

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA MOTIVATION À LA FORMATION VOLONTAIRE :  
IMPACT DES FACTEURS INTRINSÈQUES ET EXTRINSÈQUES  
AINSI QUE DE L'ORIENTATION D'APPRENTISSAGE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ADMINISTRATION DES  
AFFAIRES (PROFIL RECHERCHE)

PAR  
ISABELLE AUDET

MAI 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

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

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTES DES TABLEAUX .....	v
REMERCIEMENT .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE.....	1
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS	
2.1 La formation volontaire en milieu organisationnel .....	7
2.1.1 Définition.....	7
2.2 La motivation à la formation .....	11
2.2.1 Définition de la motivation .....	11
2.2.2 La motivation à la formation .....	12
2.2.3 Les déterminants de la motivation préformation.....	13
2.3 Facteurs intrinsèques et extrinsèques .....	16
2.4 Orientation d'apprentissage .....	24
2.4.1 Définition.....	24
2.5 Question de recherche .....	27
CHAPITRE III	
MODÈLE D'ANALYSE DE RECHERCHE	
3.1 Le modèle .....	29
3.2 Explication du modèle conceptuel.....	31
3.2.1 Variable dépendante: La motivation à la formation.....	31
3.2.2 Variables indépendantes.....	32
3.2.2.1 Facteurs intrinsèques .....	32
3.2.2.2 Facteurs extrinsèques .....	33
3.2.2.3 Orientation d'apprentissage .....	34

3.2.3 Les variables contrôle.....	35
3.3 Les hypothèses.....	36
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE	
4.1 Le type de recherche.....	37
4.2 La structure de la preuve .....	38
4.3 L'échantillon.....	40
4.4 Instruments de collecte de données .....	41
4.4.1 Motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.....	42
4.4.2 Variable facteurs intrinsèques .....	43
4.4.3 Variable facteurs extrinsèques.....	43
4.4.4 Orientation d'apprentissage.....	44
4.4.5 Variables contrôle.....	45
4.5 Procédure de collecte de données.....	45
CHAPITRE V	
RÉSULTATS	
5.1 Analyses descriptives .....	48
5.1.1 Motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.....	51
5.1.2 Facteurs intrinsèques .....	52
5.1.3 Facteurs extrinsèques.....	53
5.1.4 Orientation d'apprentissage.....	54
5.2 Vérification des hypothèses-Analyse de corrélation .....	55
5.2.1 Analyse de corrélation .....	55
5.2.2 Analyse supplémentaire-Régression linéaire multiple .....	59
CHAPITRE VI	
DISCUSSION .....	64
BIBLIOGRAPHIE .....	70

**LISTE DES FIGURES**

<b>Figure</b>		<b>Page</b>
2.1	Reproduction partielle du modèle de Fecteau et al. (1995)	15
2.2	Illustration du modèle d'Herzberg	18
2.3	Modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan	20
2.4	Reproduction du modèle de caractérisation des motifs d'engagement en formation	22
2.5	Reproduction du modèle du processus de transfert de Ford et Weissbein (1997)	24
3.1	Modèle d'analyse conceptuelle	30
5.1	Courbe de distribution normale pour la variable dépendante	51
5.2	Courbe de distribution normale pour la variable facteurs intrinsèques	52
5.3	Courbe de distribution normale pour la variable facteurs extrinsèques	53
5.4	Courbe de distribution normale pour l'orientation d'apprentissage	54

**LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau</b>		<b>Page</b>
<b>4.1</b>	<b>Description de l'échantillon</b>	<b>47</b>
<b>5.1</b>	<b>Statistiques descriptives</b>	<b>50</b>
<b>5.2</b>	<b>Corrélations entre les variables du modèle d'analyse</b>	<b>57</b>
<b>5.3</b>	<b>Corrélations entre les variables contrôle et la motivation</b>	<b>58</b>
<b>5.4</b>	<b>Résultats des analyses de régression</b>	<b>60</b>

## REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame Lucie Morin, professeur au département organisation et ressources humaines de l'Université du Québec à Montréal, pour ses encouragements, sa supervision et sa confiance. Je la remercie pour ses précieux conseils et sa disponibilité tout au long de mon cheminement sans lesquels ce travail n'aurait pas été possible.

Également, je voudrais remercier les responsables de la Chaire de gestion des compétences qui m'ont permis d'utiliser leurs données afin de vérifier mon modèle de recherche. Aussi, je tiens à exprimer ma reconnaissance à Monsieur Raymond Laliberté pour son aide technique au niveau statistique.

Enfin, une recherche comme celle-ci nous plonge dans une relative solitude, toutefois mon étude n'aurait pu être possible sans l'aide et l'encouragement de mes parents et amis qui ont fait toute la différence. Je les remercie tous pour leurs conseils avisés et je pense notamment à ma sœur Geneviève Audet et mon amie Nathalie Jomphe.

## RÉSUMÉ

La présente étude avait pour objectif de vérifier l'impact de certains facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire. Notre modèle théorique repose sur les modèles proposés par Fecteau, Dobbins, Russel, Ladd et Kudish (1995) et par Colquitt, Le Pine et Noe (2000). Ces deux modèles avancent un lien significatif entre nos trois variables à l'étude et la motivation préformation. Cependant, contrairement à notre recherche ces modèles ont été proposés dans un contexte de formation obligatoire. Notre objectif est donc de les vérifier dans le contexte de la formation volontaire. Spécifiquement, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante : « : **En contexte organisationnel, quel est l'impact de certains facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire ?** Nos participants, 853 employés travaillant pour une grande entreprise canadienne de l'industrie des télécommunications, ont répondu à un questionnaire d'enquête administré par voie électronique.

Les résultats de nos analyses de corrélation nous permettent d'affirmer qu'il y a une corrélation entre la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire et les facteurs intrinsèques ( $r = 0,401$ ;  $p < 0,05$ ), une corrélation entre la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire et les facteurs extrinsèques ( $r = 0,343$ ;  $p < 0,05$ ) ainsi qu'une corrélation entre la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire et l'orientation d'apprentissage ( $r = 0,243$ ;  $p < 0,05$ ). Ces résultats soutiennent toutes nos hypothèses. De plus, une analyse de régression (où la variable facteurs extrinsèques a été exclue pour cause de multicollinéarité avec la variable facteurs intrinsèques) indique que les facteurs intrinsèques sont un prédicteur significatif ( $\beta = 0,376$ ,  $p \leq 0,001$ ) de la motivation préformation dans un contexte de formation volontaire. Par ailleurs, le modèle explicatif comprenant les facteurs intrinsèques, l'orientation d'apprentissage et quelques variables contrôles (âge, niveau d'étude et statut) explique 23% ( $R^2_{\text{ajusté}} = 0,229$ ) de la variance de notre variable dépendante, soit la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.

La pertinence théorique de notre projet d'étude tient principalement au manque de recherches empiriques sur les déterminants de la motivation préformation en contexte de formation volontaire. De la sorte, les résultats obtenus dans cette étude semblent constituer une recherche empirique initiale. Nous avons constaté que la plupart des recherches ont porté sur l'aspect obligatoire des formations. À notre connaissance, aucune de ces études n'a considéré l'aspect volontaire comme contexte pour les variables à l'étude. Du point de vue pratique, les organisations encouragent de plus en plus leurs employés à parfaire leurs compétences via des activités de formation volontaire. Mieux comprendre ce qui motive les

employés à entreprendre ces activités sera bénéfique tant aux organisations qu'aux travailleurs.

En conclusion, les résultats de la présente étude ont ouvert la porte à des recherches plus approfondies des déterminants de la motivation préformation dans un contexte de formation volontaire. La littérature existante a déjà démontré l'influence de plusieurs variables dans un contexte de formation obligatoire. Ainsi, il est intéressant de reprendre ces déterminants dans un contexte de formation volontaire. La recherche future pourrait s'intéresser à d'autres types de variables dans le même cadre conceptuel telles que l'engagement, la performance et le soutien du superviseur.

