12(1), 49–63.
- Tobias, L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 87–95.
- Tracey, T. J., & Kokotovic, A. M. (1989). Factor structure of the Working Alliance Inventory. *Psychological Assessment*, 1(3), 207–210. <https://doi.org/10.1037//1040-3590.1.3.207>
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership*

Quarterly, 18(4), 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>

- Vandaveer, V. V., Lowman, R. L., Pearlman, K., & Brannick, J. P. (2016). A Practice Analysis of Coaching Psychology : Toward a Foundational Competency Model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(2), 118–142. <https://doi.org/10.1037/cpb0000057>
- Vellis, D. (2016). *Scale Development: Theory and Applications (Applied Social Research Methods)* (Sage Publi).
- Wampold, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14(3), 270–277. <https://doi.org/10.1002/wps.20238>
- Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2015). The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work: Second edition. In *The Great Psychotherapy Debate: The Evidence for What Makes Psychotherapy Work: Second Edition*. <https://doi.org/10.4324/9780203582015>
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R., & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5>
- Webster, T. (2018). Does managerial involvement in workplace coaching impact the outcome? A mixed-methods study into the current methods managers employ and the impacts on coaching effectiveness. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, Special issue 12*, 41–50. <https://doi.org/10.24384/000536>
- Whiteman, W. (1998). *Training and Educating Army Officers for the 21st Century: Implications for the United States Military Academy*.
- Williams, J. S., & Lowman, R. L. (2018). The efficacy of executive coaching: An empirical investigation of two approaches using Random assignment and a switching-replications design. *Consulting Psychology Journal*, 70(3), 227–249. <https://doi.org/10.1037/cpb0000115>
- Yarborough, J. P. (2018). The Role of Coaching in Leadership Development. *New Directions for Student Leadership*, 2018(158), 49–61. <https://doi.org/10.1002/yd.20287>
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A Beginner ' s Guide to Factor Analysis : Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*,

9(2), 79–94. <https://doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>

