

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INFLUENCE DU COACHING EXÉCUTIF ET RÔLE DE L'ALLIANCE DE TRAVAIL
SUR LE DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DE GESTION

THÈSE PRÉSENTÉE COMME
EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
LOUIS BARON

JANVIER 2009

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.01-2006). 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

En premier lieu, je tiens à remercier sincèrement ma directrice de thèse, madame Lucie Morin, pour toute l'aide qu'elle a su me fournir au fil de ces années. Son optimisme, sa disponibilité et ses grandes qualités humaines ont permis de rendre cette démarche des plus agréables. Aussi, j'aimerais remercier madame Thérèse Bouffard pour son soutien dans mes deux premières années doctorales. Elle a su respecter mes remises en question, sans jamais perdre foi en moi. Je tiens également à remercier madame Danielle Desbiens, qui a gentiment accepté de me coacher dans la clarification de mes intérêts professionnels, et qui m'a permis de découvrir le coaching exécutif. Cette rencontre fut déterminante dans mon cheminement professionnel. Je remercie également monsieur Denis Morin pour son implication active comme membre de mon comité de thèse.

La réalisation d'une recherche scientifique en milieu organisationnel exige en général une grande collaboration de la part de l'entreprise. Je tiens donc à remercier tous les gestionnaires ayant participé à cette étude dans le cadre de leur parcours d'apprentissage. Je désire également remercier sincèrement messieurs Marc-André S. et Robert M. de m'avoir donné accès à ce programme de formation. Un merci également bien spécial à Jean-Pierre L. pour son aide dans ma recherche d'un terrain d'expérimentation. Enfin, je suis particulièrement reconnaissant à mesdames Jocelyne B. et Marie-Louise R., ainsi qu'à messieurs Gaëtan H., Jacques A. et Bernard L., qui nous ont généreusement accueillis à plusieurs reprises dans leurs séminaires de formation du parcours d'apprentissage. Leur appui énergétique tout au long de ma collecte de données a été précieux.

Finalement, un travail d'une telle envergure ne se termine pas sans soutien moral important. Je tiens donc à exprimer toute ma gratitude à ma famille, particulièrement à mes parents ainsi qu'à Charles et Jacinthe pour leur présence dans ma vie, leur amour inconditionnel et leur appui indéfectible tout au long de ce processus. Un énorme merci également à mon amoureuse Vanessa, qui n'a jamais cessé de croire en mes capacités à rendre ce projet à terme. Son amour, ses encouragements et sa compréhension m'ont accompagné dans cette longue aventure. Et merci à cette belle Maya-Rose qui nous a surpris tous les deux et dont la venue a su me donner l'impulsion de terminer ce projet. Merci

également à mes amis, Simon, Danny, Antoine, Mathieu et Matthieu, Alexandre et Mélissa pour leur amitié et leur appui lors de moments plus difficiles. Je leur en suis très reconnaissant.

AVANT-PROPOS

La présente thèse est répartie en quatre chapitres distincts. Le chapitre 1 présente le contexte général. Le chapitre 2, pour sa part, présente un article intitulé « *Coaching exécutif en milieu organisationnel : Étude empirique du lien entre le coaching et le sentiment d'efficacité personnelle lié à une compétence de gestion* » et porte essentiellement sur l'efficacité du coaching exécutif à favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Cette première étude empirique révèle essentiellement les résultats obtenus quant à la variation du SEP suite au programme de développement du leadership. Cette étude procure l'avantage de compenser pour certaines limites méthodologiques retrouvées dans les études antérieures. En effet, elle utilise tout d'abord un devis de recherche longitudinal de type prétest-posttest à groupe unique. De plus, les participants reçoivent une partie du traitement, le coaching exécutif, à des intensités variables, ce qui permet de cerner avec une plus grande précision l'effet du coaching exécutif sur les retombées de la démarche qu'un devis classique prétest-posttest à groupe unique. Cette caractéristique permet en effet d'isoler l'effet spécifique du coaching exécutif, ce que plusieurs études n'ont pas proposé. Finalement, cette étude est la première étude connue à évaluer la capacité du coaching exécutif à favoriser le développement du SEP envers des compétences spécifiques visées par un programme de formation.

Le chapitre 3 présente un article intitulé « *The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study* ». Cet article porte sur l'alliance de travail en coaching exécutif. La nature du rôle joué par l'alliance de travail sur la relation existant entre le nombre de séances de coaching reçues et le sentiment d'efficacité personnelle est approfondie. Cette deuxième étude s'avère particulièrement pertinente, puisque malgré l'importance accordée à la relation dans le processus thérapeutique et le consensus sur l'importance de la relation dans la littérature sur le coaching exécutif, aucune étude connue n'a étudié empiriquement l'impact de la relation sur le succès d'un processus de coaching exécutif. L'étude de ses déterminants n'a également fait l'objet d'aucune étude. Aussi, cette étude constitue une des rares tentatives

de mettre en relation les perceptions des coachés et des coachs d'une même dyade. L'analyse de dyades permet plus de profondeur à l'étude d'un tel processus relationnel (Joo, 2005).

Le chapitre 4, pour sa part, constitue une discussion générale des différents résultats obtenus. Ce chapitre présente une synthèse et une analyse critique des résultats observés en plus de souligner les forces et les lacunes méthodologiques de l'étude. Des pistes de recherches futures ainsi que certaines considérations pratiques et éthiques liées à l'implantation de programme de coaching exécutif sont explorées.

Il est finalement important de noter que les deux articles constitués des chapitres 2 et 3 sont soumis pour publication à des revues scientifiques avec comité de pairs. L'article du chapitre 2 a été soumis à la revue scientifique *Revue canadienne des sciences de l'administration*, alors que l'article du chapitre 3 a été soumis à la revue scientifique *Human Resource Development Quarterly*. Les accusés de réception des éditeurs se trouvent à l'Appendice I.

TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS ET ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvii
CHAPITRE I	
CONTEXTE GÉNÉRAL.....	1
1.1. Mise en contexte	3
1.1.1 L'organisation apprenante.....	4
1.1.2 Le transfert des apprentissages	5
1.1.3 L'apprentissage dans l'action : un complément à la formation traditionnelle	7
1.1.4 Engouement pour le coaching exécutif.....	8
1.2 Le coaching exécutif.....	10
1.2.1 Définition du coaching exécutif.....	10
1.2.2 Étapes du processus de coaching exécutif	10
1.2.3 Contextes d'utilisation	12
1.2.4 Distinctions avec d'autres relations développementales.....	14
1.2.5 Coachs internes vs. coachs externes	16
1.2.6 Modèles d'intervention guidant la pratique du coaching exécutif.....	17
1.2.7 Recherche empirique sur le coaching exécutif.....	21
1.3 La théorie sociocognitive.....	22
1.3.1 Capacités fondamentales de l'individu	23
1.4 Le sentiment d'efficacité personnelle.....	26
1.4.1 Processus liés au sentiment d'efficacité personnelle	27

1.4.2 Les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle	29
1.5 Études empiriques sur le sentiment d'efficacité personnelle en contexte de formation traditionnelle	30
1.6 Objectifs de la thèse	37
CHAPITRE II	
COACHING EXÉCUTIF EN MILIEU ORGANISATIONNEL : ÉTUDE EMPIRIQUE DU LIEN ENTRE LE COACHING ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE LIÉ À UNE COMPÉTENCE DE GESTION (ARTICLE 1)	
RÉSUMÉ	43
INTRODUCTION	45
LE COACHING EXÉCUTIF	46
Effets du coaching exécutif	47
Coaching exécutif et sentiment d'efficacité personnelle.....	50
Autres variables liées au sentiment d'efficacité personnelle.....	51
MÉTHODOLOGIE.....	54
Terrain et programme de développement.....	54
Participants.....	56
Design de recherche et procédure de collecte de données	56
Mesures	57
RÉSULTATS.....	58
Analyses préliminaires	58
Analyses descriptives	58
Vérification des hypothèses	59
DISCUSSION.....	61
Limites de l'étude.....	64
Implications pratiques et pistes de recherches futures	65
RÉFÉRENCES	67

CHAPITRE III	
THE COACH-COACHEE RELATIONSHIP IN EXECUTIVE COACHING : A FIELD STUDY (ARTICLE II).....	77
RÉSUMÉ.....	81
ABSTRACT.....	83
INTRODUCTION.....	85
EXECUTIVE COACHING.....	86
Empirical studies on the coach-coachee working relationship.....	89
WORKING ALLIANCE.....	90
Working alliance determinants related to the coach.....	92
Working alliance determinants related to the coachee.....	93
METHOD.....	94
Field setting.....	94
Participants.....	95
Research design and data collection procedures.....	96
Measures.....	96
RESULTS.....	97
Preliminary analyses.....	97
Descriptive analyses.....	98
Mediation and moderation analysis.....	99
Working alliance determinants analysis.....	100
DISCUSSION.....	101
Limitations.....	103
Implications for HRD practice.....	104
REFERENCES.....	105
CHAPITRE IV	
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	115
4.1 Résultats du premier article de thèse.....	117

4.2 Résultats du deuxième article de thèse	126
4.3 Considérations méthodologiques	132
4.3.1 Limites de l'étude.....	132
4.3.2 Retour sur la construction de la mesure du sentiment d'efficacité personnelle ...	133
4.4 Perspectives de recherches.....	137
4.5 Considérations éthiques de l'utilisation du coaching exécutif.....	141
4.6 Conclusion générale.....	143
APPENDICE A FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	145
APPENDICE B DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES DES COACHÉS ET DES COACHS	149
APPENDICE C QUESTIONNAIRE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	153
APPENDICE D INVENTAIRE DU SYSTÈME DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	159
APPENDICE E QUESTIONNAIRE D'ORIENTATION DES BUTS	167
APPENDICE F QUESTIONNAIRE D'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL.....	171
APPENDICE G INVENTAIRE D'ALLIANCE DE TRAVAIL	175
APPENDICE H QUESTIONNAIRE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE - COMPÉTENCES DE COACHING	179
APPENDICE I ACCUSÉS DE RÉCEPTION POUR PUBLICATION	183
BIBLIOGRAPHIE.....	189

LISTE DES FIGURES

1.1	Modèle conceptuel de la distance de transfert (Holton & Baldwin, 2003)	6
1.2	Modèle de la théorie sociocognitive de Bandura (1986)	23
2.1	Modèle explicatif du sentiment d'efficacité personnelle dans un programme de développement incluant du coaching exécutif	52
2.2	Structure mensuelle suggérée du programme de développement ...	55

LISTE DES TABLEAUX

1.1	Définitions du coaching exécutif selon divers auteurs.....	11
1.2	Modèles d'intervention guidant la pratique du coaching exécutif...	18
2.1	Statistiques descriptives des variables à l'étude	59
2.2	Corrélations partielles entre les variables du modèle explicatif et le SEP post-formation.....	60
2.3	Régression hiérarchique du SEP –développement des subordonnées post-formation (β standardisés)	60
3.1	Descriptive statistics of the study variables	98
3.2	Correlation matrix of the correlates of the working alliance	100
3.3	Partial correlation matrix for mediation and moderation analysis ...	100
3.4	Hierarchical regression of the working alliance (standardized β) ...	101
4.1	Caractéristiques des thérapeutes influençant l'alliance de travail...	130
4.2	Résultats de l'analyse factorielle exploratoire des items mesurant le SEP (n=73).....	136

LISTE DES ABBRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AFE	Analyse factorielle exploratoire
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
ICF	International Coaching Federation
TBCS	Thérapie brève centrée sur les solutions
T1	Temps 1
T2	Temps 2
VD	Variable dépendante
VM	Variable médiatrice
VI	Variable indépendante

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur le coaching exécutif en milieu organisationnel, une méthode de développement des compétences en très forte croissance dans les organisations depuis les quinze dernières années (Bacon & Spear, 2003; Styhre, 2008). La popularité de cette nouvelle approche de formation n'a cessé de progresser, et ce, malgré une rareté d'appuis scientifiques (Joo, 2005; Kilburg, 2000). Certains auteurs vont même jusqu'à affirmer que le coaching exécutif est sur-utilisé dans les organisations étant donné le peu d'études empiriques ayant étudié son efficacité (McGovern et al., 2001). Cette recherche vise à combler en partie ce vide. Spécifiquement, deux objectifs sont visés. Premièrement, vérifier si le coaching exécutif est une méthode efficace pour favoriser le développement de compétences de gestion. Devant le défi considérable posé par la mesure du transfert des apprentissages d'habiletés relationnelles, et appuyé par la quantité d'études ayant démontré des corrélations élevées entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la performance (Stajkovic & Luthans, 1998a), l'impact d'un programme de coaching exécutif sur le SEP des participants a été évalué. Deuxièmement, explorer le processus du coaching afin de mieux comprendre les facteurs sous-jacents à son efficacité. Alors qu'un nombre important d'auteurs suggèrent que la relation entre coach et coaché contribue fortement au succès d'une démarche de coaching (Kampa & White, 2002; Lowman, 2005), aucune étude empirique n'a à notre connaissance approfondi cette question. En réponse, la présente étude a testé empiriquement l'impact de l'alliance de travail, un concept issu de la littérature sur les processus thérapeutiques, sur le succès d'une intervention de coaching exécutif en milieu organisationnel. L'influence de l'alliance de travail sur le développement du SEP des participants, tout comme certains déterminants de celle-ci liés aux compétences du coach et aux caractéristiques du contexte de formation ont été étudiés. Toutes les données de cette thèse ont été recueillies dans une grande entreprise du milieu manufacturier ayant son siège social au Canada, et ce auprès de deux échantillons : 73 gestionnaires recevant du coaching exécutif sur une période de huit mois et 24 coachs. Trente et une dyades coach-coaché ont été ainsi formées.

Pour le premier objectif visé, les résultats indiquent que le nombre de séances de coaching exécutif reçues est un déterminant significatif du SEP des participants, et ce après avoir contrôlé pour le SEP pré-formation et les autres méthodes de formation. Les résultats indiquent également que la perception d'utilité, l'engagement affectif et le soutien perçu entretiennent des liens significatifs avec le SEP, tandis qu'aucun lien significatif n'a été observé entre l'orientation d'apprentissage et le SEP. En regard du deuxième objectif de cette thèse, les résultats indiquent que l'alliance de travail joue un rôle médiateur dans la relation entre le nombre de séances de coaching exécutif reçues et le développement du SEP. Aussi, les résultats d'une analyse de régression identifient plusieurs déterminants à l'alliance de travail. Ainsi, le SEP des coachs en regard d'habiletés d'alignement vers l'apprentissage et les résultats, la motivation à transférer des coachés, la perception de soutien de leur supérieur immédiat ainsi que le nombre de séances de coaching reçues sont des déterminants significatifs de l'alliance de travail. Les résultats n'indiquent toutefois pas que le SEP des coachs à l'endroit d'habiletés relationnelles et de communication constitue un déterminant de l'alliance de travail.

Mots-clés : Coaching exécutif, efficacité, sentiment d'efficacité personnelle, alliance de travail, habiletés de coaching.

CHAPITRE I

CONTEXTE GÉNÉRAL

CHAPITRE I

CONTEXTE GÉNÉRAL

1.1. Mise en contexte

Dans un monde qui se complexifie toujours davantage, l'apprentissage humain revêt de plus en plus d'importance. Le monde de la gestion contemporaine n'y échappe pas. Jamais auparavant les gestionnaires n'ont été inondés par autant d'informations et de données. Des décisions prises par une entreprise sud-américaine peuvent en affecter une autre à Montréal. La compétition internationale est venue, pour beaucoup d'entreprises, changer les paramètres et la complexité de leur gestion. Les organisations peinent toutefois à s'adapter et à demeurer flexibles dans un environnement où les changements se succèdent si rapidement. Pour Gregory Bateson (1972), cette difficulté à s'adapter à ces changements si rapides s'expliquent par le développement phylogénétique de l'esprit humain. En effet, de façon à s'adapter à son environnement et à survivre le plus longtemps possible dans celui-ci, l'esprit humain s'est développé de façon à comprendre les lois de son milieu et à reproduire les actions ayant eu des conséquences positives. Ces raccourcis de l'esprit pour arriver à ses objectifs ont empêché l'Homme d'utiliser l'entièreté des possibilités offertes par son cerveau dans son analyse de l'environnement. Ces automatismes de la conscience empêcheraient l'Homme de prendre conscience de la nature systémique des écosystèmes dans lesquels il évolue, et l'amèneraient à moins bien prendre sa place dans la structure systémique globale. Ces mécanismes adaptatifs, ayant pris naissance dans un environnement hostile et hors de contrôle, résistent toutefois à faire place à de nouveaux comportements mieux adaptés à l'environnement maîtrisé d'aujourd'hui. Il est, en effet, indiscutable que l'Homme n'est plus menacé par d'autres espèces et qu'il est définitivement en maîtrise de l'environnement (trop diront certains), mais il demeure résistant à apprendre de nouvelles façons d'entrer en contact avec le monde (Csikszentmihalyi, 1993).

1.1.1 L'organisation apprenante

Pour Peter Senge, c'est toute la philosophie de gestion de nos organisations qui est en cause. Bien que l'être humain vienne au monde avec un désir insatiable d'apprendre et d'expérimenter, « les institutions principales de notre société s'orientent de façon prédominante vers le contrôle plutôt que l'apprentissage, en récompensant les individus pour leur bonne performance plutôt qu'en cultivant leur curiosité naturelle et leur pulsion à apprendre (Senge, 1990b, p. 7) ». Les situations nécessitant un apprentissage sont plus souvent qu'autrement perçues comme menaçantes parce qu'elles s'accompagnent de la peur de paraître incompetent, même de façon passagère. Pour éviter ces sentiments embarrassants, les individus concernés se cantonnent souvent dans des routines défensives qui leur font prendre des décisions moins éclairées qu'elles pourraient l'être si l'individu voulait s'ouvrir à ces nouvelles expériences pour apprendre d'elles. Comme le mentionne Senge, en mettant l'emphase sur la performance comme moyen d'obtenir l'approbation, les entreprises ont créé, ironiquement, des conditions menant à des performances médiocres. En effet, à long terme, une performance supérieure dépend d'un apprentissage supérieur, et ce de tous les membres de l'organisation. Senge identifie le leadership comme cause fondamentale expliquant la difficulté des organisations à établir une véritable culture d'apprentissage. La vision du leader « qui établit la direction, prend des décisions clés, et énergise ses troupes » est fortement ancrée dans une vision individualiste du pouvoir ne reconnaissant pas les forces systémiques et les apprentissages collectifs.

Dans son livre *La Cinquième Discipline* (1990a), Peter Senge invite les entreprises à devenir de véritables organisations apprenantes, capables de s'adapter rapidement aux réalités organisationnelles instables, mais aussi capables de sortir du cadre paradigmatique et d'épouser une vision plus systémique des sources de changements. Le succès futur de bon nombre d'organisations repose maintenant sur la vitesse à laquelle ses membres pourront apprendre et transférer leurs connaissances ou nouvelles idées dans leur milieu de travail (Holton & Baldwin, 2003). Ainsi, pour plusieurs entreprises, la formation est désormais considérée non plus comme une facette obligatoire et coûteuse de la vie organisationnelle, mais plutôt comme une arme compétitive importante dans la course aux talents et l'innovation (Danielson & Wiggenhorn, 2003). En lien, Gray (2006) souligne que les

gestionnaires, peu importe leur niveau de compétence, ont besoin de soutien pour faire face aux discontinuités constantes dans leur vie et leur environnement de travail.

1.1.2 Le transfert des apprentissages

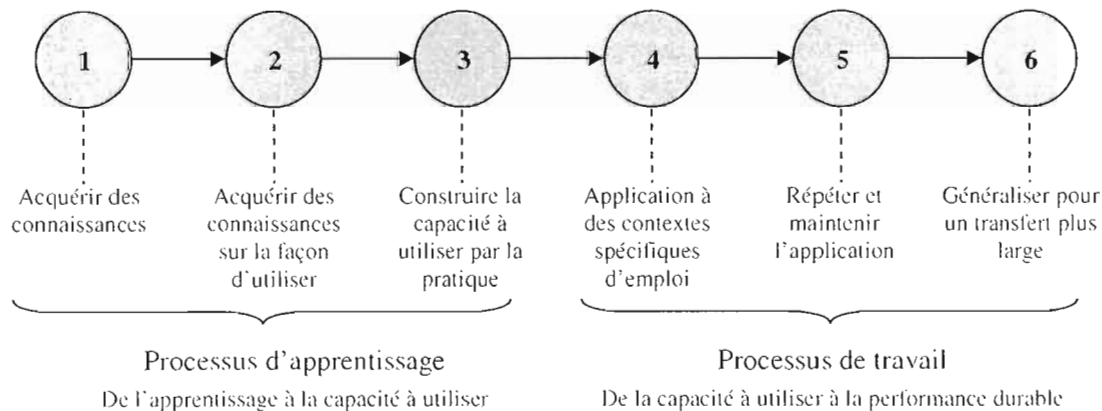
La réalité organisationnelle du troisième millénaire exige des gestionnaires de nouvelles compétences et une capacité d'apprentissage améliorée. L'apprentissage en gestion demeure toutefois une des actions organisationnelles les moins bien comprises. En effet, force est de constater qu'une partie substantielle des investissements réalisés en formation n'est jamais rentabilisée, résultat d'un faible transfert des apprentissages en emploi. Défini comme l'application, la généralisation et le maintien des nouvelles connaissances et habiletés abordées en formation (Ford & Weissbein, 1997), le transfert des apprentissages constitue un enjeu important pour les organisations. Au Québec, la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, stipulant que toute entreprise dont la masse salariale dépasse un million de dollars est tenue d'investir au moins 1% de celle-ci dans la formation de son personnel constitue un incitatif important vers la formation. Beaucoup d'organisations continuent d'axer l'apprentissage des employés autour de formations traditionnelles données par des experts et des universitaires. Toutefois, dans le contexte actuel où la plupart des pays industrialisés vivent une transition vers une société du savoir reposant en grande partie sur le capital humain (Ulrich & Brockbank, 2005), les compétences à développer sont souvent de nature interpersonnelle, et ainsi plus complexe à enseigner. À cet égard, les études démontrent des résultats peu encourageants en ce qui a trait au transfert des connaissances et des habiletés apprises en formation traditionnelle. Noe et Schmit (1986), dans une étude sur les effets de la formation donnée à des administrateurs, montraient une amélioration de seulement 8% sur six indicateurs du comportements tels la sensibilité aux autres, le leadership et la prise de décision trois mois après la formation, tandis que Holton et Baldwin (2003) rapportent que seulement 10% de ce qui est abordé en formation est par la suite transféré en emploi. Lorsqu'on sait que seulement aux États-Unis, 58,5 milliards de dollars ont été alloués à la formation dans l'année 2007 ("Training 2007 Industry Report,"), ces résultats apparaissent inquiétants.

Plusieurs raisons peuvent expliquer le faible taux de transfert des programmes de formations traditionnelles. Marquardt (2000) attribue ces résultats mitigés au caractère isolé

des sujets traités, qui ne favorise pas une intégration entre les différentes sphères de compétences professionnelles et personnelles. Ces formations permettent souvent le développement d'habiletés techniques appropriées, mais laissent plus souvent qu'autrement les aspects sociaux et interpersonnels de côté, alors que ceux-ci sont fondamentaux dans la vie organisationnelle. Ram (2000) renchérit en affirmant que la formation traditionnelle néglige l'importance considérable que revêt le développement personnel informel. Les organisations n'appuient trop souvent que les apprentissages qui favorisent la performance à court terme, ce qui pousse les individus à développer des habiletés et compétences liées à l'exécution de tâches précises. Abondant dans le même sens, Holton et Baldwin (2003) proposent le *modèle conceptuel de distance de transfert* pour expliquer l'impact des designs de formation sur le problème du transfert des apprentissages. Celui-ci est présenté à la Figure 1.1. La distance de transfert renvoie à l'écart existant entre l'environnement d'apprentissage et l'application dans l'environnement de travail. Ce modèle à deux phases et six étapes prend la forme d'un continuum allant de l'apprentissage cognitif (« apprendre qu'est-ce que c'est ») à une application généralisée dans l'environnement de travail.

Selon eux, la vision traditionnelle du transfert des apprentissages s'est arrêtée aux quatre premières étapes, soit de l'apprentissage de connaissances en classe à l'utilisation dans un contexte spécifique d'emploi. Comme le soulignent ces auteurs, le succès des étapes 1 à 4 constitue à lui seul un défi si important que peu de programmes de formation se préoccupent du maintien des acquis de formation et de leur généralisation propres aux étapes 5 et 6.

Figure 1.1 Modèle conceptuel de la distance de transfert (Holton & Baldwin, 2003)



Holton et Baldwin (2003) illustrent d'ailleurs leur modèle à l'aide d'un exemple fort pertinent dans le présent contexte, soit un programme de développement pour gestionnaires sur les habiletés de coaching.

Phase 1 : Apprentissage des caractéristiques du coaching efficace.

Phase 2 : Apprentissage des étapes qu'utilisent les coachs efficaces dans leur conduite de séances de coaching.

Phase 3 : Jeux de rôle durant la formation pour mettre en pratique les habiletés de coaching.

Phase 4 : Mettre à l'essai les nouvelles habiletés dans une séance de coaching avec un employé dans les semaines suivant la formation.

Phase 5 : Continuer à coacher des employés sur une base régulière, de façon à ce que les nouvelles habiletés deviennent plus naturelles pour l'apprenant au fil de ses expériences de succès.

Phase 6 : S'appuyer sur les principes de coaching pour faciliter l'*empowerment* des employés.

1.1.3 L'apprentissage dans l'action : un complément à la formation traditionnelle

C'est dans une perspective d'un meilleur transfert des acquis de formation et d'une généralisation accrue de ceux-ci que des alternatives aux méthodes de formation traditionnelle ont émergé dans les dernières années. C'est tout le paradigme d'apprentissage qui différencie ces nouvelles pratiques des approches traditionnelles, en proposant un changement dans la façon de percevoir l'individu et sa capacité d'apprentissage. Le paradigme participatif caractérisant ces formes d'apprentissage dans l'action ne cantonne pas l'individu dans un rôle passif introjectant le savoir d'experts, mais le voit comme un artisan de son apprentissage, où il est le seul expert de ce qu'il vit. Selon Zubert-Skerritt (2002), l'être humain a la capacité de générer des connaissances à travers des échanges et l'exploration de la complexité personnelle et professionnelle. Pour Marquardt (2000), la façon d'apprendre influence automatiquement ce qui est appris, et comme ces pratiques d'apprentissage dans l'action n'isolent aucune dimension du contexte dans lequel le gestionnaire travaille, l'intégration ne peut qu'être meilleure. Ces programmes renvoient à un processus continu de développement où les volets personnels et professionnels sont intégrés.

Le développement des compétences traditionnelles fait ici place à l'apprentissage de méta-compétence, où l'apprenant « apprend à apprendre (Raelin, 2000, dans Gray, 2006) ». Les formes les plus utilisées sont les groupes d'apprentissage dans l'action, le mentorat et le coaching exécutif. Le coaching exécutif est la forme d'apprentissage dans l'action la plus répandue à l'heure actuelle dans les organisations et fait l'objet de la présente thèse.

1.1.4 Engouement pour le coaching exécutif

Les raisons les plus souvent invoquées dans la littérature pour expliquer l'engouement actuel pour le coaching exécutif sont multiples. Tout d'abord, la vitesse et la quantité de changements vécus dans les organisations à l'heure actuelle se traduisent par une **évolution des profils de compétences** des gestionnaires mettant une emphase plus grande sur le développement d'habiletés relationnelles et interpersonnelles, couramment appelées *soft skills* (Zeus & Skiffington, 2001). De telles habiletés apparaissent plus difficiles à développer dans un contexte de formation traditionnelle, étant donné leur caractère moins technique.

Par ailleurs, une **pénurie importante de la main-d'œuvre** en occident pour les premières décennies du 21^e siècle (Grenier, 2003) implique une gestion de la relève. Parmi les emplois de relève à combler, ceux des gestionnaires représentent un défi de taille. En effet, les compétences nécessaires dans ces postes, telles le leadership, la prise de décision, la vision stratégique, la gestion de soi, requièrent un temps considérable à se développer. Étant donné cette pénurie de main-d'œuvre, il faut inévitablement faire accéder à ce type de poste des employés moins expérimentés, accélérant ainsi leur progression dans les échelons de l'organisation.

Troisièmement, **l'isolement du gestionnaire** est également au nombre des raisons expliquant l'engouement pour le coaching exécutif. Cet isolement se traduit notamment par un manque de rétroaction sur la performance et une difficulté à se confier aux autres sur leurs difficultés vécues (Sztucinski, 2001). En effet, il est généralement accepté que plus les gestionnaires montent dans les échelons d'une organisation, moins ils reçoivent de rétroaction de la part des autres sur leurs comportements ou leurs attitudes (Hall, Otazo, & Hollenbeck, 1999). Ceux-ci en viennent à entretenir à leur endroit une perception erronée de

leurs forces, faiblesses et habiletés. Le coaching exécutif apparaît en ce sens une méthode de développement appropriée pour ces gestionnaires.

Quatrièmement, **l'inefficacité des formations traditionnelles** à susciter de véritables apprentissages et un transfert dans l'emploi constitue également une raison expliquant l'essor récent du coaching en milieu organisationnel. En effet, la littérature reconnaît que seulement 10 à 15% de ce qui est enseigné en formation est transféré par la suite en emploi (Holton & Baldwin, 2003). De plus, certaines caractéristiques des compétences à développer, telles leur complexité et leur caractère interpersonnel, rendent difficiles leur enseignement en contexte de formation traditionnelle. Conger (1992) affirme d'ailleurs à cet effet que la plupart des programmes de développement du leadership ont un effet allant de quelques jours à quelques semaines après la fin du programme. Trop peu des gestionnaires développent des mécanismes de transfert appropriés leur permettant d'utiliser leurs nouvelles habiletés de retour au travail. Plusieurs caractéristiques du coaching exécutif, notamment l'emphase mise sur des enjeux individuels provenant du contexte de travail spécifique du coaché, laissent croire que le problème du transfert des apprentissages est minimisé par une telle méthode (Jones, Rafferty, & Griffin, 2006).

Finalement, certains auteurs suggèrent que le coaching exécutif constitue une méthode efficace pour pallier les **difficultés de processus d'évaluation sophistiquées**, telles l'évaluation multisources et l'évaluation de potentiel, **à stimuler le changement comportemental** (Goodstone & Diamante, 1998; Luthans & Peterson, 2003). En effet, les organisations d'aujourd'hui utilisent de plus en plus de ces processus d'évaluation pour favoriser le développement des compétences des gestionnaires et aligner leur style de gestion avec les demandes de l'environnement (Atwater, Waldman, & Brett, 2002). L'utilisation de ces processus d'évaluation repose sur la prémisse que l'information fournie au gestionnaire le mènera à adopter un style de gestion plus efficace résultant d'une conscience de soi améliorée. Certaines études ont observé un impact positif d'évaluations multisources sur la conscience de soi des personnes évaluées (McCarthy & Garavan, 1999; Rosti & Shipper, 1998). Toutefois, son efficacité à provoquer de véritables changements comportementaux est remise en question. Comme l'exposent certains auteurs (Bandura, 2001; Conger, 1992), la conscience réflexive de soi, bien qu'elle permette de donner un sens aux expériences passées,

ne transforme pas nécessairement les nouvelles connaissances en des intentions comportementales futures. À cet effet, certains auteurs (DeNisi & Griffin, 2001; Goodstone & Diamante, 1998) soulignent la pertinence de fournir du coaching aux personnes évaluées, et ce afin de provoquer des retombées comportementales durables.

1.2 Le coaching exécutif

1.2.1 Définition du coaching exécutif

De multiples définitions du coaching exécutif ont été proposées au fil des ans, et ce principalement dans la littérature populaire. La diversité de celles-ci reflète la multitude des approches théoriques et des modèles d'intervention sous-tendant la pratique du coaching. Cet aspect sera abordé dans la section suivante. Le Tableau 1.1 présente les définitions que nous croyons les plus significatives.

Pour la présente étude, nous avons retenu la définition proposée par Douglas et Morley (2000) du *Center for Creative Leadership*, puisqu'elle nous apparaît la plus opérationnelle et la plus complète. Il est à noter que l'adjectif exécutif accolé au concept est explicable par ses premières utilisations avec des hauts dirigeants d'entreprises, souvent des P.D.-G. et vice-présidents. Avec les années toutefois, le coaching s'est étendu à plusieurs niveaux hiérarchiques, et est maintenant utilisé auprès de gestionnaires de tous les niveaux. Malgré l'imprécision que cette appellation peut induire, nous décidons de conserver celle-ci étant donné que ses objectifs sont demeurés les mêmes.

1.2.2 Étapes du processus de coaching exécutif

Les étapes du processus de coaching exécutif varient selon les auteurs (Feldman & Lankau, 2005; Foster, 2002; Gendron & Gosselin, 2001; Kilburg, 1996; Peterson, 1996; Saporito, 1996). Deux revues de la littérature récentes sur le sujet (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Smither & Reilly, 2001) font ressortir six grandes étapes.

Tout d'abord, l'**établissement d'une relation de confiance** entre le coach et la personne accompagnée s'avère cruciale au bon déroulement du processus (Goodstone & Diamante, 1998). C'est durant cette étape que la crédibilité professionnelle et relationnelle du coach

Tableau 1.1 Définitions du coaching exécutif selon divers auteurs

American Society for Training and Development (2004)	« (...) an interactive process employed to help individuals and organizations develop more rapidly and produce more satisfying results. Coaching may be used to improve one's ability to set goals, take action, make better decisions, and make full use of their natural strengths ».
(Peltier, 2001 : préface, page xx)	« Someone from outside an organization uses psychological skills to help a person develop into a more effective leader. These skills are applied to specific present-moment work problems in a way that enables this person to incorporate them into his or her permanent management or leadership repertoire ».
Kilburg, (2000, p. 67)	« ...a helping relationship formed between a client who has managerial authority and responsibility in an organization and a consultant who uses a wide variety of behavioral techniques and methods to help the client achieve a mutually identified set of goals to improve his or her professional performance and personal satisfaction and, consequently, to improve the effectiveness of the client's organization within a formally defined coaching agreement »
Laske (1999, p. 143)	« The mandate of coaching is to develop a cognitive-emotionally and behaviorally more flexible professional whose activity in the organization show greater perspicacity and self-awareness, resulting in a more balanced approach to his or her job performance ».
Stober et Parry (2005)	« Coaching is a collaborative process of facilitating a client's ability to self-direct learning and growth, as evidenced by sustained changes in self-understanding, self-concept and behavior ».
Hall, Otazo et Hollenbeck (1999, p. 40)	« Coaching is meant to be a practical, goal-focused form of personal, one-on-one learning for busy executives and may be used to improve performance or executive behavior, enhance a career or prevent derailment, and work through organizational issues or change initiatives ».
Douglas et Morley (2000, p. 40)	« Executive coaching is the process of equipping people with the tools, knowledge, and opportunities they need to develop themselves and become more effective (Peterson, 1996). Executive coaching involves the teaching of skills in the context of a personal relationship with the learner, and providing feedback on the executive's interpersonal relationships and skills (Sperry, 1993). An ongoing series of activities tailored to the individual's current issues or relevant problem is designed by the coach to assist the executive in maintaining a consistent, confident focus as he or she tunes strengths and manages shortcomings (Tobias, 1996) ».

sera sondée par la personne accompagnée. **L'évaluation** de la personne accompagnée et du milieu professionnel dans lequel elle évolue constitue la deuxième étape. Celle-ci permet d'évaluer les forces et les limites de l'individu sur différentes compétences critiques ou importantes à son poste actuel ou futur. Les évaluations multisources, l'évaluation du potentiel et l'autoévaluation sont les méthodes les plus couramment utilisées. **La rétroaction** sur l'évaluation à la personne accompagnée constitue alors une étape primordiale au processus, puisqu'elle permet l'appropriation du processus par l'individu (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). La rétroaction donnée permet aussi de travailler sur les résistances et les défenses individuelles provoquées par l'évaluation (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). L'acceptation du profil dressé par le coach s'avère nécessaire pour permettre **l'établissement d'un plan de développement et d'objectifs** à atteindre, ce qui constitue la quatrième étape. L'implication active du gestionnaire dans l'établissement de son plan de développement est une façon de s'assurer de son engagement face à celui-ci. L'étape de la **mise en action** des comportements à développer ou à améliorer constitue alors une phase centrale du processus de coaching. L'individu essaie alors de mettre en application les nouveaux comportements ou attitudes ciblés, et rencontre son coach régulièrement pour discuter avec lui ou elle des obstacles et/ou des succès rencontrés. C'est à cette étape que la personne accompagnée développe un sentiment de contrôle cognitif et de maîtrise comportementale vis-à-vis des problèmes auxquels elle fait face dans son travail (Smither & Reilly, 2001). Finalement, le coach et la personne accompagnée doivent **évaluer les progrès effectués et l'alliance** qui s'est établie entre eux. Cette étape conclut alors le processus de coaching exécutif, qui aura duré, selon les cas, de quelques mois à plus d'une année (Diedrich, 1996).

Il est à noter que l'ordre des étapes peut différer selon les contextes d'utilisation, notamment dans des programmes de développement de la relève, où l'évaluation constitue souvent la première étape et détermine si le candidat présente suffisamment de potentiel pour débiter une telle démarche.

1.2.3 Contextes d'utilisation

Peltier (2001) décrit quatre contextes dans lesquels le coaching exécutif, employé seul ou comme complément à la formation, est généralement utilisé et pour lesquels il s'avère pertinent. Selon les cas, le coaching exécutif vise des objectifs différents. Dans les trois

premiers contextes, le coaching est proposé à des fins développementales, alors que dans le quatrième contexte, c'est plutôt un objectif correctif qui est visé. Des programmes de formation, donnés à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation selon les cas, peuvent aussi précéder le processus de coaching.

- a. **Changements organisationnels importants** (exemples : fusions, acquisitions, changements de philosophie de gestion) : De tels changements nécessitent souvent des approches différentes de la gestion et des habiletés et compétences nouvelles, ce que peut favoriser le coaching exécutif.
- b. **Développement de compétences lié aux transitions individuelles** : Le coaching exécutif peut aider à développer les compétences d'individus qui se verront confier prochainement plus d'autorité et de responsabilités dans leur milieu de travail. C'est le cas notamment des individus récompensés par une promotion en raison de leur excellence technique, et qui ressentent un besoin de développer certaines habiletés de gestion.
- c. **Développement d'habiletés spécifiques** : Des gestionnaires prenant conscience de faiblesses en gestion et en leadership, telles des difficultés à parler en public ou à travailler avec un conseil d'administration, par exemple, peuvent bénéficier d'une relation de coaching exécutif ciblant spécifiquement le développement de ces habiletés.
- d. **Résolution de problèmes spécifiques** : Il arrive parfois que les gestionnaires possèdent un ou plusieurs comportements dysfonctionnels causant des difficultés de façons répétées. Un coach exécutif peut alors aider à corriger ceux-ci.

Une enquête réalisée par KRW International (Kiel, Rimmer, Williams, & Doyle, 1996) indique que 50% des gestionnaires qui utilisent le coaching exécutif le font pour améliorer leur performance, 25% pour des fins de préparation promotionnelle et le dernier 25% pour corriger des compétences jugées problématiques.