**Mots clés :** Motivation à la formation, formation volontaire, préformation, facteurs intrinsèques, facteurs extrinsèques, orientation d'apprentissage.

## ABSTRACT

The present study aims to verify the impact of certain intrinsic and extrinsic factors as well as the learning goal orientation on the motivation of the employees to undertake voluntary training activities. Our theoretical model rests on the models suggested by Fecteau, Dobbins, Russel, Ladd and Kudish (1995) and Colquitt, LePine and Noe (2000). These two models suggest a significant bond between our three variables being studied and pretraining motivation. However, contrary to our research these models were proposed in a context of mandatory training. Our objective is thus to study them in the context of the voluntary training. Specifically, we tried to answer the following question: "In the organizational context, what is the impact of certain intrinsic and extrinsic factors as well as learning goal orientation on the motivation of the employees to undertake voluntary training activities?" Our participants, 853 employees working for a large Canadian telecommunications company, answered an electronic survey.

The results of our correlation analyses indicate that there is a correlation between the motivations to undertake activities of voluntary training and the intrinsic factors ( $R = 0,401$ ;  $p < 0,05$ ), a correlation enters the motivation to undertake activities of voluntary training and the extrinsic factors ( $R = 0,343$ ;  $p < 0,05$ ) as well as a correlation enters the motivation to undertake activities of voluntary training and the learning goal orientation ( $R = 0,243$ ;  $p < 0,05$ ). These results support our hypotheses. Moreover, one analysis of regression (where the variable extrinsic factors was excluded due to multicollinearity with the variable intrinsic factors) indicates that the intrinsic factors are a significant predictor motivation pretraining ( $\beta = 0,376$ ,  $p \leq 0,001$ ) in a context of voluntary training. In addition, the explanatory model including the intrinsic factors, the learning goal orientation and some variables controls (age, level of study and statute) explains 23% ( $R^2_{\text{adjusted}} = 0,229$ ) of the variance of our dependent variable, that is to say the motivation to undertake activities of voluntary training.

The theoretical relevance of our study is due mainly to the lack of empirical research on the determinants of the motivation pretraining in the voluntary context of training. This way, the results obtained in this study seem to constitute an initial empirical research. We noted that the majority of research related to the obligatory aspect of the trainings. To our knowledge, none of these studies regarded the voluntary aspect as context for the variables being studied. From a practical point of view, the organizations encourage their employees more and more to perfect their competences via activities of voluntary training. To better understand what motivates the employees to be undertaken these activities will be beneficial as well with the organizations as with the workers.

In conclusion, the results of this study opened the door with thorough research of the determinants of the motivation pretraining in a context of voluntary training. The existing literature already showed the influence of several variables in an obligatory context of training. Thus, it is interesting to take again these determinants in a voluntary context of training. Future research could be interesting in other types of variables within the same conceptual framework such as engagement, the performance and the support of the supervisor.

**Key words:** Motivation to training, Voluntary Training, Pretraining, Intrinsic factors, Extrinsic factors, Learning Goal Orientation.

## CHAPITRE I

### INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Les organisations d'aujourd'hui doivent s'ajuster à une panoplie de changements externes, tels que la montée de la concurrence mondiale et les nouvelles technologies, ainsi qu'à des changements internes comme les nouveaux besoins des employés. Fortement liée à ces réalités, la gestion des ressources humaines devient de plus en plus un enjeu préoccupant pour les dirigeants d'entreprises qui sont toujours à la recherche d'avantages concurrentiels. En effet, il apparaît que les décisions en matière de gestion des ressources humaines peuvent avoir des répercussions importantes sur la performance des entreprises et sur d'autres éléments stratégiques organisationnels (St-Onge, Audet, Haines, et Petit, 2004).

Pour leur part, Conway et Whittingham (2000) expliquent que la vitesse devient aussi un enjeu critique en milieu organisationnel. Cela n'est pas sans conséquence. Jardillier (1986, p.139) explique que : « pour gagner en productivité, l'entreprise rationalise, organise, parcellise, standardise les modes opératoires, proposant à des personnes, de goûts différents, d'aptitudes différentes, un modèle unique de conduite et de comportement [...]. Privé de la possibilité de s'exprimer dans son travail, pressé d'aller vite, chaque exécutant est moins motivé [...]. ». Aussi, les fortes demandes du marché, les changements rapides et la turbulence économique exigent que les employés renouvellent régulièrement leurs compétences par des formations (Paulsson et Sundin, 2000). Le défi pour les organisations est de garder leurs travailleurs compétents et le défi des travailleurs est de s'assurer de la rétention de leurs propres emplois. Dans ces circonstances, le développement des compétences devient primordial.

Au Québec, depuis 1996, la loi 90 contraint certaines entreprises à investir dans la formation de leurs employés. Spécifiquement, les entreprises ayant une masse salariale de plus de 1 million de dollars doivent investir au moins 1% de celle-ci dans des activités de formation. Malgré cela, la nécessité des investissements en gestion des ressources humaines est souvent difficile à cerner et d'autant plus pour la formation qui rentre dans la logique des investissements immatériels. Un des défis des gestionnaires devient alors de s'assurer de bien comprendre les causes et les effets du succès d'un programme de formation.

La formation peut être considérée comme une activité stratégique en gestion des ressources humaines car elle permet une transition et une adaptation aux changements technologiques et organisationnels. En conséquence, une organisation qui offre la possibilité de développement des compétences à ses employés contribue à l'évolution de leurs connaissances et de leurs expertises, mais aussi au développement de sa compétitivité (Lawler, 1986). Par ailleurs, si rien n'est fait pour mettre les compétences à jour, les développer ou les substituer, celles-ci perdent inévitablement de leur convenance et de leur utilité jusqu'à ce qu'elles deviennent entièrement désuètes (Bergeron, Raymond et Rivard, 2001). Ainsi, il devient nécessaire de les renouveler. Pour ce faire, de plus en plus d'organisations optent pour des dispositifs ouverts de formation continue, c'est-à-dire des formations volontaires (Carré, Moisan et Poisson, 1997) où les employés assument une très large part de responsabilité en matière de développement de leurs compétences. Ainsi la formation volontaire répond à différents enjeux auxquels les entreprises sont confrontés et aussi elles procèdent souvent ainsi afin d'offrir plus de flexibilité et de services tout en réduisant les coûts de formation. Les écrits sur le sujet décrivent la formation volontaire comme étant celle qui est encouragée et facilitée par les entreprises, mais dont le processus est auto-géré par les employés mêmes et ce sans mandataire. Il est aussi démontré que l'aspect volontaire des formations a un impact positif sur les efforts et ce, en tant que mesure de la motivation (Ryman et Biesner, 1975).

Ce mémoire se concentre exclusivement sur les activités de formation volontaire. Bien que la formation volontaire représente un bon moyen pour les employés de développer leurs compétences en continu, il faut que ceux-ci soient motivés à le faire car cette formation n'est pas obligatoire. De nombreux chercheurs se sont intéressés à la motivation à se former ou à la motivation préformation dans un contexte de formation obligatoire en milieu organisationnel (Colquitt, Le Pine et Noe, 2000). En bref, les modèles présentés par Baldwin et Ford (1988), Ford, Kozlowski, Kraiger, Salas et Teachout (1997) ainsi que Colquitt et al. (2000) suggèrent que la motivation préformation est une condition nécessaire à la réussite d'un programme de formation et que cette motivation a aussi un impact significatif sur le transfert des acquis de formation en emploi. En d'autres mots, cela veut dire que plus une personne est motivée à entreprendre une activité de formation, plus elle fera l'acquisition de connaissances et de compétences durant la formation et plus ces nouvelles connaissances et compétences seront utilisées de retour au travail. Cette relation a reçu un fort soutien empirique (Tannenbaum et Yulk, 1992; Colquitt et al., 2000; Salas et Cannon-Bowers, 2001).