1.2.4 Distinctions avec d'autres relations développementales

Étant donné la diversité des utilisations du coaching exécutif en entreprise, celui-ci est fréquemment confondu avec d'autres relations développementales prenant place en milieu de travail, notamment le coaching managérial et le mentorat. Ces pratiques sont abordées dans les lignes qui suivent, tout comme la psychothérapie, qui partage également plusieurs caractéristiques avec le coaching exécutif.

Le coaching managérial. Le coaching exécutif est souvent confondu avec l'utilisation, par le gestionnaire, de comportements de coaching à l'endroit de ses employés. À l'heure actuelle, les gestionnaires doivent jouer de plus en plus un rôle de facilitateur de l'apprentissage et de coach de leurs employés (Ellinger & Bostrom, 1999; McGill & Slocum, 1998). « Adieu patron, bonjour coach » (Kinlaw, 1997) résume assez bien cette nouvelle philosophie de gestion où les employés sont perçus comme des membres d'une équipe qu'il est important de supporter et d'encadrer dans leur développement vers des promotions (Peltier, 2001 : xvi). À la différence du coaching exécutif toutefois, le gestionnaire, par sa position d'autorité sur l'employé, maintient un potentiel de contrôle significatif sur celui-ci (Ellinger & Bostrom, 1999). Ceci a pour conséquence de restreindre les possibilités pour l'employé d'aborder certains thèmes jugés plus délicats, notamment ceux qui sont de natures plus personnelles ou impliquant le gestionnaire. Également, une relation de coaching s'établissant entre un employé et un gestionnaire ne constitue pas, de façon générale, un processus formel avec un début et une fin comme le coaching exécutif.

Le mentorat. Le mentorat est une relation, souvent à l'interne de l'organisation, dans laquelle un employé plus expérimenté, oeuvrant souvent dans la même spécialité, fournit du soutien et sert de modèle à un employé plus junior (Megginson & Clutterbuck, 1995). Alors que le coaching exécutif vise à améliorer la performance au travail, le mentorat sert plutôt lors de transitions organisationnelles et professionnelles (progression de carrière), et il aborde la vie du protégé à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation (Sketch, 2001). Le mentorat se veut ainsi un processus à plus long terme orienté vers la carrière et le développement professionnel et personnel (Ellinger, Ellinger, & Keller, 2003), tandis que le coaching exécutif est une relation plus formelle et centrée sur la tâche qui vise avant tout une amélioration de la performance de l'individu, et incidemment, une augmentation de la

performance de l'organisation. Enfin, comme le mentionne Gray (2006), les mentors ne sont pas nécessairement formés à transmettre leur savoir, et ne se basent très souvent que sur leur propre expérience.

La psychothérapie. Plusieurs auteurs font état du grand nombre de similitudes existant entre le coaching exécutif et la psychothérapie, autant sur le plan de la structure du processus que du contact humain qui les caractérisent (Goodstone & Diamante, 1998; Gray, 2006; Kilburg, 2002). En effet, les démarches de psychothérapie et de coaching exécutif visent toutes deux à aider les individus à comprendre comment leurs réactions cognitives et émotionnelles interfèrent avec leur efficacité personnelle (Hodgetts, 2002). Toutefois, plusieurs aspects différencient ces deux processus développementaux. Tout d'abord, l'objectif poursuivi par le coaching est d'améliorer l'efficacité personnelle au travail du client de façon cohérente avec les stratégies d'affaires de l'organisation, tandis que la psychothérapie aborde le fonctionnement de l'individu dans plusieurs sphères de sa vie. En ciblant le développement de compétences professionnelles, le coaching est beaucoup plus spécifique au contexte de travail qu'une démarche de psychothérapie (Gray, 2006). Aussi, la thérapie tend à mettre davantage l'emphase sur les événements passés tandis que le coaching exécutif se concentre plus sur le présent et le futur. Le coaching est également plus directif que la thérapie, et plus orienté vers l'action que plusieurs formes de thérapie (Levinson, 1996). La provenance de l'information servant à l'évaluation du client/coaché peut également différer, soit provenir uniquement du client en thérapie et de sources diverses pour le coaching (autoévaluation et multisources) (Peltier, 2001). Par ailleurs, à la différence de la psychothérapie, il arrive fréquemment qu'un gestionnaire soit invité par son employeur à débiter une démarche de coaching dans le but d'améliorer ou de développer certaines compétences. Aussi, dans presque tous les cas, l'organisation est le client-payeur, ce qui crée automatiquement un lien de responsabilité entre le coach et l'organisation (Kilburg, 2002). Le coaching devient alors une relation triadique dans laquelle le coach tient au courant l'employeur de la progression de l'employé. Une entente claire entre les trois parties sur la nature de ce qui sera révélé doit toutefois avoir lieu au début du processus, l'information à caractère personnel sur la personne accompagnée devant être maintenue confidentielle pour des raisons éthiques. Malgré la présence d'une telle entente, cette caractéristique peut amener les clients à moins de dévoilement (Barner & Higgins, 2007).

Par ailleurs, une distinction notoire est, selon plusieurs, le niveau de profondeur où les enjeux personnels traités sont amenés (Kilburg, 2000; Peltier, 2001). À cet effet, Ting et Hart (2004) reconnaissent trois niveaux de profondeur du travail effectué dans une relation développementale. Tout d'abord, le **niveau comportemental** tente de répondre à la question « Comment pourrais-je agir différemment pour atteindre les résultats désirés ? ». Certains auteurs (Berglas, 2002; Wasylshyn, 2001) suggèrent que beaucoup de coachs tendent à s'appuyer uniquement sur des solutions comportementales qui ne répondent qu'aux symptômes, sans s'attarder aux causes sous-jacentes. En effet, des **forces internes sous-jacentes** aux comportements interfèrent souvent avec ces changements comportementaux. L'exploration de celles-ci constitue le deuxième niveau de profondeur. Les cognitions et les émotions qui surgissent avant et pendant les comportements y sont abordées. Le **niveau des causes fondamentales** (*root causes*) constitue le troisième niveau de profondeur et vise l'exploration des croyances, réactions et événements passés pouvant expliquer ces schèmes cognitifs et émotionnels de résistance au changement. Le coaching exécutif n'apparaît pas toutefois une méthode appropriée pour travailler sur des enjeux de personnalité. En effet, un coach sans formation en psychologie ou en sciences du comportement aura beaucoup de difficulté à faire changer un client au prise avec des patterns de comportements ou de personnalité dysfonctionnels bien enracinés. De plus, l'absence de formation sur la dynamique de la psychothérapie peut mener certains coachs à abuser de l'emprise qu'ils développent sur leurs clients, n'étant pas conscients du pouvoir qu'ils exercent sur leurs clients (Berglas, 2002). Pour cette raison, plusieurs auteurs (Gray, 2006; Hodgetts, 2002; McKelley & Rochlen, 2007) soulignent l'importance de ne pas faire du coaching une démarche thérapeutique.

1.2.5 Coachs internes vs. coachs externes

Le choix du coach revêt une grande importance. Celui-ci peut provenir de l'organisation où travaille l'apprenant tout comme il peut venir de l'extérieur et offrir ses services de coach à différentes organisations. Hall et collaborateurs (1999) et Wasylshyn (2003) abordent les avantages et inconvénients de l'utilisation de coachs internes et de coachs externes. Tout d'abord, le coach interne possède l'avantage de mieux connaître l'environnement de travail de l'apprenant, son contexte politique et son histoire, ce qui peut contribuer à lui conférer une

plus grande crédibilité aux yeux de certains apprenants. De plus, il est généralement plus accessible que le coach externe, de par sa présence physique dans l'organisation. Le coach externe, dont les honoraires sont en général plus élevés, aborde quant à lui le coaching avec plus d'objectivité, jouissant d'une perspective externe et non biaisée le rendant moins susceptible de juger et d'évaluer les comportements et les attitudes de l'apprenant. Ainsi, le coach externe obtient plus facilement la confiance de l'apprenant relativement à la confidentialité des informations personnelles dévoilées lors des séances. Le coach ne provenant pas de l'entreprise, l'apprenant peut se permettre d'aborder la « face cachée » de certaines situations, notamment des facettes de lui-même ou des opinions sur son environnement de travail qu'il ne pourrait se permettre d'émettre devant un membre de l'organisation. Finalement, le coach externe amène avec lui une expertise créée à partir des multiples situations et contextes rencontrés dans des organisations diverses.

1.2.6 Modèles d'intervention guidant la pratique du coaching exécutif

Bien que le langage utilisé diffère selon les définitions, le coaching exécutif vise toujours à soutenir l'efficacité individuelle au travail, et ce, de façon cohérente avec les objectifs organisationnels (Barner & Higgins, 2007; Hodgetts, 2002). Les résultats d'un tel processus peuvent prendre diverses formes, l'efficacité ne se résumant pas simplement à « produire plus ». Par exemple, amener un gestionnaire démesurément perfectionniste ou exigeant envers son équipe à diminuer ses attentes envers lui-même et ses employés permet l'atteinte d'un meilleur équilibre personnel et organisationnel, et évite des conséquences possiblement destructrices pour l'organisation et ses membres (épuisement professionnel, effritement du climat organisationnel, taux de roulement élevé, etc.). Toutefois, comme en traite cette section, la façon de concevoir une démarche de coaching exécutif permettant d'atteindre de tels résultats peut varier grandement.

Barner et Higgins (2007) ont récemment proposé une catégorisation des modèles théoriques guidant la pratique des coachs. Bien que la plupart des coachs se disent éclectiques dans les méthodes qu'ils emploient, ces auteurs suggèrent que leur pratique est guidée, consciemment ou non, par un des quatre cadres d'intervention présentés dans le Tableau 1.2.

Tableau 1.2 Modèles d'intervention guidant la pratique du coaching exécutif

Facteurs	Modèle clinique	Modèle comportemental	Modèle systémique	Modèle socioconstructiviste
Croyance fondamentale : Cible de changement	La conscience de soi ; ces changements s'étendent souvent au milieu de travail et dans les sphères personnelles	Les comportements et les cognitions qui guident l'action ; le changement est plus probable lorsque sont visées des sphères précises.	Les interactions entre le client, les gens avec qui il interagit et le syst. organisationnel: également les contraintes et les sources de soutien	La façon dont le client se raconte et raconte les autres.
Objectifs du coaching Aider le client à...	... changer sa perception de lui-même et sa personnalité	... changer certaines facettes problématiques de comportement	...aligner son approche et ses objectifs personnels avec ceux de l'organisation	...comprendre la façon dont les autres et lui-même vivent leur rôle comme participants organisationnels
Rôle du coach	Conseiller et thérapeute	Formateur et accompagnateur	Modeleur systémique	Ethnographe et analyste de contenu
Objet d'approfondissement en coaching	La structure sous-jacente de la personnalité du client	Les comportements inefficaces récurrents	Les patterns et boucles de renforcement inefficaces	L'histoire du client
Méthodes d'évaluation	Tests psychométriques	Évaluation de la performance, multisources, et autoévaluation	Multisources, graphiques organisationnels, rapports sur d'autres leaders	Matériels narratifs du client et des acteurs clés gravitant autour de celui-ci
Auteurs	Berglas (2002) Kilburg (2000)	Goldsmith (2006) Hall, Otazo et Hollenbeck (1999) Skiffington et Zeus (2003)	Styhre (2008) Hargrove (1995) Argyris (1993)	Laske (1999) Kegan et Lahey (2001)

Inspiré de Barner et Higgins (2007)

Un coach n'étant pas capable d'expliquer son cadre d'intervention à ses clients risque fort de débiter la démarche de coaching sur des bases peu solides. En effet, les clients analysent les premières rencontres à la lumière de leur propre cadre de référence sur la façon dont la démarche devrait se dérouler. Ainsi, si en plus de ne pas se dérouler comme le coaché l'anticipait, le cadre d'intervention du coach ne lui a pas été présenté de façon claire au début de la démarche, un climat de méfiance risque alors de se créer, résultat d'une communication inefficace et d'une incompréhension des processus de travail (Barner & Higgins, 2007). Les facteurs distinguant ces cadres d'intervention renvoient à la cible de changement, aux

objectifs du coaching, au rôle du coach, aux objets d'approfondissement, et aux méthodes d'évaluation utilisées.

Le modèle d'intervention du type de coaching exécutif dont il est question dans cette thèse s'apparente, de façon générale, au modèle comportemental, et emprunte certains aspects au modèle clinique. En effet, les comportements et les cognitions guidant l'action sont les cibles de changement de ce type de coaching exécutif. Aussi, le coach et le coaché s'entendent sur un nombre restreint d'objectifs de développement en début de processus. Par contre, comme le mentionnent William, Kiel, Doyle et Sinagra (2002), des changements durables semblent nécessiter que le coaché reconnaisse les motivations qui sous-tendent ses comportements. Le développement de la conscience de soi du coaché constitue donc, à cet égard, une cible instrumentale de changement.

Bien sûr, chaque processus de coaching est différent. La diversité des styles personnels du coaché et du coach, leur aisance respective à explorer des thèmes plus personnels ainsi que les compétences et l'expérience du coach ont un impact sur ce qui sera abordé durant la démarche de coaching. À certains moments, certains coachs peuvent adopter une approche plus clinique, et traiter les enjeux personnels à un autre niveau de profondeur (Ting & Hart, 2004). Ainsi, la dyade pourrait procéder à une exploration des forces internes de nature cognitive ou émotive qui interfèrent avec les changements comportementaux visés. Il est toutefois peu probable, dans le présent contexte, que les dyades s'aventurent dans l'exploration complexe des croyances, réactions et événements passés pouvant expliquer ces schèmes cognitifs et émotionnels de résistance au changement. Travailler à ce niveau exige une expertise clinique propre aux psychologues et n'apparaît pas approprié dans le cadre d'un processus de coaching, quel qu'il soit (Ting & Hart, 2004).

Comme en fait état Gray (2006), la littérature scientifique démontre un faible consensus à l'égard des principes théoriques sous-tendant la pratique du coaching exécutif. Selon cet auteur, le modèle d'intervention implicite d'une part importante de coachs prend appui sur les fondements de la psychologie humaniste, bien que ceux-ci n'en soient pas nécessairement conscients. Une des caractéristiques du courant humaniste est d'avoir testé empiriquement les conditions fondamentales associées au changement personnel chez une population d'individus à haut fonctionnement (Peltier, 2001). Ceci en fait une approche de choix pour

les coachs oeuvrant avec une clientèle majoritairement non clinique. L'approche humaniste conçoit l'Homme comme possédant une tendance organique à la croissance et l'actualisation. Pour Carl Rogers (1961), un des pères de cette approche et fondateur de la thérapie centrée sur la personne, l'individu possède les ressources internes pour se comprendre et résoudre ses difficultés personnelles dans la mesure où il évolue dans un environnement offrant des conditions nécessaires et suffisantes à son actualisation. Le déploiement de cette tendance actualisante peut être favorisée, en contexte de relation d'aide, par des relations saines caractérisées par de la congruence et de l'authenticité, une acceptation positive inconditionnelle de l'autre ainsi qu'une compréhension empathique de son expérience.

Aussi, dans le présent contexte, le rôle du coach est principalement celui d'un accompagnateur dans l'approfondissement des comportements inefficaces récurrents. Bien que ce type de coaching vise le développement de compétences chez les coachés, cela ne signifie pas pour autant que le coach soit un expert des compétences à développer. Le rôle du coach consiste plutôt à soutenir adéquatement le coaché dans le transfert et l'intégration de ses apprentissages. Le cadre d'analyse des situations rapportées est le vécu de la personne coachée, et non le savoir professionnel du coach. Ce dernier, au lieu de prodiguer des suggestions, tente de questionner la personne coachée sur ce qu'elle vit, pour l'aider à identifier la nature de ses difficultés, le pouvoir qu'elle possède sur la situation, les options qui s'offrent à elle pour changer et la façon dont elle compte y parvenir (Whitmore, 2001). Ce rôle correspond au rôle de facilitateur ou de *counselor* dans la taxonomie de Bacon et Spear (2003).

Par ailleurs, l'aller-retour entre la réflexion et l'action qui caractérise le coaching exécutif lui permet de surpasser plusieurs lacunes des instruments d'évaluation visant l'amélioration de la performance. Ces outils d'évaluation peuvent être complétés par différentes sources, soit par plusieurs répondants gravitant autour du coaché (multisources), par le supérieur immédiat (évaluation de la performance), par un professionnel externe (évaluation de potentiel), et/ou par le coaché lui-même (autoévaluation). En effet, la littérature scientifique suggère qu'un facteur critique influençant le transfert des apprentissages est la mesure dans laquelle les employés ont l'opportunité de pratiquer et de recevoir du feedback constructif sur leurs efforts d'application de leurs nouvelles habiletés

(Goldstein & Ford, 2002; Wexley & Latham, 2002). Le coaching exécutif favorise non seulement le développement de la conscience de soi, mais aussi le passage à l'action.

1.2.7 Recherche empirique sur le coaching exécutif

Alors que subsiste une importante remise en question de l'efficacité de la formation traditionnelle et de celle de méthodes d'évaluation sophistiquées à provoquer des véritables changements comportementaux chez les gestionnaires, un engouement gagne le coaching exécutif. Toutefois, un nombre limité d'études a examiné l'efficacité du coaching exécutif à favoriser le transfert des apprentissages, et encore moins les raisons de son efficacité. Comme le mentionnent certains auteurs (Hall et al., 1999; Harris, 1999; Hollenbeck & McCall, 1999), les organisations qui implantent des programmes de coaching à grande échelle sont préoccupées par les coûts de tels programmes. Sans démonstration empirique que cette méthode de formation produit des retombées, plusieurs entreprises risquent d'arrêter de recourir à celle-ci étant donné les coûts très élevés associés à son utilisation. Jusqu'à présent, les rares résultats de recherche ont démontré des répercussions significatives du coaching exécutif sur la performance individuelle (McGovern et al., 2001; Olivero, Bane, & Kopelman, 1997; Smither, London, Flautt, Vargas, & Kucine, 2003), l'amélioration du leadership (Thach, 2002) et l'amélioration de l'engagement organisationnel (Luthans & Peterson, 2003). Plusieurs de ces études comportent toutefois d'importantes limites méthodologiques affaiblissant la portée des résultats obtenus.

Par ailleurs, les rares études empiriques réalisées à ce jour sur le coaching exécutif se sont principalement attardées à évaluer l'efficacité de cette méthode de formation à provoquer des retombées, délaissant ainsi l'approfondissement du *processus* de coaching exécutif. En effet, peu d'études ont exploré pourquoi le coaching exécutif s'avère efficace à provoquer des retombées positives. La relation qui s'établit entre le coach et le coaché durant la démarche de coaching représente une variable importante du processus du coaching. Cette relation s'apparente en grande partie à l'alliance de travail, soit la relation s'établissant entre un thérapeute et son client. La littérature sur les processus thérapeutiques s'entend d'ailleurs à dire que la qualité de l'alliance de travail s'étant établit entre un thérapeute et un client constitue le facteur prédictif le plus robuste du succès thérapeutique (Safran & Muran, 2000). En regard du coaching, de nombreux auteurs ont suggéré qu'une bonne relation ou alliance

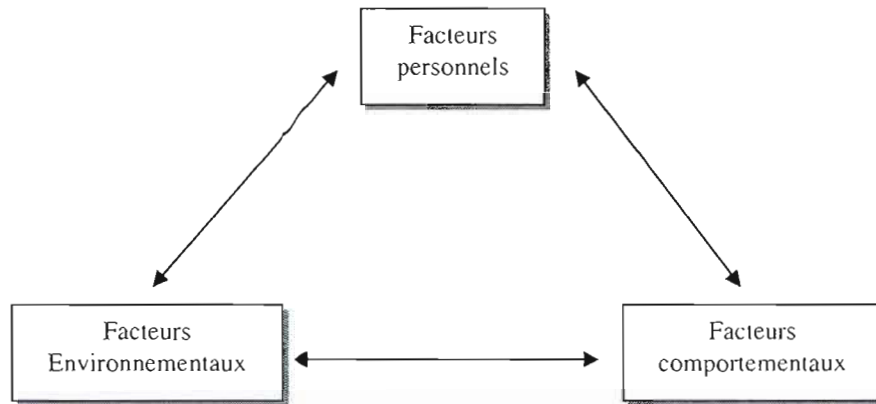
constitue une condition essentielle au succès du coaching exécutif (Kampa & White, 2002; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Kilburg, 2001; Lowman, 2005). Toutefois, la littérature scientifique est quasi inexistante sur le lien entre la relation entre coach-coaché et les retombées du coaching. De plus, aucune étude connue n'a examiné les déterminants de la relation de coaching.

La présente étude vise à combler en partie ce vide. Afin d'éviter toute redondance dans la présentation des éléments constitutifs de cette thèse, dont la structure par articles impose un format de présentation, la revue de la documentation scientifique est effectuée dans les chapitres suivants de la thèse. Ainsi, la documentation scientifique ayant traité de l'efficacité du coaching exécutif est traitée dans le chapitre II présentant l'article I. Dans ce chapitre, nous évaluons si le coaching exécutif favorise le développement de compétences de gestion en contribuant au développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'apprenant, amélioration qui constitue en soi une retombée d'apprentissage importante (Kozlowski et al., 2001; Schmidt & Ford, 2003). Ensuite, la revue de la documentation scientifique traitant de l'alliance de travail en coaching exécutif est présentée dans le chapitre III présentant l'article II. Ce chapitre explore l'impact sur le développement du SEP de l'alliance de travail entre le coach et le coaché, un facteur décrit par plusieurs comme fondamental au succès d'une démarche de coaching (Kampa & White, 2002; Kilburg, 2001; Schein, 2006). Mais tout d'abord, les sections suivantes du présent chapitre approfondissent le concept de sentiment d'efficacité personnelle, une variable importante de cette étude, ainsi que la théorie sociocognitive (Bandura, 1977, 1986) de laquelle il est issu.

1.3 La théorie sociocognitive

Albert Bandura (1986) propose une théorie du fonctionnement humain basée sur le principe de réciprocité triadique. Selon ce principe, le fonctionnement de l'individu relève des interactions existant entre les facteurs personnels (ses cognitions, ses émotions, ses traits de personnalité et ses composantes biologiques), les facteurs environnementaux et les facteurs comportementaux. La Figure 1.2 présente ce modèle tripartite. Bien que ces trois composantes soient toujours présentes, elles n'influencent pas de façon égale ou simultanée le fonctionnement de l'individu. Dans certaines circonstances, les facteurs environnementaux

Figure 1.2 Modèle de la théorie sociocognitive de Bandura (1986)



peuvent s'avérer plus influents que les facteurs comportementaux ou personnels, et dans d'autres cas, cette tendance peut s'inverser pour donner une influence plus grande aux facteurs comportementaux par exemple.

1.3.1 Capacités fondamentales de l'individu

À la différence des théories béhavioristes, la théorie sociocognitive conçoit les individus comme des agents actifs de leur fonctionnement cognitif, émotionnel et comportemental. Ainsi, par les croyances qu'ils entretiennent, les individus peuvent exercer un contrôle sur leurs états physiologiques et affectifs et leurs comportements, qui à leur tour influencent l'environnement dans lequel ils évoluent. Dans la perspective sociocognitive, l'individu est à la fois le produit et le producteur de sa personnalité, de son environnement et de ses comportements (Stajkovic & Luthans, 1998b). La théorie sociocognitive ne conçoit donc pas l'individu comme régi par des pulsions et forces internes ni façonné et contrôlé par des stimuli externes. Bandura (1986) décrit plutôt la nature humaine selon cinq capacités fondamentales.

La symbolisation. Selon la théorie sociocognitive, l'être humain a la capacité d'intégrer et de transformer l'information provenant de son contact avec l'environnement en des modèles cognitifs internes qui guident ses actions futures. Par la symbolisation, l'individu attribue un sens, une forme et une durée à ses expériences passées, ce qui lui permet de réagir

adéquatement aux nouvelles informations et ainsi s'adapter à son environnement. Ces symboles peuvent être manipulés et mis à l'épreuve par la pensée créatrice de l'individu, qui expérimente mentalement des scénarios pour en évaluer les conséquences. La capacité de symbolisation permet ainsi de transcender l'expérience sensorielle. Toutefois, la symbolisation ne s'appuie pas toujours sur une interprétation rationnelle des informations sensorielles. Les individus perçoivent et interprètent souvent les événements d'une façon qui engendre des conceptions erronées d'eux-mêmes et de leur environnement, notamment par des inférences, des jugements ou des raisonnements qui ne tiennent pas compte de toutes les informations disponibles. La capacité de symbolisation, lorsque saine et réaliste, contribue fortement aux accomplissements personnels, mais elle peut également être une source de détresse en enfermant l'individu dans des modèles irrationnels qui orientent les actions de façon peu optimale.

Les scénarios anticipatoires. En plus de s'adapter à son environnement immédiat par la symbolisation, l'individu a la capacité de se projeter dans le futur et d'autoréguler son comportement en fonction de cette perspective temporelle. En anticipant le futur et les conséquences envisageables de ses comportements, l'individu en vient à se fixer des objectifs et à établir des plans d'actions. Le futur est ainsi représenté cognitivement dans le cadre temporel présent et contribue à guider le comportement de l'individu, en jouant un important rôle motivationnel et régulateur. Par ailleurs, l'individu n'oriente pas son comportement, comme le suggérerait un fonctionnalisme dogmatique, uniquement en fonction des renforcements et des punitions anticipés. En plus d'atténuer l'impact de l'information récente, la capacité de générer des scénarios anticipatoires permet à l'individu de maintenir le cap sur ses objectifs tant bien même les conditions actuelles ne sont pas optimales pour l'atteinte de ceux-ci. Lorsque appliqué aux valeurs personnelles sur une longue période, les scénarios anticipatoires permettent à l'individu de garder sa direction et de maintenir une cohérence, notamment en fixant ses priorités et en faisant des choix en accord avec le sens qu'il veut donner à son existence (Bandura, 2001).

L'apprentissage vicariant. La quasi-totalité des apprentissages peuvent s'effectuer par l'observation des comportements des autres et des conséquences associées à ceux-ci. Cette capacité d'apprentissage par observation est vitale à l'adaptation et à la survie puisqu'elle

permet aux individus d'apprendre en évitant un laborieux travail d'essais et erreurs, et ainsi d'échapper aux répercussions néfastes des comportements émis par d'autres. Plus les conséquences associées à l'émission d'un comportement sont hasardeuses et peuvent être coûteuses, plus l'apprentissage vicariant revêt une grande importance.

L'autorégulation. Selon la théorie sociocognitive, les individus n'agissent pas uniquement pour s'ajuster aux préférences ou aux demandes des autres. La plupart des standards de comportements sont internes à l'individu, et ce sont ceux-ci qui contribuent le plus à motiver et à réguler le comportement. Les individus évaluent constamment leur performance en fonction de l'écart qui sépare celle-ci de leurs standards personnels internes, ce qui active des fonctions autorégulatrices destinées à orienter les comportements subséquents. Pour citer Bandura (2001, p. 8), « *the self-regulation of motivation, affect, and action is governed by a set of self-referent subfunctions. These include self-monitoring, performance self-guidance via personal standards, and corrective self-reactions* ». L'observation de ses comportements et des conditions environnementales dans lesquelles ils sont émis constitue la première étape afin de les influencer. De cette observation découleront des stratégies visant l'amélioration de la performance, notamment la fixation d'objectifs spécifiques (vs vagues), la création d'incitatifs personnels à l'atteinte de ces standards et l'établissement de conditions environnementales favorables. Même lorsque l'individu atteint ses standards internes de performance, il est porté à augmenter ceux-ci et à orienter ses comportements de façon à les atteindre (Stajkovic & Luthans, 1998b). En rendant leur autoévaluation conditionnelle à l'atteinte de leurs standards internes, les individus donnent une direction et un sens à leurs efforts.

La conscience autoréflexive. Cette capacité propre à l'être humain lui permet de réfléchir et d'analyser ses expériences et ses processus de pensées. Cette réflexion sur la façon d'appréhender les expériences personnelles, également appelée métacognition, permet de générer des connaissances sur lui-même ainsi que sur l'environnement dans lequel il évolue. En plus d'influencer sa compréhension du monde, la conscience autoréflexive permet à l'individu d'altérer ses cognitions. En effet, l'individu prend conscience des idées qu'il entretient, évalue si celles-ci sont adéquates en fonction de son environnement et des réactions qu'elles provoquent, et adapte celles-ci en fonction.

Parmi les trois composantes de la théorie sociocognitive, ce sont sans aucun doute les facteurs personnels qui ont le plus retenu l'attention de Bandura. Celui-ci soutient que les croyances qu'entretiennent les gens à l'égard de leurs capacités permettent mieux que leurs habiletés, leurs connaissances ou leurs réalisations antérieures de prédire leurs comportements et les niveaux de performance qu'ils seront en mesure d'atteindre dans le futur. Ce type de croyances correspond à ce que Bandura a appelé le sentiment d'efficacité personnelle.

1.4 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme un processus transactionnel entre l'estimation qu'une personne fait des exigences relatives à une tâche particulière, des ressources qu'elle possède ou croit posséder, et surtout, de sa capacité de les utiliser adéquatement dans cette situation précise (Bandura, 1997). Défini autrement, le SEP « s'intéresse à la façon dont les croyances entretenues par l'individu sur sa capacité à influencer l'environnement orientent ses actions de façon à produire les retombées désirées » (Stajkovic & Luthans, 1998b: 63).

Par ailleurs, il est important de distinguer ce concept de d'autres concepts avec lesquels il est fréquemment confondu, soit l'estime de soi et l'attente de résultats (Gist & Mitchell, 1992). Tout d'abord, l'estime de soi représente l'évaluation affective qu'une personne porte sur sa valeur en tant qu'individu. Elle correspond à l'estimation globale que la personne fait d'elle-même et elle est généralisable à de multiples situations. Le SEP, quant à lui, est l'évaluation que fait une personne de sa capacité à réaliser une tâche spécifique. En ce sens, il ne se généralise pas à la valeur globale de l'individu. Pour sa part, le concept d'attente de résultats (Vroom, 1964) renvoie à l'estimation que fait une personne des conséquences probables de ses comportements et/ou de la performance qu'il atteindra en émettant ceux-ci. Ainsi, les retombées anticipées pourront influencer le choix des comportements émis par la personne, mais seulement si celle-ci croit posséder les ressources nécessaires à la réalisation du comportement en question (sentiment d'efficacité personnelle élevé). En ce sens, le concept d'efficacité personnelle fournit une explication plus complète du fonctionnement humain que la théorie de l'attente des résultats, puisque celui-ci influence les patterns de

pensées, les réactions émotionnelles et l'utilisation adéquate des ressources de l'individu (Bandura, 1986).

1.4.1 Processus liés au sentiment d'efficacité personnelle

Pour Bandura (1991), l'importance du SEP ne tient pas tant à son rôle prédictif du résultat de l'exécution d'une tâche qu'à son potentiel autorégulateur des accomplissements de l'individu. Les croyances d'efficacité personnelle impliquent en effet des capacités génératives orchestrant les ressources et les habiletés individuelles de façon à accomplir les tâches avec succès (Gist, Stevens, & Bavetta, 1991). Ces croyances affectent les actions par l'entremise de processus cognitifs, motivationnels et affectifs. Ces différents processus méritent qu'on s'y attarde dans la prochaine section.

Les processus cognitifs. Les croyances d'efficacité personnelle influencent les pensées individuelles, ce qui contribue à faciliter ou à nuire à l'exécution de tâches. Ainsi, plus les croyances d'efficacité personnelle sont fortes, plus les objectifs que les individus se fixent sont élevés et plus ils démontrent de l'engagement à atteindre ceux-ci (Bandura, 1989). Plusieurs études démontrent par ailleurs que la fixation d'objectifs élevés et stimulants augmente la motivation et la performance (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981; Locke & Latham, 1990).

Les croyances d'efficacité personnelle influencent également la persistance des comportements orientés vers la tâche face aux échecs ou aux feedbacks négatifs. Ainsi, les gens croyant fortement à leurs capacités de résolution de problèmes demeurent efficaces à utiliser leur pensée analytique lors de résolution de problèmes complexes, alors que ceux doutant d'eux-mêmes sont plus erratiques dans l'utilisation de leur pensée analytique dans des situations similaires (Wood & Bandura, 1989). De plus, les individus au faible SEP tendent à être davantage centré sur eux-mêmes et sur leurs déficiences, plutôt que sur le diagnostic de la tâche, ce qui interfère avec le déploiement optimal des ressources cognitives nécessaires à développer et à expérimenter des stratégies complexes liées à la tâche (Wood & Bandura, 1989).

Le SEP influence également les scénarios anticipatoires des individus. Ainsi, les gens entretenant un SEP élevé tendent à visualiser des scénarios de succès qui contribuent à guider

leur performance, tandis que ceux entretenant un SEP faible visualisent davantage des expériences d'échecs (Bandura, 1986). Plusieurs auteurs ont par ailleurs démontré que cette relation est bidirectionnelle (p. 1176 de Bandura 1989). Morin et Latham (2000), dans le cadre d'un programme de formation sur des habiletés de communication interpersonnelle, démontre que les individus soumis aux conditions de pratique mentale démontrent des croyances d'efficacité personnelle plus élevée sur leur capacité à appliquer ces comportements dans leur travail. Ainsi, la visualisation permet de mettre en pratique mentalement les habiletés apprises en formation, ce qui augmente la croyance en la capacité de les utiliser avec succès.

Les processus motivationnels. Les croyances d'efficacité personnelle influencent également le niveau de motivation des individus, tel que démontré par la quantité d'efforts investis pour atteindre une tâche et la persévérance face aux obstacles rencontrés (Bandura, 1989). Les individus doutant de leurs capacités à réaliser adéquatement une tâche difficile tendent à relâcher leurs efforts et à moins persévérer que ceux possédant un haut SEP. Ces derniers démontrent plus d'efforts orientés vers la maîtrise de la tâche (Bandura & Cervone, 1986). Puisqu'il apparaît naturel d'avoir des doutes sur soi-même lorsque l'on rencontre des difficultés, ce qui compte davantage est la résilience du SEP, c'est-à-dire la vitesse avec laquelle l'individu arrive à reprendre le dessus sur les doutes l'envahissant quant à sa capacité à réaliser adéquatement la tâche voulue.

Les processus affectifs. La croyance en ses capacités à réaliser une tâche exigeante dans un contexte ardu ou menaçant pour l'individu influence grandement la quantité de stress et de dépression vécue, qui à son tour affecte la nature des cognitions. Pour Bandura (1989), l'individu en vient à percevoir l'environnement comme menaçant lorsqu'il ne croit pas posséder suffisamment de capacités à affronter et surmonter les aspects aversifs présents dans l'environnement. Un faible SEP en ses capacités d'adaptation (*coping*) est accompagné par de hauts niveaux de détresse subjective et d'activation physiologique (Bandura, Reese, & Adams, 1982). De plus, les croyances en sa capacité à exercer de l'autocontrôle sur ses pensées intrusives lors de situations ressenties comme menaçantes affectent le niveau d'anxiété chez l'individu, et permettent de mieux prédire celui-ci que la fréquence des cognitions aversives (Bandura 1989). Ainsi, lorsque les individus ne se sentent pas

suffisamment outillés pour affronter des situations menaçantes ou pour chasser les pensées perturbantes sur leur possible incapacité à réaliser la tâche prescrite, ils sont susceptibles de vivre de l'anxiété qui leur nuira dans la canalisation de leurs efforts vers l'exécution de la tâche. Ces perceptions se traduiront notamment par des comportements d'évitement de nouvelles expériences dans les sphères où l'individu perçoit ces incapacités, et ce, indépendamment du niveau d'anxiété dans lequel ils se retrouvent au moment d'émettre ce comportement d'évitement (Ozer & Bandura, 1990).

1.4.2 Les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (1997) identifie quatre catégories d'expériences qui influencent les perceptions d'efficacité personnelle. L'impact d'informations pertinentes à l'évaluation de sa capacité personnelle à réaliser une tâche dépend toutefois de la sélection faite parmi les informations disponibles et de l'interprétation que fait l'individu de celles-ci. Ces quatre catégories sont les performances antérieures, les apprentissages vicariants, la persuasion verbale et les réactions physiologiques et émotives.

Les performances antérieures. Cette catégorie d'expériences produit l'information la plus susceptible d'influencer le SEP, par le fait qu'elle est la seule à fournir une information directe sur la performance de l'individu et à contribuer ainsi à la formation de croyances stables et précises sur l'efficacité personnelle (Stajkovic & Luthans, 1998b). Par ailleurs, la relation entre l'information provenant des performances antérieures et le changement du SEP est médiatisée par l'interprétation que fait l'individu de sa performance passée. Plusieurs facteurs influencent aussi cette interprétation, notamment des facteurs situationnels : la quantité de ressources disponibles, l'interdépendance avec d'autres individus, les distractions physiques, la présence de dangers physiologiques et/ou psychologiques dans l'environnement où fut réalisée la tâche, la quantité d'aide externe reçue et le type de supervision (Stajkovic & Luthans, 1998b). Ces facteurs sont tous susceptibles d'influencer négativement l'estimation de l'efficacité personnelle en augmentant l'anxiété, les pensées d'échecs, le niveau de stress et en réduisant les mécanismes d'adaptation (Bandura, 1986).

L'apprentissage vicariant. Les croyances d'efficacité personnelle sont également influencées par une autre catégorie d'expériences, l'apprentissage vicariant, qui consiste en

l'observation d'individus compétents qui réalisent une tâche similaire et se voient réussir et être renforcés. Plus grande est la similarité perçue entre l'observé et l'observateur en termes de caractéristiques personnelles pertinentes à l'accomplissement de la tâche, plus l'influence sera grande sur le SEP (Bandura, 1986).

La persuasion verbale. La persuasion verbale, lorsqu'elle provient de quelqu'un de confiance et perçu comme compétent face à la tâche, constitue également une influence au SEP. Cette catégorie ne contribue pas à augmenter les habiletés nécessaires à l'accomplissement de la tâche, mais affecte plutôt la croyance que l'individu a ce qu'il faut pour réussir (Stajkovic & Luthans, 1998b). Pour que la persuasion verbale ait un impact, il est toutefois nécessaire que l'individu ait quelques raisons de croire qu'il possède ou a la capacité de développer les habiletés nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

Les réactions physiologiques ou émotives. L'agitation émotive ou physiologique tend à être interprétée comme un signe de vulnérabilité par celui qui l'éprouve. Ainsi, les individus sont plus enclins à se sentir efficaces et à atteindre des hauts niveaux de performance lorsqu'ils ne sont pas assaillis par de l'agitation interne. Par ailleurs, les individus possédant déjà un SEP élevé peuvent interpréter cette agitation psychologique comme un facteur énergisant, alors que ceux au SEP faible, davantage comme un facteur débilitant (Stajkovic & Luthans, 1998b).

1.5 Études empiriques sur le sentiment d'efficacité personnelle en contexte de formation traditionnelle

Le lien entre le SEP et diverses facettes de la vie organisationnelle a été démontré dans plusieurs études. Seulement en psychologie industrielle et organisationnelle, plus de 800 articles traitant du SEP ont été publiés dans des journaux scientifiques au cours des 25 dernières années (Judge, Jackson, Shaw, Scott, & Rich, 2007). À l'heure actuelle, la littérature scientifique propose que le SEP d'un individu entretient une forte corrélation positive avec sa performance au travail (Stajkovic & Luthans, 1998a). Les résultats empiriques démontrent en effet qu'un individu ayant un fort SEP aura une performance plus élevée qu'un individu avec un faible SEP. Cette relation est observée pour différents types de tâches, notamment les tâches interpersonnelles complexes (Gist & Stevens, 1998; Gist *et al.*,

1991). Une méta-analyse récente sur les corrélations observées entre le SEP et la performance au travail (Stajkovic & Luthans, 1998a) a recensé un total de 114 études ayant été réalisées entre 1976 et 1998 ($n = 21\ 616$). Les auteurs constatent une corrélation positive moyenne significative de 0,38 entre le SEP et la performance au travail, après avoir ajusté l'échantillon global en fonction des valeurs extrêmes et de la taille des échantillons de chacune des études. En convertissant les corrélations moyennes obtenues dans cette étude (0,38) selon la taille de l'effet estimé ($d = ,82$), les auteurs suggèrent que ces corrélations se traduisent par une augmentation significative de 28% de la performance au travail.

Dans le domaine de la formation organisationnelle, le SEP représente une variable clé (Bandura, 1997). Plusieurs recherches indiquent que le SEP des employés en formation constitue un facteur important à prendre en considération lors de l'évaluation des méthodes de formation (Gist *et al.*, 1991; Kozlowski *et al.*, 2001; Martocchio, 1994). En effet, les recherches empiriques ont démontré que le SEP d'un individu avant une formation était un indicateur de sa performance suite à celle-ci (Gist & Stevens, 1998; Gist *et al.*, 1991). De plus, plusieurs études attribuent également au SEP un rôle médiateur entre la formation reçue et diverses variables post-formation, notamment la performance (Gaudine & Saks, 2004; Kozlowski *et al.*, 2001; Mathieu, Martineau, & Tannenbaum, 1993; Morin & Latham, 2000), la satisfaction face à la formation (Mathieu, Martineau, & Tannenbaum, 1993), et l'habileté à faire face aux obstacles chez les nouveaux employés (Saks, 1995). Les lignes qui suivent dressent un tour d'horizon des études les plus significatives ayant étudié ce concept dans un contexte d'acquisition d'habiletés.

Une étude de Quiñones (1995) s'est intéressée au lien existant entre le contexte d'assignation à la formation et diverses variables motivationnelles et attitudinales liées au succès de la formation, notamment le SEP. L'échantillon comptait 69 étudiants d'une université américaine prenant part à une expérience de simulation de vol, pour ensuite être assignés de façon aléatoire (et non selon leur performance, comme il fut mentionné aux participants) à une formation appelée soit correctrice (*remedial*) soit avancée (*advanced*). Malgré leurs appellations différentes, ces deux formations étaient semblables tant au plan du contenu que de la forme. L'auteur s'intéressait ici à vérifier l'effet modérateur des attributions relatives à la performance (suivant l'assignation) sur le SEP pré-formation des

participants. L'auteur a constaté que les attributions faites par les participants suite à l'assignation à deux groupes de formation semblables modéraient le SEP pré-formation, qui à son tour avait un impact sur la motivation à apprendre. Cette dernière variable était par ailleurs corrélée positivement et significativement à l'apprentissage et aux retombées comportementales de la formation, ainsi qu'aux réactions à la formation. De plus, les résultats indiquent notamment que, lorsque assignés à la formation correctrice, les participants attribuant leur performance passée à des facteurs internes (habiletés ou efforts) ou à des causes externes stables (difficulté de la tâche) affichaient un SEP pré-formation plus faible que ceux assignés à la formation dite avancée.

L'étude de Gist, Stevens et Bavetta (1991) s'est intéressée à évaluer l'effet du SEP et de deux méthodes de renforcement des acquis (fixation d'objectifs et gestion de soi) sur l'acquisition et le maintien d'habiletés de négociation. Des mesures du SEP ont été prises chez 79 étudiants inscrits au MBA, avant deux mises en situation, et une mesure des objectifs personnels fixés a été prise avant la deuxième mise en situation. Le salaire obtenu lors de celles-ci constituait la mesure de performance. Les résultats obtenus montrent des corrélations positives et significatives entre le SEP et la performance aux T1 et T2. Également, le SEP pré-formation contribue positivement et significativement au maintien des habiletés apprises, tel qu'évalué par la performance au T2, et ce en contrôlant pour la performance initiale. Par ailleurs, les auteurs ont observé que l'influence du SEP sur le maintien des habiletés est modérée par le type d'intervention post-formation que les participants reçoivent. Ainsi, la formation mettant l'emphase sur la fixation d'objectifs accentue cette relation, tandis que la formation en gestion de soi l'atténue. Par contre, lorsque sont contrôlés les objectifs personnels fixés par les participants, le SEP pré-formation ne contribue plus directement au maintien des habiletés. Ce dernier résultat est cohérent avec les recherches démontrant que le SEP influence le niveau d'objectifs fixés (Locke & Latham, 1990). Finalement, les auteurs constatent que la formation en gestion de soi semble avoir profité davantage aux participants au faible SEP, qui ont ainsi réussi à obtenir des salaires comparables aux participants au SEP plus élevé. Ces résultats suggèrent que certaines méthodes de formation sont sans doute plus efficaces avec les individus au faible SEP, parce que ceux-ci tendent à avoir besoin de plus d'accompagnement pour intégrer les instructions et les activités pratiques, et pour gérer leur tendance au découragement. À l'inverse, un SEP

trop élevé en contexte d'acquisition d'habiletés pourrait parfois nuire à l'apprentissage; l'individu ne fournissant pas suffisamment d'efforts, croyant qu'une quantité moindre sera suffisante (Thompson, 2004). Pour Bandura (1986, p. 394), « des doutes sur soi-même sont nécessaires pour créer l'impulsion de l'apprentissage ».

Stevens et Gist (1997) reproduisent cette dernière étude, chez 60 étudiants au MBA, mais cette fois-ci en induisant, à l'aide de deux formations, une orientation des buts d'apprentissage ou de performance. Dans le premier groupe, les participants sont invités à voir leur récente séance de négociation comme une possibilité d'améliorer leurs habiletés en négociation (buts d'apprentissage). Dans l'autre groupe, on demande plutôt aux participants de voir la séance de négociation passée comme une possibilité d'atteindre de meilleurs résultats (buts de performance). Les résultats indiquent que les participants dans la condition buts d'apprentissage s'engagent dans davantage d'activités favorisant le maintien des habiletés entre les séances de négociation, qu'ils planifient faire plus d'efforts, et qu'ils démontrent davantage de réponses affectives positives face au processus de négociation que les participants de la condition buts de performance. Par ailleurs, le SEP des participants de la condition buts de performance est corrélé positivement et significativement avec leur performance finale, ce qui n'est pas le cas chez les participants de la condition buts d'apprentissage. Aussi, la formation orientée vers les buts d'apprentissage semble prévenir, chez les participants au faible SEP, l'évitement de la tâche de négociation, ce que n'a pas fait la formation orientée vers les buts de performance. Les auteurs constatent également une augmentation du retrait cognitif chez les participants au SEP élevé dans la condition buts d'apprentissage, ce que les auteurs expliquent par le fait qu'un objectif d'amélioration peut s'avérer peu attrayant chez les individus au SEP élevé, davantage orientés vers la performance.

L'étude de Morin et Latham (2000) se penche sur les effets sur le SEP et le transfert des apprentissages de deux méthodes d'intervention, soit la fixation d'objectifs et la pratique mentale, faisant suite à une formation aux habiletés de communication. L'étude est réalisée auprès de 41 chefs d'équipe d'une usine de pâte à papier canadienne. Les résultats de l'étude suggèrent que, suite à quatre rencontres en petits groupes, les individus soumis aux conditions de pratique mentale uniquement ou de pratique mentale combinée à de la fixation

d'objectifs effectuent un meilleur transfert des apprentissages six mois après la formation, tel qu'évalué par deux collègues. Ils démontrent également un SEP plus élevé quant à leur capacité à appliquer ces comportements dans leur travail. Ainsi, la pratique mentale permettait de mettre en pratique mentalement les habiletés apprises en formation, ce qui favorise le transfert des apprentissages.

Réalisée auprès de 215 étudiants universitaires inscrits à un cours de bowling, l'étude de Mathieu, Martineau et Tennenbaum (1993) s'intéresse aux déterminants du SEP et à l'influence de celui-ci sur la performance et la satisfaction. Les résultats indiquent que le SEP à mi-parcours était une variable médiatrice de la relation entre plusieurs variables individuelles (le SEP initial, la performance initiale, le choix de participer au cours et la motivation à la performance) et les réactions face au cours et la performance finale des participants. Ces résultats suggèrent la présence d'un cycle de rétroaction renforçant entre le SEP et la performance. Par ailleurs, alors que les contraintes individuelles (horaire chargé, manque de temps, etc.) sont corrélées négativement et significativement au développement du SEP, aucune corrélation n'a pu être observée entre les contraintes partagées (entraîneur, équipement, etc.) et le développement du SEP. Le contexte d'expérimentation de cette étude constitue la limite principale de cette étude, rendant difficile la généralisation des résultats à des tâches interpersonnelles complexes. En effet, ces résultats s'appliquent sans doute mieux à des emplois nécessitant des actions physiques répétitives, tels des postes d'opérateurs de machines, de caissiers, ou de chaîne de montage.

Saks (1995) explore les effets modérateurs et médiateurs du SEP sur la relation entre la formation en entreprise reçue et l'ajustement des nouveaux employés durant leur première année dans une organisation. Réalisée auprès de 112 nouveaux employés, l'étude compte trois moments de mesure : 1) l'entrée en fonction, où le SEP est évalué, 2) six mois après l'entrée, où la quantité de formation reçue, le SEP post-formation et l'ajustement au travail sont évalués, et finalement 3) dix mois après l'entrée, où la performance de chaque employé dans ses fonctions est évaluée par son superviseur. Diverses mesures d'ajustement au travail permettent d'évaluer l'habileté d'adaptation, la satisfaction au travail, l'engagement vis-à-vis l'emploi et la profession, les intentions de quitter, le roulement et la performance. Les résultats de l'étude montrent un effet modérateur du SEP, les employés au SEP initial faible

bénéficiant davantage de la formation (technique, interpersonnelle et académique) que ceux au SEP élevé, tel que mis en évidence par leur ajustement au travail (SEP post-formation, habileté d'adaptation, performance au travail et intention de quitter la profession). L'effet médiateur du SEP post-formation est observé de façon directe uniquement entre les variables formation et habiletés d'adaptation, résultat qui s'avère cohérent avec la théorie de l'efficacité personnelle soutenant que celle-ci influence la capacité à surmonter les obstacles et à s'adapter face à l'adversité. Des relations médiatrices partielles sont également observées pour l'engagement professionnel, la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel, et les intentions de quitter l'emploi et la profession.

Enfin, Mitchell, Hopper, Daniels, George-Falby et James (1994) étudient les changements dans les perceptions d'efficacité personnelle à travers le temps et l'impact de ceux-ci sur la performance dans des tâches de simulation de vol. Les 110 participants, tous des étudiants universitaires de premier cycle, ont participé à sept exercices de simulation et ont complété huit questionnaires sur une période de huit semaines. Les résultats indiquent que le SEP des participants à réaliser la tâche de simulation pour la première fois prédit mieux leur performance à celle-ci que des mesures motivationnelles. Par contre, lorsqu'une tâche est bien apprise, les auteurs constatent que la performance est mieux prédite par des mesures motivationnelles d'autorégulation, telles les attentes de résultats et les objectifs fixés, que par le SEP. Aussi, à partir de la deuxième séance, les participants s'appuient presque uniquement sur leurs performances antérieures pour estimer leur SEP, et de moins en moins sur leurs expériences passées avec des tâches similaires. Le temps nécessaire à effectuer cette évaluation chute également de façon significative, ce qui indique que, face à de nouvelles habiletés à développer, l'individu inclut dans ses jugements d'efficacité personnelle une grande quantité de facteurs liés à la tâche et au contexte. Lorsque les habiletés deviennent intégrées, les individus tendent à baser ce jugement seulement sur leurs performances passées et leurs émotions au moment de faire l'évaluation.

À la lumière des résultats de recherche discutés dans la section précédente sur le rôle du SEP en contexte de formation, plusieurs auteurs insistent sur la pertinence d'étudier l'impact du coaching exécutif sur le SEP des participants. Smither et Reilly (2001) soutiennent que les efforts du coach à augmenter les croyances d'efficacité personnelle de l'employé sont

critiques dans l'implantation des changements comportementaux. Ils suggèrent à cet effet d'étudier les tactiques utilisées par les coachs efficaces pour améliorer les perceptions d'efficacité personnelle des apprenants. Abondant dans le même sens, Malone (2001), un coach professionnel, suggère dans un article que le coaching exécutif est l'activité de développement professionnel toute désignée pour améliorer le SEP parce qu'il permet naturellement l'utilisation de techniques ciblant les déterminants du SEP. En effet, le coaching exécutif, par l'accompagnement serré qu'il implique, favoriserait chez le coaché 1) les expériences de succès, 2) le modelage, 3) la persuasion sociale et 4) la gestion des états physiologiques et affectifs. Le coach peut procéder à une exploration cognitive avec l'apprenant, de façon à l'aider à comprendre le cadre de référence régissant ses pensées et ses comportements, à confronter les pensées destructrices de celui-ci, à l'aider à établir des patterns de pensées constructifs et à améliorer ses dialogues intérieurs (Malone, 2001).

Enfin, au-delà de l'impact du coaching exécutif comme méthode de formation sur le SEP, il est intéressant d'évaluer si d'autres variables permettent d'expliquer le développement du SEP dans un contexte de coaching exécutif. Des recensions d'écrits des 20 dernières années sur la formation en milieu organisationnel et sur le transfert des apprentissages (Baldwin & Ford, 1988; Ford & Weissbein, 1997; Salas & Cannon-Bowers, 2001) reconnaissent que plusieurs caractéristiques liées au programme de formation, aux individus et à l'environnement ont une influence sur l'apprentissage et le transfert. Ceux-ci soulignent du même coup l'importance d'étudier les retombées de formation de façon systémique, plutôt que d'examiner des relations isolées. L'influence de telles variables a fait l'objet de plusieurs études dans les dernières années dans le domaine de la formation en entreprise, mais aucune n'a pris place dans le cadre d'un programme de développement des compétences utilisant du coaching exécutif.

1.6 Objectifs de la thèse

Cette thèse vise deux objectifs. Tout d'abord, elle tente de répondre à la question de recherche suivante : **Existe-t-il une relation entre le coaching exécutif et le développement du sentiment d'efficacité personnelle ?** De façon plus spécifique, nous nous sommes également intéressés à vérifier l'influence de certaines variables individuelles, situationnelles et propres à la conception du programme pouvant influencer le développement des croyances d'efficacité personnelle dans un contexte de coaching exécutif. Comme le suggèrent Feldman et Lankau (2005), il semble tout à fait pertinent d'étudier l'effet de telles variables en contexte de coaching exécutif. Dans cette thèse, nous ciblons la perception d'utilité des compétences à développer, l'orientation d'apprentissage des participants, leur engagement affectif ainsi que le soutien perçu de différentes sources, soit du supérieur immédiat, des collègues et de l'organisation face à l'application des nouvelles compétences. La justification de la présence de ces variables dans le modèle d'analyse est effectuée dans le chapitre 2.

En deuxième lieu, cette thèse tente de répondre à la question de recherche suivante : **Quels éléments du processus de coaching exécutif favorisent le développement du sentiment d'efficacité personnelle ?** Puisque la relation s'établissant entre le coach et le coaché semble constituer un élément critique du processus de coaching exécutif, nous examinons le rôle de l'alliance de travail sur le développement du SEP. De plus, de façon plus exploratoire, cette étude examine ce qui influence l'alliance de travail. Le rôle du sentiment de compétence des coachs à l'égard de trois compétences clés en coaching est ainsi approfondi, tout comme certaines caractéristiques liées aux coachés telles la motivation à transférer, le soutien du supérieur immédiat ainsi que le nombre de séances de coaching reçues par le participant. Le justificatif de la présence de ces variables dans le modèle d'analyse est effectué dans le chapitre 3.

CHAPITRE II

COACHING EXÉCUTIF EN MILIEU ORGANISATIONNEL : ÉTUDE EMPIRIQUE DU LIEN ENTRE LE COACHING ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE LIÉ À UNE COMPÉTENCE DE GESTION

(ARTICLE 1)

Running head : Efficacité du coaching exécutif

Coaching exécutif en milieu organisationnel :

Étude empirique du lien entre le coaching

et le sentiment d'efficacité personnelle lié à une compétence de gestion

Louis Baron et Lucie Morin, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Adresse de correspondance : Lucie Morin, Ph.D.
Professeur agrégé
Université du Québec à Montréal
École des sciences de la gestion
C.P.8888, Succ. Centre-ville
Montréal, Québec, H3C 4R2
morin.lucie@uqam.ca

Soumis pour publication : Revue canadienne des sciences de l'administration

RÉSUMÉ

Cette étude empirique teste le lien entre le coaching exécutif et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lié à une compétence de gestion, soit la capacité de développer ses subordonnés. Les données ont été recueillies dans une grande entreprise canadienne auprès de 73 gestionnaires participant à un programme de développement du leadership. Les résultats indiquent que, après avoir contrôlé pour le SEP pré-formation et les autres méthodes de formation du programme de développement, le nombre de séances de coaching reçues est un déterminant significatif du SEP. Les résultats indiquent également que la perception d'utilité et l'engagement affectif entretiennent un lien positif et significatif avec le SEP. Aucun lien n'a été observé entre le SEP et l'orientation d'apprentissage et le soutien perçu.

Mots-clés : coaching exécutif, sentiment d'efficacité personnelle, efficacité, développement, compétences en gestion

Coaching exécutif en milieu organisationnel :
Étude empirique du lien entre le coaching
et le sentiment d'efficacité personnelle lié à une compétence de gestion

INTRODUCTION

En milieu organisationnel, le coaching exécutif constitue une approche de développement des compétences en très forte croissance (Bacon & Spear, 2003; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). En lien, le nombre de coachs professionnels a considérablement augmenté dans les dernières années : en 2007, l'*International Coaching Federation* regroupait à elle seule plus de 11 000 membres dans 82 pays (voir www.coachfederation.org). La raison la plus souvent invoquée dans la littérature populaire pour expliquer cet engouement envers le coaching est la suivante : les nombreux et fréquents changements vécus dans les organisations (ex : fusions et acquisitions, changements de philosophie de gestion, nouvelles formes d'organisation du travail) ont fait apparaître un nouveau besoin de compétences, notamment sur le plan de la gestion et du relationnel. Toutefois, du point de vue scientifique, des auteurs déplorent le manque d'études empiriques sur le coaching (Lowman, 2005; Sue-Chan & Latham, 2004). Certains vont même jusqu'à affirmer que cette méthode de développement des compétences est sur-utilisée en milieu organisationnel considérant le peu de recherches ayant étudié son efficacité (McGovern et al., 2001).

Le but de cette étude est de combler en partie ce vide. Spécifiquement, deux objectifs sont visés. Tout d'abord, vérifier s'il existe un lien positif et significatif entre le coaching exécutif et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lié à une compétence de gestion, soit la capacité d'un gestionnaire à favoriser le développement professionnel de ses subordonnés. Dans le contexte actuel où la plupart des pays industrialisés vivent une transition vers une société du savoir reposant en grande partie sur une gestion efficace du capital humain (Ulrich & Brockbank, 2005), l'étude de cette compétence particulière semble tout à fait pertinente. Deuxièmement, cette étude vise à examiner le lien entre certaines variables individuelles et situationnelles et le développement du SEP dans un contexte de coaching exécutif. De nombreux écrits dans le domaine de la formation en entreprise (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, & Shotland, 1997; Baldwin & Ford, 1988; Ford & Weissbein, 1997; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992) indiquent clairement qu'au-delà du

design de la formation, des caractéristiques individuelles et situationnelles peuvent influencer l'apprentissage et le transfert. Dans cette recherche, la perception d'utilité, l'orientation d'apprentissage, l'engagement affectif ainsi que le soutien perçu ont été retenues pour étude.

LE COACHING EXÉCUTIF

De nombreuses définitions du coaching exécutif ont été proposées au fil des ans, et ce principalement dans la littérature populaire (Bacon & Spear, 2003; Kilburg, 2000; Peltier, 2001). Cette étude repose sur la définition de Douglas et Morley (2000) :

“the process of equipping people with the tools, knowledge, and opportunities they need to develop themselves and become more effective (Peterson, 1996). Executive coaching involves the teaching of skills in the context of a personal relationship with the learner, and providing feedback on the executive’s interpersonal relations and skills (Sperry, 1993). An ongoing series of activities tailored to the individual’s current issues or relevant problem is designed by the coach to assist the executive in maintaining a consistent, confident focus as he or she tunes strengths and manages shortcomings (Tobias, 1996) ».

Par ailleurs, il apparaît important de préciser que le concept de coaching exécutif se distingue du rôle de coaching que les gestionnaires sont de plus en plus appelés à jouer auprès de leurs subordonnés (Ellinger, Watkins & Bostrom, 1999). En effet, à la différence du coach exécutif, le gestionnaire, de par sa position d'autorité sur l'employé, maintient un contrôle significatif sur celui-ci, lequel contrôle peut avoir pour effet de restreindre les possibilités pour l'employé d'aborder certains thèmes jugés plus délicats, notamment ceux de nature plus personnelle ou impliquant le gestionnaire. Également, une relation de coaching s'établissant entre un employé et un gestionnaire ne constitue pas, en général, un processus formel avec un début et une fin comme cela est le cas pour le coaching exécutif. Le coaching se distingue également du mentorat qui réfère à une relation avec un employé plus expérimenté, oeuvrant souvent dans la même spécialité, qui fournit du soutien et sert de modèle à un employé plus junior (Megginson & Clutterbuck, 1995).

Deux recensions de la littérature (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Smither & Reilly, 2001) suggèrent six étapes pour le processus de coaching, soit : 1) l'établissement d'une relation de confiance entre le coach et le coaché; 2) l'évaluation du coaché et du milieu

professionnel dans lequel il évolue; 3) la rétroaction de cette évaluation au coaché; 4) l'établissement d'un plan de développement et d'objectifs à atteindre; 5) la mise en action des comportements à développer ou à améliorer; et finalement 6) l'évaluation des progrès effectués. Par ailleurs, on distingue généralement deux types de coachs pouvant offrir des services de coaching : le coach interne provenant de l'organisation où travaille le coaché ou encore le coach externe. Hall, Otazo & Hollenbeck (1999) et Wasylyshyn (2003) précisent les principaux avantages et désavantages de chaque type. Par exemple, alors que le coach interne connaît mieux l'environnement de travail du coaché, le coach externe aborde, en général, la situation de développement avec plus d'objectivité. Enfin, Peltier (2001) décrit les quatre contextes dans lesquels le coaching exécutif est le plus régulièrement utilisé. Ces contextes sont : 1) des changements organisationnels importants nécessitant de nouvelles compétences; 2) un besoin de développement de compétences lié à une promotion; 3) un besoin de développement d'habiletés spécifiques chez les gestionnaires; et 4) la résolution de problèmes individuels de performance. Dans les trois premiers contextes, le coaching est proposé à des fins de développement, alors que dans le quatrième contexte, c'est plutôt un objectif correctif qui est visé.

Effets du coaching exécutif

À l'heure actuelle, très peu d'études empiriques ont investigué le coaching exécutif. En effet, la recension des écrits de Kampa-Kokesch et Anderson (2001) ainsi qu'une recherche effectuée avec les moteurs de recherche Psyclit et ABI Inform pour la période 2001-2007 révèlent que six études empiriques quantitatives allant au-delà du sondage ont été publiées dans les quinze dernières années. Les lignes qui suivent les présentent.

La recherche menée par Thach (2002) avait pour objectif d'évaluer l'impact d'un programme combinant une évaluation multisources à du coaching exécutif sur l'amélioration du leadership de 281 cadres supérieurs et gestionnaires à haut potentiel. Les participants pouvaient bénéficier de quatre séances de coaching ciblant les besoins de développement identifiés par une évaluation multisources préalable (collègues, employés, supérieur immédiat). Six mois plus tard, une autre évaluation multisources avec les mêmes répondants a été réalisée. Les résultats indiquent une amélioration moyenne du leadership de 55 à 60% pour la durée du programme de développement. De plus, les résultats indiquent une

corrélation positive et significative entre le nombre de séances de coaching et l'efficacité du leadership, tel que rapporté par le gestionnaire lui-même. Il est à noter que les séances de suivi où les participants devaient présenter leurs résultats d'évaluation et leur progression semblent avoir influencé positivement la perception de l'augmentation du leadership. En effet, les participants qui ont négligé cette étape ont reçu des cotes plus faibles en ce qui a trait à l'efficacité de leur leadership.

Pour sa part, l'étude de Luthans et Peterson (2003) visait à vérifier l'effet du coaching exécutif sur l'intégration de l'information provenant d'une évaluation multisources chez 20 gestionnaires. Spécifiquement, cette étude a évalué les effets du coaching exécutif sur la conscience de soi, mesurée par la diminution des disparités entre une autoévaluation et des évaluations faites par autrui. Les résultats démontrent que, suite à une séance de coaching visant à aborder les résultats de l'évaluation multisources et à un suivi trois mois plus tard, les différences observées entre l'autoévaluation des répondants et les évaluations multisources (n=67) tendent à disparaître sur les trois compétences évaluées (comportementale, interpersonnelle, et personnelle). Par ailleurs, les auteurs constatent une augmentation de la satisfaction face au travail, à la supervision et aux collègues chez les gestionnaires ayant pris part au programme et chez leurs employés. L'engagement organisationnel était également plus élevé chez les gestionnaires suite au programme, et les intentions de quitter l'organisation, significativement moins élevées autant chez les gestionnaires que chez les employés. Finalement, la performance organisationnelle des employés, telle qu'évaluée par les données objectives de l'entreprise (revenus des ventes, satisfaction de la clientèle, et qualité de la production), était plus élevée dans les trois mois suivant le programme, lorsque que comparée aux données des années précédentes.

L'étude de Smither, London, Flautt, Vargas et Kucine (2003) a aussi évalué la valeur ajoutée d'un programme de coaching exécutif dans un contexte d'évaluation multisources. Réalisée auprès de 1361 gestionnaires de 2e et 3e niveaux d'une grande entreprise, cette étude a adopté un devis prétest posttest avec groupe contrôle. Le groupe expérimental comptait 400 gestionnaires participant à un programme de coaching de cinq séances maximum réparties sur un an. Le groupe contrôle était constitué de plus de 800 gestionnaires. Une évaluation multisources des participants a eu lieu au début du programme, et une autre

un an plus tard. Les résultats indiquent que les gestionnaires ayant travaillé avec un coach se sont fixés des objectifs plus clairs et spécifiques, ont davantage sollicité d'idées pour s'améliorer de la part de leur superviseur, et ont reçu des évaluations plus élevées de la part de leur superviseur et de leurs contacts directs que les gestionnaires du groupe contrôle n'ayant pas reçu de coaching. Toutefois, il est important de noter que les évaluateurs du multisources n'étaient pas les mêmes au prétest et au posttest.

L'étude de Olivero, Bane, & Kopelman (1997) s'est intéressée à l'effet d'un programme de coaching exécutif sur la productivité. Suite à trois jours de formation sur des habiletés de gestion, vingt-trois gestionnaires ont reçu via des coachs internes huit séances de coaching s'échelonnant sur deux mois. Dans le cadre de ces séances, les gestionnaires devaient élaborer un projet professionnel avec l'objectif d'améliorer la performance de leur unité de travail. La productivité a été évaluée par des données d'archives sur la quantité d'outputs par employé (services rendus, actes répétés, etc.). Les données ont été collectées tout de suite après la formation et par la suite après le coaching. Les résultats indiquent que la formation de trois jours a contribué à augmenter la productivité organisationnelle de 22%, comparativement à une augmentation de 88% suite au programme de coaching.

Pour leur part, l'étude de Jones, Rafferty et Griffin (2006) a évalué l'influence du coaching exécutif sur la flexibilité managériale de 11 gestionnaires participant à un programme de développement au leadership incluant une évaluation multisources, des séminaires sur le leadership et six séances de coaching exécutif. Les auteurs ont évalué la flexibilité managériale à l'aide d'items ciblant les comportements proactifs, l'adaptabilité et la résilience. Les résultats indiquent que la flexibilité managériale tend à augmenter de façon marginalement significative au fil des séances de coaching exécutif ($p < 0,10$). Cependant, tout comme pour l'étude de Thach (2002), une limite importante est l'incapacité à isoler l'influence du coaching exécutif de celle de l'évaluation multisources ou des séminaires qu'ont suivis les gestionnaires.

Enfin, utilisant un design avec mesures répétées, l'étude de Evers, Brouwers et Tomic (2006) a testé l'efficacité du coaching à favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et les attentes de résultats envers trois cibles spécifiques : établir ses propres objectifs, agir de façon équilibrée, et vivre et travailler de façon consciente. Les

scores de 30 gestionnaires ayant reçu du coaching de la part de leur supérieur immédiat durant quatre mois (moyenne de 3,67 séances reçues par participant) ont été comparés à ceux de 30 gestionnaires n'ayant pas reçu de coaching. Les résultats indiquent que le groupe expérimental affiche des scores significativement plus élevés que le groupe contrôle sur deux variables, soit le SEP à établir ses propres objectifs et les attentes de résultats à agir d'une façon équilibrée.

En somme, un nombre limité d'études ont investigué le coaching exécutif en milieu organisationnel. De plus, ces études comportent des limites importantes dont l'impossibilité d'isoler les effets du coaching exécutif de celui de d'autres méthodes de développement utilisées conjointement ou encore l'utilisation de mesures post-facto ne permettant qu'une évaluation rétrospective du changement. Comme le soulignent Feldman et Lankau (2005), des designs de recherche plus rigoureux sont nécessaires pour pouvoir déterminer si le coaching exécutif est réellement une méthode efficace de développement. Tout comme d'autres auteurs (Goldstein & Ford, 2002; Wexley & Latham, 2002), ceux-ci suggèrent l'utilisation de designs de type prétest posttest pour lesquels des mesures valides et fiables des retombées du coaching seraient collectées.

Coaching exécutif et sentiment d'efficacité personnelle

Les organisations investissent dans le développement de compétences dans l'espoir d'obtenir un transfert positif des acquis de formation. Toutefois, dans les situations où la formation vise le développement de compétences de gestion, la mesure du transfert constitue souvent un défi considérable. En conséquence, plusieurs chercheurs retiennent le SEP comme principale retombée de la formation.

Le SEP se définit comme la croyance qu'une personne a de réussir avec succès une tâche donnée (Bandura, 1997). Le lien entre le SEP et diverses facettes de la vie organisationnelle a été démontré dans de nombreuses études. Par exemple, dans le domaine de la psychologie industrielle et organisationnelle, plus de 800 articles traitant du SEP ont été publiés dans des journaux scientifiques au cours des 25 dernières années (Judge *et al.*, 2007). Ces études portaient notamment sur l'efficacité de groupe (Prussia & Kinicki, 1996), le stress et l'adaptation (Schaubroek & Merritt, 1997), la créativité et la productivité (Tierney &

Farmer, 2002), l'efficacité en gestion, la performance et la génération d'idées (Gist, 1989; Luthans & Peterson, 2002; Wood & Bandura, 1989), ainsi que l'adaptation aux changements organisationnels (Judge, Thoresen, Pucik, & Welbourne, 1999). Le lien entre le SEP et la performance dans des tâches interpersonnelles complexes, telles la négociation, a également été démontré à plusieurs reprises (Gist & Stevens, 1998; Gist *et al.*, 1991). Par ailleurs, les résultats d'une méta-analyse, conduite par Stajkovic et Luthans (1998a) et recensant 114 études réalisées entre 1976 et 1998, ont démontré une corrélation significative de 0,38 entre le SEP et la performance au travail, ce qui se traduit selon ces auteurs par une augmentation de 28% de la performance au travail.

Dans le domaine de la formation organisationnelle, le SEP représente aussi une variable clé (voir Bandura, 1997). Sommairement, les résultats de la recherche empirique indiquent que le SEP a un effet significatif sur l'apprentissage et le transfert des apprentissages (voir Colquitt, LePine & Noe, 2000). En bref, une personne ayant un fort SEP en regard de la tâche visée par la formation apprend et transfère plus qu'une personne ayant un faible SEP. Plusieurs études attribuent également au SEP un rôle médiateur entre la formation reçue et diverses variables post-formation telle que la performance (Gaudine & Saks, 2004; Mathieu, Martineau, & Tennenbaum, 1993; Morin & Latham, 2000), la satisfaction face à la formation (Mathieu *et al.*, 1993), et l'habileté à faire face aux obstacles chez les nouveaux employés (Saks, 1995). En regard du coaching exécutif, de toutes les études publiées à ce jour, seulement deux études ont inclus le SEP dans leur modèle d'analyse (Dingman, 2004; Evers *et al.*, 2006).

À la lumière de ces écrits, il apparaît pertinent d'étudier le lien entre le coaching exécutif et le SEP. Conséquemment, l'hypothèse suivante est formulée :

H1 : Le coaching exécutif, opérationnalisé par le nombre de séances reçues, est associé positivement et significativement au SEP.

Autres variables liées au sentiment d'efficacité personnelle

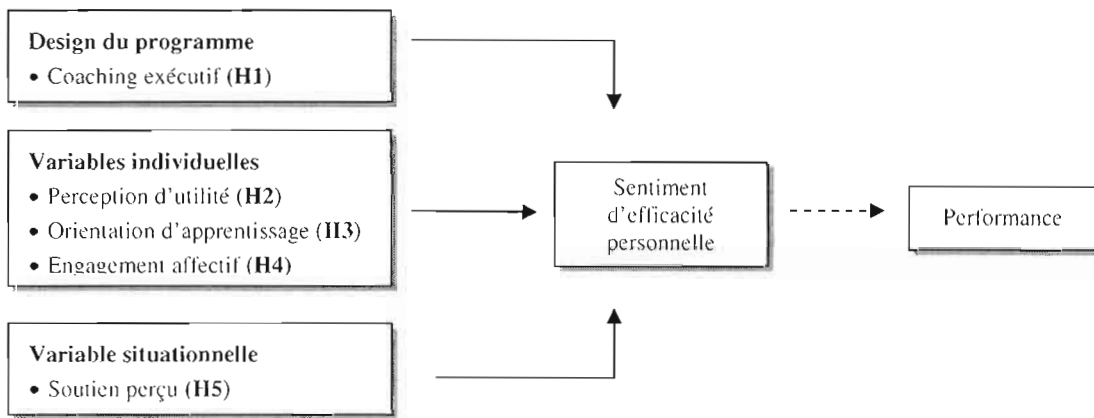
La littérature des 20 dernières années sur la formation organisationnelle et le transfert des apprentissages (Baldwin & Ford, 1988; Ford & Weissbein, 1997; Salas & Cannon-Bowers, 2001) indique que plusieurs variables liées aux individus et à l'environnement

peuvent avoir une influence sur le transfert. Toutefois, bien que Feldman et Lankau (2005) notent le besoin d'étudier l'effet de ces variables en contexte de coaching exécutif, à notre connaissance, aucune étude empirique n'a été réalisée dans le cadre d'un programme de développement utilisant le coaching exécutif. En conséquence, il apparaît pertinent d'évaluer si d'autres variables, au-delà du nombre de séances reçues, permettent d'expliquer le développement du SEP dans un contexte de coaching exécutif. Cet aspect constitue le deuxième objectif de cette étude. La Figure 1 présente le modèle d'analyse de notre étude qui englobe nos deux objectifs.

Parmi les variables individuelles pertinentes, nous avons tout d'abord retenu la perception d'utilité. Cette variable réfère à une évaluation subjective du participant en regard de l'utilité de la formation reçue de retour au travail (Alliger *et al.*, 1997). Kirkpatrick (1994) avance que tout comme la satisfaction, la perception d'utilité représente le premier niveau d'évaluation de l'efficacité d'une méthode de formation. Les résultats de la recherche scientifique quant à eux démontrent que la perception d'utilité est associée significativement et positivement avec le transfert (Alliger *et al.*, 1997; Axtell, Maitlis, & Yearta, 1997). De plus, les résultats indiquent que les participants percevant une grande utilité pour une formation en lien avec leur poste ou leur carrière sont plus motivés à s'investir dans l'activité de formation que ceux ayant une faible perception d'utilité (Clark, Dobbins, & Ladd, 1993). En nous basant sur ces écrits, nous formulons l'hypothèse suivante :

H2 : La perception d'utilité est associée positivement et significativement au SEP.

Figure 1 : Modèle d'analyse de l'étude



La théorie de l'orientation des buts de Dweck (1986) propose que les objectifs poursuivis par les individus créent un cadre de référence à leur interprétation et à leurs réactions aux événements. Ainsi, les individus poursuivant des objectifs d'apprentissage conçoivent leurs capacités comme malléables et s'efforcent en général d'acquérir de nouvelles habiletés de façon à augmenter leur niveau de compétence dans une activité donnée. Ce type d'orientation des buts résulte en des actions ciblant la maîtrise des habiletés, une recherche de tâches stimulantes, des efforts soutenus face aux difficultés rencontrées et en une intégration des erreurs et du feedback visant l'amélioration (Button, Mathieu, & Zajac, 1996). En contexte de formation, l'orientation d'apprentissage semble constituer une différence individuelle importante influençant l'apprentissage, la motivation et la performance (voir Colquitt et al., 2000). En bref, les résultats indiquent que les objectifs d'apprentissage sont associés significativement et positivement avec les efforts fournis (VandeWalle, Cron, & Slocum Jr., 2001), la recherche de feedback (VandeWalle & Cummings, 1997), le SEP (Kozlowski et al., 2001; Phillips & Gully, 1997) et la performance (Bell & Kozlowski, 2002; Brett & VandeWalle, 1999; Fisher & Ford, 1998). Toutefois, bien que Joo (2005) suggère d'étudier cette variable dans un contexte de coaching exécutif, aucune étude à notre connaissance ne l'a fait.

H3 : L'orientation d'apprentissage est associée positivement et significativement au SEP.

Le concept d'engagement organisationnel se définit par le niveau d'attachement ressenti par un employé envers l'organisation qui l'emploie. Meyer et Allen (1996) définissent trois dimensions à l'engagement organisationnel : l'engagement affectif qui renvoie à l'attachement psychologique à l'organisation, l'engagement de continuation qui renvoie aux coûts associés à quitter l'organisation et l'engagement normatif qui renvoie à l'obligation perçue de devoir rester avec celle-ci. L'engagement organisationnel a été abondamment étudié dans la littérature en ressources humaines et en comportement organisationnel. Dans le domaine de la formation, les résultats d'études indiquent que le niveau d'engagement organisationnel est associé positivement à la participation dans la formation chez les nouveaux employés (Saks, 1995; Tannenbaum, Mathieu, Salas, & Cannon-Bowers, 1991) et à la motivation à transférer (Seyler, Holton III, Bates, Burnett, & Carvalho, 1998). De plus,

les liens les plus forts ont été observés avec l'engagement affectif (Bartlett, 2001). À la lumière de ces résultats, nous postulons que :

H4 : L'engagement affectif est associé positivement et significativement au SEP.