Les chercheurs se sont aussi intéressés aux déterminants possibles du niveau de motivation préformation des apprenants dans un contexte de formation obligatoire. On a proposé que la motivation à se former était liée à divers facteurs divisés en deux catégories : ceux liés à la personne et ceux liés à la situation. Par exemple, Noe (1986) a proposé un modèle de l'efficacité de la formation où, entre autres, les récompenses espérées suite à la réussite et l'accomplissement d'une formation ont un effet sur la motivation de l'individu à assister à la formation et pour apprendre de celle-ci. L'argumentation de cet auteur se base sur l'anticipation de récompense suite à une formation. Une partie de ce modèle a été testé empiriquement par Fecteau, Dobbins, Russel, Ladd et Kudish (1995). Sommairement, ils ont étudié l'effet de facteurs intrinsèques (ex : sentiment d'accomplissement, reconnaissance) et extrinsèques (ex : rémunération, promotion) sur la motivation à apprendre des apprenants. Les facteurs intrinsèques et extrinsèques comme variables influençant la motivation remontent à la théorie de la satisfaction au travail de Herzberg (1966). Dans cette théorie, Herzberg propose une distinction entre la satisfaction et l'insatisfaction. Il avance que la

satisfaction au travail est liée à des facteurs intrinsèques alors que l'insatisfaction est plutôt liée à des facteurs extrinsèques ou d'hygiène. Cette théorie suggère donc que les actions posées en organisation peuvent augmenter la satisfaction et/ou diminuer l'insatisfaction. La littérature existante permet d'établir un lien important entre la satisfaction et la motivation. Il y a aussi Gagné et Deci (2005) qui, dans un recension scientifique approfondie, expliquent que la motivation de nature intrinsèques mèneraient à de meilleurs niveaux de performances individuelles par rapport à celle de nature extrinsèques.

En se basant sur les travaux de Noe (1986), Fecteau et ses collègues ont émis l'hypothèse d'une relation positive entre les facteurs intrinsèques et extrinsèques et la motivation des apprenants à suivre une formation. Leurs résultats ont indiqué que les facteurs extrinsèques étudiés n'influencent pas de manière significative la motivation à la formation. Pour ce qui est des facteurs intrinsèques, leurs résultats indiquent une relation positive avec la motivation à la formation. Cette recherche, à notre connaissance, est la seule à avoir testé l'impact de facteurs intrinsèques et extrinsèques sur la motivation préformation. Enfin, plus récemment, Colquitt et al. (2000) ont aussi étudié les déterminants de la motivation préformation. Ces chercheurs ont indiqué que la recherche future devrait continuer à concentrer une partie de ses efforts sur les déterminants liés à la personne tels que l'engagement au travail et dans la carrière ainsi que l'orientation des buts. Ce dernier déterminant, l'orientation des buts, comporte deux axes soit l'orientation d'apprentissage et de performance (Dweck, 1986 : Colquitt et Simmering, 1998).

Toutes ces recherches sur la motivation préformation et ses déterminants offrent une contribution significative à notre compréhension de la formation. Cependant, la grande majorité de celles-ci ont été conduites dans un contexte de formation obligatoire. Nous ne savons donc que très peu de chose sur la relation entre la motivation préformation et les résultats de la formation dans un contexte de formation volontaire. Nous en savons encore moins sur les déterminants de cette motivation. Ce mémoire de maîtrise tente de combler en partie ce vide, l'objectif premier de notre recherche étant d'étudier la motivation préformation dans un contexte de formation volontaire. Spécifiquement, nous étudions la

question de recherche suivante : **En contexte organisationnel, quel est l'impact de certains facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire ?**

Sur le plan théorique, cette recherche contribue à augmenter nos connaissances de la motivation préformation dans un contexte de formation volontaire et à bonifier le modèle explicatif général de la motivation préformation en milieu organisationnel. Ainsi, nous reprenons la logique sous-jacente d'une partie du modèle de Fecteau (1995) dans un contexte différent, car à notre connaissance, les facteurs extrinsèques et intrinsèques n'ont jamais été étudiés en lien avec la formation volontaire en entreprise. Par ailleurs, il semble exister beaucoup plus de recherches sur l'efficacité de la formation et la phase postformation que sur la phase préformation ou sur les activités qui se déroulent avant la formation. Notre étude est donc fortement pertinente puisqu'elle met en relief l'interrelation de variables en lien avec la motivation à la formation. En soutien à cette ligne de pensée, Tannenbaum et Yukl (1992) expliquent que la majorité des chercheurs se sont intéressés aux méthodes employées pour l'efficacité des programmes de formation. Ils se sont principalement concentrés sur l'étude des besoins, des objectifs à atteindre, du contenu et des différents supports. D'un point de vue pratique, notre recherche pourra potentiellement contribuer à une gestion plus efficace des activités de formation continue en organisation et ainsi au maintien de l'avantage compétitif qui peut en découler.

Le reste de ce mémoire se détaille en cinq chapitres. Au prochain chapitre, soit le chapitre II - Recension des écrits, nous définissons la question de recherche ainsi que la théorie sous-jacente à celle-ci et présentons une recension d'écrits scientifiques portant sur les concepts de formation, de motivation, de motivation à la formation et d'orientation d'apprentissage. Le chapitre suivant, soit le chapitre III, est consacré à notre modèle d'analyse et à la présentation de nos hypothèses découlant de ce modèle. Dans le chapitre IV, nous décrivons la méthodologie utilisée pour les fins de cette recherche, ce qui comprend : le type de recherche, la structure de la preuve, l'échantillonnage, l'instrument de collecte de données ainsi que les analyses descriptives des variables contrôles. Ensuite, nous présentons

nos résultats au chapitre V. Ceux-ci incluent le détail des analyses descriptives de la variable dépendante et des variables indépendantes, les analyses de corrélations et les analyses de régressions multiples. Enfin, dans le dernier chapitre, nous discutons des résultats obtenus ainsi que de quelques pistes de recherches futures.

## CHAPITRE II

### RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce chapitre, nous présentons les écrits recensés en lien avec notre principale problématique de recherche soit : «En contexte organisationnel, quel est l'impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire ? ». Ainsi, nous définissons les concepts à l'étude en quatre blocs. Tout d'abord, nous traitons de formation volontaire, ensuite de motivation à la formation, ainsi que des facteurs intrinsèques et extrinsèques et, enfin, d'orientation d'apprentissage.

#### 2.1 La formation volontaire en milieu organisationnel

##### 2.1.1 Définition

Inspiré par Bélanger, Benabou, Bergeron, Foucher, et Petit (1988), Rivard (2001, p.11) explique que la formation « constitue un ensemble d'activités d'apprentissages planifiées visant l'acquisition de savoirs (connaissances, habiletés et aptitudes) propres à faciliter l'adaptation des individus et des groupes à leur environnement socioprofessionnel ainsi que la réalisation des objectifs d'efficacité de l'organisation ». Vincens (2001, p.1) explique que l'action de se former « désigne un processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire, de comportements, tout ce qui est susceptible de donner des compétences, c'est-à-dire des capacités, notamment celles qui sont nécessaires dans le travail productif (...) ». Swanson (1995) définit la formation en milieu de travail comme étant un ensemble d'activités destinées à acquérir et améliorer des connaissances techniques et pratiques dans le but de développer des compétences nécessaires à l'exercice d'un travail.

Une partie de la formation qui est offerte en milieu organisationnel réfère à la formation continue. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (1998, p.10), définit la formation continue comme :

« Une activité de formation liée à l'emploi, soutenue ou non (financièrement ou autrement) par l'entreprise ou l'organisation, que l'initiative de formation relève de l'employeur, d'un salarié ou d'un groupe de salariés, ou de leurs représentants. Conçue pour développer divers types de compétences liées à l'emploi, la formation vise à permettre au personnel d'effectuer son travail plus efficacement, d'avoir une plus grande maîtrise de son travail et des changements et, le cas échéant, d'être préparé à assurer d'autres tâches ou responsabilités dans la même entreprise ou organisation, dans le même secteur d'activité ou dans un autre, à la suite de modifications d'ordre technique ou organisationnel ou par choix professionnel du salarié ».

Par ailleurs, la formation en milieu organisationnel a pour objet principal le développement des compétences des employés. La formation est donc un outil pour le développement des compétences. Le développement des compétences peut être défini comme étant (Prax, 2000, p.68) : « un processus de création, d'enrichissement, de capitalisation et de diffusion de savoirs qui implique tous les acteurs de l'organisation, en tant que consommateurs ou producteurs ». La notion de compétence fait référence à un ensemble de connaissances, d'habiletés et de variables de la personnalité qui permettent d'atteindre des comportements attendus dans un champ spécifique (Caird, 1992). Mitrani, Dalziel et Bernard (1992) nous donnent une définition plus spécifique et expliquent que « les compétences peuvent être des motivations, des traits de caractère, des conceptions que l'on a de soi, des attitudes ou des valeurs, des savoirs ou encore des aptitudes cognitives ou comportementales » et encore qu'il s'agit de « toute caractéristique individuelle qui peut être mesurée avec fiabilité et qui peut se manifester pour différencier de manière significative les sujets supérieurs et moyens, ou encore ceux qui possèdent la maîtrise de la fonction de ceux qui ne la maîtrise pas ». De Meyer, Dubuisson et Le Bas (1999) définissent la notion de compétence selon trois points de vue à la fois différents et complémentaires soit, une combinaison complexe de différentes formes de connaissance, la capacité de produire un résultat et comme étant une reconnaissance sociale. La notion de compétence est ici abordée

pour évaluer une problématique et un processus de la gestion des ressources humaines : le développement des compétences dans la gestion des compétences. Le Dictionnaire canadien des relations du travail (Dion, 1986) explique les compétences comme un ensemble de qualités qui permettent à un travailleur de satisfaire aux exigences d'une fonction donnée. Il définit la compétence comme étant faite à la fois d'aptitudes, d'attitude et de connaissances acquises par l'expérience ou la formation dans un domaine particulier. Enfin, le Dictionnaire spécialisé des ressources humaines (Peretti, 1999) définit la compétence selon trois types de savoirs soit, le savoir théorique, le savoir-faire et le savoir-être qui peuvent être mobilisés ou pouvant être mobilisables.

La formation devient ainsi un outil stratégique pour les organisations qui veulent développer le capital compétence. La formation offerte en milieu organisationnel peut être de type volontaire ou obligatoire. Selon les différents écrits, la formation volontaire correspond à celle qui est encouragée et facilitée par les entreprises, mais dont le processus est auto-géré par les employés mêmes. Les individus ne sont pas obligés de participer aux formations, ils ont le choix des formations, du moment et souvent du lieu. Ryman et Biesner (1975) ont démontré que l'aspect volontaire des formations a un impact positif sur les efforts et ce, en tant que mesure de la motivation. Fecteau et al. (1995) arrivent aussi, dans leur recherche, à la conclusion que le volontariat a une influence positive sur la motivation à la formation.

Selon Noe et Wilk (1993) l'efficacité des formations repose sur plusieurs éléments, notamment l'apprentissage de type volontaire aurait un impact positif sur celle-ci. Toutefois, la participation volontaire aux activités de formation n'est pas toujours appropriée au contexte et elle n'est pas nécessairement le mode de formation le plus efficace. Baldwin et Magjuka (1997) ont montré, dans une recherche effectuée auprès de stagiaires ingénieurs, qu'une formation obligatoire semble représenter une plus grande importance pour l'employeur. Ainsi, les employés sont plus enclins à poursuivre une formation qui est obligatoire. Par contre, nous ne voulons pas évaluer ici l'efficacité des formations, mais bien la motivation à entreprendre des activités de formation dans un contexte où la formation est volontaire. La littérature indique que la participation volontaire des individus à des

formations permet un transfert des acquis plus important que chez les participants pour qui la formation est obligatoire (Mathieu, Tannenbaum et Salas, 1992). Les résultats de la recherche de Mathieu et al. (1992) appuient cette affirmation mais ce, dans un contexte différent du nôtre, c'est-à-dire que leurs études portaient principalement sur des étudiants et ingénieurs.

Il est aussi nécessaire de faire une distinction entre une formation volontaire et l'autoformation. L'autoformation correspond selon Foucher et Tremblay (1995, p.229) à « une situation d'apprentissage où l'apprenant est responsable de la gestion de certaines dimensions du processus d'apprentissage » comme son autonomie, la planification et l'initiative de ses activités d'apprentissage. En fait, la distinction entre la formation et l'autoformation est réalisable par le degré de contrôle concédé aux individus participant aux actions de formation. Ainsi, lorsque les individus sont responsables de leur formation et qu'ils ne sont pas nécessairement encouragés par l'employeur via des banques de formation ou des cours disponibles, il s'agit d'autoformation. Entreprendre des activités d'autoformation peut être une décision entièrement personnelle et demande beaucoup plus d'autonomie pour son cheminement.

## **2.2 La motivation à la formation**

### **2.2.1 Définition de la motivation**

La littérature offre de nombreuses définitions sur le concept de motivation. Toutefois, d'après Roussel (1996), il semble qu'il y ait un consensus qui se soit formé depuis une vingtaine d'années sur les dimensions qui caractérisent la motivation. Ainsi, Vallerand et Thill (1993, p.18) expliquent que : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». La motivation est aussi définie comme la direction et la quantité des efforts déployés dans une tâche, comme le degré selon lequel ces efforts sont conservés à travers le temps (Kanfer et Ackerman, 1989) ainsi que comme la direction et l'intensité de l'effort en vue de l'obtention d'une récompense (Weinberg et Gould, 1997).

La motivation est un sujet d'étude qui préoccupe les chercheurs depuis de nombreuses années. Il y a eu différents courants de pensée et plusieurs sont encore utilisés aujourd'hui. Notamment, le modèle de la théorie des besoins qui explique que la motivation résulte de la présence de stabilité émotionnelle chez la personne. La base de cette théorie repose sur la recherche du contenu même de la motivation. Elle sert à expliquer la source qui motive les individus. La difficulté à définir d'une manière opérationnelle le besoin même n'a pas permis d'effectuer beaucoup de recherches empiriques sur la base de cette théorie. En fait, les auteurs de ce courant, Maslow (1954), McClelland (1961) Atkinson, (1964) et Schein (1975), considèrent qu'une tension psychique interne serait la source du comportement des travailleurs, soit la motivation.

Aussi, il y a eu tout le courant de la théorie des attentes (Vroom, 1964, Lawler, 1973 et Murtada, 2000) qui explique que la motivation résulte de l'impression qu'a l'apprenant

(attente de résultats, instrumentalité et valence) utilisé par Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) et Murtada (2000) est un modèle inspiré de cette théorie.

Enfin, il y a la théorie de l'aménagement du travail (Herzberg, 1966 Hackman et Oldham, 1980) qui explique que la motivation résulte de la présence de certaines caractéristiques particulières dans le travail des apprenants. Ces caractéristiques contribuent à l'apparition de certains états psychologiques chez l'apprenant et qui ont pour conséquence d'influencer la motivation et le rendement.