Enfin, un nombre important d'études a investigué le lien entre le soutien perçu et le transfert des apprentissages. Les composantes les plus importantes du soutien perçu concernent le soutien du supérieur immédiat, le soutien des collègues, et le soutien de l'organisation (Kirwan & Birchall, 2006). En bref, les résultats de la recherche empirique démontrent que, suite à une formation, les gens rapportant un fort soutien de leur environnement de travail (organisation, supérieur immédiat, collègues) appliquent davantage dans leur emploi les acquis de formation que ceux rapportant un faible soutien (Cromwell & Kolb, 2004; Facticeau, Dobbins, Russell, Ladd, & Kudish, 1995; Kontoghiorghes, 2004; Rouiller & Goldstein, 1993; Tracey, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995). À la lumière de ces résultats, nous formulons cette dernière hypothèse :

H5 : Le soutien perçu est associé positivement et significativement au SEP.

MÉTHODOLOGIE

Terrain et programme de développement

Notre étude a été réalisée dans une grande entreprise canadienne du domaine manufacturier offrant à ses gestionnaires de 1er et 2ème niveau un programme de développement d'une durée de huit mois. Ce programme, développé et livré en partie par une importante firme canadienne de consultation en management, abordait les thèmes suivants : leadership, communication interpersonnelle, responsabilisation des employés et délégation, développement des compétences, mobilisation et gestion de conflits. Notre étude s'est attardée plus particulièrement à une compétence englobant plusieurs des thèmes abordés, soit la capacité de développer ses subordonnées, une responsabilité incombant de plus en plus aux gestionnaires (Ellinger *et al.*, 2003; Latham, Almost, Mann, & Moore, 2005).

Dans ce programme de développement, trois méthodes de formation ont été utilisées :

- **Séminaire en classe** (8 séances maximum). Dix groupes de 11 à 15 participants chacun se sont rassemblés à l'extérieur des lieux de travail tous les mois. Six thèmes ont été abordés au cours des séminaires donnés par un consultant externe.
- **Codéveloppement** (7 séances maximum). Des groupes de 5 à 8 participants se sont rassemblés à tous les mois sur le thème « Réflexions sur ma pratique ». À chaque rencontre, trois participants présentaient à tour de rôle un projet portant sur une difficulté professionnelle. Le rôle des membres du groupe était de soutenir et de *challenger* les individus dans leur réflexion sur leur projet. Le consultant externe qui animait les séminaires en classe était aussi responsable de *faciliter* les échanges entre participants durant les rencontres de codéveloppement.
- **Coaching exécutif** (14 séances maximum). Chaque participant a été jumelé à un coach. Les participants devaient établir, lors de leur première rencontre avec leur coach, trois objectifs sur lesquelles ils voulaient principalement travailler au cours du programme de développement. Les coaches étaient des cadres supérieurs de l'entreprise ayant suivi au préalable un programme de « certification en coaching ». Aucun coach n'entretenait de lien hiérarchique avec le ou les gestionnaires coachés.

Par ailleurs, alors que les séminaires en classe et les séances de codéveloppement étaient pré-établis dans l'horaire, l'horaire des séances de coaching exécutif était laissé à la discrétion du coaché et de son coach. La figure 2 illustre la séquence mensuelle proposée par la firme de consultation responsable du programme.

Figure 2 : Structure mensuelle suggérée dans le cadre du programme de développement du leadership

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4
Séminaire en classe (journée complète)	Coaching (1.25 heure)	Codéveloppement (demi-journée)	Coaching (1.25 heure)

Participants

Nos participants sont l'ensemble des gestionnaires s'étant volontairement inscrits au programme de développement en leadership (n=127). De ce groupe de départ, 118 gestionnaires ont complété le questionnaire #1 au début du programme de formation. Parmi ceux-ci, 101 ont répondu au questionnaire #2 cinq mois plus tard, et enfin 80 de ces 101 gestionnaires ont rempli le questionnaire #3 à la fin du programme de développement. Sept répondants ont dû être éliminés parce qu'ils n'avaient participé que très partiellement aux activités du programme (ex : 1 séminaire en classe, aucun coaching). Notre échantillon final comprend donc 73 participants pour un taux de réponse de 57%. Ce groupe est constitué de 63 hommes et 10 femmes. L'âge moyen des participants est de 38 ans et 63% possèdent une scolarité universitaire.

Design de recherche et procédure de collecte de données

Le design sur lequel repose cette étude s'apparente au design prétest posttest à groupe unique (Goldstein & Ford, 2002; Wexley & Latham, 2002), à la distinction toutefois que les participants reçoivent une partie du traitement (le coaching exécutif) à des intensités variables. Bien qu'un tel devis ne permette pas de vérifier le lien de causalité entre le coaching et le SEP, l'intensité variable du coaching exécutif soutient une plus grande validité interne qu'un devis à traitement uniforme.

La collecte de données a été effectuée à l'aide de trois questionnaires. Spécifiquement, le questionnaire #1 a permis de mesurer l'orientation des buts, l'engagement organisationnel ainsi que le SEP pré-formation lié à la capacité de favoriser le développement des subordonnés (SEP-Avant); le questionnaire #2 se concentrait sur la mesure divers facteurs pouvant avoir un impact sur le transfert des apprentissages; et le questionnaire #3 a mesuré le SEP post-formation (SEP-Après). Les participants ont d'abord été sollicités dans le cadre du premier séminaire en classe par le premier auteur. Les gestionnaires consentant à participer à l'étude ont alors rempli le questionnaire #1. Le questionnaire #2 a également été complété en classe lors du 5e séminaire environ à mi-parcours du programme de développement. Enfin, le questionnaire #3 a été complété durant le dernier séminaire en classe qui faisait la synthèse

du programme de développement. Podsakoff, MacKenzie, Lee et Podsakoff (2003) recommandent divers temps de mesure afin de diminuer le biais de méthodes communes.

Mesures

SEP – capacité de favoriser le développement des subordonnés (SEP-Avant et SEP-Après). Cette variable a été mesurée à l'aide de 8 items développés pour cette étude et faisant référence à la capacité pour un gestionnaire de développer ses subordonnés. Tel que recommandé par Bandura (2001), une échelle de type Likert à 11 points où 0 = Pas du tout confiant et 10 = Tout à fait confiant a été utilisée. Le libellé exact des items (e.g., « Aujourd'hui, comme gestionnaire, je me sens confiant de pouvoir aider mes employés à tirer des leçons des difficultés et échecs rencontrés ») a été créé à partir du contenu du programme de développement. La validité de contenu a été examinée par deux experts, soit un académicien spécialisé en compétences de gestion et le consultant senior responsable du programme de formation. Le coefficient alpha est égal à ,89 (SEP-Avant) et à ,88 (SEP-Après).

Méthodes de formation. Pour mesurer les trois méthodes de formation (séminaire en classe, codéveloppement, coaching exécutif), nous avons utilisé les présences des participants à chacune des activités, lesquelles ont été fournies par l'organisation à la fin du programme.

Perception d'utilité. Cette variable a été mesurée par cinq items de type Likert à 5 points provenant de l'*Inventaire du système de transfert des apprentissages* (Holton, Bates, & Ruona, 2000), un outil de mesure fréquemment utilisé dans la recherche en formation organisationnelle. L'indice de cohérence interne α est de ,76.

Orientation d'apprentissage. Cette variable a été mesurée par six items de type Likert à 6 points développés par Vandewalle (1997) et largement utilisés dans la littérature. L'indice de cohérence interne est de $\alpha = ,73$.

Engagement affectif. Cette variable a été mesurée à l'aide de six items de type Likert à 6 points provenant du Questionnaire sur l'engagement organisationnel développé par (Allen & Meyer, 1990) et traduit et validé en français par (Vandenberghe, 1996). Le coefficient de consistance interne est de $\alpha = ,85$.

Soutien perçu. La mesure du soutien perçu est une composite de trois facteurs extraits de l'*Inventaire du système de transfert des apprentissages* (Holton *et al.*, 2000), soit 1) le soutien du supérieur immédiat (6 items, $\alpha = ,82$, e.g. « Mon supérieur montre de l'intérêt pour ce que j'apprends en formation »); 2) le soutien des collègues (4 items, $\alpha = ,80$, e.g. « Mes collègues m'encouragent à utiliser les compétences que j'ai apprises dans cette formation »); et 3) le l'ouverture de l'organisation au changement (6 items, $\alpha = ,87$, e.g. « Les gens de mon groupe sont ouverts à changer la manière dont ils font les choses »). Les intercorrélations entre ces trois facteurs sont respectivement de 0,40 (supérieur et collègues), 0,31 (supérieur et ouverture) et 0,25 (collègues et ouverture).

RÉSULTATS

Analyses préliminaires

Avant de procéder à la vérification de nos hypothèses, nous avons vérifié tout d'abord s'il existait des différences significatives entre les gestionnaires ayant complété tous les questionnaires et les autres gestionnaires inscrits au programme de développement. Aucune différence significative n'a été observée sur les caractéristiques sociodémographiques suivantes : âge : $t_{116} = -,48$, n.s.; sexe : $\chi^2(1) = ,387$, n.s.; langue maternelle : $\chi^2(1) = ,019$, n.s.; scolarité : $\chi^2(3) = 1,648$, n.s.; et nombre d'années comme gestionnaire : $t_{115} = -,783$, n.s. Le SEP-Avant ne diffère également pas entre les deux groupes ($t_{114} = -1,01$, n.s.). De plus, les postulats de base permettant l'utilisation de tests paramétriques ont été rencontrés pour toutes les variables à l'étude. Enfin, les scores pour les variables orientation d'apprentissage et deux des trois composantes de la variable soutien perçu (soutien des collègues et ouverture à ont dû être transformés parce qu'ils ne présentaient pas une distribution normale ($z_{kurtosis}$ collègues = 3,91; $z_{kurtosis}$ ouverture = 2,91). Les scores z ont été utilisés pour créer un score composite (Ghiselli, Campbell, & Zedeck, 1981).

Analyses descriptives

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives des variables à l'étude. En bref, les résultats indiquent que 1) tous les participants ont reçu sept ou huit séminaires en classe; 2) 96% des participants ont reçu plus de cinq séances de codéveloppement sur les sept prévues;

Tableau 1 : Statistiques descriptives des variables à l'étude

<i>Variables</i>	α	n	M	E.T.	Min.	Max.
SEP - développement des subordonnés						
Avant	.89	73	7.10	1.22	4,63	9,75
Après	.88	73	7.90	0,87	5,88	9,88
Méthodes de formation						
Séminaires en classe	--	73	7.78	0.42	7	8
Codéveloppement	--	73	6.10	0.86	3	7
Coaching exécutif	--	73	5.34	2.05	1	11
Perception d'utilité	.76	68	3.44	0.62	1.80	4.80
Orientation d'apprentissage ¹	.73	73	5.13	0.61	3,00	6,00
Engagement affectif	.87	73	4.66	0.93	2,00	6,00
Soutien perçu ¹	.86	68	3.33	0.50	1,53	4,53

¹ Données descriptives avant transformation

et 3) le nombre de séances de coaching reçues présente une grande variabilité; les participants ont reçu entre une et 11 séances. Enfin, les résultats obtenus suite à un Test-t pour échantillons appariés indiquent une augmentation significative entre le SEP-Avant et le SEP-Après pour les participants ($t_{72} = 6,27, p < ,01$).

Le tableau 2 présente la matrice de corrélations partielles entre les variables à l'étude en contrôlant pour le SEP-Avant. Sommairement, les résultats indiquent que seules les variables « codéveloppement » et « orientation d'apprentissage » ne sont pas liées significativement avec le SEP-Après. En conséquence, l'hypothèse 3 portant sur le lien entre l'orientation d'apprentissage et le SEP ne peut être confirmée.

Vérification des hypothèses

Pour tester nos hypothèses, nous avons opté pour une régression hiérarchique multiple. La variable « séminaire en classe » n'a pas été retenue, la variance de celle-ci étant quasi-nulle. De plus, nous n'avons conservé dans notre modèle de régression que les variables présentant une corrélation partielle significative avec le SEP-Après. Le Tableau 3 présente les résultats de notre analyse. En ligne avec Axtell et al. (1997), l'ordre d'insertion des variables dans le modèle de régression du SEP-Après a été le suivant : étape 1, variable contrôle; étape 2,

variable liée au design de formation; étape 3, variables individuelles; et enfin étape 4, variable situationnelle.

Tableau 2 : *Corrélations partielles entre les variables à l'étude**

Variabes	1	2	3	4	5	6	7
1. Coaching exécutif	--	,136	-.009	-.154	.123	,190	.279*
2. Codéveloppement		--	.228	-.100	.098	.279*	.081
3. Perception d'utilité			--	-.031	.208	.394**	.447**
4. Orientation apprentissage				--	.032	.050	.076
5. Engagement affectif					--	.256*	.354**
6. Soutien perçu						--	.375**
7. SEP-Après							--

*Variable contrôle : SEP-Avant

** $p < 0.01$. * $p < 0.05$

Tableau 3 : *Régression hiérarchique multiple du SEP-Après (β standardisés)*

Variabes	B	SE B	β	R2 ajusté ($\Delta R2$ ajusté)
Étape 1-Variable contrôle				.24
SEP-Avant	.37	.08	0.50**	
Étape 2- Design du programme				.29 (.058*)
SEP-Avant	.37	.08	0.51**	
Coaching exécutif	.10	.04	.24*	
Étape 3-Variabes individuelles				.47 (.181**)
SEP-Avant	.32	.07	.44**	
Coaching exécutif	.09	.04	.22*	
Perception d'utilité	.50	.13	.35**	
Engagement affectif	.20	.09	.21*	
Étape 4- Variable situationnelle				.47 (.003)
SEP-Avant	.33	.07	.45**	
Coaching exécutif	.09	.04	.20*	
Perception d'utilité	.44	.14	.30**	
Engagement affectif	.18	.09	.19*	
Soutien perçu	.14	.12	.12	

Note n=73. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

La première hypothèse de cette étude proposait un lien positif et significatif entre le coaching exécutif et le SEP-Après. Les résultats de l'analyse de régression (étape 4) indiquent que le coaching exécutif est un déterminant significatif du SEP ($\beta = 0,20$, $p < 0,05$). Notre première hypothèse est donc confirmée. De plus, le fait que le codéveloppement ne présente pas de corrélation significative avec le SEP-Après et que la variance de la variable séminaire en classe soit quasi-nulle suggèrent un effet unique pour le coaching sur le SEP.

Les résultats donnent aussi un soutien à l'hypothèse 2 et à l'hypothèse 4. En effet, la perception d'utilité ($\beta = 0,30$, $p < 0,01$) et l'engagement affectif ($\beta = 0,19$, $p < 0,05$) constituent deux déterminants significatifs du SEP-Après. De plus, ces deux variables permettent d'expliquer 18% de la variance du SEP tel que l'indique le résultat du ΔR^2 ajusté de l'étape 3. Enfin, l'ajout de la variable soutien perçu dans le modèle de régression n'a pas permis d'expliquer un pourcentage supplémentaire de la variance du SEP. Cependant, la corrélation significative ($r_p = 0,38$, $p < 0,01$) entre le soutien perçu et le SEP-Après apporte tout de même un appui à notre dernière hypothèse.

DISCUSSION

L'objectif de notre étude était d'examiner la relation existant entre une intervention de coaching exécutif et le sentiment d'efficacité personnelle lié à la capacité pour un gestionnaire de favoriser le développement de ses subordonnés. Nos résultats confirment notre hypothèse principale, soit qu'il existe un lien positif et significatif entre le coaching exécutif et le sentiment d'efficacité personnelle. Le coaching exécutif, opérationnalisé dans notre étude par le nombre de séances reçues de coaching, s'avère un prédicteur positif et significatif du SEP à la fin du programme de développement étudié, et ce après avoir contrôlé pour les deux autres méthodes utilisées et le SEP mesuré au début du programme. En d'autres termes, plus le nombre de séances de coaching augmente, plus le gestionnaire a un sentiment d'efficacité élevé en regard de la compétence en développement. De plus, la taille d'effet du coaching exécutif sur la variance du SEP ($r_p = ,28$) s'approche du seuil de ,30 établi par Cohen (1992) pour un effet moyen. Considérant le peu d'études empiriques rigoureuses existant sur l'efficacité du coaching en milieu organisationnel, ce résultat constitue un apport théorique considérable.

Le deuxième apport théorique de cette étude est d'avoir testé, dans un contexte de coaching exécutif, l'influence de variables individuelles et situationnelles reconnues dans un contexte de formation plus traditionnelle. En effet, la perception d'utilité, l'orientation des buts et le soutien perçu ont été largement étudiés dans le domaine de la formation organisationnelle mais la pertinence de ces variables n'avait pas encore été investiguée dans le cadre d'un programme de développement incluant du coaching exécutif. Nos résultats indiquent tout d'abord un lien positif et significatif entre la perception d'utilité du programme de développement et le SEP. Alors que certains auteurs remettent en question le pouvoir prédictif des réactions des participants à une formation sur l'apprentissage et le transfert (Ruona, Leimbach, Holton III, & Bates, 2002; Tan, Hall, & Boyce, 2003), nos résultats suggèrent plutôt le contraire. Comme nous en faisons l'hypothèse, les participants ayant perçu cette formation aux habiletés de gestion peu utile pour faire face aux exigences de leur emploi ont moins développé leur SEP que ceux la percevant utile. Ce résultat suggère que, tout comme en formation plus traditionnelle, un programme de développement pour gestionnaires reposant en partie sur le coaching ne doit pas négliger de présenter aux participants les objectifs visés par l'activité de développement ainsi que les retombées estimées dans leur emploi. Ceci apparaît d'autant plus important quant le programme de développement vise une compétence non technique ou « soft », donc plus difficile à cerner pour l'apprenant.

Toujours en lien avec les variables individuelles, les résultats indiquent aussi que l'engagement affectif au début de la formation est positivement et significativement lié au SEP à la fin de la formation. Autrement dit, plus un gestionnaire a un engagement affectif élevé quand il débute un effort de développement, plus il transfère ses acquis de formation. Ce résultat suggère que plus un individu se sent lié affectivement à son organisation, plus il se développe lorsque son organisation lui en donne l'occasion. Ce résultat, mis en parallèle avec les quelques études menées sur l'engagement affectif dans le domaine de la formation (Saks, 1995; Seyler *et al.*, 1998; Tannenbaum *et al.*, 1991), suggère que l'engagement affectif pré-développement est un facteur déterminant pour le transfert dans une situation de coaching. Par ailleurs, Morris et Sherman (1981) postulent qu'un individu est plus engagé envers son organisation dans la mesure où celle-ci comble ses besoins de croissance et de

réussite. Il serait donc intéressant que la recherche future vérifie l'impact du coaching sur l'engagement affectif post-formation.

Alors que plusieurs auteurs suggèrent un lien entre l'orientation des buts et les retombées de la formation et du coaching exécutif (Colquitt, LePine, & Noe, 2000; Joo, 2005), nos résultats offrent un soutien mitigé au lien entre l'orientation d'apprentissage et le SEP post-développement. En effet, même si nous avons observé des corrélations positives entre l'orientation d'apprentissage et le SEP pré-formation et le SEP post-formation, les résultats de notre analyse de régression sont non significatifs. Dans cette étude, l'orientation d'apprentissage ne permet pas de prédire le SEP des coachés à la fin au programme de développement. Cette situation est la même pour la variable du soutien perçu. Bien que la corrélation soit positive et significative entre le soutien et le SEP post-développement, les résultats indiquent que le soutien n'est pas un déterminant significatif du SEP. Ce résultat est cohérent avec ceux de certaines études n'ayant pu observer, au-delà de ce qui était expliqué par des variables individuelles, l'effet de variables situationnelles sur les retombées d'une formation (Axtell et al., 1997; Chiaburu & Marinova, 2005). Une explication possible à ce résultat est que le design du programme de développement inclut déjà des interventions de soutien facilitant le transfert tels le coaching et le codéveloppement, ce qui a possiblement rendu moins importantes les formes de soutien plus traditionnelles provenant du supérieur ou des collègues de travail. De plus, le soutien des collègues pourrait avoir moins d'effet sur le développement du SEP des participants lorsque ceux-ci sont des gestionnaires car, en général, les gestionnaires ont moins de contact avec leurs pairs que les employés. Par ailleurs, dans la situation étudiée, le soutien perçu du coach interne (qui n'a pas été mesuré) a probablement été plus déterminant que le soutien perçu du supérieur immédiat. Tout cela suggère que l'étude du soutien perçu devrait se faire en tenant compte du contexte de formation. Par exemple, il est plausible d'avancer que le soutien des collègues et du supérieur immédiat sera plus significatif dans un contexte de changement technologique affectant tous les employés que dans un contexte de formation spécialisée touchant un professionnel déjà très qualifié.

Enfin, cette étude contribue aussi indirectement à développer la littérature sur l'adoption de comportements de coaching comme mode de supervision et d'empowerment des employés

(voir Ellinger & Bostrom, 1999; Ellinger et al., 2003; Heslin, VandeWalle, & Latham, 2006). Les travaux récents ont démontré que l'adoption de comportements de coaching par le gestionnaire est associée à une performance et une satisfaction plus grandes chez les subordonnés (Ellinger et al., 2003). Que le SEP lié à la capacité de développer ses subordonnés ait été favorisé par un programme de développement incluant du coaching exécutif constitue un apport de notre étude. En effet, peu de travaux ont à ce jour étudié des méthodes de formation visant le développement de comportements de coaching managérial. Dans une rare étude sur le sujet, Heslin et al. (2006) ont observé que la conception statique ou dynamique des habiletés (Dweck, 1999) permet de prédire l'adoption de comportements de coaching (guidance, facilitation, inspiration) d'un gestionnaire envers ses employés, tels qu'évalués par ces derniers. De plus, une formation s'adressant aux gestionnaires entretenant une conception statique des habiletés, i.e innées et ne pouvant pas se développer, a permis de démontrer que ceux-ci présentaient, suite à la formation, une plus grande motivation à coacher un employé hypothétique, lorsque comparé à un groupe témoin.

Limites de l'étude

Cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord l'absence de groupe contrôle a diminué la validité interne; un design prétest posttest avec groupe contrôle aurait été préférable (Goldstein & Ford, 2002; Wexley & Latham, 2002). Toutefois, l'utilisation dans la présente étude d'un devis longitudinal avec traitement (le coaching) à intensité variable et le fait d'avoir pu contrôler pour les autres techniques de formation utilisées contrebalancent en partie cette faiblesse. Aussi, la puissance statistique de l'étude constitue une force méthodologique (Cohen, 1992), compte tenu de la taille de l'effet du coaching exécutif sur le SEP post-formation, ($r_p = .28$, $1-\beta = .79$, unilatéral).

L'absence d'une mesure de performance constitue la deuxième limite de cette étude. Bien que la littérature indique un lien très fort entre le SEP et la performance, il aurait été intéressant d'inclure dans le modèle d'analyse une mesure de la performance (e.g., évaluation par les subordonnés). Finalement, les coachs internes ayant œuvré dans le programme en étaient tous à leur première expérience de coaching. L'utilisation de coachs externes aurait

sans doute eu un impact encore plus significatif, en plus de permettre une plus grande généralisation des résultats.

Implications pratiques et pistes de recherches futures

Les résultats de cette étude suggèrent que le coaching peut avoir une réelle portée pratique. Au-delà des résultats statistiques significatifs, la taille moyenne de l'effet du coaching sur le SEP indique que cela vaut la peine pour une organisation d'investir dans cette méthode de développement. Par ailleurs, Malone (2001) suggère que le coaching exécutif constitue l'activité de développement professionnel toute désignée pour améliorer le SEP puisqu'il permet naturellement l'utilisation, par le coach, de techniques ciblant les déterminants du SEP. Un gestionnaire ayant un fort SEP en regard d'une compétence donnée sera plus performant qu'un gestionnaire ayant un faible SEP. De plus, les stratégies d'intervention favorisant le développement du SEP avancées par Gist et Mitchell (1992) suggèrent que le coaching constitue une méthode appropriée pour clarifier les avantages et inconvénients de stratégies comportementales, pour fixer des objectifs proximaux favorisant les expériences de succès, et pour favoriser le modelage. De plus, Smither et Reilly (2001) proposent que les efforts du coach à augmenter les croyances d'efficacité personnelle d'un employé sont critiques dans l'implantation de changements comportementaux. Il serait intéressant que la recherche future étudie le processus et les comportements du coach afin d'identifier les éléments les plus susceptibles d'augmenter le SEP. Les résultats de ces recherches pourraient ensuite être intégrés aux programmes de certification en coaching.

Les résultats de cette étude indiquent aussi qu'une organisation désirent améliorer son retour sur investissement en regard de la formation devrait considérer la situation de développement d'un point de vue systémique, c'est-à-dire en portant attention tout autant au design (e.g., activité de coaching) qu'aux diverses variables individuelles (e.g. engagement affectif) et situationnelles (e.g. soutien perçu). En effet, ces variables peuvent affecter le transfert des apprentissages ou le degré avec lequel un gestionnaire applique au travail ce qu'il a appris durant son développement.

Enfin, le lien positif et significatif entre le nombre de séances de coaching reçues et le SEP suggère qu'une organisation voulant mettre en place un programme de coaching visant

le développement de compétences de gestion devrait s'assurer que les participants reçoivent un minimum de séances de coaching. Une activité de développement échelonnée sur une période de plusieurs mois semble aussi un pré requis nécessaire. De plus, certains auteurs affirment qu'un certain nombre de séances semblent nécessaires à l'établissement d'une alliance de travail entre le coach et le coaché, qui elle favoriserait le succès de la démarche de coaching (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Kilburg, 2001; Lowman, 2005). La recherche future pourrait investiguer l'incidence de la qualité de la relation entre le coach et le coaché sur l'implication du coaché dans la démarche et sur les retombées de celle-ci.

RÉFÉRENCES

- Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W.J., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- Axtell, C.M., Maitlis, S., & Yearta, S.K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- Bacon, T.R., & Spear, K.I. (2003). *Adaptive coaching : The art and practice of a client-centered approach to performance improvement*. Palo Alto, CA: Davis-Black.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bartlett, K.R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335-352.
- Bell, B.S., & Kozlowski, S.W.J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497-505.
- Brett, J.F., & VandeWalle, D. (1999). Goal Orientation and Goal Content as Predictors of Performance in a Training Program. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 863-873.
- Button, S.B., Mathieu, J.E., & Zajac, D.M. (1996). Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- 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.

- Clark, C.S., Dobbins, G.H., & Ladd, R.T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influences of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18(3), 292-307.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- 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.
- Cromwell, S.E., & Kolb, J.A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471.
- Dingman, M.E. (2004). The effects of executive coaching on job-related attitudes. Doctorate thesis, Regent University, Virginia Beach.
- Douglas, C., & Morley, W. (2000). Executive coaching, an annotated bibliography. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ellinger, A.D., & Bostrom, R.P. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *The Journal of Management Development*, 18(9), 752.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., & Keller, S.B. (2003). Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction, and Warehouse Employee Performance: A Dyadic Perspective in the Distribution Industry. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 435-458.

- 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.
- Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russell, J.E., Ladd, R.T., & Kudish, J.D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-25.
- Feldman, D.C., & Lankau, M.J. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Management*, 31(6), 829-848.
- Fisher, S.L., & Ford, J.K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51(2), 397-420.
- Ford, J.K., & Weissbein, D.A. (1997). Transfer of Training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Gaudine, A.P., & Saks, A.M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1).
- Gist, M.E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42(4), 787-805.
- Gist, M.E., & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gist, M.E., & Stevens, C.K. (1998). Effects of practice conditions and supplemental training method on cognitive learning and interpersonal skill generalization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 75(2), 142-169.
- Gist, M.E., Stevens, C.K., & Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.

- Goldstein, I.L., & Ford, J.K. (2002). *Training in organizations* (4th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning. .
- Gumuseli, A.I., & Ergin, B. (2002). The manager's role in enhancing the transfer of training: a Turkish case study. *International Journal of Training and Development*, 6(2), 80-97.
- Heslin, P.A., VandeWalle, D., & Latham, G.P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59(4), 871-902.
- Hodgetts, W.H. (2002). Using executive coaching in organizations: What can go wrong (and how to prevent it). In C. Fitzgerald & J. Garvey Berger (Eds.), *Executive coaching: Practices and perspectives*. Palo-Alto, CA: Davies-Black.
- Holton, E.F., III, Bates, R.A., & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Jones, R.A., Rafferty, A.E., & Griffin, M.A. (2006). The executive coaching trend: towards more flexible executives. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 584-586.
- Joo, B.-K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462-488.
- Judge, T.A., Jackson, C., L., Shaw, J.C., Scott, B.A., & Rich, B.L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Pucik, V., & Welbourne, T.M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 107.

- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M.Z. (2001). Executive Coaching: A Comprehensive Review of the Literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205-228.
- Kilburg, R.R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kilburg, R.R. (2001). Facilitating intervention adherence in executive coaching: A model and methods. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 53(4), 251-267.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- 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.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210-221.
- Kozlowski, S.W.J., Gully, S.M., Brown, K.G., Salas, E., Smith, E.M., & Nason, E.R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 1-31.
- Latham, G.P., Almost, J., Mann, S., & Moore, C. (2005). New developments in performance management. *Organizational Dynamics*, 34(1), 77-87.
- Lowman, R.L. (2005). Executive Coaching: The Road to Dodoville Needs Paving With More Than Good Assumptions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(1), 90-96.

- Luthans, F., & Peterson, S.J. (2002). Employee engagement and manager self-efficacy. *Journal of Management Development*, 21(5), 376-387.
- Luthans, F., & Peterson, S.J. (2003). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management*, 42(3), 243.
- Malone, J.W. (2001). Shining a new light on organizational change: Improving self-efficacy through coaching. *Organization Development Journal*, 19(2), 27.
- Mathieu, J.E., Martineau, J.W., & Tannenbaum, S.I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46, 125-147.
- Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures on training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35(4), 882-887.
- McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L., & Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the impact of executive coaching: Behavioral change, organizational outcomes, and return on investment. *The Manchester Review*, 6(1), 1-9.
- Morin, L., & Latham, G.P. (2000). The Effect of Mental Practice and Goal Setting as a Transfer of Training Intervention on Supervisors' Self-Efficacy and Communication Skills: An Exploratory Study. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 566-578.
- Morris, J.H., & Sherman, J.D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526.
- 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.

- Peltier, B. (2001). *The Psychology of Executive Coaching: Theory and Application*. Ann Arbor MI: Brunner-Routledge Taylor & Francis Group.
- Peterson, D.B. (1996). Executive coaching at work: The art of one-on-one change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 78-86.
- Phillips, J.M., & Gully, S.M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 782-802.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 55(5), 879-903.
- Prussia, G.E., & Kinicki, A.J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 187-198.
- Rouiller, J.Z., & Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377-390.
- Ruona, W.E.A., Leimbach, M., Holton III, E.F., & Bates, R.A. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 218-228.
- Saks, A.M. (1995). Longitudinal Field Investigation of the Moderating and Mediating Effects of Self-Efficacy on the Relationship Between Training and Newcomer Adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211-225.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual review of psychology*, 52, 471-499.
- Schaubroeck, J., & Merritt, D.E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy. *Academy of Management Journal*, 40, 738-754.

- Schmidt, A.M., & Ford, J.K. (2003). Learning with a learner control training environment: The interactive effect of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, 56(2), 405-429.
- Seyler, D.L., Holton III, E.F., Bates, R.A., Burnett, M.F., & Carvalho, M.A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 2-16.
- 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.
- Smither, J.W., & Reilly, S.P. (2001). Coaching in organizations: A social psychological perspective. In M. London (Ed.), *How people evaluate others in organizations* (pp. 221-252). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Sperry, L. (1993). Working with executives; Consulting, counseling, and coaching. *Individual Psychology*, 49(2), 257-266.
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Sue-Chan, C., & Latham, G.P. (2004). The relative effectiveness of external, peer and self-coaches. *Applied Psychology: An International Review*, 53(2), 260-273.
- Tan, J.A., Hall, R.J., & Boyce, C. (2003). The role of employee reactions in predicting training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 397-411.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Tannenbaum, S.I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*, 43, 399-441.

- Thach, E.C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3/4), 205.
- Tierney, P., & Farmer, S.M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137-1148.
- Tobias, L.L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology*, 48(2), 87-95.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I., & Kavanagh, M.J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Ulrich, D., & Brockbank, W. (2005). *The HR value proposition*. Boston: Harvard Business School Press.
- Vandenberghe, C. (1996). Assessing organizational commitment in a Belgian context: Evidence for the three-dimensional model. *Applied Psychology: An International Review*, 45, 371-386.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.
- VandeWalle, D., Cron, W.L., & Slocum Jr., J.W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629-640.
- VandeWalle, D., & Cummings, L.L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390-400.
- Wasylyshyn, K.M. (2003). Executive Coaching: An Outcome Study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(2), 94-106.
- Wexley, K.N., & Latham, G.P. (2002). *Developing and training human resources in organizations* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

CHAPITRE III

**THE COACH-COACHEE RELATIONSHIP
IN EXECUTIVE COACHING : A FIELD STUDY
(ARTICLE II)**

Running head : Coach-coachee relationship

The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study

Louis Baron*, Lucie Morin

Université du Québec à Montréal

* Corresponding author : Université du Québec à Montréal, École des sciences de la gestion,
P.O. Box 6192, Succ. Centre-ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 4R2. Telephone: 514-
987-3000 #7693; Email : baron.louis@uqam.ca.

Soumis pour publication : Human Resource Development Quarterly

RÉSUMÉ

De nombreux auteurs suggèrent que la relation s'établissant entre un coach et son coaché constitue une condition essentielle au succès d'une démarche de coaching exécutif. Cette étude a testé empiriquement la relation entre l'alliance de travail entre un coach et un coaché et le succès d'une intervention de coaching exécutif en milieu organisationnel. Les données ont été recueillies auprès de deux échantillons : 73 gestionnaires recevant du coaching exécutif sur une période de huit mois et 24 coaches. Les données provenant de 31 dyades coach-coaché ont pu être analysées. Les résultats indiquent que l'alliance de travail joue un rôle médiateur dans la relation entre le nombre de séances de coaching exécutif reçues et le développement du sentiment d'efficacité personnelle des coachés. Les résultats indiquent aussi que le sentiment d'efficacité personnelle des coaches à l'endroit d'habiletés d'alignement vers l'apprentissage et les résultats, la motivation à transférer des coachés, leur perception du soutien de leur supérieur immédiat ainsi que le nombre de séances de coaching reçues sont quatre déterminants significatifs de l'alliance de travail.

Mots clés : Coaching exécutif, comportements de coaching managérial, sentiment d'efficacité personnelle, développement des gestionnaires.

ABSTRACT

Numerous authors have suggested that the working relationship between the coach and the coachee constitutes an essential condition to the success of executive coaching. This study empirically investigated the links between the coach-coachee relationship and the success of a coaching intervention in an organizational setting. Data were collected from two samples: 73 managers who received executive coaching for a period of eight months and 24 coaches. Results from 31 coach-coachee dyads were analyzed. Results indicate that the coach-coachee relationship plays a mediating role between the coaching received and the development of the coachees' self-efficacy. Findings also show four significant correlates to the coach-coachee relationship: the coach's self-efficacy with regard to facilitating learning and results, the coachee's motivation to transfer and his or her perception of supervisor support, and the number of coaching sessions received.

Keywords – Executive coaching, supervisory coaching behaviors, self-efficacy, management development

INTRODUCTION

In organizational settings, executive coaching has become an increasingly common skill-development method (Bacon & Spear, 2003; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). The *International Coaching Federation* (ICF) alone numbered 15,000 members in 90 countries in 2008. However, many authors have noted the lack of scientific studies on the process and the outcome of executive coaching (see Lowman, 2005; Sue-Chan & Latham, 2004) while others have argued that this development approach is over-used considering the paucity of research on the subject (McGovern et al., 2001). In short, the results from empirical studies indicate that executive coaching is positively associated with self-efficacy (Baron & Morin, 2007; Evers, Brouwers, & Tomic, 2006), leadership (Thach, 2002) and performance (Smither, London, Flautt, Vargas, & Kucine, 2003). In regard to the process, very little is known about the variables that influence its effectiveness.

The working relationship established between the coach and the coachee appears to be a key process variable. Numerous authors have suggested that a good working relationship constitutes an essential condition for the success of executive coaching (Kampa & White, 2002; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Kilburg, 2001; Lowman, 2005). However, there are scarcely any reported studies of the link between the coach-coachee relationship and the effectiveness of executive coaching. Further, to our knowledge, there are no studies that have examined the determinants of the coach-coachee working relationship. The goal of our study was to partially fill that gap in the literature. Our first objective aimed to answer the following question: What role the working relationship between the coach and the coachee has in executive coaching outcomes? In this study, the exploration of the coach-coachee working relationship has been largely inspired by the literature on the working alliance from the psychotherapy domain. Specifically, we attempted to empirically explore the links between the coach-coachee relationship and self-efficacy, a variable significantly associated with training outcomes (Colquitt, LePine, & Noe, 2000; Salas & Cannon-Bowers, 2001) and job performance (Stajkovic & Luthans, 1997). Our second objective was to study correlates to the coach-coachee working relationship. Variables were chosen based on the

psychotherapy literature. In short, results have indicated that the therapist's skills (Ackerman & Hilsenroth, 2003), the client's motivation and involvement (Schneider & Klauer, 2001) and the amount of sessions received (de Roten *et al.*, 2004) are significantly associated with working alliance. Further, since executive coaching takes place in an organizational setting and often involves a triadic relationship including coach, coachee and supervisor (Kilburg, 2002), supervisory support was also included to our model. Specifically, six correlates were investigated in this study: for the coach, three distinct self-efficacy beliefs related to coaching skills (1-relational; 2-communication; and 3-facilitating learning and results) and, for the coachee, the motivation to transfer, the perception of supervisor support, and the amount of coaching received. This study represents an effort to build a bridge between two scientific literatures: the abundant literature dealing with the therapeutic process and the growing literature on executive coaching.

EXECUTIVE COACHING

A number of definitions have been proposed for executive coaching, mainly in the popular press. For our study, we chose that of Douglas & Morley (2000) for which coaching is :

"[T]he process of equipping people with the tools, knowledge, and opportunities they need to develop themselves and become more effective (Peterson, 1996). Executive coaching involves the teaching of skills in the context of a personal relationship with the learner, and providing feedback on the executive's interpersonal relations and skills (Sperry, 1993). An ongoing series of activities tailored to the individual's current issues or relevant problem is designed by the coach to assist the executive in maintaining a consistent, confident focus as he or she tunes strengths and manages shortcomings (Tobias, 1996)."

The adjective "executive" can be explained by the original use of coaching with CEOs and vice-presidents. Although the use of executive coaching has been extended to lower levels of management over the past decade, the expression "executive coaching" was kept because the objectives of the coaching interventions did not changed.

Executive coaching is frequently confused with other workplace interventions, particularly supervisory coaching and mentoring. Supervisory coaching refers to the use of coaching behaviors by managers as a method of supervising subordinates (Ellinger, Ellinger,

& Keller, 2003), whereas mentoring has been traditionally defined as “a relationship between an older, more experienced mentor and a younger, less experienced protégé for the purpose of helping and developing the protégé’s career” (Ragins & Kram, 2007, p. 5). In some situations, the boundary with executive coaching can be blurred, as it can be with other developmental interventions (D’Abate, Eddy, & Tannenbaum, 2003). In terms of time, mentoring is usually open-ended, and the mentor works, in general, in the same domain than the protégé (Gray, 2006). Further, Ragins and Kram (2007) suggest that mentors may offer two functions, career and psychosocial. Career functions involve a range of behaviors, including coaching protégés, sponsoring their advancement, increasing their exposure and offering them protection, as a way to help them prepare for hierarchical advancement within their organizations. Psychosocial functions include behaviors, such as offering acceptance and providing friendship, that enhance the protégé’s professional and personal growth, identity and self-worth. In short, whereas executive coaching aims to increase employee’s work performance, mentoring addresses a larger set of issues related to the protégé’s life inside and outside the organization (Sketch, 2001). It may share functions with executive coaching, but objectives and context differ.

From another perspective, many authors have also noted the many similarities between executive coaching and psychotherapy, as much in the structure of the process as in the human contact which characterizes it. Indeed, these two forms of personalized relationships both attempt to help individuals understand how their cognitive and emotional reactions interfere with their self-efficacy (Hodgetts, 2002). Nevertheless, many elements differentiate these two developmental processes: 1) by aiming to develop professional skills, executive coaching is much more specific to the work setting than is the psychotherapy process (Peltier, 2001); 2) coaching focuses on the present and future, whereas therapy tends to put more emphasis on the past (Gray, 2006); 3) coaching is more directive and more oriented toward action than many forms of therapy (Levinson, 1996); 4) in executive coaching, the organization is almost always the paying client, which automatically creates a connection of responsibility between the coach and the organization (Kilburg, 2002) and this particularity can lead coachees to less self-revelation than in psychotherapy (Barner & Higgins, 2007); and finally, 5) therapy goes much deeper into the personal issues being addressed and into the fundamental causes of resistance to change, such as behavior patterns and dysfunctional

personality traits (Kilburg, 2000; Peltier, 2001). Working at this therapeutic level requires clinical expertise that few coaches possess and that seems inappropriate within the framework of the executive coaching process (Ting & Hart, 2004).

The empirical studies published on executive coaching have mainly been concerned with its ability to generate positive effects. In short, the results of the reported studies indicate that executive coaching in an organizational setting is positively and significantly linked to individual performance (McGovern *et al.*, 2001; Olivero, Bane, & Kopelman, 1997; Smither *et al.*, 2003), self-efficacy (Baron & Morin, 2007; Evers *et al.*, 2006), organizational commitment and performance (Luthans & Peterson, 2003; Olivero *et al.*, 1997), leadership (Thach, 2002), and conflict resolution (McGovern *et al.*, 2001). These studies also report interesting relationships with intangible variables such as the learner's self-awareness and satisfaction with supervisors and colleagues (Luthans & Peterson, 2003; Styhre, 2008), work satisfaction (Luthans & Peterson, 2003; McGovern *et al.*, 2001), balance between personal and professional lives, as well as time management (Gegner, 1997). Nevertheless, very few of these studies have examined the process of executive coaching.

Two reviews of the scientific literature on executive coaching have identified the coach-coachee working relationship as one of the key variables of the coaching process (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Smither & Reilly, 2001). Kampa-Kokesch and Anderson (2001) also noted that establishing a relationship of trust constitutes the first step in the executive coaching process. It is during this phase that the coachee determines the professional and relational credibility of the coach, which influences the probability of the coach's suggestions having an influence on the coachee. In line, Ting and Hart (2004) propose three key elements for a good relationship: the connection between the coach and the coachee, their collaboration, and their mutual commitment to the process. These authors also specify that, although it is fundamental to the process, establishing a relationship should not constitute an end unto itself, but rather be regarded as the basis for the process. In this way, establishing a productive relationship promotes the success of the subsequent steps in the process. Among these, feedback on the evaluation results (e.g., potential, performance, multisource feedback, self-assessment) that aim to establish the development plan for the client is particularly important. Such feedback aims to elicit the coachee's ownership of and engagement in the

process and helps address the individual resistance and defenses provoked by the evaluation (Kampa & White, 2002). Thereafter, the heart of the coaching process is implementation. During this period, the coachee attempts to apply the new behaviors or targeted attitudes and regularly meets with his coach to discuss the obstacles and/or successes encountered along the way. It is also during this phase that the client develops a sense of control over their behavior with respect to professional issues (Smither & Reilly, 2001).

Empirical studies on the coach-coachee working relationship

While there has been extensive research on therapist-client relationships, only three studies have examined the relationship that develops between the coach and the coachee during executive coaching. First, a retrospective study by McGovern et al. (2001) reported that 84% of coachees identified the quality of the relationship with their coach as critical to the success of coaching. However, due to the *post-facto* design and the descriptive nature of the study, no statistical correlation could be established between the relationship and the success of executive coaching. Second, a study by Dingman (2004) polled, by Internet, 92 coachees who had completed a coaching process. The results showed a positive and significant correlation between the quality of the coaching relationship and the coachee's self-efficacy. In that study, the quality of the coaching relationship was conceptualized in three dimensions: the coach's interpersonal skills; the coach's communication skills; and the instrumental support offered by the coach, which refers to the ability to stimulate the client to think and feel in new ways. In our view, Dingman's conceptualization refers more to coaching skills than to an evaluation of *the relationship* established between the coach and the coachee. Finally, a study conducted by Berry (2005) compared face-to-face coaching with distance coaching by examining two variables: the coach-coachee relationship and the strength of change on the coachee's development goals. A sample of 102 professional coaches responded to an online survey. The results only showed a positive and significant correlation between the relationship and change, as evaluated by the coaches and only for the distance coaching condition. In that study, the coachees were not surveyed.

Considering the lack of empirical research on the coach-coachee working relationship, we decided, in this study, to rely on the concept of working alliance to investigate the coach-coachee relationship. This concept, which refers to the working relationship that develops

between a therapist and his client, has been extensively studied for a half-century (Horvath, 2005). Both Latham and Heslin (2003) and Joo (2005) have argued for adapting the working alliance to the process of executive coaching.

WORKING ALLIANCE

There is an abundance of scientific literature concerning the relationship between the therapist and the client in psychotherapy. Different names and conceptualizations of this relationship have been proposed (Horvath & Luborsky, 1993). In this study, we relied on the conceptualization proposed by Bordin (1979). Drawing on psychoanalytic theory, Bordin broadened the concept of working alliance to include all change-inducing relationships (Horvath & Greenberg, 1989). Furthermore, the emphasis placed on collaboration between the therapist and the client distinguishes the working alliance model from other models of the therapeutic relationship, highlighting the interdependence of the therapist and the client in the development of the alliance. According to Bordin, the strength of the working relationship depends on the existing agreement between the client and the therapist concerning 1) the bond that develops between them, 2) the goals of therapy and 3) the tasks required to reach those goals. In this model, the working alliance is considered as a prerequisite that makes it possible for the client to accept the offered treatment.

From an empirical point of view, the quality of the working alliance appears to be the most robust predictive factor for the success of therapy. The results of two meta-analyses show a significant effect between working alliance and positive therapy outcome (Horvath & Symonds, 1991; Martin, Gaske, & Davis, 2000). In addition, as suggested by Castonguay, Constantino and Holtforth (2006), the concept of the working alliance holds such an important place in what is thought of as “good therapy” that it appears unimaginable not to include this variable in a study examining the process or outcome of psychotherapy. We believe that it should be the same for studies examining the process and the outcomes of executive coaching. In support, authors in the organizational domain have argued for adapting the working alliance to the process of executive coaching (Latham & Heslin, 2003; Joo, 2005). As is the case for counseling, the effectiveness of executive coaching is likely

dependant upon mutual agreement on the goals that are to be attained, the paths to attaining them, as well as an executive's level of interpersonal comfort with his/her coach.

In the psychotherapy literature, some studies have investigated the mediating role of the working alliance on the relation between a client's characteristics and the outcome of the therapy (Hardy et al., 2001; Meyer et al., 2002) while others have examined the moderating role of the working alliance on the relation between cognitive therapy for depression and various change indicators (see Whisman, 1993). However, results thus far have not been conclusive. Castonguay, Constantino and Holtforth (2006) have suggested that more studies are needed to clarify the issue of the direction and nature of the alliance's impact on the process and outcome of treatment. To our knowledge, no empirical study has examined the role of the working alliance in the relation between coaching and the outcomes of coaching. This constitutes our first objective. However, because there was no clear support in the literature either for the moderating or the mediating role of the working alliance in the relationship between coaching and its effectiveness, we did not formulate any hypotheses.

In this study, coachee's self-efficacy belief is used as the outcome measure. Self-efficacy has been extensively studied in the training literature (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Results from numerous empirical studies indicate that self-efficacy plays a mediating role between training and post-training variables, such as performance (Gaudine & Saks, 2004; Mathieu, Martineau, & Tennenbaum, 1993; Morin & Latham, 2000), satisfaction toward training (Mathieu *et al.*, 1993), and the ability of newcomers to face obstacles (Saks, 1995). Furthermore, some authors insist on the relevance of studying the impact of executive coaching on coachee's self-efficacy. For instance, Smither et Reilly (2001) advance that coach's efforts to enhance coachee's self-efficacy beliefs are critical for implementation of behavioral changes. They suggest studying what tactics effective coaches use to increase employees' self-efficacy. In line, Malone (2001) suggest that executive coaching allows to enhance self-efficacy since it naturally uses techniques aiming its determinants, i.e. self-thought, mastery experiences, modeling, social persuasion and psychological states management (see Bandura, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998).

The second goal of this study was to examine correlates of the working alliance in executive coaching. Specifically, we examined six correlates as described in the following sections.

Working alliance determinants related to the coach

Joo (2005) suggested that the outcome of executive coaching was linked in part to the coach's style. The psychotherapy literature indicates that some therapists are more helpful than others, and that these differences seem to be more related to the therapist's skills than to the treatment methods. Along the same lines, a recent review of the literature indicated that many attributes (e.g., flexibility, warmth, interest, openness) and techniques used by the therapist (e.g., behaviors that promote a sense of connection with the client and favor in-depth reflection and exploration) are associated with the development and maintenance of the alliance (Ackerman & Hilsenroth, 2003). For its part, the ICF, the largest training and certification association for coaching, recognizes four basic coaching skills: 1) meeting ethical standards; 2) the capacity to create a trusting relationship; 3) the capacity for effective communication (e.g., active listening, questioning, direct communication); and 4) the capacity to facilitate learning and goal-reaching, or in other words, the ability to increase self-awareness, to design action plans and to translate them into behaviors, to establish goals and monitor the client's progress, and to make the client responsible for their actions.

In light of this literature, we have decided in this study to focus on three specific coaching skills: relational skills (e.g., empathy, respect, trust, presence and availability), communication skills (e.g., questioning, reformulating, reinforcing, confronting) and the ability to facilitate learning and results (e.g., establishing a development plan, assessing learning, identifying obstacles). In consequence, the following three hypotheses were formulated:

H1a. The coach's relational skills are positively associated with working alliance.

H1b. The coach's communication skills are positively associated with working alliance.

H1c. The coach's facilitating learning and results skills are positively associated with working alliance.

Working alliance determinants related to the coachee

In both psychotherapy and management training, the results of numerous studies indicate that the participant's motivation in any developmental process is related to its outcome (Axtell, Maitlis, & Yearta, 1997; Kirwan & Birchall, 2006; Schneider & Klauer, 2001). However, to our knowledge, no research has made an in-depth analysis of the relationship between the coachee's motivation and the working alliance. Based specifically on the training literature in organizational settings (see Colquitt, Lepine & Noe, 2000), we postulate that the participant's motivation to transfer newly acquired skills reinforces their commitment to invest effort in the coaching process, and that this commitment constitutes a prerequisite for establishing a working alliance with the coach. The motivation to transfer refers to the orientation, intensity and persistence of the efforts an individual intends to apply in order to put their new knowledge and skills to use in the work context.

The scientific training literature also suggests that a manager who does not feel supported by his supervisor in the coaching process is likely to be less invested in that process. In short, the results from empirical studies (see Colquitt *et al.*, 2000) show that participants who reported a high level of support in their working environment (e.g., organization, immediate superior, colleagues) were more likely to apply their new skills than participants who reported a low level of support. In psychotherapy, it has been reported that the level of social support reported by clients is positively associated with the quality of the working alliance (Mallinckrodt, 1992).

Finally, in the psychotherapy literature, the development of the working alliance over a series of sessions has been examined in a number of studies (de Roten *et al.*, 2004; Kivlighan & Shaughnessy, 1995, 2000). These studies have shown that, in general, the working alliance tends to adopt one of the following two patterns: either a progressive increase in quality over the series of sessions or the development in a quadratic pattern characterized by three phases — an initial phase of optimism, a phase of frustration and negative reactions during the period of working on the issues of therapy, and finally, a positive reaction phase based on more realistic perceptions than those present in the initial phase. We believe that the quadratic pattern is less suited to the reality of executive coaching, because the phase of

frustration and negative reactions is less probable due to the nature of the work conducted during the sessions and the characteristics of the clientele.

In consequence, the following three hypotheses were formulated:

H2. The coachee's motivation to transfer is positively associated with working alliance.

H3. The coachee's perception of supervisor support is positively associated with working alliance.

H4. The number of coaching sessions received by the coachee is positively associated with working alliance.

METHOD

Field setting

This study was conducted in a large North American manufacturing company that offered its junior and mid-level managers a leadership development program lasting eight months and addressing various topics such as leadership, interpersonal communication, power and delegation, employee development and mobilization. In this study, we chose to focus on the ability of managers to promote the development of their subordinates. Three training methods were used for the managers' professional development:

Classroom seminar (8 sessions of one day each). Participants gathered in groups of 11-15 persons outside the workplace each month. Sessions were conducted by a training consultant.

Action learning groups (7 sessions of one ½ day each). Participants gathered in groups of 5-8 persons each month to reflect on their skills and practice. The role of each participant was to support and challenge their colleagues in their self-examination process.

Executive coaching (up to 14 sessions of 1 ½ hour each). Executive coaching consisted of face-to-face interactions between a "certified" executive and a manager participating in the leadership development program. During the first meeting, managers were asked to establish three main goals they wanted to work on. These goals had to be related to the skills addressed during the leadership development program. Following a structured process, coaches's main responsibility was to guide and support coachees in the attainment of their established goals.

Although the development program suggested one coaching session every two weeks, the specific scheduling was left to the discretion of the coach and the coachee.

Participants

The participants in this study were divided into two groups: the coachees and the coaches. The coachees were the managers who had voluntarily signed up for the management skills development program ($n = 127$). Of these, 118 managers completed the first questionnaire during the first classroom seminar. Among these, 101 responded to the second questionnaire administered five months later, and 80 responded to the third questionnaire administered after an additional three months. Non-respondents were mostly absent participants when questionnaires were distributed, and in a few cases, managers who simply refused to answer. Of this group of 80 participants who answered all questionnaires, seven respondents were excluded from the analysis because they had only participated very partially in the program (e.g., 1–2 lectures or no coaching). Our final sample was thus composed of 73 coachees (63 men, 10 women) for a response rate of 57.5%. The average age of the coachee participants was 38 years, 63% had a university-level education and the average number of years as a manager was 4.7 years.

The coaches were 64 executives participating in a coaching certification program. Prior to the start of the management skills development program, these senior managers had received two days of training on coaching, given by an outside consultant. They then completed their certification by participating in four 2-hours individual meetings with a “master coach” and four 4-hours action learning workshops. Among the coach participants, 24 (21 men, 3 women) returned the questionnaire that was sent to them at the end of the program, for a response rate of 37.5%. Thirty-one coach-coachee dyads were formed, because some coaches were being paired with two coachees for the duration of the program. The pairings were done so that no coach had hierarchical authority over the managers he or she coached. The average age of the coaches was 41 years, 79% had a university-level education and the average number of years as a manager was 9.3 years.

Research design and data collection procedures

The design used in this study resembles a one-group pretest-posttest design, except that the coachees received the treatment (executive coaching) at variable intensities (see Goldstein & Ford, 2002; Wexley & Latham, 2002). However, even though the number of sessions of coaching varied significantly among coaches, this design did not allow for a verification of causality. The data collection procedure was as follows: before the program, we collected a first measure of the coachee's self-efficacy and some sociodemographic characteristics for both coaches and coachees; during the program, around month #5, we measured both motivation to transfer and supervisory support; and finally, after the program, we collected a second measure of the coachee's self-efficacy as well as measures of working alliance and coach's self-efficacy.

Measures

Coachee's self-efficacy. The dependant variable was measured by an 8 item 11-point Likert type scale specifically developed for this study where, as recommended by Bandura (2001), 0 indicated *"Not at all confident"* and 10 indicated *"Completely confident"*. The wording of items (e.g., "Today, as a manager, I feel confident in my ability to help my employees learn lessons from the difficulties and setbacks they may encounter") was developed in line with the content of the training program related to the development of subordinates. All items were examined by two subject matter experts (SME), namely an academic specializing in management skills and the senior practitioner who designed the training program. The alpha coefficients were .89 (pre-training) and .88 (post-training).

Coach-coachee's working relationship. This variable was measured using the 12 item 7-point Likert scale Working Alliance Inventory — Short form (Corbière, Bisson, Lauzon, & Ricard, 2006; Tracey & Kokotovic, 1989). This inventory measures three components of the working alliance: 1) goals (e.g., "We are working toward goals that we have agreed on"); 2) tasks (e.g., "My coach and I agreed on the steps to follow to improve my situation"); and 3) bonding (e.g., "My coach and I have developed mutual trust"). This measure (WAI-S) is widely used in psychotherapy research (Martin et al., 2000). Validation studies (Corbière *et al.*, 2006; Tracey & Kokotovic, 1989) have shown that the WAI-S presents good construct

validity and high reliability. The wording of the original version was slightly adapted to fit the coaching context (e.g. “coach” instead of “therapist”). Two items formulated in the negative were withdrawn because their inclusion caused the internal consistency of the overall score to fall considerably, from $\alpha = .93$ to $\alpha = .77$.

Executive coaching. The variable was measured by the number of coaching sessions received by each coachee. Data were provided by the HR department.

Coach’s self-efficacy in regard to coaching skills. The coach’s self-efficacy was measured by an 18 item 11-point Likert scale specifically developed for this study. Appendix 1 presents all items. These were developed in collaboration with the senior practitioner who ran the coach certification program and drew heavily on the basic coaching skills suggested by the ICF. The limited number of coaches ($n = 24$) did not permit factorial analysis to be completed; instead, internal coherence analysis was conducted based on conceptual groupings. The alpha values were: relational skills ($\alpha = .75$); communication skills ($\alpha = .60$); and ability to facilitate learning and results ($\alpha = .76$).

Motivation to transfer. This variable was measured by a 4 item 5-point Likert scale (e.g., “I am enthusiastic about the idea of trying to use my new knowledge in my professional activities”) taken from the Learning Transfer System Inventory (LTSI). Results from a study conducted by Holton, Bates and Ruona (2000) indicate high validity scores. The alpha coefficient was .82.

Supervisor support. This variable was measured by six items also taken from the LTSI developed by Holton and colleagues (e.g., “My superior shows an interest in what I am learning during training,” and “My superior congratulates me for my work when I use what I learned during training”). The alpha coefficient was .82.

RESULTS

Preliminary analyses

Before proceeding with the testing of our hypotheses, we first tested for significant differences between the managers who completed all the questionnaires and the other

managers enrolled in the development program. The results showed no significant differences with regard to the following sociodemographic characteristics: age ($t_{116} = -.48$, n.s.), sex ($\chi^2(1) = .39$, n.s.), education ($\chi^2(3) = 1.65$, n.s.) and number of years as a manager ($t_{115} = -.78$, n.s.). The pre-training self-efficacy of the coachees (Coachee SE - Before) did not differ significantly between the two groups ($t_{114} = -1.01$, n.s.). Finally, no significant differences were observed with regard to the gender of the coach ($t_{68} = -.66$, n.s.) or the single-or mixed-gender status of the coaching dyads ($t_{68} = -.07$, n.s.).

Descriptive analyses

Table 1 presents the descriptive statistics of the study variables. The most interesting result is that the extent of coaching received by the coachees was highly variable. Some received one or two sessions whereas others were involved in up to eleven sessions. Qualitative data indicates that lack of time and schedule conflicts were the two key reasons reported by the coachees for not attending to one or several coaching sessions.

Table 1. Descriptive statistics of the study variables

Variables	α	N	Mean	SD	Min.	Max.
Coachee's self-efficacy						
Employee development – Before ¹	.89	73	7.10	1.22	4.63	9.75
Employee development – After ²	.88	73	7.90	0.87	5.88	9.88
Working alliance	.93	73	5.79	0.78	3.30	7.00
Training methods						
Class seminars	–	73	7.78	0.42	7	8
Action learning groups	–	73	6.10	0.86	3	7
Executive coaching sessions	–	73	5.34	2.05	1	11
Coach's self-efficacy						
Relational skills ³	.75	24	8.68	0.67	7.50	10.00
Communication skills ⁴	.60	24	7.86	0.65	6.50	9.25
Facilitating learning and results skills ⁵	.76	24	7.94	0.59	7.13	9.00
Motivation to transfer	.82	70	4.01	0.56	2.25	5.00
Supervisor support	.82	69	3.03	0.72	1.33	5.00

¹ In subsequent tables, this variable is labeled Coachee's SE – Before

² In subsequent tables, this variable is labeled Coachee's SE – After

³ In subsequent tables, this variable is labeled Coach's SE – Relational

⁴ In subsequent tables, this variable is labeled Coach's SE – Communication

⁵ In subsequent tables, this variable is labeled Coach's SE – Facilitation

The results from a paired *t*-test analysis indicate that there was a significant increase in the coachees' self-efficacy ($t_{72} = 6.27, p < .01$) between the beginning and the end of the training program. Also, the results from the partial correlation matrix –after controlling for the coachee's pre-training self-efficacy – indicate that the number of sessions of action learning was not significantly linked with the coachee's post-training self-efficacy ($r_p = .10$, n.s.), whereas executive coaching had a significant correlation with it ($r_p = .24, p < .05$). Further, executive coaching was significantly related to working alliance ($r_p = .32, p < .01$) and working alliance was significantly related to post-training self-efficacy ($r_p = .48, p < .01$). Thus, the conditions required for mediation analysis as proposed by Baron and Kenny (1986) were respected.

The correlation matrix of the correlates of the working alliance presented in Table 2 reveals that the coachee's self-efficacy with respect to relational and communication skills had no significant link with working alliance. Hypothesis 1a and 1b were thus rejected. In contrast, self-efficacy with regard to facilitating learning and results showed a positive correlation with the working alliance, as did all of the correlates related to the coachee.

Mediation and moderation analysis

According to a comparative study of the methods of analysis of mediation effects (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002), the method of multiplying regression coefficients proposed by MacKinnon, Warsi and Dwyer (1995) gives good statistical power and a low incidence of type-I error, so that method was chosen for this study. The hierarchical regression results for the coachees' self-efficacy presented in Table 3 indicate that when coaching and working alliance are both entered together in the regression equation, the working alliance holds a significant coefficient whereas coaching does not. In addition, a Sobel's test (1982) confirmed that the association between the number of sessions of executive coaching and the development of self-efficacy is mediated by the working alliance ($z = 2.31, p < .05$). Further, our results demonstrate that the mediation is complete, as the association between executive coaching and self-efficacy becomes non-significant when working alliance is added. In regard to moderation, the results from Step 4 of the regression analysis indicate a non significant interactive effect of working alliance and the number of coaching sessions received. These results suggest that working alliance plays a mediating role

Table 2. Correlation matrix of the correlates of the working alliance

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Coach's SE - Relation	–						
2. Coach's SE - Communication	.65**	–					
3. Coach's SE - facilitation	.52**	.50**	–				
4. Motivation to transfer	-.11	-.07	.13	–			
5. Supervisor support	.06	-.05	.14	.27*	–		
6. Coaching sessions received	-.16	-.14	.08	-.07	.24*	–	
7. Working alliance	.07	.00	.42**	.36**	.29*	.32**	–

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

Table 3. Partial correlation matrix for mediation and moderation analysis

Variables	1.	2.	3.	4.
1. Coaching sessions received	–			
2. Action learning sessions received	.14	–		
3. Working alliance	.32**	.11	–	
4. Coachee's SE- After	.24*	.10	.48**	–

Controlling for Coachee's SE - Before
N=73. ** $p < .01$. * $p < .05$

rather than a moderating role in the relationship between executive coaching and its outcomes.

Working alliance determinants analysis

Table 4 presents the results from the multiple regression analysis we conducted. For this analysis, we only retained the variables that had a significant correlation with working alliance (see Table 2). The results indicate that 53.5% of the variance of the working alliance is explained by the regression equation. Further, findings reveal that the coaches' self-efficacy in facilitating learning and results is a significant correlate of working alliance. Hypothesis 1c was thus confirmed. Hypotheses 2, 3, and 4 were also confirmed: motivation to transfer, supervisor support and the number of coaching sessions are all significant correlates of working alliance.

**Table 4. Hierarchical regression of the working alliance
(standardized β)**

Independent variables	Step 1 β	Step 2 β
Coach's characteristics		
Coach's SE- facilitation	.42*	.28*
Coachee's characteristics		
Motivation to transfer		.54**
Supervisor support		.30*
Coaching sessions received		.36**
<i>Adjusted R²</i>	.146*	.535**
Δ adjusted <i>R²</i>		.389**

N =31. ** $p < .01$, * $p < .05$

DISCUSSION

The first objective of this study was to explore what role the working relationship between the coach and the coachee has in executive coaching outcomes. Our results indicate that coach-coachee relationship plays a mediating role in the association between the number of coaching sessions received and the development of a manager's self-efficacy. The theoretical implication of this result is important, because it suggests that it is by its effect on the coach-coachee relationship that the amount of coaching received influences the development of the coachee. The coach-coachee relationship thus constitutes a prerequisite for coaching effectiveness. Further, our results also lend solid empirical support to the observations made by Dingman (2004) on the positive correlation between the quality of the coaching relationship and the participants' self-efficacy. They also suggest that the executive coaching process can allow enough time for a real working relationship to be established between the coach and the coachee. Future research should continue to investigate the coaching process. In line, Joo (2005) identified several aspects of the process that are worth exploring. Among them, the interpersonal fit between the coach and the coachee, is of particular interest. Indeed, very little is known about the personal characteristics that should be taken into account when pairing a coach with a coachee.

The second objective of this study was to investigate the correlates of the coach-coachee relationship. Our findings indicate that with regard to the correlates related to the coach, only the ability to facilitate learning and results — which includes the ability to establish a

development plan, to track learning progress, to use a structured approach, to help make connections and to identify obstacles — was significant to explain the variance in the coach-coachee working relationship. Although this result helps to better understand what may influence the working relationship between a coach and a coachee, it contradicts previous findings in the working alliance literature in psychotherapy which indicate that the therapist's attributes have a greater influence on the relationship than do the techniques employed (Horvath, 2005). This result may be explained by the fact that the characteristics of the executive coaching clientele and their goals differ from those of the clientele in psychotherapy. Indeed, individuals receiving coaching are generally less fragile and have more resources than do clients in therapy (Peltier, 2001). In addition, the general goal of executive coaching is professional skill development rather than reestablishing a healthy functioning level of interaction with the world, as it is often the case in therapy. This result suggests that a manager's development can occur in spite of less introspection than in psychotherapy, as long as the coachee is actively involved in reaching her development goals. The coach's skills in facilitation of learning and results seem to encourage putting learning into practice.

From a systemic perspective, it would be interesting to examine the relationship between the characteristics of the organizational culture and the coaching skills associated with working alliance. Our data were collected in an industrial setting that is very focused on following procedures and obtaining results, and that is largely composed of managers with a background in engineering. These characteristics may help explain why the more pragmatic coaching skills, related to structuring the process and attaining results, for example, had a larger impact on working alliance than did relational or communication skills.

In regard to the correlates related to the coachee, results indicate that both motivation to transfer and supervisory support were significant predictors of the coach-coachee relationship. In other words, the more a manager is motivated to apply its newly developed skills in his work and the higher is his perception of supervisory support, the better the working alliance with the coach during the coaching process. Motivation to transfer and supervisory support have been included in numerous studies in the training literature. Our results expand our comprehension of these two variables. In regard to supervisory support, it

is possible to argue that a manager who does not perceive any support from his superior would be likely to conclude that coaching is not important, and neither is skill development. On the contrary, the support of the supervisor might reinforce the perceived value of the process and encourage the coachee's efforts to develop.

Our findings also reveal that the number of coaching sessions received is a significant determinant of the coach-coachee relationship. This result is consistent with the psychotherapy literature, which shows that the working relationship between the therapist and his client increases with the number of therapy sessions (Kivlighan & Shaughnessy, 1995). The number of sessions also refers to the design of executive coaching. Numerous studies have been conducted on the design of training programs. However, to our knowledge, no study has investigated the design of executive coaching. This research represents a first step towards a better understanding of that aspect of coaching.

Limitations

There are several limitations associated with the study. First, although the minimum ratio of five subjects per variable (see Tabachnick & Fidell, 2006) was met in our regression analysis, a larger sample would have provided more statistical power. Low statistical power increases the chance of having a Type II error, or in other words, saying that there is no effect when in fact there is one. Thus, it is possible that the non significant association found between the coach's self-efficacy for relational skills and for communication skills and the working alliance represents a Type II error. Also, a larger sample could have helped to obtain better alpha values for our self-designed instrument in regard to the coaches' self-efficacy. Second, measuring the coach-coachee relationship at the end of the process did not allow us to test for causality. Thus, an inverse causal effect where for instance an increase in self-efficacy influences the perception of the working relationship could have occurred (Crits-Christoph, Connolly Gibbons, & Hearon, 2006). However, some studies conducted in the context of therapy have found that the working alliance predicts outcome when controlling for previous change, which suggests that the "alliance-outcome association is not just an artifact of clients getting better over time" (Castonguay et al., 2006, p. 274). Third, repeated measures of the coach-coachee relationship may have allowed us to better understand the

evolution of the working alliance, and for instance, to determine whether a poor evaluation at first was associated with the coachee disinvesting from the process over time.

Last, although scientific literature strongly support a positive link between self-efficacy and job performance (Stajkovic & Luthans, 1997), future studies should use, when possible, hard outcome measures. From another perspective, researchers could also expand their mental model about the outcomes of executive coaching by including variables associated with intangible benefits (e.g., self-awareness, organizational commitment).

Implications for HRD practice

Management development relies increasingly on executive coaching. Our results allow us to better understand what variables influence the working relationship between a coach and a coachee. In turn, this allows us to better develop interventions aimed at increasing the quality of the working relationship between the coach and the coachee. Our results also underline the importance, when implementing internal executive coaching programs, to work with future coaches on ways to favor the development of a good working relationship. Certification programs should sensitize coaches on the working relationship, by making them conscious of how they influence its development and the obstacles they may encounter. Further, in light of the study by Crits-Christoph and colleagues (2006), which showed that training can help therapists improve their clients' perception of the working alliance, it would be of interest to evaluate whether certain training programs for coaches would increase the coach's ease with regard to their skills in facilitating learning and results, and if the process improve the coachees' perception of the working relationship.

Finally, from another perspective, our results highlight the pertinence of "preparing the ground" for an executive coaching program. Interventions conducted before coaching could help increase the participants' motivation to transfer learning, as well as sensitizing supervisors to their key role in confirming the value of the process.

REFERENCES

- Ackerman, S.J., & Hilsenroth, M.J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology review, 23*, 1-33.
- Axtell, C.M., Maitlis, S., & Yearta, S.K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review, 26*(3), 201-213.
- Bacon, T.R., & Spear, K.I. (2003). *Adaptive coaching : The art and practice of a client-centered approach to performance improvement*. Palo Alto, CA: Davis-Black.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.
- Barner, R., & Higgins, J. (2007). Understanding implicit models that guide the coaching process. *Journal of Management Development, 26*(2), 148-158.
- Baron, L., & Morin, L. (2007). *L'effet du coaching exécutif sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle de compétences de gestion: Étude empirique en milieu organisationnel*. Paper presented at the Association des sciences administratives du Canada (ASAC), Ottawa.
- Baron, R.A., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Berry, R.M. (2005). *A comparison of face-to-face and distance coaching practices: The role of the working alliance in problem resolution*. Doctoral thesis, Georgia State University, Atlanta.
- Binder, J.L., & Strupp, H.H. (1997). "Negative process": A recurrently discovered and underestimated facet of therapeutic process and outcome in the individual psychotherapy of adults. *Clinical Psychology: Science and Practice, 4*, 121-139.

- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 16, 252-260.
- Castonguay, L.G., Constantino, M.J., & Holtforth, M.G. (2006). The working alliance: where are we and where should we go? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(3), 271-279.
- Coady, N.F. (1991). The association between client and therapist interpersonal processes and outcomes in psychodynamic psychotherapy. *Research on Social Work Practice*, 1, 122-138.
- 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.
- Constantino, M.J., Castonguay, L.G., & Schut, A.J. (2002). The working alliance: A flagship for the "scientist-practitioner" model in psychotherapy. In G. S. Tryon (Ed.), *Counseling based on process research: Applying what we know* (pp. 81-131). Boston: Allyn & Bacon.
- Crits-Christoph, P., Connolly Gibbons, M.B., Crits-Christoph, K., Narducci, J., Schamberger, M., & Gallop, R. (2006). Can therapists be trained to improve their alliances? A preliminary study of alliance-fostering psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 16(3), 268-281.
- Crits-Christoph, P., Connolly Gibbons, M.B., & Hearon, B. (2006). Does the alliance cause good outcome? Recommendations for future research on the alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(3), 280-285.
- de Roten, Y., Fischer, M., Drapeau, M., Beretta, V., Kramer, U., Fabre, N., et al. (2004). Is one assessment enough? Patterns of helping alliance development and outcome. *Clinical psychology and psychotherapy*, 11, 324-331.

- Dingman, M.E. (2004). *The effects of executive coaching on job-related attitudes*. Doctorate thesis, Regent University, Virginia Beach.
- Douglas, C., & Morley, W. (2000). *Executive coaching, an annotated bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- 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.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching: Evoking excellence in others - 2nd ed.* Burlington, MA: Elsevier.
- Gegner, C. (1997). *Coaching: Theory and practice*. Unpublished master's thesis, University of San Francisco, California.
- Goldstein, I.L., & Ford, J.K. (2002). *Training in organizations (4th Ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning. .
- Hardy, G.E., Cahill, J., Shapiro, D.A., Barkham, M., Rees, A., & Macaskill, N. (2001). Client interpersonal and cognitive styles as predictors of response to time-limited cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 841-845.
- Hodgetts, W.H. (2002). Using executive coaching in organizations: What can go wrong (and how to prevent it). In C. Fitzgerald & J. Garvey Berger (Eds.), *Executive coaching: Practices and perspectives*. Palo-Alto, CA: Davies-Black.
- Holton, E.F., III, Bates, R.A., & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Horvath, A.O. (2005). The therapeutic relationship: Research and theory. An introduction to the Special issue. *Psychotherapy Research*, 15(1-2), 3-7.

- Horvath, A.O., & Bedi, R.P. (2002). The alliance. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapists contributions and responsiveness to patients* (pp. 37-69). New York: Oxford University Press.
- Horvath, A.O., & Greenberg, L.S. (1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 223-233.
- Horvath, A.O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(4), 561-573.
- Horvath, A.O., & Symonds, B.D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology, 1991*(38), 2.
- Joo, B.-K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review, 4*(4), 462-488.
- Judge, W.Q., & Cowell, J. (1997). The brave new world of executive coaching. *Business Horizon, 40*(4), 71-77.
- Kampa, S., & White, R.P. (2002). The Effectiveness of Executive Coaching: What We Know and What We Still Need to Know. In R. L. Lowman (Ed.), *The California School of Organizational Studies. A Comprehensive Guide to Theory, Skills, and Techniques: Handbook of Organizational Consulting Psychology* (pp. 139-158). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M.Z. (2001). Executive Coaching: A Comprehensive Review of the Literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 53*(4), 205-228.
- Kilburg, R.R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kilburg, R.R. (2001). Facilitating intervention adherence in executive coaching: A model and methods. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research, 53*(4), 251-267.

- Kilburg, R.R. (2002). Individual Interventions in Consulting Psychology. In R. L. Lowman (Ed.), *The California School of Organizational Studies. A Comprehensive Guide to Theory, Skills, and Techniques: Handbook of Organizational Consulting Psychology* (pp. 109-138). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Kivlighan, D.M.J., & Shaughnessy, P. (1995). An analysis of the development of the working alliance using hierarchical linear modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 338-349.
- Kivlighan, D.M.J., & Shaughnessy, P. (2000). Patterns of working alliance development: A typology of patient's working alliance ratings. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 362-371.
- Latham, G.P., & Heslin, P.A. (2003). Training the trainee as well as the trainer: Lessons to be learned from clinical psychology. *Canadian Psychology*, 44(3), 218-231.
- Levinson, H. (1996). Executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 115-123.
- Lowman, R.L. (2005). Executive Coaching: The Road to Dodoville Needs Paving With More Than Good Assumptions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(1), 90-96.
- Luthans, F., & Peterson, S.J. (2003). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management*, 42(3), 243.
- MacKinnon, D.P., Lockwood, C.M., Hoffman, J.M., West, S.G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104.

- MacKinnon, D.P., Warsi, G., & Dwyer, J.H. (1995). A simulation study of mediated effect measures. *Multivariate Behavioral Research, 30*(1), 41-62.
- Mallinckrodt, B. (1992). Client's representations of childhood emotional bonds with parents social support, and formation of the working alliance. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 401-409.
- Martin, D.J., Gaske, J.P., & Davis, M.K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(3), 438-450.
- McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L., & Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the impact of executive coaching: Behavioral change, organizational outcomes, and return on investment. *The Manchester Review, 6*(1), 1-9.
- Meggison, D., & Clutterbuck, D. (1995). *Mentoring in Action: a practical guide for managers*. London: Kogan Page.
- Meyer, B., Pilkonis, P.A., Krupnick, J.L., Egan, M.K., Simmens, S.J., & Sotsky, S.M. (2002). Treatment expectancies, patient alliance, and outcome: Further analyses from the National Institute of Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(4), 1051-1055.
- 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.
- Peltier, B. (2001). *The Psychology of Executive Coaching: Theory and Application*. Ann Arbor MI: Brunner-Routledge Taylor & Francis Group.
- Peterson, D.B. (1996). Executive coaching at work: The art of one-on-one change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 48*(2), 78-86.

- Peterson, D.B. (2002). Management development: Coaching and mentoring programs. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing and managing effective training and development*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Safran, J.D., & Muran, J.C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York: Guilford Press.
- Schein, E.H. (2006). Coaching and consultation revisited : Are they the same ? In M. Goldsmith & L. S. Lyons (Eds.), *Coaching for leadership: The practice of leadership coaching from the world's greatest coaches (2nd edition)* (pp. 17-25). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Schneider, W., & Klauer, T. (2001). Symptom level, treatment motivation, and the effects of inpatient psychotherapy. *Psychotherapy Research, 11*, 153-167.
- 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.
- Smither, J.W., & Reilly, S.P. (2001). Coaching in organizations: A social psychological perspective. In M. London (Ed.), *How people evaluate others in organizations* (pp. 221-252). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sperry, L. (1993). Working with executives; Consulting, counseling, and coaching. *Individual Psychology, 49*(2), 257-266.
- Stiles, W.B., Click, M.J., Osatuke, K., Hardy, G.E., Shapiro, D.A., Agnew-Davies, R., et al. (2004). Patterns of alliance development and the rupture-repair hypothesis: Are productive relationship U-shaped or V-shaped? *Journal of Counseling Psychology, 51*(1), 81-92.