### 2.2.2 La motivation à la formation

Dans cette recherche, c'est le concept de motivation à la formation qui nous intéresse plus particulièrement. Il y a trois phases de la motivation à la formation. Il y a la motivation à vouloir entreprendre une formation, celle à poursuivre une formation et celle après la formation (Wexley et Latham, 2002). Ainsi, la négligence de certains déterminants préformation ou postformation peut conduire à l'échec de la formation. Celle-ci est influencée par ce qui se passe avant, pendant et après. La présente recherche s'attarde sur la phase avant la formation, c'est-à-dire ce qui pousse les gens à vouloir suivre une formation en entreprise ou encore le désir d'implication. Notamment, Tracey et Tews (2003) expliquent que les déterminants préformation tels que les caractéristiques individuelles et les facteurs environnementaux influencent grandement la motivation à la formation. Tannenbaum et Yulk (1992, p.417) expliquent: « *The pretraining environment contains many cues about training; some are conveyed by managers, but other are conveyed by peers or reflected in organizational policies and practices* ». Aussi, Fecteau et al. (1995, p.2) rapportent que Baldwin, Magjuka et Loher (1991): « *found that pretraining was related to actual learning in a training program designed to improve skills in conducting performance and in providing feedback* ».

Il y a de nombreuses recherches en formation qui ont fait l'étude de différents contextes pour mieux comprendre celle-ci. Pour les fins de cette recherche nous avons reprenons l'aspect volontaire des formations (Ryman et Biesner, 1975 ; Hicks et Klimoski, 1987 ; Cohen, 1990 ; Facteau et al., 1995) comme contexte à la recherche sur la motivation à entreprendre des activités de préformation. Ainsi, les formations ne sont pas obligatoires pour les apprenants car elles sont choisies par les individus.

### **2.2.3 Les déterminants de la motivation préformation**

Pour les fins de cette recherche, nous avons recensé des écrits portant sur les déterminants de la motivation à la formation. Notre revue de la littérature nous a permis de remarquer que plusieurs auteurs ont déterminé que la motivation à se former est influencée par plusieurs variables, notamment des variables individuelles et des variables situationnelles (Noe 1986 ; Colquitt, LePine et Noe, 2000 ; et Facteau et al. 1995).

Les études empiriques sur la motivation à la formation sont caractérisées par différentes approches qui ont changé continuellement durant les vingt dernières années. Le premier modèle proposé par Noe (1986), utilisé subséquemment par d'autres chercheurs (Mathieu et al.; 1992; Facteau et al 1995 ; Colquitt et al. 2000) explique comment les caractéristiques individuelles et situationnelles influencent la motivation à la formation et la motivation à apprendre. Les travaux de Noe (1986) sur la motivation sont basés sur la théorie des attentes (Vroom, 1964) qui, tel que vue précédemment, veut qu'un individu soit motivé par le sentiment de conséquences désirables à la suite de ses efforts.

Colquitt et al. (2000) ont mené une méta-analyse sur les études portant sur la motivation en formation. Ils ont construit un modèle intégrateur à partir des recherches importantes sur le sujet. Leur modèle théorique de la motivation à la formation comporte trois catégories de déterminants pouvant avoir une influence sur la motivation à apprendre.

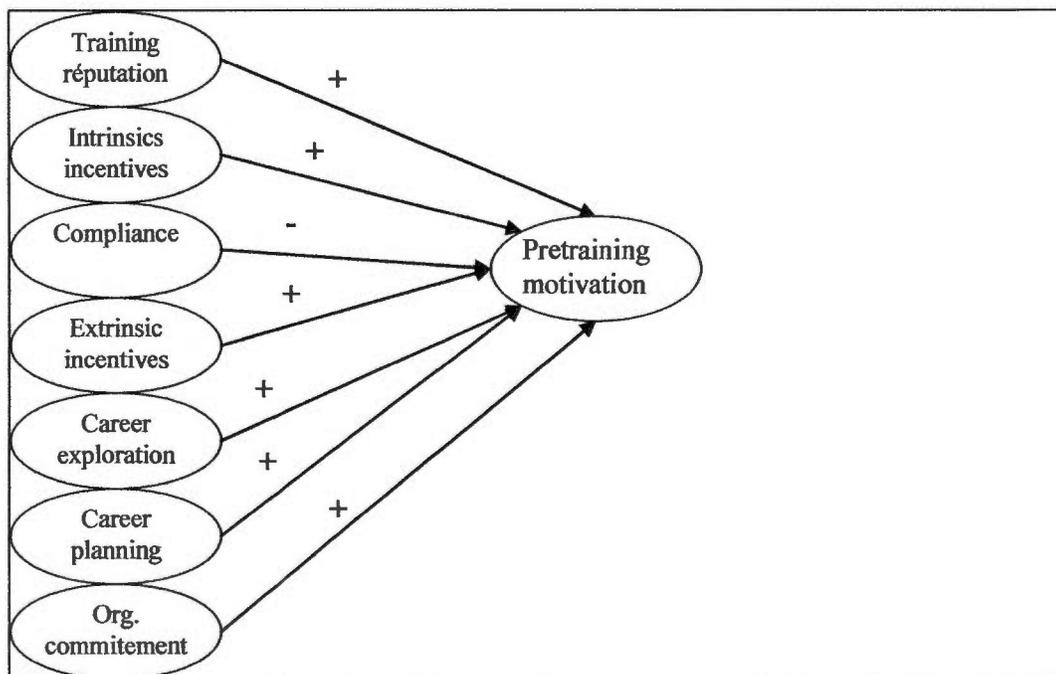
La première porte sur les variables individuelles, la deuxième catégorie de déterminants comprend l'environnement de travail et la troisième catégorie, moins étudiée, comprend les variables démographiques. Toutefois, le modèle théorique de Colquitt et ses collègues (2000) repose sur des études empiriques en formation organisationnelle obligatoire tandis que notre étude porte sur la formation organisationnelle volontaire. Les auteurs ont soutenu l'importance des caractéristiques situationnelles comme facteurs pouvant influencer le comportement individuel. Le modèle testé propose que la motivation à la formation soit influencée par des caractéristiques individuelles des apprenants. Ainsi, la personnalité, la capacité cognitive, le sentiment d'efficacité personnelle, le jugement de valence et l'engagement organisationnel peuvent influencer d'une façon positive ou négative la motivation à suivre des activités de formation. Aussi, ils mentionnent l'influence des caractéristiques situationnelles tel que le climat organisationnel de formation et le soutien du superviseur. Il est à noter que les auteurs signalent qu'il y a très peu d'étude empirique et qu'il y a un réel besoin d'étudier ces diverses variables.

Les recherches de Facticeau et al. (1995) démontrent dans une étude réalisée auprès de 967 gestionnaires et superviseurs et ce, en présupposant que toutes les autres variables à l'étude sont constantes, que plus les individus poursuivant une formation sont motivés, plus les résultats seront profitables pour ceux-ci. Leurs résultats rapportent plusieurs déterminants de la motivation préformation tels que la réputation de la formation, les facteurs intrinsèques, l'engagement organisationnel et le soutien de la haute direction, des superviseurs et des subordonnés. La figure 2.1 reprend le modèle d'analyse qu'ils ont étudié.

Il est possible de remarquer qu'ils ont établi l'hypothèse selon laquelle les variables intrinsèques et extrinsèques influencent positivement la motivation préformation. Aussi, ils définissent les facteurs intrinsèques comme (Facticeau et al, 1995, p.3) : « *the extent to which training meets internal needs or provides employees with growth opportunities* » et les facteurs extrinsèques comme « *the extent to which training results in tangible external rewards such as promotion* ». Aussi, les auteurs utilisent la « *compliance* » comme troisième facteurs influençant la motivation et cela correspond à (Facticeau et al, 1995, p.3) : « *the extent*

*to which training is taken because it is mandated by the organisation* ». Cependant, dans notre étude, nous utilisons l'aspect volontaire de la formation comme aspect de la formation et non comme variable individuelle. Les résultats d'analyses de cette recherche permettent aussi de constater que les facteurs extrinsèques n'ont pas d'influence sur la motivation à la préformation contrairement à l'hypothèse de départ (voir figure 2.1).

**Figure 2.1 : Reproduction partielle du modèle de Fecteau et al. (1995)**



Fecteau et ses collègues ne font pas de distinction entre formation obligatoire de l'employeur et formation volontaire. Toutefois, ils semblent faire référence à la formation obligatoire.

Mais ce qui nous importe dans leur recherche sur la formation c'est l'importance accordée aux déterminants préformation.

### **2.3 Facteurs intrinsèques et extrinsèques**

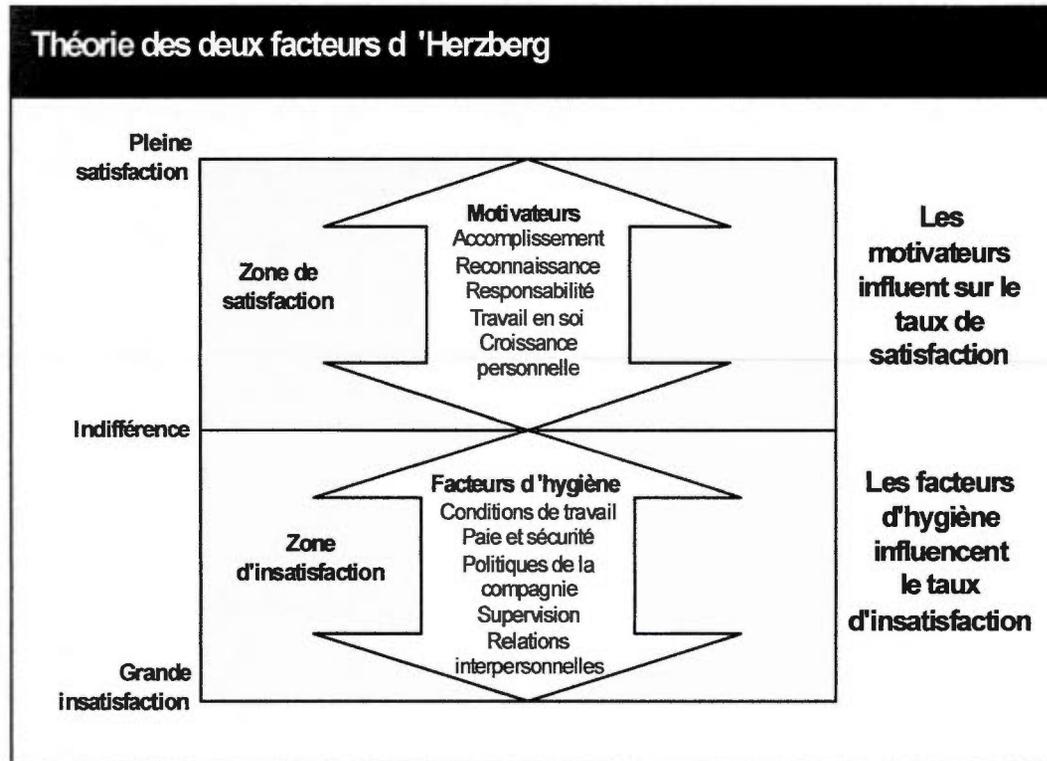
Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux déterminants de la motivation à la formation. Tel que vu précédemment, la préformation et l'aspect volontaire de celle-ci n'ont pas été grandement étudiés. Pourtant les recherches existantes démontrent l'importance de cet aspect. Herzberg avec sa théorie des deux facteurs montre que la motivation peut être influencée par des facteurs externes. Le modèle théorique dichotomique de Herzberg (1971) (voir figure 2.2) explique que la satisfaction varie selon des facteurs intrinsèques (l'auteur utilise le terme facteurs motivateurs ou moteurs) et la l'insatisfaction selon des facteurs extrinsèques (facteurs d'hygiène ou d'ambiance sont les termes utilisé par l'auteur). Nous avons constaté que la littérature sur la motivation relie la satisfaction à la motivation.

Facteau et al. (1995) reprennent la théorie de Noe (1986) pour expliquer l'influence de ces facteurs sur la motivation à la formation. Ils fondent leur argumentation sur le fait que les apprenants sont motivés par les récompenses intrinsèques et extrinsèques qu'ils recevront suite à leur formation. Ainsi, nous la motivation découle de l'anticipation de récompenses. Herzberg (1971), quant à lui, explique que les facteurs intrinsèques ou motivateurs sont liés au contenu de la tâche, que la satisfaction ou l'insatisfaction proviennent de récompenses présentes. En fait, l'absence de ce type de facteurs laisse les travailleurs dans un état d'indifférence, tandis que leur existence apporte de la satisfaction au travail. Il s'agit du besoin d'accomplissement, du besoin d'identification, du travail en soi, des responsabilités, de l'avancement et de la croissance personnelle. Les facteurs extrinsèques quant à eux, sont associés à l'insatisfaction. Ils réfèrent au contexte du travail et cela comprend les politiques organisationnelles, la supervision, les relations patronales, les conditions de travail, les

de l'avancement et de la croissance personnelle. Les facteurs extrinsèques quant à eux, sont associés à l'insatisfaction. Ils réfèrent au contexte du travail et cela comprend les politiques organisationnelles, la supervision, les relations patronales, les conditions de travail, les salaires, les relations confraternelles, le statut et la sécurité d'emploi. Par ailleurs, Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) expliquent que les apprenants qui sont sujets à plusieurs contraintes organisationnelles dans l'exercice de leur fonction, tel qu'un manque de temps, un problème avec l'équipement ou les ressources, ont un niveau de motivation à apprendre plus faible. Aussi, Fecteau et al. (1995) ont démontré dans leur recherche, effectué auprès de gestionnaires, que les facteurs intrinsèques influencent positivement la motivation à apprendre tandis que les facteurs extrinsèques n'ont pas d'influence significative.

La motivation peut être possible que si les facteurs externes sont bas et qu'il y a du même coup une hausse des facteurs internes. Le parallèle entre les deux concepts est ainsi nécessaire. La démotivation peut se traduire par une faible productivité, un appauvrissement de la production et de la qualité, une grève, des conflits, une mauvaise communication et par différentes plaintes au sujet des conditions de travail

Figure 2.2 : Illustration du modèle d'Herzberg (Daft 2002, p.281).



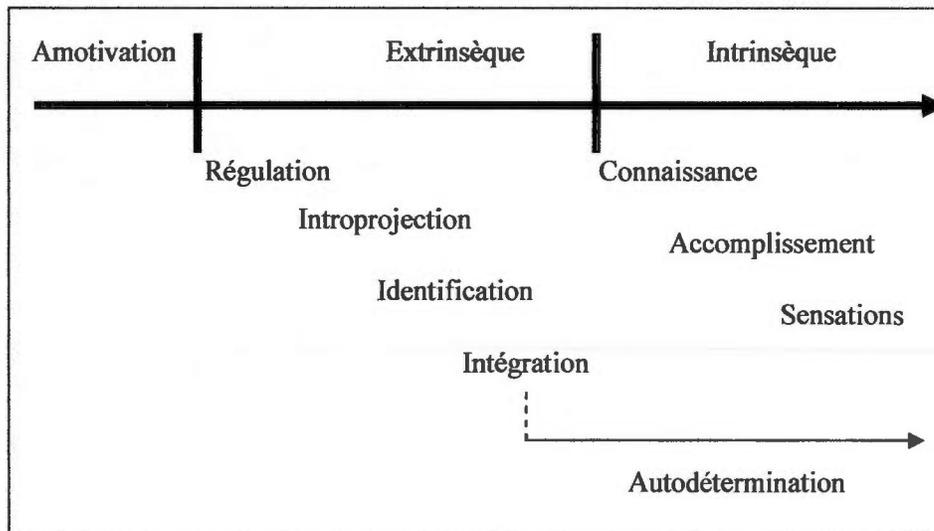
La théorie des besoins de Herzberg est une théorie explicative et elle montre quelques faiblesses. Notamment, elle oublie des éléments importants tels que les changements sociaux et les mutations structurelles. De plus, cette théorie met l'emphase sur les déterminants individuels et néglige le fait social (Bernoux, 1985). Par exemple, Hofstede (1997) explique que dans certains pays où la distance hiérarchique est forte, le besoin extrinsèque de dépendance à une personne détenant un pouvoir supérieur peut-être fondamental et ainsi être motivant. Les recherches empiriques d'Herzberg ont étudié des sujets américains et le contexte des études fait en sorte qu'il est difficile de généraliser les résultats à la population mondiale. Par contre, la différence de culture et les valeurs entre le

Canada et les États-Unis n'est pas aussi significative qu'avec certains autres pays provenant d'autres continents comme par exemple la Chine ou les pays du Moyen-Orient.