- Styhre, A. (2008). Coaching as second-order observations : Learning from site managers in the construction industry. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 275-290.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2006). *Using multivariate statistics (5th ed)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Thach, E.C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3/4), 205.
- Ting, S., & Hart, E.W. (2004). Formal coaching. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbool of leadership development* (pp. 116-150). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Tobias, L.L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology*, 48(2), 87-95.
- Wexley, K.N., & Latham, G.P. (2002). *Developing and training human resources in organizations (3rd Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Whisman, M.A. (1993). Mediators and moderators of change in cognitive therapy of depression. *Psychological Bulletin*, 114(2), 248-265.

Appendix

Measure of coach's self-efficacy in regard to coaching skills

<p>Relational skills 6 items $\alpha = .75$</p>	<p>Do what it takes to make myself completely available.</p> <p>Demonstrate a sincere interest for the individual I coach and his development plan.</p> <p>Strive for a good relationship with the person.</p> <p>Treat the person with respect.</p> <p>Make an effort to understand what the person experiences.</p> <p>Show confidence in the person I coach.</p>
<p>Communication skills 4 items $\alpha = .60$</p>	<p>Ask questions that will help the individual to better understand his situation, identify causes and see possible improvement actions.</p> <p>Reformulate to verify my comprehension.</p> <p>Reinforce and constructively criticize the behaviours of the person.</p> <p>Confront, when necessary, the beliefs and own truths of the person.</p>
<p>Facilitating learning and results skills 8 items $\alpha = .76$</p>	<p>Establish coaching agreements that take into account the needs and expectations of all people involved.</p> <p>Utilize a structured approach during my coaching meetings.</p> <p>Help the individual to make links between the situation and what he has learned.</p> <p>With the person, review on a regular basis our approach and make some adjustments if necessary.</p> <p>Help the individual to identify occasions to put in practice what he has learned as well as concrete actions to achieve his goals.</p> <p>Help the individual to acknowledge his responsibility toward coaching and the power he has with respect to the situation.</p> <p>Help the individual to identify difficulties he could encounter during the implementation of his development plan as well as means to address those difficulties.</p> <p>Give my support to the individual during the implementation of his plan.</p>

N= 24

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce chapitre constitue une discussion générale des résultats obtenus dans les deux articles empiriques de la thèse. On y retrouve, de surcroît, certains éléments plus globaux relatifs à l'utilisation du coaching exécutif. Cinq sections distinctes composent le présent chapitre. La première section porte sur les résultats obtenus concernant l'efficacité du coaching exécutif à favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle. La deuxième section aborde les résultats obtenus concernant le rôle et les déterminants de l'alliance de travail dans le cadre d'un processus de coaching exécutif. La troisième section, pour sa part, traite de certaines considérations méthodologiques ainsi que des principales limites de deux études réalisées dans le cadre de cette thèse de doctorat. Dans la quatrième section, des perspectives de recherches visant l'approfondissement et l'élargissement des connaissances sur le coaching exécutif sont explorées. Finalement, la dernière section aborde différentes considérations éthiques dans le domaine du coaching exécutif.

4.1 Résultats du premier article de thèse

Les résultats du premier article de thèse indiquent que le coaching exécutif est une méthode de formation associée au développement du sentiment d'efficacité personnelle à l'endroit d'habiletés relationnelles. En effet, nos résultats indiquent un lien significatif et positif entre le nombre de séances de coaching exécutif reçues et le SEP des participants à la fin du programme de développement, une fois contrôlé leur SEP au début du programme. Ainsi, plus les gens ont reçu de séances de coaching exécutif, plus leur SEP à favoriser le développement de leurs employés s'est accru. Alors que le programme de développement était constitué de trois méthodes de développement, soit des séminaires en classe, des groupes de codéveloppement et du coaching exécutif, la méthode du coaching exécutif a pu être isolée et son lien avec le développement du SEP démontré. Ce résultat constitue un apport théorique important pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il vient solidifier les connaissances théoriques

existantes sur le coaching exécutif. En effet, en parallèle à la grande popularité que connaît le coaching exécutif dans les organisations depuis une quinzaine d'années, très peu d'études ont étudié son efficacité à provoquer des retombées. En effet, une recension des écrits publiés avant 2001 (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001) ainsi qu'une recherche effectuée avec les deux principaux moteurs de recherche pour la littérature scientifique (*Psyclit*, *ABI Inform*) pour la période 2001-2007 révèlent que moins de dix études empiriques allant au-delà du sondage ont été publiées dans les quinze dernières années. De plus, une majorité de celles-ci comportent d'importantes limites méthodologiques telles l'impossibilité d'isoler les effets du coaching exécutif sur d'autres méthodes de développement utilisées conjointement ou encore l'utilisation de mesures *post* ne permettant qu'une évaluation auto-rapportée et rétrospective de l'amélioration favorisée par le coaching exécutif ou des facteurs ayant contribué à celle-ci.

Plus spécifiquement, cette étude constitue un apport théorique aux écrits scientifiques traitant de la relation peu étudiée entre le coaching exécutif et le développement du SEP d'habiletés de gestion. Jusqu'à présent, seule l'étude de Evers, Brouwers et Tomic (2006) s'est attardée à explorer, dans un contexte quasi-expérimental, l'impact du coaching sur le développement du SEP. Les auteurs observent une relation positive entre la participation à une démarche de coaching et l'augmentation du SEP à établir ses propres objectifs, et une absence de relation avec le SEP à agir de façon équilibrée et le SEP à vivre et travailler de façon consciente. Plusieurs éléments distinguent toutefois le coaching utilisé dans leur étude de celui étudié dans la présente thèse. Tout d'abord, le coaching est dispensé par le supérieur immédiat, et non par un coach sans lien d'autorité avec les coachés, comme c'est le cas dans notre étude. Aussi, le coaching constitue en soi une méthode de formation, et non un complément à une formation traditionnelle. Le coaching mettait l'emphase sur les besoins individuels de chacun et non sur des objectifs généraux préétablis. Ainsi, les mesures utilisées de SEP ne permettent pas de déterminer si le coaching exécutif a contribué à développer des compétences spécifiques de gestion visées par un programme de développement.

Un autre apport théorique de nos résultats est de corroborer la corrélation positive observée par Thach (2002) entre le nombre de séances de coaching exécutif et les retombées positives de la démarche. En effet, cet auteur observe que la quantité de coaching reçue est associée positivement et significativement à l'évaluation par le coaché de son amélioration

sur ses compétences de leadership, ce lien n'étant toutefois pas observé avec les évaluations du supérieur immédiat, des collègues et des employés du coaché. Bien que l'étude de Thach (2002) évalue le lien entre le coaching exécutif et la performance, la relation observée est affaiblie par le fait qu'elle n'est significative que lorsque le coaché lui-même évalue son amélioration. Il nous apparaît que cette façon de mesurer les retombées de la démarche de coaching est sujette aux biais associés à la dissonance cognitive chez le coaché. En effet, il est difficile d'imaginer qu'un individu s'étant investi dans une démarche de développement en rencontrant à plusieurs reprises son coach n'évalue pas qu'il ait progressé sur les compétences en développement. Nous croyons que la mesure utilisée dans cette thèse, bien qu'elle n'évalue pas directement la performance des gestionnaires, mais leur perception de pouvoir réaliser avec succès certaines tâches, est moins sujette aux biais des répondants qu'une évaluation de leur *amélioration* à proprement dite.

De façon plus générale, la première étude de cette thèse surmonte certaines lacunes méthodologiques des études ayant à ce jour investigué le coaching exécutif. Tout d'abord, l'utilisation d'un devis longitudinal avec traitement à intensité variable constitue une force importante. Le design utilisé pour cette étude s'apparente à celui du prétest posttest à groupe unique, l'un des designs recommandés dans la littérature lorsque l'objectif d'une recherche est d'évaluer la contribution d'une activité de formation au développement d'une compétence (voir Goldstein & Ford, 2002; Wexley & Latham, 2002). Une distinction toutefois est que les participants reçoivent une partie du traitement (le coaching exécutif) à des intensités variables. Cette caractéristique du traitement permet de cerner avec une plus grande précision son lien sur les retombées de la démarche qu'un devis à traitement uniforme. De plus, le fait d'avoir pu contrôler pour les autres méthodes de formation utilisées augmente la validité interne de notre étude. Le lien spécifique qu'entretient le coaching exécutif avec le SEP des coachés a ainsi pu être isolée, ce qui n'a pas été le cas des quelques études ayant étudié l'effet combiné du coaching exécutif avec d'autres méthodes de formation, telles des séminaires magistraux ou des outils d'évaluation multisources (Luthans & Peterson, 2003; Thach, 2002). Aussi, bien que le SEP ne constitue pas en soit une mesure de performance, le lien entre celui-ci et la performance a été maintes fois démontré (Stajkovic & Luthans, 1998a). Les résultats indiquent également qu'au-delà de ce qui est expliqué par les variables

situationnelles et individuelles du modèle explicatif, l'effet du coaching exécutif sur le développement du SEP demeure significatif.

Par ailleurs, bien que cette étude n'ait pas approfondi les caractéristiques propres au coaching exécutif ayant permis le développement du SEP, des études antérieures peuvent nous renseigner sur celles-ci. Comme nous en faisons état dans le contexte général de cette thèse, Malone (2001) suggère que le coaching exécutif permet naturellement l'utilisation de techniques ciblant les déterminants du SEP. En effet, le coaching exécutif, par l'accompagnement serré qu'il implique, favoriserait chez le coaché 1) les expériences de succès, 2) le modelage, 3) la persuasion sociale et 4) la gestion des états physiologiques et affectifs. Également, Gist et Mitchell (1992) suggèrent que les stratégies d'intervention visant les déterminants internes à l'individu sont plus efficaces à renforcer le SEP que celles visant à donner de l'information sur la tâche ou à renforcer les habiletés de l'individu. En effet, c'est en sollicitant les capacités fondamentales de symbolisation, d'apprentissage vicariant, d'anticipation, de régulation et de conscience réflexive proposées par la théorie sociocognitive (Bandura, 1986) que ces interventions influencent le SEP. Bandura souligne que les individus sont des agents actifs de leur fonctionnement cognitif, émotionnel et comportemental et que par les croyances qu'ils entretiennent, ils peuvent exercer un contrôle sur leurs états physiologiques et affectifs et leurs comportements, qui à leur tour influencent l'environnement dans lequel ils évoluent.

Ainsi, les interventions visant à rendre l'individu plus conscient des stratégies de performance efficaces et de la somme d'efforts nécessaires pour atteindre ses objectifs constituent des moyens utilisés en coaching exécutif pour influencer les déterminants internes à l'individu. Par exemple, la fixation d'objectifs inscrits à l'intérieur d'un plan de développement est à la base du travail effectué en coaching exécutif et sollicite notamment les capacités de symbolisation et d'anticipation de l'individu. En plus d'affecter le SEP, la littérature démontre que l'établissement d'objectifs clairs, spécifiques et stimulants est associé à la performance (Gist *et al.*, 1991; Locke & Latham, 1990). À cet effet, une rare étude rigoureuse sur le coaching exécutif (Smither *et al.*, 2003) constate que la participation à une démarche de coaching exécutif est associée positivement et significativement à la fixation d'objectifs clairs et spécifiques et à la sollicitation d'idées pour s'améliorer de la part du

supérieur immédiat. Aussi, dans une démarche de coaching exécutif, l'étape principale de mise en action des attitudes ou comportements à développer sollicite également les capacités d'autorégulation et de conscience réflexive de l'individu. En plus de s'enligner sur des objectifs et de les réajuster au besoin, les individus sont amenés à anticiper les obstacles au succès et à planifier la façon de les surmonter, à se questionner sur ce qui les empêche personnellement d'agir différemment, à autoévaluer leur progrès dans l'implantation de leur plan, et à utiliser de l'auto-renforcement pour motiver leurs accomplissements. Ces techniques de gestion de soi ou d'autorégulation ont également été associées à la performance (Gist *et al.*, 1991). Le soutien fourni par le coach dans ces étapes permet au coaché de développer, progressivement, un sentiment de contrôle cognitif et de maîtrise comportementale vis-à-vis des problèmes auxquels il fait face dans son travail (Smither & Reilly, 2001), ce qui renforce son SEP.

De façon plus générale, l'influence du coaching exécutif sur le SEP des gestionnaires à favoriser le développement des subordonnés constitue un résultat intéressant à analyser à la lumière de la littérature portant sur le coaching managérial. En effet, la compétence « développement des subordonnées », tel que mesurée dans cette étude, réfère à des comportements et attitudes de coaching managérial. Il est à noter que nous avons pris la décision de ne pas utiliser cette expression dans la présente thèse afin de ne pas créer de confusion entre la méthode de formation (le coaching exécutif) et les objectifs de celle-ci. Le coaching managérial, soit l'adoption de comportements de coaching par le supérieur immédiat, est une responsabilité qui incombe de plus en plus aux gestionnaires depuis l'avènement du concept d'organisations apprenantes (Ellinger & Bostrom, 1999; Latham *et al.*, 2005). Ce nouveau rôle change profondément le travail du gestionnaire, plus habitué à un mode de gestion traditionnel orienté vers le contrôle. La transition vers un rôle de facilitateur de l'apprentissage implique également une phase de transition des croyances guidant les comportements des gestionnaires/coachs. À ce sujet, les résultats de l'étude de Ellinger et Bostrom (2002) indiquent que les rôles de gestionnaire et de coach sont perçus comme deux rôles distincts et que les croyances qu'entretiennent les gestionnaires sur les apprenants, sur le processus d'apprentissage et sur eux-mêmes constituent des éléments critiques à l'adoption de comportements de coaching. Ces auteurs observent à cet égard que les gestionnaires réussissant cette transition sont ceux qui ont développé un fort SEP à l'endroit des

comportements de coaching, ce qui abonde dans le sens de nos résultats. En bref, peu de travaux ont étudié à ce jour des méthodes de formation visant le développement de comportements de coaching managérial. Nos résultats suggèrent que le coaching exécutif peut aider à augmenter le SEP des gestionnaires en regard de comportements de coaching managérial.

Par ailleurs, une étude de Ellinger et Bostrom (1999) rapporte que les comportements de coaching par le supérieur favorisent l'habilitation, ou l'*empowerment*, des employés. Ce concept désigne « un mode de gestion où plus de discrétion dans la réalisation des tâches et de pouvoir dans l'organisation sont alloués à l'employé de première ligne (Boudrias, Gobert, Savoie, & Vandenberghe, 2003, p. 44) », tandis que le concept d'habilitation *psychologique* fait plus spécifiquement référence à l'état psychologique d'un individu habileté. Selon Conger et Kanungo (1988), une organisation peut favoriser l'habilitation des employés en renforçant leur SEP et en identifiant les conditions qui alimentent leur sentiment d'absence de pouvoir. Or, à l'instar des comportements de coaching exécutif, les comportements de coaching managérial apparaissent tout désignés pour renforcer les perceptions d'efficacité personnelle des employés en agissant sur les déterminants du SEP (Ellinger & Bostrom, 2002; Malone, 2001).

D'autre part, notre étude a permis de documenter l'influence de certaines variables sur le développement du SEP des participants à des programmes de développement incluant du coaching exécutif. Comme le recommandent des recensions des écrits des 20 dernières années sur la formation en milieu organisationnel et sur le transfert des apprentissages, cette étude a étudié les retombées de formation de façon systémique, plutôt que d'examiner des relations isolées (Baldwin & Ford, 1988; Ford & Weissbein, 1997; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Tout d'abord, l'influence de certaines variables sur le SEP n'a pu être confirmée, en dépit de résultats positifs observés en contexte de formation traditionnelle et de suggestions faites par certains auteurs sur la pertinence de les étudier en contexte de coaching exécutif. Premièrement, les résultats n'ont pas permis de démontrer que l'orientation d'apprentissage des participants entretient une relation avec le développement du SEP. Ce résultat surprend, puisque l'orientation d'apprentissage nous renseigne sur la propension des individus à émettre des actions orientées vers la maîtrise des habiletés dans le but d'augmenter leur

niveau de compétence dans une activité donnée. Ils vont notamment rechercher des tâches stimulantes et fournir des efforts soutenus face aux difficultés rencontrées (Button *et al.*, 1996). Une explication possible à ces résultats est que les comportements associés à une faible orientation d'apprentissage puissent être atténués par les caractéristiques du coaching exécutif. En effet, un individu pourrait avoir la propension naturelle à éviter les tâches mettant ses compétences à l'épreuve, mais être fortement encouragé à le faire par son coach. Le plan de développement ciblant ces activités, le suivi du coach ainsi que son soutien dans l'adversité pourraient diminuer les risques d'évitement de tâches et favoriser la prise de risque par les participants.

De façon plus générale, il est envisageable qu'une orientation d'apprentissage ait été induite par le programme de développement, ce qui aurait également pu atténuer certains comportements de retrait des tâches exigeantes. En effet, le « parcours d'apprentissage » étudié mettait beaucoup l'accent sur l'apprentissage, et non sur les résultats. Issu du courant de l'apprentissage dans l'action, le programme valorisait ouvertement la prise de risque, la réflexion et le soutien entre partenaires d'apprentissage. En lien, les résultats de l'étude de Stevens et Gist (1997) indiquent que les participants dans un groupe de formation induisant une orientation d'apprentissage s'engageaient dans davantage d'activités favorisant le maintien des habiletés, qu'ils planifiaient faire plus d'efforts et démontraient davantage de réponses affectives positives face aux objectifs à atteindre que les participants de la condition objectifs de performance. Aussi, la formation induisant une orientation d'apprentissage semblait prévenir, chez les participants au faible SEP, l'évitement de la tâche. Les résultats de notre étude indiquent que plus les participants rapportent un SEP pré-formation faible, moins ils sont orientés vers l'apprentissage ($r = ,35, p < ,01$). Certains de leurs comportements d'évitement de la tâche auraient ainsi pu être prévenus par une orientation induite par le programme de développement.

En outre, les résultats de notre analyse de régression indiquent que le soutien perçu ne permet pas d'expliquer significativement plus de variance du SEP que ce qui était déjà expliqué par le modèle, en dépit d'une corrélation positive élevée entre les deux variables ($r = ,38, p < ,01$). Ce résultat corrobore celui de certaines études n'ayant pu observer, au-delà de ce qui était expliqué par des variables individuelles, l'effet de variables situationnelles sur

les retombées d'une formation (Axtell *et al.*, 1997; Chiaburu & Marinova, 2005). En lien, certaines études rapportent que les composantes proximales à l'employé ont un impact plus grand et expliqueraient davantage de la variance de la performance que les composantes organisationnelles distales (Chiaburu & Tekleab, 2005). Ainsi, les facteurs personnels (proximaux) permettraient d'expliquer davantage de variance de la performance que le soutien perçu (plus distal). Les résultats de cette analyse ne signifient pas que le soutien perçu de différentes sources (supérieur immédiat, collègues, organisation) ne permet pas d'expliquer le SEP de participants à un programme de formation incluant du coaching exécutif, mais plutôt que cette variable ne permet pas d'expliquer significativement plus de variance du SEP que notre modèle en expliquait déjà. Qui plus est, les corrélations positives observées soulignent la relation existant entre le soutien perçu par les participants et leur SEP et réaffirment l'importance du soutien perçu en processus d'acquisition de compétences (Rouiller & Goldstein, 1993; Tracey *et al.*, 1995). En lien, Smith-Jentsch, Salas et Brannick (2001) mentionnent que les leaders doivent être conscients du puissant impact que leurs actions peuvent avoir sur la volonté de transférer de leurs subordonnés. Dans leur étude, ces auteurs constatent que le soutien du supérieur immédiat envers un employé s'efforçant d'utiliser ses nouvelles habiletés produit également un effet sur ses collègues, suggérant un apprentissage vicariant des comportements valorisés ou non. Ainsi, le soutien explicite du supérieur immédiat envers la formation pourrait aider à contrer la prédisposition négative de certains envers le contenu de la formation et produire un effet puissant de valorisation de celle-ci. Il est souhaitable que le supérieur immédiat rende explicite son soutien avant même le début de la formation. À l'opposé, les environnements peu soutenant sont ceux qui bénéficient le plus d'interventions post-formation visant à favoriser le transfert (Gaudine & Saks, 2004), tel le coaching exécutif. Il est envisageable que le soutien fourni à l'employé par les intervenants, dans le cas présent le coach, puisse compenser le peu de soutien de son environnement naturel.

Par contre, nos résultats indiquent que la perception d'utilité des compétences à développer et l'engagement affectif des participants sont positivement et significativement liés au développement du SEP. En ce qui a trait à l'engagement affectif des participants, nos résultats sont cohérents avec la littérature ayant justifiée notre hypothèse voulant que les individus se sentant davantage liés affectivement à leur organisation se développent

davantage lorsque leur organisation leur en donne l'occasion. Alors que les études passées en formation ont démontré que l'engagement organisationnel est associé à une plus grande participation dans la formation chez les nouveaux employés (Saks, 1995; Tannenbaum *et al.*, 1991) et à une plus grande motivation à transférer (Seyler *et al.*, 1998), nos résultats indiquent que l'engagement affectif est également associé au développement du SEP, une variable fortement liée à la performance (Stajkovic & Luthans, 1998a). Une explication possible est que c'est par son effet sur la motivation à transférer et la participation dans la formation que l'engagement affectif favorise le développement du SEP des participants. En effet, l'engagement envers l'organisation, qui est non spécifique au contexte de formation, pourrait prédisposer positivement les employés envers la formation offerte. Selon Tracey et collaborateurs (2001), la valeur de la formation offerte dans une organisation risque à son tour d'influencer l'engagement organisationnel des employés, ce qui suggère une boucle auto-renforçante entre la formation offerte et l'engagement organisationnel. Sur le plan théorique, cet effet rappelle la théorie de l'échange social. En effet, recevoir une formation utile pourrait être perçu par l'employé comme un bénéfice renforçant son intérêt ou son engagement envers la relation qui le lie à son employeur. La littérature mentionne à cet effet qu'un employé est enclin à échanger son engagement contre le soutien de son employeur (Eisenberger, Fasolo, & Davis-LaMastro, 1990).

Par ailleurs, d'autres analyses nous ont permis de constater qu'il n'y a pas eu de changement significatif de l'engagement affectif des participants entre le début (4,66/7) et la fin (4,49/7) du parcours d'apprentissage. Les résultats obtenus suite à une analyse de Test-*t* pour échantillons appariés indiquent que le niveau d'engagement affectif des gestionnaires est demeuré le même ($t_{72} = 1,83$, n.s.), en dépit d'une légère baisse observable. Le climat d'incertitude régnant dans l'entreprise où a pris place notre expérimentation à l'époque de la formation (octobre 2005 à août 2006) peut possiblement expliquer cette absence de variation. En effet, la littérature indique que l'incertitude quant à la sécurité d'emploi influence négativement le niveau d'engagement organisationnel des employés (Hui & Lee, 2000). Dans le cas présent, il est envisageable que la participation au parcours d'apprentissage ait pu constituer une force positive ayant contribué à maintenir le niveau d'engagement des gestionnaires à son niveau de départ.

Finalement, nos résultats indiquent que la perception d'utilité des compétences à développer est corrélée positivement et significativement au développement du SEP. Ainsi, plus un individu perçoit les compétences à développer comme étant utiles aux exigences de son emploi, plus il renforcera au cours du programme ses perceptions d'efficacité personnelle. Ceci suggère l'importance pour une organisation mettant en place un programme de développement incluant du coaching exécutif de présenter aux participants, préalablement à la formation, les objectifs organisationnels poursuivis par celle-ci, et de souligner de quelles façons les compétences développées par les gestionnaires s'orientent vers ces objectifs. Certains programmes de formation n'ont pas à convaincre de la pertinence de ce qu'ils enseignent, le lien entre la formation et les besoins organisationnels étant flagrant. Toutefois, il est possible qu'un programme de développement orienté vers les processus de travail plutôt que vers les résultats puisse être perçu par certains gestionnaires comme peu pertinent à leur emploi, ceux-ci étant évalués selon les résultats atteints. Le fait que plusieurs des gestionnaires de l'échantillon n'aient pas de formation académique en gestion (où la pertinence des processus de travail est généralement abordée), et aient été promus sur la base de leur excellence technique ou de leur ancienneté, pourrait expliquer cette perception.

4.2 Résultats du deuxième article de thèse

Les résultats du deuxième article de thèse démontrent que l'alliance de travail constitue une variable significative dans le modèle explicatif de l'efficacité du coaching exécutif. Tout d'abord, les analyses exploratoires effectuées ont permis de constater que l'alliance de travail exerce une fonction médiatrice sur la relation observée dans l'article I entre le nombre de séances de coaching reçues et le développement du SEP des participants. Ce résultat est important, puisqu'il suggère que c'est par son effet sur l'alliance de travail que le nombre de séances de coaching reçu influence le SEP des participants. L'alliance de travail constituerait ainsi un pré requis au développement du SEP; un gestionnaire recevant un grand nombre de séances de coaching exécutif verrait son SEP se développer seulement si son coach et lui ont su développer au fil des sessions une bonne alliance de travail.

Ce résultat constitue un apport théorique important venant appuyer les nombreux écrits populaires ayant stipulé que la relation s'établissant entre le coach et le coaché est essentielle

au succès de la démarche (Kampa & White, 2002; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Kilburg, 2001; Lowman, 2005). Certains, comme Edgar Schein (2006), suggèrent que les coachs ne peuvent atteindre les objectifs poursuivis par le coaching que s'ils établissent tout d'abord une relation d'aide avec leur coaché. En dépit du consensus quasi unanime sur le caractère essentiel de la relation de coaching sur le succès de la démarche, notre étude est la première à en faire l'étude empiriquement. La médiation complète de l'alliance de travail sur la relation existant entre le nombre de séances de coaching exécutif reçues et le développement du SEP constitue à cet effet un apport important à l'avancée des connaissances sur le coaching exécutif.

En second lieu, un autre apport théorique de cette étude est de mettre en lumière l'importance de l'alliance de travail dans des relations visant le changement autres que la psychothérapie. De plus courte durée, souvent prodigué par des individus sans formation universitaire en sciences du comportement, et davantage orienté vers l'action et le développement de compétences que vers l'exploration des causes profondes des difficultés professionnelles, le coaching exécutif semble malgré tout constituer une démarche foncièrement relationnelle. Nos résultats indiquant une corrélation positive et significative entre l'alliance de travail et les retombées de la démarche semblent contredire ceux d'une étude récente (Wettersten, Lichtenberg, & Mallinckrodt, 2005) selon laquelle l'alliance de travail ne permet pas d'expliquer les changements positifs survenus suite à une thérapie brève centrée sur les solutions (TBCS), une approche partageant plusieurs caractéristiques du coaching exécutif. Dans cette approche thérapeutique, l'emphase est mise sur une définition efficiente des objectifs à atteindre et l'identification de moyens d'y parvenir plutôt que sur la compréhension des causes profondes des difficultés. Certains critiques reprochent à la TBCS de mettre l'emphase sur les techniques plutôt que sur la relation thérapeutique, ce qui minerait ultimement l'efficacité de cette thérapie (Nylund & Corsiglia, 1994). Les participants à cette étude ont reçu entre 3 et 12 séances de thérapie, et l'alliance de travail telle que mesurée à la fin de la deuxième séance n'a pas permis de prédire la réduction des symptômes de participants.

Ensuite, l'étude des déterminants de l'alliance de travail dans un contexte de coaching exécutif constitue également un apport théorique de cette thèse. À notre connaissance, cette

étude constitue le premier effort empirique dans l'approfondissement des liens qu'entretiennent certains variables liés au coach et au coaché avec l'alliance de travail. Jusqu'à présent, seules des études effectuées en contexte thérapeutique ont procédé à l'étude de variables reliées à l'alliance de travail. À cet égard, trois variables liées au coach ont été évaluées, soit leur SEP en regard de trois compétences de coaching (relationnelles, de communication et d'alignement vers l'apprentissage et les résultats). Les variables liées au coaché retenues ont été la motivation à transférer des coachés et leur perception de soutien de leur supérieur immédiat, et finalement le nombre de séances de coaching reçues. Sur le plan méthodologique, notons que l'utilisation de différentes sources d'informations dans l'analyse des déterminants de l'alliance renforce la validité interne de l'étude et diminue les biais de méthodes communes (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). En effet, les données obtenues proviennent de l'entreprise (présence aux différentes méthodes de formation), des coachs (SEP – compétences de coaching), et des coachés. Également, cette étude constitue une des rares études à mettre en relation les perceptions des coachés et des coachs d'une même dyade. L'analyse de dyades permet plus de profondeur à l'étude d'un tel processus relationnel (Joo, 2005). Sur le plan pratique, nos résultats soulignent l'importance pour une entreprise implantant un programme de coaching exécutif de mettre l'emphase, auprès des coachés et des coachs oeuvrant dans le programme, sur ce qui favorise le développement d'une bonne alliance de travail.

Comme le mentionne Joo (2005), alors que plusieurs auteurs suggèrent que les retombées d'une démarche de coaching exécutif sont liées en partie au style du coach, des études sont nécessaires pour soutenir cette relation. Jusqu'à présent, les études se sont principalement attardées à évaluer les caractéristiques des clients/coachés afin de déterminer ce qui facilitent leur adhérence à la démarche, et le succès de celle-ci. Toutefois, comme le souligne Ackerman & Hilsenroth (2001, p. 173) en parlant des thérapeutes, « la notion selon laquelle les thérapeutes sont tous des individus bien ajustés ne contribuant que très faiblement aux processus thérapeutiques négatifs semble injustement prise pour acquis ». C'est dans cette optique que notre étude a approfondi la contribution plus spécifique des coachs au développement de l'alliance de travail. Les résultats du deuxième article indiquent que le SEP du coach à l'endroit de comportements d'alignement vers l'apprentissage et les résultats est associé positivement et significativement à l'alliance de travail s'étant développé entre le

coach et le coaché. Ainsi, plus un coach rapportait se sentir confiant d'utiliser une approche structurée de coaching, d'établir des ententes de coaching tenant compte des besoins et attentes des personnes impliquées et de faire le point sur la démarche, plus son coaché entretenait une perception positive de l'alliance de travail avec son coach. Également, un SEP élevé de la part des coachs à l'endroit de comportements visant à permettre au coaché de faire des liens entre les apprentissages et les situations, à reconnaître la responsabilité et le pouvoir personnel qu'il possède face à celles-ci, et à identifier les difficultés à prévoir dans la mise en œuvre du plan d'action, et des moyens de les surmonter, entretiennent également des corrélations positives et significatives avec l'alliance de travail avec le coaché.

Sur le plan théorique, ces résultats corroborent partiellement deux revues de la littérature effectuées par Ackerman & Hilsenroth (2001, 2003) sur l'influence du thérapeute sur l'alliance de travail. Les études analysées, de perspectives théoriques diverses (psychanalytiques, cognitivo-comportementales, etc.) ont permis de répertorier les caractéristiques et les techniques du thérapeute associées positivement (25 études) et négativement (15 études) à l'alliance thérapeutique. Le Tableau 4.1 présente un résumé de celles-ci. En somme, les auteurs constatent que les techniques fournissant du soutien, augmentant la compréhension du client des problèmes l'ayant amené à consulter, et favorisant le sentiment de connexion entre le client et le thérapeute sont associées au développement et au maintien de l'alliance de travail. Plus spécifiquement, on constate que les thérapeutes émettant des comportements visant l'approfondissement et l'exploration voient généralement une bonne alliance de travail se développer avec leurs clients. Les auteurs suggèrent que l'utilisation de techniques d'exploration communique au client un intérêt pour son expérience. Celui-ci risque alors de percevoir son thérapeute comme étant engagé dans la démarche, et ainsi d'entretenir une plus grande confiance à son égard et face au processus thérapeutique. De façon générale, les comportements reflétant un désir de compréhension de la part du thérapeute se traduisent par un sentiment de collaboration et de confiance ressenti par le client. Par ailleurs, les thérapeutes arrivant à trouver un bon équilibre dans leurs efforts de structuration de la thérapie semblent également développer une meilleure alliance de travail avec leurs clients.

Tableau 4.1 Caractéristiques des thérapeutes influençant l'alliance de travail

Attributs personnels		Techniques employées	
Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs
Flexible	Rigidité	Exploration	Trop grande structuration de la thérapie
Expérimenté	Non assuré	Approfondissement	Incapacité à structurer la thérapie
Honnête	Exploiteur	Reflets	Auto-dévoilement inapproprié
Respectueux	Critique	Soutien	Interprétations cavalières
Digne de confiance	Distant	Souligner les succès précédents	Usage inapproprié du silence
Intéressé	Tendu	Interprétations justes	Rabaisser le client
Alerte	Distrait	Facilite l'expression des affects	Interventions superficielles
Amical	Centré sur soi	Actif	
Chaleureux		Affirmatif	
Ouvert		Compréhensif	
		Présent à l'expérience du client	

Résultats des méta-analyses de Ackerman et Hilsenroth (2001: 2003)

Toutefois, à l'encontre des résultats de ces méta-analyses, nos résultats ne permettent pas d'observer que le SEP des coachs à l'endroit d'habiletés relationnelles et de communication est lié aux variations de l'alliance de travail telle qu'évaluée par les coachés. Les caractéristiques de la clientèle du coaching exécutif et les objectifs poursuivis qui diffèrent de ceux de la thérapie pourraient constituer une explication possible à l'absence de relation observée. En effet, les individus recevant le coaching sont généralement moins fragilisés et possèdent davantage de ressources que les clients en thérapie (Peltier, 2001). Aussi, l'objectif général poursuivi par le coaching exécutif est le développement de compétences professionnelles et non le rétablissement d'un niveau de fonctionnement et d'un mode d'interaction avec l'environnement plus adaptés, comme c'est souvent le cas dans un processus thérapeutique. Ainsi, bien qu'importantes, il apparaît normal que les habiletés relationnelles de l'intervenant exercent moins d'influence sur l'alliance de travail en coaching exécutif qu'en psychothérapie. En effet, un travail valable de développement des

compétences peut s'effectuer en dépit d'un niveau de dévoilement et d'introspection moindre qu'en psychothérapie, dans la mesure où le coaché s'implique activement envers l'atteinte de ses objectifs de développement. En regard de ces compétences, notons qu'il est possible pour un gestionnaire sans formation en coaching de posséder de solides habiletés relationnelles et de communication développées au fil de ses expériences. Il est par ailleurs plus improbable qu'il maîtrise naturellement les comportements et attitudes d'alignement vers l'apprentissage et les résultats concernant la structuration de la démarche, l'établissement d'un plan de développement reflétant les besoins du coaché, l'aide à l'identification des occasions de mettre en pratique et des obstacles à éviter, pour ne nommer que ceux-là. En effet, la maîtrise de ces habiletés semble nécessiter une formation spécifique en coaching et développement des compétences.

Par ailleurs, un autre apport théorique de notre étude est d'avoir évalué certaines caractéristiques des coachés permettant d'expliquer leur perception de l'alliance de travail. Tout d'abord, la motivation à transférer les apprentissages des participants est associée positivement à l'alliance de travail. Ainsi, au-delà des compétences du coach, le niveau d'enthousiasme des coachés à appliquer dans leur environnement de travail ce qu'ils ont abordé en coaching permet de prédire la qualité de la relation avec le coach. Une explication possible est que la motivation à transférer des participants renforce leur engagement à s'investir dans une telle démarche, ce qui, comme le suggère Flaherty (2005), influencerait la qualité de la relation qu'ils établissent avec leur coach. En effet, un gestionnaire pourrait être plus enclin à développer une bonne relation avec son coach s'il est motivé à mettre en action les compétences à développer.

Aussi, nos résultats indiquent que le soutien perçu des participants provenant de leur supérieur immédiat permet de prédire l'alliance de travail. Ce résultat peut paraître surprenant, puisque l'alliance de travail constitue une évaluation d'une relation avec un autre cadre de l'organisation, le coach, et non avec le supérieur immédiat. Il apparaît toutefois qu'un gestionnaire ne se sentant pas soutenu par son supérieur immédiat dans sa démarche de coaching risque de moins s'impliquer dans celle-ci et, par conséquent, d'être moins enclin à faire des efforts pour se développer, notamment en investissant peu la relation avec le coach. Ces résultats corroborent ceux de Mallinckrodt (1992) indiquant qu'en contexte

thérapeutique, le niveau de soutien social rapporté par les clients est associé positivement à la qualité de l'alliance de travail.

4.3 Considérations méthodologiques

4.3.1 Limites de l'étude

La présente thèse comporte deux études empiriques. Le texte qui suit présente les quatre principales limites méthodologiques réduisant la portée des résultats obtenus dans ces deux études. Tout d'abord, bien que la relation positive entre le SEP et la performance ait été à maintes fois démontrée en contexte de formation, notre étude aurait bénéficié d'une démonstration empirique du lien entre la participation à un programme de coaching exécutif et l'amélioration de la performance sur les compétences visées par le programme. Bien que cette étude s'intéressait spécifiquement à évaluer la relation existant entre la participation à un programme de coaching et le développement d'un sentiment de compétence professionnelle, une mesure de la performance aurait pu renforcer davantage l'importance du SEP sur la performance dans un processus d'acquisition d'habiletés.

Deuxièmement, certaines caractéristiques du design de recherche affaiblissent la nature des résultats obtenus. En effet, notre recherche ne constituait pas à proprement parler une expérimentation utilisant un schème d'analyse nous permettant de connaître le sens des relations observées. Ainsi, il nous est impossible d'établir des liens de causalité entre nos variables. Notons toutefois qu'il est très difficile de procéder à une expérimentation en milieu organisationnel, et qu'une étude en laboratoire n'apparaît pas appropriée pour faire l'étude d'une démarche de coaching exécutif. Il aurait toutefois été intéressant d'inclure un groupe contrôle dans notre étude, afin de comparer la progression à travers le temps des perceptions d'efficacité personnelle chez les gens ayant reçu du coaching exécutif à ceux n'en ayant pas reçu.

Troisièmement, une autre limite méthodologique réside dans le nombre de dyades ayant permis l'analyse des déterminants de l'alliance de travail. Bien qu'il s'agisse d'un échantillon appréciable pour une étude longitudinale portant sur le coaching exécutif, un échantillon plus grand aurait permis plus de puissance statistique à cette étude. En effet, la puissance

statistique des analyses effectuées auprès de dyades ($n=31$) est de $1-\beta=,53$ (unilatéral), ce qui est peu élevé. Il faut toutefois noter que le ratio minimum de cinq sujets par variable suggéré par Tabachnick et Fidell (2006) a été respecté dans notre analyse de régression hiérarchique. Néanmoins, puisque l'écueil possible d'une faible puissance statistique est de conclure à l'absence de relation alors que cette relation existe (erreur de type II), les doutes associés à la validité de la régression de l'alliance de travail sont dissipées par les résultats significatifs obtenus pour plusieurs des hypothèses. En bref, les effets sur l'alliance de travail observés pour le SEP des coachs – alignement vers l'apprentissage et les résultats, le nombre de séances de coaching reçues, la motivation à transférer et le soutien du supérieur immédiat semblent très solides. Il ne faut toutefois pas conclure que les variables ayant fait l'objet d'hypothèses infirmées ne présentent pas de lien avec l'alliance de travail. Un échantillon plus grand (64 dyades pour une puissance statistique recommandée de $1-\beta=,80$ unilatéral pour un effet moyen) permettrait une plus grande assurance dans le rejet de ces hypothèses.

Finalement, la prise de mesure de l'alliance de travail à la fin de la démarche, concomitante à la mesure du SEP post-formation, pourrait avoir influencé la mesure de l'alliance de travail. Étant donné leur proximité temporelle, la mesure de l'alliance de travail et la mesure finale des retombées pourraient s'avérer des appréciations similaires de l'efficacité de la démarche (Kivlighan & Shaughnessy, 1995). Un autre écueil possible de cette proximité dans les mesures est que par un effet de causalité renversée, l'augmentation du SEP ait influencé la perception de l'alliance de travail (Crits-Christoph, Connolly Gibbons, & Hearon, 2006). Toutefois, certaines études ayant pris place en contexte thérapeutique ont constaté que l'alliance de travail permet de prédire les retombées de la démarche même après avoir contrôlé l'amélioration précédant la mesure de l'alliance, ce qui suggère que « le lien alliance-retombées n'est pas qu'un artefact de l'amélioration de la condition des clients » (Castonguay *et al.*, 2006, p. 274).

4.3.2 Retour sur la construction de la mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Il nous apparaît essentiel de revenir sur la mesure du sentiment d'efficacité personnelle des participants au programme de développement, puisque sa construction n'a pas été abordée plus tôt dans les deux articles faisant l'objet de cette thèse. Ainsi, bien que le facteur

« développement des subordonnées » ne compte que huit items, le questionnaire mesurant le SEP des coachés en comptait 49 et ciblait différents facteurs. Rappelons que le libellé exact des items a été créé à partir du contenu du programme de développement aux habiletés relationnelles et examiné par deux experts de contenu, soit un académicien spécialisé en compétences de gestion et le praticien senior ayant conçu le programme de formation. Ces items ont été construits de façon à évaluer le SEP des participants à l'endroit d'habiletés liées à quatre rôles de gestion ciblés par le programme de formation, soit ceux de leader, de communicateur, de coach et de superviseur. Ce dernier facteur est composé d'items ciblant des habiletés de planification et d'organisation non abordées au moment de la passation du dernier questionnaire. En effet, ce dernier rôle a été abordé lors du dernier séminaire en classe où fut complété le dernier questionnaire. Comme il est souvent difficile, en contexte d'évaluation de la formation, d'évaluer un groupe contrôle, nous avons opté pour une méthode alternative proposée par Haccoun et Hamtiaux (1994). L'*internal referencing strategy* renvoie à la notion que le contenu enseigné en formation devrait davantage progresser (entre le prétest et le posttest) que le contenu non enseigné en formation. Ainsi, des items ciblant le rôle de superviseur ont été insérés à des fins de comparaison.

La validation de nos facteurs s'est faite en **quatre étapes**. Tout d'abord, mentionnons que les postulats de base permettant l'utilisation d'une analyse factorielle ont été rencontrés. Par la suite, nous avons effectué une analyse factorielle exploratoire (AFE) utilisant la méthode d'extraction par composantes principales à quatre facteurs imposés et la méthode de rotation oblique (*oblimin*) recommandée lorsque les facteurs risquent d'entretenir des corrélations élevées entre eux. Cette AFE, réalisée à partir du questionnaire pré-formation des participants ayant complété l'ensemble des questionnaires (n=73), a permis de confirmer seulement deux structures factorielles, soit celle liées aux rôles de coach et de superviseur. Étant donné la proximité conceptuelle et certaines compétences croisées des rôles de leader, communicateur et coach, plusieurs items ont convergé vers le facteur « coach », alors qu'ils n'y étaient pas originalement destinés. Bien qu'il n'ait pas été possible d'utiliser une mesure validée du SEP étant donné sa spécificité au contexte, un pré-test de notre mesure nous aurait permis de constater que la structure factorielle anticipée (les quatre rôles) ne se confirmait pas.

La deuxième étape a consisté à éliminer les items ne se rattachant pas statistiquement ou conceptuellement aux deux facteurs identifiés. Tout d'abord, nous avons effectué une analyse conceptuelle des items afin d'exclure les items ne ciblant pas des habiletés liées aux rôles de coach et de superviseur. Par la suite, à la lumière des recommandations de Stevens (2002), les items présentant un score factoriel inférieur à 0,4 sur un des deux facteurs d'intérêt ont été exclus, tout comme ceux présentant un score factoriel supérieur à 0,4 sur plus d'un facteur. Les 13 items ciblant le rôle de superviseur ont été conservés. Par ailleurs, l'analyse conceptuelle a permis de déterminer que 16 items évaluaient le facteur, renommé « développement des subordonnés », soit a) dix items ciblant le rôle de « coach » du gestionnaire, b) cinq items ciblant le rôle de « communicateur » du gestionnaire, et c) un item ciblant le rôle de « leader » du gestionnaire.

Troisièmement, la reprise de l'analyse factorielle sur les 29 énoncés retenus a permis de retrouver les deux facteurs attendus, ceux-ci expliquant 59,9% de la variance. Par contre, certains critères ont été établis pour qu'un item soit retenu comme faisant partie d'un facteur : être conceptuellement cohérent avec le thème du facteur, présenter un score factoriel supérieur à 0,625 sur ce facteur, tel que recommandé pour un échantillon de cette taille (Stevens, 2002), et présenter un score factoriel inférieur à 0,40 sur l'autre facteur. Huit items ont rempli ces critères et ont été retenus pour le facteur « développement des subordonnés », tandis que six items ont été retenus pour le facteur « superviseur ». Le coefficient Kayser-Meyer-Olkin (KMO) évaluant la proportion de variance commune présente dans une variable, ou communalité, est de ,799, indiquant une très faible diffusion des patterns de corrélation. La littérature considère qu'un coefficient supérieur à 0,80 indique la présence de facteurs hautement distincts et fiables (Field, 2005). Finalement, l'intercorrélation entre les deux facteurs est de ,42, ce qui abonde dans la direction du coefficient KMO observé.

Finalement, afin de valider la structure factorielle obtenue avec les données en pré-formation, une AFE a été réalisée avec les réponses en post-formation des 73 participants au programme. Seuls les 14 items retenus à la troisième étape ont servi à réaliser celle-ci. Le facteur « développement des employés » a été confirmé, les items le constituant remplissant les critères établis précédemment. Par ailleurs, le facteur « superviseur » n'a pas présenté suffisamment de robustesse pour être confirmé. En effet, trois de ses items présentaient un

score factoriel supérieur à 0,4 au facteur « développement des subordonnés. Ces scores factoriels étaient toutefois inférieur au seuil de ,625 établi pour un échantillon de cette taille. Devant ce constat, l'idée de procéder à des analyses comparatives avec un facteur contrôle (Haccoun & Hamtiaux, 1994) fut abandonnée, faute d'un facteur présentant suffisamment de robustesse aux deux temps de mesure. En bref, seul le facteur « développement des subordonnés » fut retenu pour cette thèse. Le tableau 4.2 présente les facteurs ainsi obtenus, les énoncés qui les composent et la saturation de chacun.

Tableau 4.2 Résultats de l'analyse factorielle exploratoire des items mesurant le SEP (n=73)

Items	Facteurs			
	Pré-formation		Post-formation	
	1	2	1	2
« Rôle de développement des subordonnés »				
45 donner du feedback constructif visant l'amélioration de la performance.	.788		.716	
8 soutenir les capacités des autres en assurant un feedback et en les accompagnant.	.776		.732	
12 encourager l'expression des idées et des suggestions de mes employés lorsque ceux-ci me demandent conseil.	.759		.715	
29 identifier avec les membres de mon équipe des actions qui les feront se développer en fonction des objectifs souhaités.	.754		.754	
40 fournir un encouragement soutenu aux nouveaux comportements et actions des membres de mon équipe.	.745		.755	
11 jouer un rôle de coach afin d'aider les autres à réaliser leur plein potentiel.	.732		.861	
49 demander à mes employés de communiquer leurs perceptions des situations.	.728		.680	
30 adopter mon style de leader en fonction des individus, des situations. (leader)	.700		.793	
« Rôle de superviseur »				
26 Planifier ma journée et ma semaine		.866	.531	
47 Me fixer par écrit des objectifs à atteindre pour des dates précises.		.791	.523	.366
17 Prévoir quelles seront les différentes étapes à franchir pour atteindre mes objectifs ou ceux de mon équipe.		.788	.519	
34 Me garder à l'agenda des périodes de temps sans interruption.		.745		.835
15 Effectuer un suivi régulier auprès de ceux à qui j'ai délégué des tâches.		.726		.828
36 Évaluer régulièrement mes résultats.		.673		.705

4.4 Perspectives de recherches

Tel que mentionné au cours de cette étude, rares sont les études à avoir approfondi empiriquement l'efficacité du coaching exécutif. La présente étude vient ajouter aux connaissances actuelles sur cette méthode de formation. D'autres recherches sont toutefois nécessaires pour appuyer son efficacité à provoquer des retombées. Nous identifions trois avenues de recherche possibles, soit 1) l'approfondissement de la relation existant entre le coaching et le développement du SEP ou d'autres variables dépendantes, 2) l'étude de variables modératrices susceptibles d'influencer les retombées d'une démarche de coaching exécutif, et 3) l'exploration des composantes relationnelles du coaching visant à raffiner la compréhension des déterminants de l'alliance de travail en contexte de coaching exécutif.

Tout d'abord, il serait intéressant de poursuivre l'étude de la relation existant entre le coaching exécutif et le développement du SEP en investiguant, comme le suggèrent Smither et Reilly (2001), les tactiques utilisées par les coachs efficaces pour améliorer les perceptions d'efficacité personnelle des apprenants. Plus spécifiquement, cette investigation permettrait une meilleure compréhension des processus et déterminants impliqués. Aussi, il apparaît primordial de poursuivre l'étude des impacts du coaching exécutif en évaluant si la participation à un programme de coaching exécutif est associée à une hausse de performance individuelle. Bien que la performance pour des habiletés relationnelles puisse paraître complexe à mesurer, une évaluation multisources ou une évaluation de la performance ciblant précisément les compétences en développement pourrait servir cette fin. Pour que ces évaluations soient valides, il faudrait toutefois que les évaluateurs de la performance soient des témoins de l'application de ces comportements, ce qui n'est pas toujours le cas du supérieur immédiat d'un gestionnaire, davantage témoin des résultats atteints que du fonctionnement interne de l'équipe. Une telle démonstration empirique renforcerait la confiance des organisations envers le coaching exécutif, préoccupées de voir que les coûts élevés d'utilisation s'accompagnent de retombées sur la performance (Hall et al., 1999; Harris, 1999; Hollenbeck & McCall, 1999). D'autre part, il serait également intéressant d'évaluer l'impact de la participation à un programme de coaching exécutif sur différents indices de santé organisationnelle, telles le taux de roulement (des gestionnaires et de leurs employés) et la satisfaction au travail, mais aussi à l'endroit de différents indices de santé

psychologique, chez le coaché et le coach. À cet effet, Boyatzis, Smith et Blaize (2006) suggèrent, en s'appuyant sur les plus récentes découvertes en neuroscience, que les gestionnaires qui font l'expérience de la compassion dans l'exercice de leur rôle de coach ressentent des effets psychophysiologiques bénéfiques créant un contrepoids au stress généré par les responsabilités de leur fonction. Ainsi, pour un gestionnaire, l'accompagnement d'un employé ou d'un collègue dans son développement contribuerait à sa santé physique et psychologique. Des études multidisciplinaires pourraient permettre l'approfondissement de cette question.

Deuxièmement, il apparaît important que des recherches futures explorent le rôle modérateur pouvant être exercé par certaines variables individuelles et situationnelles. Tout d'abord, il serait intéressant de mettre en lien certaines variables de personnalité du coaché avec la variation de son SEP. Les résultats d'une méta-analyse récente (Judge et al., 2007) indiquent que certains domaines de personnalité de la typologie du Big Five sont associés aux perceptions d'efficacité personnelle. Ainsi, la conscience, l'extraversion et la stabilité émotionnelle (ou névrosisme) entretiennent des relations positives et significatives avec le SEP. Plus spécifiquement en contexte de formation, le domaine conscience, associé à la volonté de réussir des individus, est lié à une plus grande motivation à apprendre de ceux-ci (Colquitt & Simmering, 1998). Toutefois, aucune recherche n'a été conduite à ce jour sur le rôle modérateur possible de certaines facettes de personnalité sur la relation entre le coaching exécutif et le succès d'une démarche de coaching exécutif. Des recherches futures sur ce sujet sont souhaitables.

Également, considérant que le coaching exécutif est utilisé fréquemment dans les grandes entreprises opérant à l'échelle mondiale, il s'avèrerait intéressant d'évaluer l'influence des différences culturelles entre le coach et le coaché sur l'alliance de travail qu'ils établissent. En effet, plusieurs variations culturelles peuvent influencer la relation qu'entretiennent les acteurs d'une démarche de coaching. À cet égard, une recherche évaluant la persistance des clients à poursuivre une thérapie a démontré que 50% des clients provenant de minorités ethniques abandonnent leur démarche après une seule rencontre, contre 30% pour la population de clients caucasiens (Sue & Sue, 1999). Ce résultat laisse présager que l'adéquation entre les clients et les intervenants n'est pas jugée satisfaisante par plusieurs

clients de cultures différentes. Bien que cette recherche décrive une réalité en psychothérapie, il est envisageable qu'elle s'applique également en coaching exécutif. Bacon et Spear (2003) abordent dans leur livre certaines dimensions culturelles pouvant influencer la relation de coaching. Parmi celles-ci, notons les modes de communication différents chez les orientaux et les occidentaux. Pour ces derniers, l'objectif et les résultats d'un échange entre deux individus ont préséance sur la relation interpersonnelle, alors que c'est le contraire chez les orientaux. Un coach désireux de s'orienter rapidement vers la tâche risque de brusquer un coaché pour qui l'établissement d'une relation doit précéder, tandis qu'un coaché centré sur les résultats pourraient s'impatienter devant les « préliminaires » relationnels de certains coaches. Aussi, d'autres dimensions, telles la valeur accordée à certains facteurs d'ordre culturel dans l'établissement de la crédibilité du coach, l'aspect individualiste ou collectiviste de la culture de provenance des acteurs et la place occupée par les émotions ou la pensée rationnelle dans leur culture constituent également des facteurs intéressants à approfondir dans la recherches future.

D'autre part, il serait intéressant d'approfondir l'effet modérateur possible du contexte d'assignation au coaching sur les retombées d'une telle démarche. Rappelons que dans les quatre contextes d'assignation mentionnés dans le contexte général de cette thèse, il peut arriver que la démarche de coaching ne soit pas initiée par le coaché. Dans le cas de programme de relève, le message envoyé au coaché par l'organisation est positif, soit celui d'un investissement dans le potentiel de l'individu. Toutefois, dans des cas de problèmes de performance ou de comportements dysfonctionnels, la démarche de coaching est souvent imposée par le supérieur et constitue parfois une dernière tentative pour rescaper un gestionnaire. Dans ce contexte, le coaché peut éprouver de l'agressivité à l'endroit du coach, devenu possiblement un symbole de coercition. Dans un tel cas, l'adhésion du coaché à un plan de développement pourrait être affectée (Smither & Reilly, 2001). Le fait que la décision de participer au processus de coaching appartienne, du moins en partie, au coaché constitue un facteur critique à une expérience vécue positivement par le coaché (Hodgetts, 2002; Sztucinski, 2001).

Finalement, une autre avenue de recherche consisterait à approfondir davantage la notion d'alliance de travail en contexte de coaching exécutif, notamment en étudiant certains aspects

interactifs entre le coach et le coaché pouvant freiner l'établissement d'une bonne relation entre coach et coaché. Comme en fait état Swann (1992, dans Smither & Reilly, 2001), généralement, les gens choisissent, apprécient et gardent comme partenaire des gens qui leur renvoient l'image qu'ils se font d'eux même. Cela pourrait constituer un frein à l'établissement d'une bonne relation entre le coach et le coaché puisque tel n'est pas le rôle d'un coach de valider un individu dans sa vision embellie de lui même. Un coach trop désireux de se faire apprécier par un coaché pourrait être tenté de faire de la sorte au début pour renforcer le lien, mais la perception de compétence à l'égard du coach risque alors d'en souffrir (Smither & Reilly, 2001). De plus, les attributions que font les coachés sur les motivations de leur coach pourraient influencer leur implication dans le processus de développement, particulièrement si le coach provient de l'interne. Par exemple, un coaché attribuant à son coach un agenda caché risque de faire preuve d'une certaine prudence dans ses contacts avec celui-ci. En effet, malgré ses possibles bonnes intentions, un coach qui ignore les préoccupations du coaché en orientant la séance sur ce qu'il avait prévu risque fort de créer une distance rappelant au coaché la non disponibilité des figures d'attachement ou d'autorité (Henry & Strupp, 1994). L'impact du contexte d'assignation sur le développement de l'alliance de travail constituerait également une piste de recherche intéressante à explorer.

En parallèle, il serait intéressant que la recherche évalue le lien entre l'alliance de travail et les retombées d'une démarche de coaching en se basant sur plusieurs mesures de l'alliance de travail. En regard de la mesure de l'alliance de travail, Luborsky (1976) mentionne que l'évaluation de l'alliance diffère selon la phase de la thérapie, n'étant pas basée sur les mêmes aspects. Ainsi, l'alliance mesurée au début du processus représente la perception des clients du soutien et de l'aide que leur offre leur thérapeute. L'alliance mesurée en fin de processus, comme c'est le cas dans la présente thèse, représente davantage la perception du client de former une équipe avec son thérapeute, de travailler sur ce qui est problématique pour le client, et de partager la responsabilité du succès de la démarche. Par ailleurs, certains auteurs ont observé qu'il existe différents profils de développement de l'alliance de travail à travers le temps, et que ceux-ci prédisent mieux les retombées d'une démarche thérapeutique que la prise de mesure unique (de Roten et al., 2004; Stiles et al., 2004). Il serait alors intéressant d'évaluer si tel est le cas également en coaching exécutif.

4.5 Considérations éthiques de l'utilisation du coaching exécutif

En dernier lieu, il convient d'aborder certaines considérations éthiques associées à l'utilisation du coaching exécutif en entreprise. À la différence des psychologues, dont la formation doit répondre à certains standards précis d'un ordre professionnel afin d'avoir accès au titre, la formation des coachs et leur pratique sont peu balisées. Certaines associations dispensent des formations en coaching exécutif donnant accès à une accréditation, exigeant parfois une scolarité et/ou une expérience minimale. Toutefois, ces formations demeurent facultatives, le titre de coach n'étant pas réservé à ceux ayant reçu une accréditation. Quiconque veut s'autoproclamer coach et offrir ses services aux organisations peut donc le faire sans craindre de poursuites judiciaires. Par ailleurs, nombreuses sont les grandes organisations qui instaurent elles-mêmes des programmes de formation au coaching à l'interne pour gestionnaires de 2^e niveau et cadres supérieurs, comme c'est le cas pour l'organisation où a pris place notre étude. La plupart du temps, ces accréditations ne revêtent aucune valeur à l'extérieur de l'organisation, elles confirment simplement la capacité du gestionnaire à agir comme coach dans le cadre du programme précis de développement pour lequel il a été formé, tels des programmes de développement du leadership ou de la relève.

Plusieurs auteurs se sont ainsi interrogés sur les caractéristiques des bons coachs et reconnaissent que l'expérience en gestion, bien que nécessaire, n'est pas suffisante pour exercer correctement le métier de coach (Berglas, 2002; Kilburg, 2000; Wasylyshyn, 2003). Selon eux, des habiletés générales en psychologie ou en sciences du comportement, telles la qualité de présence interpersonnelle, l'écoute, l'empathie, la patience, l'adaptabilité, la pensée analytique, la créativité, l'humour, la capacité de donner du feedback et d'explorer le monde du gestionnaire sont essentielles à tous ceux voulant exercer à titre de coach. Par ailleurs, l'expertise en gestion permet au coach de comprendre rapidement la réalité organisationnelle dans laquelle évolue son client. Il ne suffit que de quelques questions reflétant une incompréhension du monde de la gestion pour diminuer la crédibilité du coach. Plusieurs psychologues cliniciens faisant le saut en coaching exécutif sont confrontés à cette réalité. Comme le rapporte Wasylyshyn (2003), la question de la sémantique s'avère également importante; le coach devrait parler le même langage que son client, soit celui de la gestion, et non pas utiliser celui propre à la psychothérapie.

Force est de constater que les profils de compétences des coachs externes et internes présentent une grande variabilité, étant donné la diversité de leur bagage académique et professionnel. Par exemple, les coachs dont il est question dans cette étude en étaient tous à leur première expérience de coaching, ce qui faisait d'eux des coachs débutants avec une solide connaissance du milieu. Certains auteurs suggèrent que les coachs externes possédant une formation en psychologie industrielle/organisationnelle sont les plus outillés pour susciter des prises de conscience et des changements comportementaux chez leurs coachés (Berglas, 2002; Kilburg, 1996; Wasylshyn, 2003). Toutefois, à la lumière des résultats obtenus dans cette thèse, nous constatons que le coaching exécutif tel que prodigué par les coachs de notre étude permet d'expliquer le développement des perceptions d'efficacité personnelle des coachés. Ce résultat n'exclut pas que certaines caractéristiques des coachs puissent être associées à une efficacité supérieure. Il suggère plutôt que le coaching exécutif comme méthode de développement des compétences semble efficace.

Par ailleurs, certaines considérations d'ordre éthique sont suscitées par l'absence de standards de formation chez les coachs. Chez les psychologues, le titre professionnel auquel donne accès au Québec l'affiliation à l'Ordre des psychologues du Québec s'accompagne d'une obligation de respecter un code de déontologie reflétant certaines orientations éthiques. Ceci n'est évidemment pas le cas pour les coachs, en raison notamment de l'engouement récent pour cette méthode de développement. Comme en fait état Peltier (2001), la pratique du coaching est trop nouvelle pour que des structures professionnelles et des normes de groupe aient eu le temps de s'implanter, laissant du coup aux coachs la responsabilité de se fixer des standards éthiques par eux-mêmes. Cet auteur suggère qu'un coach débutant une démarche de coaching exécutif bénéficierait à clarifier certains éléments, notamment l'identité du client. Puisque le client payeur est l'organisation où travaille le coaché, quelle forme de loyauté le coach doit-il avoir à l'endroit de celle-ci et de son coaché ? Cet aspect complique également le respect de la confidentialité. Il apparaît souhaitable que l'évolution de la démarche puisse faire l'objet de comptes-rendus à l'employeur, sans toutefois que le contenu des rencontres soit abordé. Ces aspects doivent être abordés avec le coaché dès le début de la démarche, afin de ne pas entraver le dévoilement du coaché. Également, la frontière professionnelle entre un coach et un coaché peut parfois devenir poreuse, particulièrement lorsque le coach œuvre à l'interne et que ceux-ci assistent aux mêmes

événements corporatifs. Ces situations peuvent devenir embarrassantes pour le coaché et le coach.

4.6 Conclusion générale

La présente étude constitue un effort notable permettant de mieux comprendre le coaching exécutif et son apport au développement des compétences de gestion. Considérant l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans l'acquisition et le transfert des apprentissages, les résultats de cette étude permettent de soutenir que le coaching exécutif en milieu organisationnel facilite le transfert des apprentissages. Dans le contexte actuel où la gestion efficace du capital humain apparaît plus que jamais un enjeu important pour les organisations (Ulrich & Brockbank, 2005), le succès futur de bon nombre de celles-ci repose sur la vitesse à laquelle ses membres pourront apprendre et transférer leurs connaissances ou nouvelles idées dans leur milieu de travail (Holton & Baldwin, 2003). Au-delà de la participation active des coachés dans la démarche de coaching exécutif, il apparaît que plusieurs aspects liés à la conception du programme de formation, à l'individu qui reçoit le coaching ainsi qu'à l'environnement dans lequel la démarche de coaching prend place constituent des variables importantes dont devraient tenir compte les organisations. Qui plus est, nos résultats soulignent le rôle essentiel de la relation de travail qui s'instaure entre le coach et le coaché sur le développement des perceptions d'efficacité personnelle, et de l'influence primordiale de certaines habiletés de coaching sur la qualité de cette relation. En bref, ces résultats fournissent bons nombres de paramètres à prendre en considération afin de mener à bien l'implantation de programmes de coaching exécutif comme méthode de développement des compétences de gestion. D'autres études sont toutefois nécessaires pour approfondir davantage les divers aspects traités dans cette thèse.

APPENDICE A

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

L'EFFICACITÉ DU PARCOURS DE CERTIFICATION EN COACHING

- **But de l'étude**

Cette étude universitaire est réalisée dans le cadre du doctorat en psychologie organisationnelle à l'Université du Québec à Montréal de monsieur Louis Baron. Elle vise à étudier l'efficacité du programme de certification en coaching chez *Compagnie X* et à identifier certains facteurs qui pourraient influencer l'efficacité de cette formation. À cette fin, nous devons recueillir des données. Deux questionnaires vous seront distribués au cours de l'année dans le cadre des journées de formation. Une fois le programme terminé, il est également possible que nous vous contactions pour vous demander de nous accorder une entrevue individuelle sur votre expérience vécue au cours de l'année.

- **Votre participation est importante**

Votre collaboration est très importante. Il n'existe que très peu de connaissances sur l'efficacité des programmes de développement en coaching en milieu organisationnel. Plus nous aurons de données sur ce sujet, plus nous serons en mesure de mieux comprendre ce type d'activité et de suggérer des pistes d'amélioration.

- **Vos réponses sont strictement confidentielles**

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 autres personnes. Votre nom ne sera utilisé que pour faire du pairage entre les deux questionnaires de l'étude. Une fois toutes les données recueillies, votre nom sera remplacé par un code dans la base de données.

Bien que la direction de votre entreprise ait donné son accord à la tenue de cette recherche, vous ne devez pas vous sentir obligé d'y participer. Vous pouvez vous retirer de ce projet en tout temps, et ce, sans préjudice aucun. Le fait de remplir ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer à notre recherche.

- **Comment remplir ce questionnaire**

Répondez spontanément en encerclant parmi les réponses suggérées, celles qui correspondent le mieux à votre situation actuelle ou à votre opinion personnelle. Ce questionnaire devrait prendre environ 25 minutes à remplir. Pour alléger au maximum la formulation des questions, nous avons utilisé le genre masculin. Ceci comprend les personnes de sexe féminin.

Si vous avez de plus amples questions, vous pouvez nous contacter. Merci.

Louis Baron

Étudiant au doctorat
Psychologie industrielle et organisationnelle
Université du Québec à Montréal
baron.louis@courrier.uqam.ca

Lucie Morin, Ph.D.

Professeure
École des sciences de la gestion
Université du Québec à Montréal
morin.lucie@uqam.ca
(514) 987-3000, # 1437

L'efficacité du parcours d'apprentissage « Leadership en action »

- **But de l'étude**

Cette étude universitaire est réalisée dans le cadre du doctorat en psychologie organisationnelle à l'Université du Québec à Montréal de Monsieur Louis Baron. Elle vise à étudier l'efficacité du programme de formation au leadership chez *Compagnie X* et à identifier certains facteurs qui pourraient influencer l'efficacité de cette formation. À cette fin, nous devons recueillir des données. Trois questionnaires vous seront distribués au cours de la prochaine année dans le cadre des journées de formation. Une fois le programme terminé, il est également possible que nous vous demandions de nous accorder une entrevue individuelle sur votre expérience vécue au cours de l'année. Nous vous demanderons votre accord à participer lors de notre dernière présence, dans huit mois.

- **Votre participation est importante**

Votre collaboration est très importante. Il n'existe que très peu de connaissances sur l'efficacité des parcours d'apprentissage en milieu organisationnel. Plus nous aurons de données sur ce sujet, plus nous serons en mesure de mieux comprendre ce type d'activité et de suggérer des pistes d'amélioration.

- **Vos réponses sont strictement confidentielles**

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 autres personnes. Votre nom ne sera utilisé que pour faire du pairage entre les trois questionnaires de l'étude. Une fois toutes les données recueillies, votre nom sera remplacé par un code dans la base de données.

Bien que la direction de votre entreprise ait donné son accord à la tenue de cette recherche, vous ne devez pas vous sentir obligé d'y participer. Vous pouvez vous retirer de ce projet en tout temps, et ce, sans préjudice aucun. Le fait de remplir ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer à notre recherche.

- **Comment remplir ce questionnaire**

Répondez spontanément en encerclant parmi les réponses suggérées, celles qui correspondent le mieux à votre situation actuelle ou à votre opinion personnelle. Ce questionnaire devrait prendre environ 25 minutes à remplir. Pour alléger au maximum la formulation des questions, nous avons utilisé le genre masculin. Ceci comprend les personnes de sexe féminin.

Si vous avez de plus amples questions, vous pouvez nous contacter. Merci.

Louis Baron
 Étudiant au doctorat
 Psychologie industrielle et organisationnelle
 Université du Québec à Montréal
baron.louis@courrier.uqam.ca

Lucie Morin, Ph.D.
 Professeure
 École des sciences de la gestion
 Université du Québec à Montréal
morin.lucie@uqam.ca
 (514) 987-3000, # 1437

APPENDICE B

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES DES COACHÉS ET DES COACHS

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

1) Sexe . Féminin Masculin

2) Âge _____

3) Dernier diplôme obtenu:

Secondaire ou équivalent

Baccalauréat

Collégial

Maîtrise ou doctorat

4) Type de poste occupé :

Superviseur

Chef de service

Chef d'équipe

Autre : _____

5) Nombre d'années de service chez *Compagnie X* _____

6) Nombre d'années dans votre poste actuel _____

7) Nombre d'années d'expérience comme gestionnaire : _____

8) Site de travail :

Usine 1

Usines 6 & 7

Usine 3

Usine 8

Usine 5

Autre usine

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

- 1) Sexe : Féminin Masculin
- 2) Âge : _____
- 3) Dernier diplôme obtenu:
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Secondaire ou équivalent | <input type="checkbox"/> Baccalauréat |
| <input type="checkbox"/> Collégial | <input type="checkbox"/> Maîtrise ou doctorat |
- 4) Type de poste occupé :
- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Chef d'équipe |
| <input type="checkbox"/> Chef de service |
| <input type="checkbox"/> Directeur |
| <input type="checkbox"/> Autre : _____ |
- 5) Nombre d'années de service chez *Compagnie X*: _____
- 6) Nombre d'années dans votre poste actuel _____
- 7) Nombre d'années d'expérience comme gestionnaire : _____
- 8) Site de travail :
- | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Usine 1 | <input type="checkbox"/> Usines 6 & 7 |
| <input type="checkbox"/> Usine 3 | <input type="checkbox"/> Usine 8 |
| <input type="checkbox"/> Usine 5 | <input type="checkbox"/> Usine |
- 9) Année à laquelle vous avez suivi le programme Leadership en action ? (exemple : 2003-2004)
- _____

Nous vous remercions de votre collaboration !

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Nom du participant : _____

Date : _____

ATTENTION : Toutes vos réponses seront traitées de façon *strictement confidentielle* par l'équipe de recherche de l'UQÀM. Votre nom ne sera utilisé que pour faire du pairage entre les trois questionnaires de l'étude. Il sera détruit par la suite et remplacé par un code (ex : participant 007).

SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

CETTE PARTIE MESURE VOTRE CONFIANCE DE POUVOIR EXERCER CERTAINS COMPORTEMENTS LIÉS À LA FONCTION DE GESTIONNAIRE. IL N'Y A PAS DE BONNE OU DE MAUVAISE REPONSE. POUR CHAQUE ENONCÉ CI-DESSOUS, VEUILLEZ INDICHER VOTRE NIVEAU DE CONFIANCE ACTUELLE EN CHOISSANT UN CHIFFRE DE 0 (PAS DU TOUT CONFIAINT) À 10 (TOUT À FAIT CONFIAINT).

Aujourd'hui, comme gestionnaire, je me sens confiant de pouvoir ...	Pas du tout confiant										Tout à fait confiant
1. définir clairement les rôles et responsabilités de mon équipe.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. faire preuve de dynamisme, enthousiasme et engagement dans mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. voir au-delà de la tâche à accomplir l'impact de ma contribution et de celle de mon équipe sur l'atteinte des objectifs stratégiques de <i>Compagnie X</i> .	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. faire confiance en déléguant lorsqu'il est approprié de le faire.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. changer au besoin ma façon de voir les choses.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. questionner l'urgence et l'importance des demandes et dossiers que je reçois.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. être à l'aise dans mes rapports avec autrui à tous les échelons de l'entreprise.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. soutenir les capacités des autres en assurant un feedback et en les accompagnant.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. préciser les résultats que je désire atteindre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. préserver l'estime de soi des autres (respect, objectivité, reconnaissance).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. jouer un rôle de coach afin d'aider les autres à réaliser leur plein potentiel.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. encourager l'expression des idées et des suggestions de mes employés lorsque ceux-ci me demandent conseil.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. souligner les réussites des membres de mon équipe.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. exposer des concepts complexes de façon simple et claire.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Aujourd'hui, comme gestionnaire, je me sens confiant de pouvoir ...	Pas du tout confiant										Tout à fait confiant											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. effectuer un suivi régulier auprès de ceux à qui j'ai délégué des tâches.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. guider autrui avec une vision enthousiasmante.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. prévoir quelles seront les différentes étapes à franchir pour atteindre mes objectifs ou ceux de mon équipe.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. être sensible à autrui dans mes communications (écoute, questionnement, reformulation, préoccupation).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. communiquer clairement les objectifs stratégiques de <i>Compagnie X</i> .	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. acquérir des compétences et connaissances qui aideront mon équipe à réussir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. valoriser la diversité culturelle et linguistique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. analyser les raisons qui me font remettre à plus tard des activités importantes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. établir des ententes de partenariat qui satisfont autant mon équipe que mes partenaires d'affaires.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. identifier des pistes de développement pour mes employés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. progresser sur le plan personnel et parfaire mes connaissances et compétences.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. planifier ma journée et ma semaine.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. partager idées, réflexions, innovations et leçons qui permettront à toute l'équipe de réussir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. sentir les émotions des autres, comprendre leur point de vue et s'intéresser à leurs préoccupations.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. identifier avec les membres de mon équipe des actions qui les feront se développer en fonction des objectifs souhaités.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. adopter mon style de leader en fonction des individus, des situations.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. responsabiliser mes collaborateurs et les rendre imputables des résultats.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. manifester confiance et enthousiasme face aux capacités de mes employés à réussir leurs tâches professionnelles.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. faire preuve d'assurance lorsque des émotions fortes se manifestent et être capable de gérer la situation sans me laisser dépasser par mes émotions.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. me garder à l'agenda des périodes de temps sans interruption.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. mobiliser mon équipe à la poursuite d'objectifs communs.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Aujourd'hui, comme gestionnaire, je me sens confiant de pouvoir ...	Pas du tout confiant										Tout à fait confiant
36. évaluer régulièrement mes résultats.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. aider mes employés à tirer des leçons des difficultés et échecs rencontrés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. utiliser un large éventail de tactiques pour persuader.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. allouer du temps pour les imprévus, interruptions, échéances de dernière minute, etc.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. fournir un encouragement soutenu aux nouveaux comportements et actions des membres de mon équipe.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. établir des normes rigoureuses et équitables pour l'évaluation du rendement de mes employés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. prendre conscience de mon système de valeurs et de celui des autres.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. utiliser les résultats à atteindre comme critères pour juger de la pertinence des activités à réaliser.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. démontrer du respect envers les perceptions des membres de mon équipe, leur façon d'apprendre et leur façon d'être.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. donner du feedback constructif visant l'amélioration de la performance.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46. évaluer périodiquement les résultats atteints en relation avec les objectifs fixés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47. me fixer par écrit des objectifs à atteindre pour des dates précises.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. m'assurer que mes employés reçoivent le soutien adéquat pour leur développement (par moi ou une tierce personne).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49. demander à mes employés de communiquer leurs perceptions des situations.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APPENDICE D

INVENTAIRE DU SYSTÈME DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Nom : _____

Date : _____

Inventaire du système de transfert des apprentissages *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*

Ce questionnaire vise à faire l'inventaire des facteurs facilitant ou inhibant l'utilisation des acquis de formation dans le travail quotidien. Il aidera aussi à développer des stratégies pour maximiser le transfert des apprentissages dans votre milieu de travail.

Pour chacun des énoncés de ce questionnaire, veuillez cocher (✓) le choix décrivant le mieux votre situation actuelle ou votre opinion personnelle.

SECTION 1

ATTENTION ! Pour les items de cette section, veuillez vous référer spécifiquement à la formation « Parcours d'apprentissage Leadership en action » à laquelle vous participez actuellement.