Toutefois, la théorie des besoins d'Herzberg reste actuelle et elle a été utilisée dans des recherches assez récentes. D'ailleurs, des chercheurs importants tels que Deci et Ryan (Deci, 1975 et Deci et Ryan, 1985) se sont inspirés de la théorie de Herzberg dans leurs études. Ils expliquent que la motivation est un concept qui comporte un ensemble d'éléments où il est possible de passer de l'un à l'autre de façon continue. Ils distinguent ainsi trois éléments de la motivation soit l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Afin de mieux saisir le modèle de la motivation de Deci et Ryan (1985), nous illustrons les principales composantes de celui-ci à la figure 2.3. Ainsi, le premier niveau de la motivation, l'amotivation, est présent quand un apprenant ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats. Ils décrivent ensuite la motivation intrinsèque comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée auquel un individu peut accéder. Ils vont jusqu'à dire que la motivation intrinsèque correspond à la source d'énergie qui sert au démarrage de la nature active des hommes, ce qui vient à dire que les individus pratiquent des activités de formation pour le plaisir et la satisfaction qu'ils en retirent. Tandis que la motivation extrinsèque est considérée comme un échange, c'est-à-dire que l'apprenant participe à une formation dans le but d'acquiescer quelque chose totalement externe à lui-même.

**Figure 2.3**

### Modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

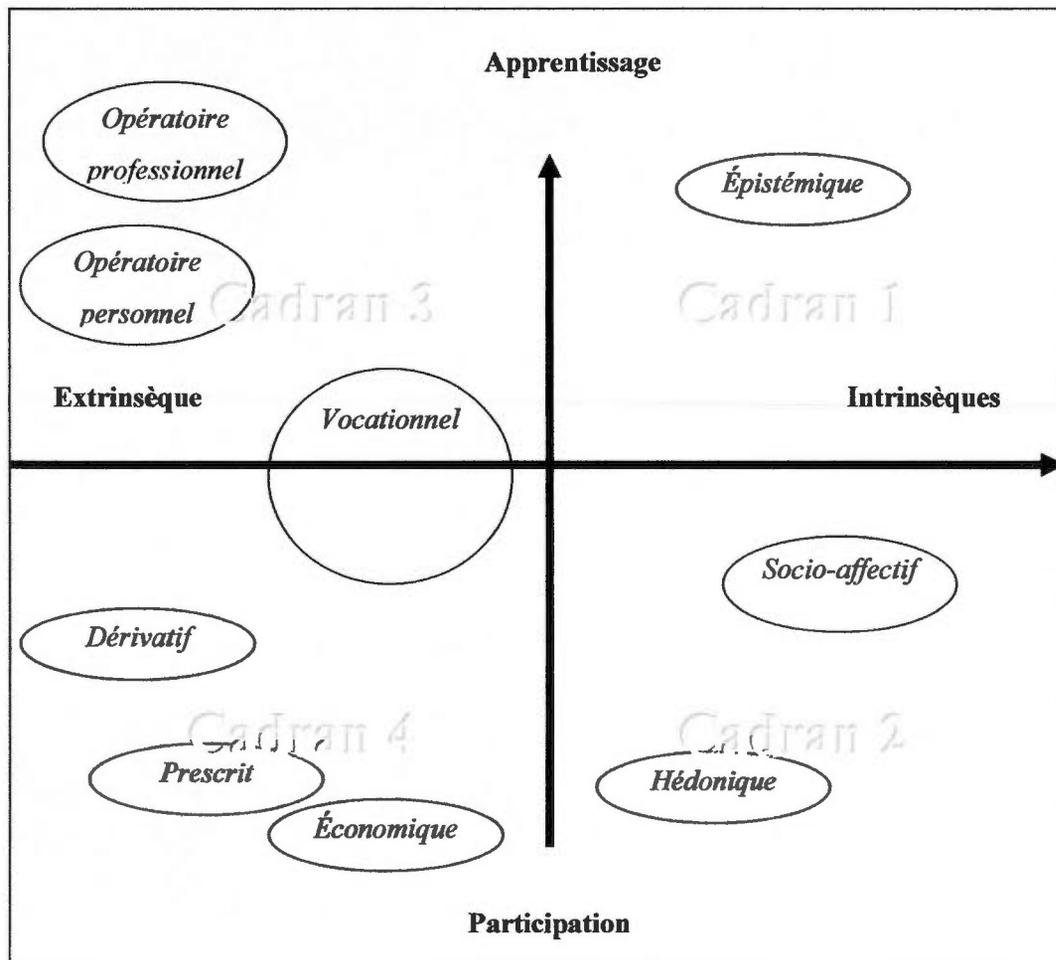


Vallerand et Thill (1993) s'inspirent aussi de la théorie d'Herzberg et identifient trois types de motivation intrinsèque. Ils identifient premièrement la motivation à la connaissance, qui elle survient lorsqu'un apprenant fait une activité pour la satisfaction que l'apprentissage lui procure. Il y a ensuite la motivation à l'accomplissement, présente chez l'apprenant qui est satisfait quand il relève des défis. Enfin, il y a la motivation aux sensations qui est atteinte lorsque la formation procure de l'amusement, de l'excitation ou du plaisir sensoriel.

Également, Carré (2001) recense, dans ses écrits sur la motivation à la formation, plusieurs motifs qui poussent les apprenants à vouloir entreprendre des activités de formation. Ainsi, les points soulevés par cet auteur sont en lien avec les activités de préformation. Toutefois, ces études ont été effectuées dans un contexte où la formation était destinée aux adultes en général tandis que dans notre étude nous traitons de formation en milieu organisationnel. Par contre, ces études sont pertinentes pour les fins de cette

recherche car elles ont vérifié l'impact des différents facteurs individuels, situationnels et contextuels sur la motivation préformation. Cet auteur définit dix points ayant un impact sur l'engagement à suivre des activités de formation qu'il positionne chacun des motifs sur deux axes transversales soit, l'axe de la motivation et l'axe de l'engagement (figure 2.4). Inspiré par Vallerand et Thill (1993), Carré (2001) définit le côté positif de l'axe de la motivation comme étant de la motivation intrinsèque, c'est-à-dire que l'apprenant perçoit un intérêt personnel dans la formation. Le côté négatif est plutôt défini comme étant de la motivation extrinsèque, c'est-à-dire que l'apprenant est motivé par des stimuli externes auxquels il ne s'identifie pas. Le deuxième axe, l'engagement, comporte deux côtés : les effets positifs et les effets négatifs. Il y a du côté positif l'engagement pour acquérir des connaissances, c'est-à-dire des apprentissages, et l'engagement seulement pour la présence, c'est-à-dire simplement pour la participation.

Figure 2.4 : Reproduction du modèle de caractérisation des motifs d'engagement en formation (Carré, 2001)



Ainsi, dans le cadran 1, intrinsèque-apprentissage, nous retrouvons le motif épistémique, qui signifie que l'apprenant s'engage dans une formation par goût personnel. Le cadran 2, intrinsèque-participation, comporte le motif hédonique, c'est-à-dire que l'apprenant participe pour le plaisir relié aux conditions de formation (environnement) peu importe le contenu de celle-ci. Ce cadran comprend aussi le motif économique où les fins liées à la formation sont la raison de la participation. Ensuite, le cadran 3, extrinsèque-participation, comprend les motifs prescrits (obligatoire), dérivatifs (changer le mal de place), et identitaires (meilleur

image de soi). Dans le dernier cadran (4), extrinsèque-apprentissage, nous retrouvons les motifs opératoires professionnels, c'est-à-dire pour acquérir des compétences pour la réalisation d'activités directement liées à son emploi, et les motifs opératoires personnels où les compétences sont acquises pour réaliser des activités qui ne sont pas en lien avec l'emploi. Enfin, il y a deux motifs qui chevauchent les cadrans 3 et 4 : le motif vocationnel, où l'apprenant participe pour acquérir des compétences afin de trouver un meilleur emploi, et identitaire, où il participe pour l'image de soi.