	1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement d'accord
1. Avant le début de cette formation, je savais comment elle affecterait ma performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La formation va accroître ma productivité personnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Après les séances de formation (séminaire, coaching, codéveloppement), j'ai hâte de retourner au travail afin d'essayer ce que j'ai appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je crois que la formation va m'aider à mieux faire mon travail actuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je suis enthousiaste à l'idée d'essayer d'utiliser mes nouveaux apprentissages dans mon activité professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Si j'utilise avec succès ce que j'ai appris en formation, je recevrai une augmentation de salaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Si j'utilise cette formation, il est plus probable que je sois récompensé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il est probable que je reçoive des avantages extra-salariaux si j'utilise, dans mon activité professionnelle, les nouvelles compétences apprises en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Avant la formation, je comprenais bien le lien entre cette formation et mon développement professionnel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je savais quoi attendre de la formation avant qu'elle ne commence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je n'ai pas le temps d'essayer d'utiliser ce que j'apprends durant ma formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ni en accord	4 En accord	5 Fortement d'accord
12. Essayer d'utiliser ce que j'ai appris dans cette formation me prendra trop d'énergie que je ne pourrai pas consacrer à mes autres tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Les résultats attendus de cette formation étaient clairs dès le début de celle-ci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dans cette organisation, les employés sont pénalisés s'ils n'utilisent pas ce qu'ils ont appris en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Si j'utilise ce que j'apprends dans ce programme de formation, cela m'aidera à obtenir des évaluations de performance plus élevées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Dans cette organisation, les employés reçoivent différents avantages extra-salariaux lorsqu'ils utilisent, dans leur activité professionnelle, les nouvelles compétences apprises en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Si je n'utilise pas ce que j'ai appris en formation, il est peu probable que j'obtienne une augmentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Il est plus probable que je sois reconnu pour mon travail si j'utilise ce que j'ai appris dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ma charge de travail me laisse du temps pour essayer les nouvelles choses que j'ai apprises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Il m'est impossible d'essayer d'utiliser ce que j'ai appris dans cette formation car j'ai actuellement trop de choses à faire au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Si je n'utilise pas les nouvelles techniques enseignées en formation, je serai réprimandé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Utiliser avec succès ce que j'ai appris dans cette formation m'aidera à obtenir une augmentation de salaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Si je n'utilise pas ce que j'ai appris en formation, je recevrai un avertissement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Dans cette organisation, lorsque des employés n'utilisent pas ce qu'ils ont appris dans cette formation, cela se remarque.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. J'ai assez de temps dans mon horaire pour changer ma manière de travailler afin de l'ajuster à mes nouveaux apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Quelqu'un devra changer mes priorités avant que je puisse appliquer mes nouveaux apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. J'aimerais avoir le temps de faire les choses de la manière dont je sais qu'elles devraient être faites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
28. Mes collègues apprécient que j'utilise les nouvelles compétences que j'ai apprises dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ou en accord	4 En accord	5 Fortement d'accord
29. Mes collègues m'encouragent à utiliser les compétences que j'ai apprises dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Au travail, mes collègues s'attendent à ce que j'emploie ce que j'apprends en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mes collègues sont patients avec moi quand j'essaye de nouvelles compétences ou techniques au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Mon supérieur s'entretient régulièrement avec moi afin de traiter des problèmes que je suis susceptible de rencontrer lors de mes tentatives d'application de ce que j'ai appris en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Mon supérieur s'entretient avec moi afin de discuter de manières d'appliquer, dans mon activité professionnelle, ce que j'ai appris dans la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Mon supérieur émet des objections si j'essaye d'utiliser, dans mon activité professionnelle, ce que j'ai appris dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Mon supérieur s'opposera à l'utilisation des techniques que j'ai apprises dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Mon supérieur pense que je deviens moins efficace lorsque j'utilise les techniques enseignées dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Mon supérieur montre de l'intérêt pour ce que j'apprends en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mon supérieur s'oppose à l'utilisation des techniques que j'ai apprises dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Mon supérieur me fixe des objectifs qui n'encouragent à appliquer, dans mon activité professionnelle, ce que j'ai appris durant la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Mon supérieur me félicite pour mon travail lorsque j'utilise ce que j'ai appris en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Mon supérieur n'appréciera pas si je fais les choses comme je les ai apprises dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Mon supérieur ne pense pas que cette formation facilitera mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Mon supérieur m'aide à fixer des objectifs réalistes de performance basés sur ce que j'ai appris en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mon supérieur utilisera probablement des techniques différentes de celles que j'ai apprises dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Mon supérieur pense que je suis inefficace lorsque j'utilise les techniques enseignées en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Mon supérieur critique cette formation lorsque je retourne travailler après mes séances de formation (séminaire, coaching, codéveloppement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ou en accord	4 En accord	5 Fortement d'accord
47. Les supports d'instruction (équipement, illustration, etc.) utilisés lors de la formation sont assez similaires à ceux utilisés réellement dans mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Les méthodes utilisées en formation sont très similaires à notre manière de travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. J'aime cela que la formation ressemble beaucoup à mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Je dispose de ce dont j'ai besoin pour pouvoir utiliser ce que j'ai appris dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Je suis en mesure d'essayer sur mon lieu de travail ce que j'ai appris dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Les activités et exercices proposés par les formateurs/coachs/animateurs m'ont aidé à savoir comment appliquer mes apprentissages dans mon activité professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Il est clair pour moi que les personnes qui organisent la formation comprennent comment je vais utiliser ce que j'apprends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Les formateurs ont utilisé beaucoup d'exemples qui m'ont montré comment je pouvais utiliser mes apprentissages dans mon activité professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. La manière dont les formateurs ont enseigné la matière m'a rendu plus confiant en ma capacité à l'appliquer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Les ressources dont j'ai besoin pour utiliser ce que j'ai appris seront à ma disposition après la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. J'aurai l'occasion dans mon travail d'utiliser ce que j'ai appris dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Ce qui est enseigné en formation correspond beaucoup aux exigences de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Les situations utilisées en formation sont très similaires à celles que je rencontre dans mon activité professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Il y a assez de ressources humaines disponibles pour me permettre d'utiliser les compétences acquises en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Au travail, les limitations budgétaires vont m'empêcher d'utiliser les compétences acquises en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Le nombre actuel d'employés me permet d'utiliser ce que j'ai appris dans cette formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Il sera difficile d'obtenir le matériel et les ressources dont j'ai besoin pour utiliser les compétences et connaissances apprises en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fin de la section 1

SECTION 2

ATTENTION ! Pour les items de cette section, veuillez vous référer à la formation en général offerte par votre organisation.

	1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ou en accord	4 En accord	5 Fortement d'accord
64. L'organisation n'accorde pas réellement de valeur à ma performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Ma performance au travail s'améliore lorsque j'utilise les nouvelles choses que j'ai apprises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Plus je m'applique à apprendre, mieux je fais mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Dans mon organisation, la plupart des gens qui reçoivent une récompense sont ceux qui font quelque chose pour le mériter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Quand je fais des choses pour améliorer ma performance, il m'arrive de bonnes choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Habituellement, la formation m'aide à améliorer ma productivité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Ici, les gens remarquent quand vous faites bien quelque chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Plus j'applique ce que j'ai appris en formation dans mon activité professionnelle, mieux je fais mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Mon travail est idéal pour quelqu'un qui aime être récompensé lorsqu'il fait quelque chose vraiment bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Les gens de mon groupe préfèrent généralement utiliser des méthodes existantes plutôt que d'essayer les nouvelles méthodes apprises en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Les employés expérimentés de mon groupe ridiculisent les autres quand ceux-ci utilisent les techniques qu'ils apprennent en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Les gens de mon groupe sont ouverts à changer la manière dont ils font les choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Les gens de mon groupe ne sont pas disposés à faire des efforts pour changer la manière dont les choses sont faites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Mon groupe de travail est réticent quant à essayer de nouvelles manières de faire les choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Mon groupe de travail est ouvert au changement si cela améliorera notre performance au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Après une formation, je reçois du feedback d'autrui quant à la qualité avec laquelle j'applique ce que j'apprends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Les gens font souvent des suggestions quant à la manière dont je peux améliorer ma performance au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Je reçois beaucoup de conseils d'autrui quant à la manière de mieux faire mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en désaccord ou en accord	4 En accord	5 Fortement d'accord
82. J'ai confiance en ma capacité à utiliser de nouvelles compétences au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Je ne doute jamais de ma capacité à utiliser, dans mon activité professionnelle, les nouvelles compétences acquises en formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Je suis certain de pouvoir surmonter les obstacles qui, dans mon activité professionnelle, m'empêchent d'utiliser de nouvelles compétences ou connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Au travail, je me sens très confiant lorsque j'utilise ce que j'ai appris en formation, même confronté à des situations difficiles ou éprouvantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Les gens me disent souvent des choses en vue de m'aider à améliorer ma performance au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Quand j'essaie les nouvelles choses que j'ai apprises, je sais qui peut m'aider si j'en ai besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Si ma performance n'est pas ce qu'elle devrait être, des gens m'aideront à m'améliorer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. J'ai régulièrement des conversations avec des gens quant à la manière d'améliorer ma performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fin du questionnaire

Merci beaucoup pour votre participation !

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE D'ORIENTATION DES BUTS

ORIENTATION DES BUTS

CETTE PARTIE MESURE UNE CARACTÉRISTIQUE PERSONNELLE UTILISÉE FRÉQUEMMENT EN RECHERCHE ET APPELÉE « ORIENTATION DES BUTS ». POUR CHAQUE ÉNONCÉ CI-DESSOUS, VEUILLEZ INDIQUER JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN DÉSACCORD OU EN ACCORD EN UTILISANT L'ÉCHELLE SUIVANTE

1	2	3	4	5	6
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>Assez en désaccord</i>	<i>Un peu en désaccord</i>	<i>Un peu en accord</i>	<i>Assez en accord</i>	<i>Tout à fait en accord</i>

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Je suis prêt à choisir une assignation de travail exigeante où je peux apprendre beaucoup. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Je suis souvent à l'affût d'opportunités pour développer de nouvelles compétences et connaissances. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Au travail, j'aime les tâches difficiles et exigeantes où je peux apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. J'aime que les autres au travail soient au courant de mes bonnes performances. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Je préfère <u>ne pas</u> travailler dans des situations qui demandent un haut niveau de compétences et de talent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Pour moi, le développement de ma compétence au travail est assez important pour prendre des risques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Cela me préoccupe de démontrer que je peux travailler mieux que mes collègues. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Au travail, j'essaie de découvrir ce que ça prend pour démontrer ma compétence aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Au travail, cela me préoccupe <u>peu</u> d'entreprendre une tâche même si ma performance va révéler que je manque de compétence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Je préfère travailler sur des projets où je peux prouver ma compétence aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. J'aimerais mieux <u>ne pas</u> faire une nouvelle tâche s'il y a une chance que je paraisse plutôt incompetent aux yeux des autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Éviter de montrer un manque de compétence est plus important pour moi que d'apprendre une nouvelle compétence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Je préfère éviter les situations de travail où je pourrais moins bien performer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

APPENDICE F

QUESTIONNAIRE D'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL

ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL

CETTE PARTIE MESURE VOTRE NIVEAU D'ENGAGEMENT ACTUEL FACE A VOTRE ORGANISATION. POUR CHAQUE ÉNONCÉ CI-DESSOUS, VEUILLEZ INDIQUER JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN DÉSACCORD OU EN ACCORD EN UTILISANT L'ÉCHELLE SUIVANTE :

1	2	3	4	5	6
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>Assez en désaccord</i>	<i>Un peu en désaccord</i>	<i>Un peu en accord</i>	<i>Assez en accord</i>	<i>Tout à fait en accord</i>

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. J'éprouve vraiment un sentiment d'appartenance à mon organisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Mon organisation représente beaucoup pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Je suis fier d'appartenir à cette organisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Je ne me sens pas affectivement attaché à mon organisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Je n'ai pas le sentiment de " faire partie de la famille " dans mon organisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Je ressens vraiment les problèmes de mon organisation comme si c'était les miens. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Il ne serait pas moralement correct de quitter mon organisation actuelle maintenant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Il ne serait pas correct de quitter maintenant mon organisation actuelle. même si j'y trouvais avantage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. J'estime que je me sentirais coupable si je quittais maintenant mon organisation actuelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Je trahirais la confiance que l'on me donne si je quittais maintenant mon organisation actuelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Si on m'offrait un poste dans une autre organisation, je ne trouverais pas correct de quitter mon organisation actuelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Je ne quitterais pas mon organisation maintenant parce que j'estime avoir des obligations envers certaines personnes qui y travaillent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Je ne voudrais pas quitter mon organisation actuelle parce que j'aurais beaucoup à y perdre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Pour moi personnellement, quitter mon organisation actuelle aurait beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Je continue à travailler pour cette organisation parce que je ne pense pas qu'une autre pourrait m'offrir les mêmes avantages. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Je n'ai pas d'autre choix que de rester dans mon organisation actuelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Je reste dans mon organisation actuelle parce que je ne vois pas où je pourrais aller ailleurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. J'estime mes possibilités de choix trop limitées pour envisager de quitter mon organisation actuelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

APPENDICE G

INVENTAIRE D'ALLIANCE DE TRAVAIL

ALLIANCE DE TRAVAIL AVEC MON COACH

VEUILLEZ INDIQUER LE NOM DE VOTRE COACH : _____

* Cette information demeurera tout à fait confidentielle, et seule l'équipe de recherche y aura accès. Cette information nous permettra, dans nos analyses statistiques, de faire des liens entre diverses données.

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. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2) J'ai confiance que mon coach est capable de m'aider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3) Je sens que mon coach m'apprécie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4) Mon coach et moi avons développé une confiance mutuelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5) Mon coach et moi nous nous entendons sur les étapes à suivre pour améliorer ma situation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6) Mon coach et moi avons tous deux confiance en l'utilité de nos activités en cours. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7) Nous nous entendons sur ce qui est important à travailler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8) Je crois que ce que nous faisons pour mon développement est correct. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9) J'ai des doutes à propos de ce que nous essayons d'accomplir lors de nos rencontres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10) Nous travaillons à l'atteinte de buts sur lesquels nous nous sommes entendus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11) Mon coach et moi avons des idées différentes sur ce que sont mes vrais besoins de développement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12) Nous avons établi une bonne compréhension mutuelle quant aux types de changements qui seraient bons pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

APPENDICE H

**QUESTIONNAIRE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE -
COMPÉTENCES DE COACHING**

Nom du participant : _____

Date : _____

ATTENTION : Toutes vos réponses seront traitées de façon *strictement confidentielle* par l'équipe de recherche de l'UQAM. Votre nom ne sera utilisé que pour faire du pairage entre les trois questionnaires de l'étude. Il sera détruit par la suite et remplacé par un code (ex : participant 007).

SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

CETTE PARTIE MESURE VOTRE CONFIANCE DE POUVOIR EXERCER CERTAINS COMPORTEMENTS LIÉS A LA FONCTION DE COACH. IL N'Y A PAS DE BONNE OU DE MAUVAISE RÉPONSE. POUR CHAQUE ÉNONCÉ CI-DESSOUS, VEUILLEZ INDIQUER VOTRE NIVEAU DE CONFIANCE ACTUELLE EN CHOISSANT UN CHIFFRE DE 0 (PAS DU TOUT CONFIAINT) À 10 (TOUT À FAIT CONFIAINT).

Aujourd'hui, face au coaching, je me sens confiant de pouvoir...	Pas du tout confiant										Tout à fait confiant									
1) établir des ententes de coaching qui tiennent compte des besoins et des attentes des personnes impliquées.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2) démontrer un intérêt sincère pour la personne que je coache et sa démarche de développement.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3) prendre les moyens de me rendre pleinement disponible et présent.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4) rechercher un contact de qualité avec la personne.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5) traiter la personne avec respect.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6) utiliser une approche structurée lors de mes rencontres de coaching.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7) aider la personne à faire des liens entre la situation et ses apprentissages.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8) faire le point régulièrement, avec la personne, sur notre démarche et ajuster ma façon de faire si nécessaire.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9) poser des questions qui permettent à la personne de mieux comprendre sa situation, identifier les causes et voir les pistes possibles d'action.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10) aider la personne à identifier des occasions de mettre en pratique ses apprentissages et des actions concrètes pour y arriver.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11) reformuler pour vérifier ma compréhension.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12) dire directement, à la personne, ce que je pense et ce que je vis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13) chercher à comprendre ce que la personne vit.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14) renforcer et critiquer constructivement les comportements de la personne.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15) confronter, lorsque nécessaire, les croyances et les certitudes de la personne.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16) aider la personne à reconnaître sa responsabilité et le pouvoir qu'elle possède face à la situation.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17) aider la personne à identifier les difficultés qu'elle pourrait rencontrer dans la mise en œuvre de son plan d'action et les moyens de les surmonter.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Aujourd'hui, face au coaching, je me sens confiant de pouvoir...	Pas du tout confiant								Tout à fait confiant	
18) apporter mon soutien à la personne dans la mise en œuvre de son plan.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19) laisser la personne faire ses choix de façon responsable et en toute connaissance de cause.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20) témoigner à la personne ma confiance.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APPENDICE I

ACCUSÉS DE RÉCEPTION POUR PUBLICATION



Canadian Journal of
Administrative Sciences

Revue canadienne des
sciences de l'administration

EDITOR-IN-CHIEF

Rick D. Hackett
McMaster University
rhackett@mcmaster.ca

DIVISION EDITORS

OBHRM
Christian Vandenberghe
HEC Montreal
Christian.Vandenberghe@hec.ca

ACCOUNTANCY

Heather A. Wier
University of Alberta
hwiether@ualberta.ca

Robert Mathieu
Wilfrid Laurier University
rmathieu@ulb.ca

FINANCE

Jason Wei
University of Toronto
jwei@rotman.utoronto.ca

SM & IB

Hemant Merchant
Florida Atlantic University
merchant@fau.edu

MARKETING

Peter Darke
York University
pdarke@schulich.yorku.ca

O & D SCIENCES

Sila C. Cinkaya
Texas A&M University
silaz@tamus.edu

INFORMATION SYSTEMS

Reza Tozkandeh
University of Nevada Las Vegas
reza.tozkandeh@unlv.edu

CRITICAL MANAGEMENT STUDIES

Albert Mills
Saint Mary's University
albert.mills@smu.ca

GENDER & DIVERSITY IN ORGANIZATIONS

Judith Pringle
Auckland University of Technology
judith.pringle@auct.ac.nz

Le 7 avril, 2008

Lucie Morin, Ph.D.
Professeur agrégé
Université du Québec à Montréal
École des sciences de la gestion
C.P. 5888, Succ. Centre-ville
Montréal, Québec, H3C 4R2

Référence: OBHRM-08-04-000-1744

Coaching exécutif en milieu organisationnel : Étude empirique du lien entre le coaching et le sentiment d'efficacité personnelle lié à une compétence de gestion

Professeure Morin,

Nous accusons réception de votre manuscrit que vous avez envoyé à la Revue canadienne des sciences de l'administration. Nous lui avons attribué le numéro de référence indiqué ci-haut, que vous voudrez bien mentionner dans toute correspondance ultérieure.

Votre manuscrit sera soumis sous peu à des évaluateurs et nous tâcherons d'obtenir leurs commentaires dans les plus brefs délais.

Conformément à la politique de la Revue, si la publication de votre article est acceptée, le manuscrit doit conformer aux guide typographique de la RCSA, précisément, que vous respectez le limite de 40 pages. Si votre manuscrit est accepté, il le sera sous condition. Premièrement, il sera traduit en anglais aux frais de la revue. Une fois que le rédacteur et l'auteur(e) sont d'accords sur la qualité de la version anglaise, les deux versions seront formellement acceptées pour publication. L'original en français et la traduction en anglais seront disponibles sur la plateforme électronique de notre maison d'éditeur mais qu'une version ne sera publiée sur papier. Le choix sur laquelle version est à vous, l'auteur(e). Nous croyons que la traduction en anglais d'articles rédigés en français permettra d'accroître de façon considérable sa visibilité et son accessibilité et favorisera plus les citations du travail des auteurs, mais nous respecterons la décision que vous prenez concernant la publication de votre manuscrit sur papier, soit la version anglaise, soit la version française.

En vous remerciant d'avoir pensé à la RCSA pour la publication éventuelle de votre article, je vous prie d'agréer mes salutations distinguées

Rick D. Hackett
Rédacteur-en-Chef

Manuscript for peer review M543

De: HRDQ [mailto:hrdq_ced@ncsu.edu]

Date: lun. 2008-06-16 10:25

À: Morin, Lucie

Objet : Re: Manuscript for peer review M543

Dear Dr. Morin,

We have received your article "The Coach-Coachee Working Relationship in Executive Coaching: A Field Study." It has been assigned the tracking number M543 and is now with the editor for review. If he finds it applicable to the readership and guidelines for HRDQ, it will be sent for blind review. I will continue to update you regarding the status of this manuscript. Please direct your future correspondence to me and include the tracking number. Thank you for your interest in HRDQ.

Regards,

Paige

Paige Layno Winn

Managing Editor, Human Resource Development Quarterly

North Carolina State University

310 Poe Hall, Campus Box 7801

Raleigh, NC 27695-7801

Email: hrdq_ced@ncsu.edu

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2001). A review of therapist characteristics and techniques negatively impacting the therapeutic alliance. *Psychotherapy, 38*(2), 171-185.
- Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology review, 23*, 1-33.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 1-18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of vocational behavior, 49*, 252-276.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. J., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology, 50*(2), 341-358.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atwater, L. E., Waldman, D. A., & Brett, J. F. (2002). Understanding and optimizing multisource feedback. *Human Resource Management, 41*, 193-208.
- Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review, 26*(3), 201-213.
- Bacon, T. R., & Spear, K. I. (2003). *Adaptive coaching : The art and practice of a client-centered approach to performance improvement*. Palo Alto, CA: Davis-Black.

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 38*, 92-113.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 5-21.
- Barner, R., & Higgins, J. (2007). Understanding implicit models that guide the coaching process. *Journal of Management Development, 26*(2), 148-158.
- Baron, L., & Morin, L. (2007). *L'effet du coaching exécutif sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle de compétences de gestion: Étude empirique en milieu organisationnel*. Paper presented at the Administrative Sciences Association of Canada (ASAC), Ottawa.
- Baron, R. A., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

- Bartlett, K. R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335-352.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497-505.
- Berglas, S. (2002). The very real dangers of executive coaching. *Harvard Business Review*, 80(6), 86.
- Berry, R. M. (2005). *A comparison of face-to-face and distance coaching practices: The role of the working alliance in problem resolution*. Doctoral thesis, Georgia State University, Atlanta.
- Binder, J. L., & Strupp, H. H. (1997). "Negative process": A recurrently discovered and underestimated facet of therapeutic process and outcome in the individual psychotherapy of adults. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 121-139.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 16, 252-260.
- Boudrias, J.-S., Gobert, P., Savoie, A., & Vandenberghe, C. (2003). L'habilitation psychologique au travail: Que savons-nous après une décennie de recherche? *Revue québécoise de psychologie*, 24(2), 43-73.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L., & Blaize, N. (2006). Developing Sustainable Leaders Through Coaching and Compassion. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 8-24.
- Brett, J. F., & VandeWalle, D. (1999). Goal Orientation and Goal Content as Predictors of Performance in a Training Program. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 863-873.

- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- Castonguay, L. G., Constantino, M. J., & Holtforth, M. G. (2006). The working alliance: where are we and where should we go? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(3), 271-279.
- 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.
- Chiaburu, D. S., & Tekleab, A. G. (2005). Individual and contextual influences on multiples dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 29(8), 604-626.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H., & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influences of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18(3), 292-307.
- Coady, N. F. (1991). The association between client and therapist interpersonal processes and outcomes in psychodynamic psychotherapy. *Research on Social Work Practice*, 1, 122-138.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- 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.
- Colquitt, J. A., & Simmering, M. S. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 654-665.

- Conger, J. A. (1992). *Learning to Lead: The Art of Transforming Managers into Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Constantino, M. J., Castonguay, L. G., & Schut, A. J. (2002). The working alliance: A flagship for the "scientist-practitioner" model in psychotherapy. In G. S. Tryon (Ed.), *Counseling based on process research: Applying what we know* (pp. 81-131). Boston: Allyn & Bacon.
- Crits-Christoph, P., Connolly Gibbons, M. B., Crits-Christoph, K., Narducci, J., Schamberger, M., & Gallop, R. (2006). Can therapists be trained to improve their alliances? A preliminary study of alliance-fostering psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 16(3), 268-281.
- Crits-Christoph, P., Connolly Gibbons, M. B., & Hearon, B. (2006). Does the alliance cause good outcome? Recommendations for future research on the alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(3), 280-285.
- Cromwell, S. E., & Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper Perennial.
- Danielson, C. C., & Wiggenhorn, W. (2003). The strategic challenge for transfer: Chief learning officers speak out. In E. F. Holton, III & T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 16-38). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- de Roten, Y., Fischer, M., Drapeau, M., Beretta, V., Kramer, U., Fabre, N., et al. (2004). Is one assessment enough ? Patterns of helping alliance development and outcome. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 324-331.

- DeNisi, A. S., & Griffin, R. W. (2001). *Human resource management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Diedrich, R. C. (1996). An Iterative Approach to Executive Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 61-66.
- Dingman, M. E. (2004). *The effects of executive coaching on job-related attitudes*. Doctorate thesis, Regent University, Virginia Beach.
- Douglas, C., & Morley, W. (2000). *Executive coaching, an annotated bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.
- Ellinger, A. D., & Bostrom, R. P. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *The Journal of Management Development*, 18(9), 752.
- Ellinger, A. D., & Bostrom, R. P. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., & Keller, S. B. (2003). Supervisory coaching behavior, Employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 435-458.
- 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.

- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & Kudish, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, *21*(1), 1-25.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Management*, *31*(6), 829-848.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, *51*(2), 397-420.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching: Evoking excellence in others - 2nd ed.* Burlington, MA: Elsevier.
- Fletcher, C., & Baldry, C. (2000). A study of individual differences and self-awareness in the context of multi-source feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73*, 303-319.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of Training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly*, *10*(2), 22-41.
- Foster, S. (2002). Enhancing Peak Potential in Managers and Leaders: Integrating Knowledge and Findings from Sport Psychology. In R. L. Lowman (Ed.), *The California School of Organizational Studies. A Comprehensive Guide to Theory, Skills, and Techniques: Handbook of Organizational Consulting Psychology* (pp. 212-231). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaudine, A. P., & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, *15*(1).
- Gegner, C. (1997). *Coaching: Theory and practice*. Unpublished master's thesis, University of San Francisco, California.

- Gendron, M., & Gosselin, G. (2001). *Jouer son rôle de coach. Guide pratique de management*. Montréal: Le Groupe CFC.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). *Measurement theory for the behavioral sciences*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42(4), 787-805.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gist, M. E., & Stevens, C. K. (1998). Effects of practice conditions and supplemental training method on cognitive learning and interpersonal skill generalization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 75(2), 142-169.
- Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Goldsmith, M. (2006). Try feedforward instead of feedback. In M. Goldsmith & L. S. Lyons (Eds.), *Coaching for leadership: The practice of leadership coaching from the world's greatest coaches* (pp. 45-49). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in Organizations (4th Ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning. .
- Goodstone, M. S., & Diamante, T. (1998). Organizational Use of Therapeutic Change: Strengthening Multisource Feedback Systems Through Interdisciplinary Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 50(3), 152-163.
- Gray, D. E. (2006). Executive coaching: Towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. *Management Learning*, 37(4), 475-497.

- Grenier, A. (2003). *Vieillesse et changements démographiques: les conséquences pour le marché du travail. Présentation d'Emploi-Québec à l'Association des économistes du Québec*, Montréal.
- Haccoun, R. R., & Hamtiaux, T. (1994). Optimizing knowledge tests for inferring learning acquisition levels in single group training evaluation designs: the internal referencing strategy. *Personnel Psychology*, *47*(3), 593-604.
- Hall, D. T., Otazo, K. L., & Hollenbeck, G. P. (1999). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, 39-52.
- Hardy, G. E., Cahill, J., Shapiro, D. A., Barkham, M., Rees, A., & Macaskill, N. (2001). Client interpersonal and cognitive styles as predictors of response to time-limited cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *69*, 841-845.
- Hargrove, R. (1995). *Masterful Coaching: Extraordinary Results by Impacting People and the Way They Think and Work Together*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, M. (1999). Practice network: Look, it's an I-O psychologist... No, it's a trainer...No, it's an executive coach! *The Industrial-Organizational Psychologist*, *36*, 38-42.
- Henry, W. P., & Strupp, H. H. (1994). The therapeutic alliance as interpersonal process. In A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (pp. 51-84). New York: John Wiley & Sons.
- Heslin, P. A., VandeWalle, D., & Latham, G. P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, *59*(4), 871-902.
- Hodgetts, W. H. (2002). Using executive coaching in organizations: What can go wrong (and how to prevent it). In C. Fitzgerald & J. Garvey Berger (Eds.), *Executive coaching: Practices and perspectives*. Palo-Alto, CA: Davies-Black.

- Hollenbeck, G. P., & McCall, M. W. (1999). Leadership development: Contemporary practices. In A. I. Kraut & A. K. Korman (Eds.), *Evolving practices in human resource management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holton, E. F., III, & Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: An action perspective on learning transfer system. In E. F. Holton III & T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organisations* (pp. 3-15). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Holton, E. F., III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Horvath, A. O. (2005). The therapeutic relationship: Research and theory. An introduction to the Special issue. *Psychotherapy Research*, 15(1-2), 3-7.
- Horvath, A. O., & Bedi, R. P. (2002). The alliance. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapists contributions and responsiveness to patients* (pp. 37-69). New York: Oxford University Press.
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 223-233.
- Horvath, A. O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 561-573.
- Horvath, A. O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 1991(38), 2.
- Hui, C., & Lee, C. (2000). Moderating effects of organization-based self-esteem on organizational uncertainty: Employee response relationships. *Journal of Management*, 26(2), 215-232.

- Jones, R. A., Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). The executive coaching trend: towards more flexible executives. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 584-586.
- Joo, B.-K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462-488.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., & Welbourne, T. M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 107.
- Judge, W. Q., & Cowell, J. (1997). The brave new world of executive coaching. *Business Horizon*, 40(4), 71-77.
- Kampa, S., & White, R. P. (2002). The effectiveness of executive coaching: What we know and what we still need to know. In R. L. Lowman (Ed.), *The California School of Organizational Studies. A Comprehensive Guide to Theory, Skills, and Techniques: Handbook of Organizational Consulting Psychology* (pp. 139-158). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive Coaching: A Comprehensive Review of the Literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205-228.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2001). *How the way we talk can change the way we work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kiel, F., Rimmer, E., Williams, K., & Doyle, M. (1996). Coaching at the top. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 67-77.

- Kilburg, R. R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 134-144.
- Kilburg, R. R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kilburg, R. R. (2001). Facilitating intervention adherence in executive coaching: A model and methods. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 53(4), 251-267.
- Kilburg, R. R. (2002). Individual interventions in consulting psychology. In R. L. Lowman (Ed.), *The California School of Organizational Studies. A Comprehensive Guide to Theory, Skills, and Techniques: Handbook of Organizational Consulting Psychology* (pp. 109-138). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kinlaw, D. (1997). *Adieu patron ! Bonjour coach !* Montréal: Éditions Transcontinental.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- 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.
- Kivlighan, D. M. J., & Shaughnessy, P. (1995). An analysis of the development of the working alliance using hierarchical linear modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 338-349.
- Kivlighan, D. M. J., & Shaughnessy, P. (2000). Patterns of working alliance development: A typology of patient's working alliance ratings. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 362-371.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210-221.

- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 1-31.
- Laske, O. E. (1999). An integrated model of development coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51, 139-159.
- Latham, G. P., Almost, J., Mann, S., & Moore, C. (2005). New developments in performance management. *Organizational Dynamics*, 34(1), 77-87.
- Latham, G. P., & Heslin, P. A. (2003). Training the trainee as well as the trainer: Lessons to be learned from clinical psychology. *Canadian Psychology*, 44(3), 218-231.
- Levinson, H. (1996). Executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 115-123.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Lowman, R. L. (2005). Executive coaching: The road to Dodoville needs paving with more than good assumptions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(1), 90-96.
- Luborsky, L. (1976). Heling alliances in psychotherapy. In J. L. Cleghorn (Ed.), *Successful psychotherapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Luthans, F., & Peterson, S. J. (2002). Employee engagement and manager self-efficacy. *Journal of Management Development*, 21(5), 376-387.
- Luthans, F., & Peterson, S. J. (2003). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management*, 42(3), 243.

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods, 7*, 83-104.
- MacKinnon, D. P., Warsi, G., & Dwyer, J. H. (1995). A simulation study of mediated effect measures. *Multivariate Behavioral Research, 30*(1), 41-62.
- Mallinckrodt, B. (1992). Client's representations of childhood emotional bonds with parents social support, and formation of the working alliance. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 401-409.
- Malone, J. W. (2001). Shining a new light on organizational change: Improving self-efficacy through coaching. *Organization Development Journal, 19*(2), 27.
- Martin, D. J., Gaske, J. P., & Davis, M. K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(3), 438-450.
- Martocchio, J. J. (1994). Effects of conception of ability on anxiety, self-efficacy, and learning in training. *Journal of Applied Psychology, 79*, 819-825.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology, 46*, 125-147.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology, 46*, 125-147.
- McCarthy, A. M., & Garavan, T. N. (1999). Developing self-awareness in the managerial career development process: the value of 360-degree feedback and the MBTI. *Journal of European Industrial Training, 23*(9), p. 437.

- McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L., & Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the impact of executive coaching: Behavioral change, organizational outcomes, and return on investment. *The Manchester Review*, 6(1), 1-9.
- McKelley, R. A., & Rochlen, A. B. (2007). The Practice of Coaching: Exploring Alternatives to Therapy for Counseling-Resistant Men. *Psychology of Men & Masculinity*, 8(1), 53-65.
- Megginson, D., & Clutterbuck, D. (1995). *Mentoring in Action: a practical guide for managers*. London: Kogan Page.
- Meyer, B., Pilkonis, P. A., Krupnick, J. L., Egan, M. K., Simmens, S. J., & Sotsky, S. M. (2002). Treatment expectancies, patient alliance, and outcome: Further analyses from the National Institute of Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(4), 1051-1055.
- Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J., & James, L. R. (1994). Predicting Self-Efficacy and Performance During Skill Acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 506-517.
- Morin, L., & Latham, G. P. (2000). The Effect of Mental Practice and Goal Setting as a Transfer of Training Intervention on Supervisors' Self-Efficacy and Communication Skills: An Exploratory Study. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 566-578.
- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526.
- Noe, R., & Schmit, N. (1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of a Model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Nylund, D., & Corsiglia, V. (1994). Becoming solution-focused in brief therapy: Remembering something that we already knew. *Journal of systemic therapies*, 13(1), 18-37.

- 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.
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(3), 472-486.
- Peltier, B. (2001). *The Psychology of Executive Coaching: Theory and Application*. Ann Arbor MI: Brunner-Routledge Taylor & Francis Group.
- Peterson, D. B. (1996). Executive coaching at work: The art of one-on-one change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 48*(2), 78-86.
- Peterson, D. B. (2002). Management development: Coaching and mentoring programs. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing and managing effective training and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phillips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology, 82*(5), 782-802.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 55*(5), 879-903.
- Prussia, G. E., & Kinicki, A. J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology, 81*, 187-198.
- Quiñones, M. A. (1995). Pretraining Context Effects: Training Assignment as Feedback. *Journal of Applied Psychology, 80*(2), 226-238.
- Ram, M. (2000). Investors in people in small firms. *Personnel Review, 29*(1), 69-91.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

- Rosti, R. T. J., & Shipper, F. (1998). A study of the impact of training in a management development program based on 360 feedback. *Journal of Managerial Psychology, 12*, 77-89.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly, 4*, 377-390.
- Ruona, W. E. A., Leimbach, M., Holton III, E. F., & Bates, R. A. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development, 6*(4), 218-228.
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York: Guilford Press.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal Field Investigation of the Moderating and Mediating Effects of Self-Efficacy on the Relationship Between Training and Newcomer Adjustment. *Journal of Applied Psychology, 80*(2), 211-225.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology, 52*, 471-499.
- Saporito, T. J. (1996). Business-linked executive development: Coaching senior executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 48*(2), 96-103.
- Schaubroek, J., & Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy. *Academy of Management Journal, 40*, 738-754.
- Schein, E. H. (2006). Coaching and consultation revisited : Are they the same ? In M. Goldsmith & L. S. Lyons (Eds.), *Coaching for leadership: The practice of leadership coaching from the world's greatest coaches (2nd edition)* (pp. 17-25). San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Schmidt, A. M., & Ford, J. K. (2003). Learning withing a learner control training environment: The interactive effect of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology, 56*(2), 405-429.
- Schneider, W., & Klauer, T. (2001). Symptom level, treatment motivation, and the effects of inpatient psychotherapy. *Psychotherapy Research, 11*, 153-167.
- Senge, P. M. (1990a). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge, P. M. (1990b). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review, 1990*, 7-23.
- Seyler, D. L., Holton III, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development, 2*(1), 2-16.
- Sketch, E. (2001). Mentoring & coaching help employees grow. *HR Focus, 78*(9), 11-15.
- Skiffington, S., & Zeus, P. (2003). *Behavioral coacing: How to build sustainable personal and organizational change*. Sydney, Au: McGraw-Hill.
- Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., & Brannick, M. T. (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. *Journal of Applied Psychology, 86*(2), 279-292.
- 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.
- Smither, J. W., & Reilly, S. P. (2001). Coaching in organizations: A social psychological perspective. In M. London (Ed.), *How people evaluate others in organizations* (pp. 221-252). Mahway, NJ: Erlbaum.

- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sperry, L. (1993). Working with executives; Consulting, counseling, and coaching. *Individual Psychology, 49*(2), 257-266.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998a). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240-261.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998b). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics, 26*(4), 62-74.
- Stevens, C. K., & Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: what are the mechanisms ? *Personnel Psychology, 50*(4), 955-978.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences (4th edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stiles, W. B., Click, M. J., Osatuke, K., Hardy, G. E., Shapiro, D. A., Agnew-Davies, R., et al. (2004). Patterns of alliance development and the rupture-repair hypothesis: Are productive relationship U-shaped or V-shaped? *Journal of Counseling Psychology, 51*(1), 81-92.
- Stober, D. R., & Parry, C. (2005). Current challenges and future directions in coaching research. In A. M. Grant, M. J. Cavanagh & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching (vol.1): Contributions from the Behavioral Sciences* (pp. 13-19). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Styhre, A. (2008). Coaching as second-order observations : Learning from site managers in the construction industry. *Leadership & Organization Development Journal, 29*(3), 275-290.

- Sue, D., & Sue, D. W. (1999). *Counseling the culturally different: Theory and practice, 3rd ed.* New York: John Wiley and Sons.
- Sue-Chan, C., & Latham, G. P. (2004). The relative effectiveness of external, peer and self-coaches. *Applied Psychology: An International Review, 53*(2), 260-273.
- Sztucinski, K. (2001). *The nature of executive coaching: An exploration of the executive's experience.* Unpublished Doctorate thesis, George Washington University.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics (5th ed).* Boston: Allyn & Bacon.
- Tan, J. A., Hall, R. J., & Boyce, C. (2003). The role of employee reactions in predicting training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly, 14*(4), 397-411.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology, 76*(6), 759-769.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology, 43*, 399-441.
- Thach, E. C. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal, 23*(3/4), 205.
- Thompson, C. M. J. (2004). *Training and self-efficacy interventions: Too much of a good thing ?*, Thèse de doctorat, Ohio University.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal, 45*, 1137-1148.
- Ting, S., & Hart, E. W. (2004). Formal coaching. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (pp. 116-150). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Tobias, L. L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology, 48*(2), 87-95.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R. H., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly, 12*(1), 5-23.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology, 80*, 239-252.
- Training 2007 Industry Report. (2007). *Training, 44*(10), 8-24.
- Ulrich, D., & Brockbank, W. (2005). *The HR value proposition*. Boston: Harvard Business School Press.
- Vandenberghe, C. (1996). Assessing organizational commitment in a Belgian context: Evidence for the three-dimensional model. *Applied Psychology: An International Review, 45*, 371-386.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement, 57*, 995-1015.
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum Jr., J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology, 86*(4), 629-640.
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology, 82*(3), 390-400.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wasylyshyn, K. M. (2001). On the full actualization of psychology in business. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 53*, 10-21.
- Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive Coaching: An Outcome Study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55*(2), 94-106.

- Wettersten, K. B., Lichtenberg, J. W., & Mallinckrodt, B. (2005). Associations between working alliance and outcome in Solution-Focused Brief Therapy and brief interpersonal therapy. *Psychotherapy Research, 15*(1-2), 35-43.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2002). *Developing and training human resources in organizations (3rd Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Whisman, M. A. (1993). Mediators and moderators of change in cognitive therapy of depression. *Psychological Bulletin, 114*(2), 248-265.
- Whitmore, J. (2001). *Le guide du coaching : entraînement individuel, dynamique des équipes, amélioration des performances*. Paris: Maxima.
- William, K., Kiel, F., Doyle, M., & Sinagra, L. (2002). Breaking the boundaries: Leveraging the personal in executive coaching. In C. Fitzgerald & J. G. Berger (Eds.), *Executive coaching: Practices and perspectives* (pp. 119-133). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384.
- Zeus, P., & Skiffington, S. (2001). *The complete guide to coaching at work*. Roseville, NSW, Australia: McGraw-Hill.
- Zubert-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The Learning Organization, 9*(3), 114-124.