La partie qui suit traite de notre troisième variable explicative, l'orientation d'apprentissage. Il s'agit d'un déterminant de la motivation à apprendre et notre revue de la littérature nous a permis de le constater. Il nous semblait intéressant de l'intégrer à notre modèle, étant donné que notre analyse s'effectue au niveau des individus qui ont à faire un choix personnel face aux activités de formation volontaire. Dans ce contexte, il est pertinent d'étudier des caractéristiques individuelles. En appui, Colquitt et al. (2000, p.699) expliquent que: « *Unfortunately, the fact that so few personality variables have been examined with great frequency suggest that much more research needs to be done in this area* ». Ils suggèrent : « *Futur research might expand the breadth of personality variables, possibly by examining trait goal orientation [...]* ».

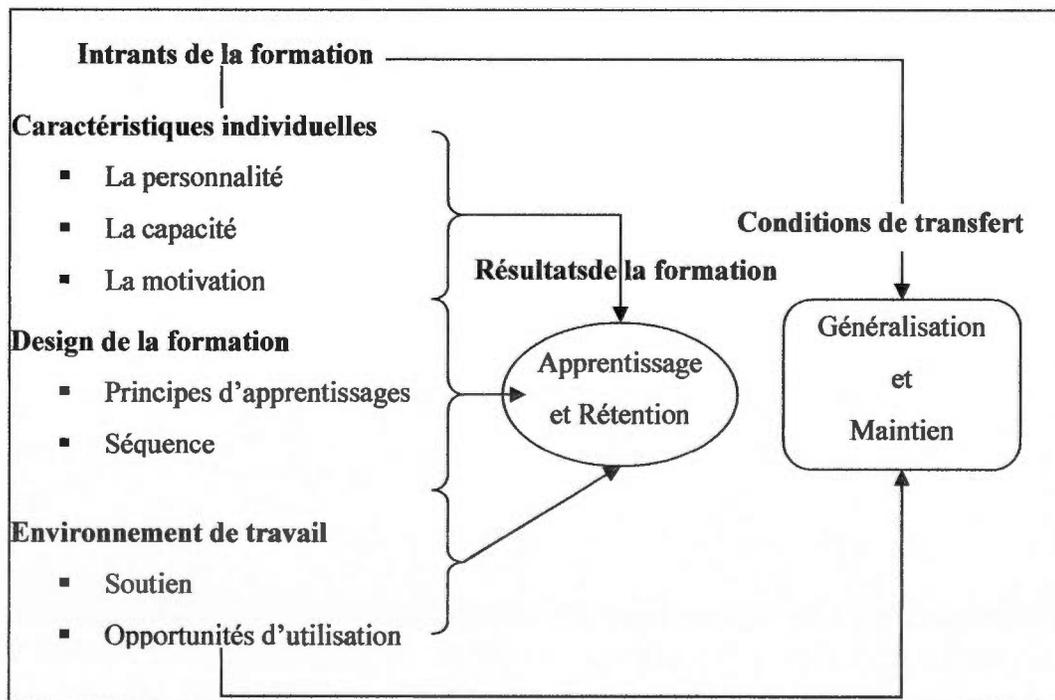
## 2.4 Orientation d'apprentissage

### 2.4.1 Définition

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la motivation à la formation est un sujet qui a intéressé un grand nombre de chercheurs. Ford et Weissbein (1997) ont effectué une recherche dont l'objectif était de comprendre les déterminants du transfert des apprentissages suite à une formation. Ils ont construit un modèle intégrateur comprenant des déterminants préformation que nous avons illustré à la Figure 2.5. La première catégorie de déterminants, qu'ils nomment intrants, comprend les caractéristiques individuelles, plus particulièrement, la personnalité, la capacité et la motivation des individus. La personnalité des apprenants se divise en sous variables telles que le degré d'extraversion et l'introversion, le lieu de contrôle, l'orientation des buts et la gestion de soi. La partie qui suit notre modèle traite d'une variable individuelle proposée par Ford et Weissbein (1997) : l'orientation des buts.

Figure 2.5

Reproduction du Modèle du processus de transfert de Ford et Weissbein (1997)



Plusieurs auteurs conceptualisent maintenant l'orientation des buts. Ils expliquent que le type de but poursuivi par les individus permet de construire une source de référence pour ceux-ci et ce, afin de mieux saisir et réagir aux évènements qui les entourent (Button, Mathieu et Zajac, 1996). Selon VandeWalle, Brown, Cron et Slocum (2001), l'orientation des buts se définit comme étant la manière selon laquelle un individu aborde une situation ou un nouveau défi. William J. Attenweiler de Northern Kentucky University et DeWayne Moore de Clemson University (2006) expliquent dans leur recherche que le concept d'orientation des buts comporte deux principaux courants de pensées. Il y a un modèle à deux facteurs et un autre à trois facteurs. Ainsi, Dweck (1986), construit un modèle comprenant deux facteurs de l'orientation des buts : l'apprentissage et la performance. Colquitt et Simmering (1998) avancent la même chose avec un modèle qui définit l'orientation des buts avec deux variables stables : l'orientation d'apprentissage et l'orientation de performance.

Le deuxième modèle à trois facteurs, quant à lui, comporte trois dimensions, soit l'orientation de preuve, l'orientation d'évitement et l'orientation d'apprentissage (Brett et VandeWalle, 1999; Harackiewicz, Barron, Elliot, Carter, et Lehot, 1997; Horvath, Scheu, et DeShon, 2001).

Attenweiler et Moore (2006), dans leur recherche conduite auprès de 472 étudiants en introduction à la psychologie d'une université publique américaine, sont venus à la conclusion que le modèle à trois facteurs était préférable pour les recherches utilisant des données empiriques. Toutefois, pour les fins de cette recherche, il n'est pas nécessaire de déterminer un modèle d'orientation étant donné que nous concentrons notre recherche sur une des variables explicatives qui se retrouve dans les deux modèles. En fait, l'orientation d'apprentissage sera prise individuellement pour l'objectif de cette recherche.

Le concept d'orientation d'apprentissage a été étudié sous différentes perspectives dans la littérature existante. Il existe plusieurs modèles et théories explicatives qui ont fait état de ce concept. Afin de mieux comprendre ce concept, nous définissons les apprentissages de nouveaux acquis comme étant des modifications d'une représentation de l'environnement pour les apprenants (Doré et Mercier, 1992). Noe (1986) a remarqué que la motivation à apprendre est aussi importante que les autres variables pour la formation. Par exemple, il a été démontré dans la littérature que le concept d'orientation d'apprentissage est fortement corrélé à celui de la motivation à la formation (Colquitt et Simmering, 1998). Cohen (1990) a aussi expliqué qu'un apprenant dont les buts sont orientés principalement sur la formation débiterait sa formation avec un niveau supérieur de motivation à apprendre. L'orientation d'apprentissage correspond à la recherche individuelle d'apprendre de nouvelles compétences pour une tâche donnée (Button, Mathieu, et Zajac, 1996). Un individu orienté apprentissage focalise sur le développement et le raffinement de ses habiletés durant la formation (Brett et VandeWalle, 1999). Il en résulte ainsi une meilleure performance dans l'apprentissage et dans le cadre de formation (Fisher et Ford, 1998).

Maurer (2002) de la Georgia Institut of Technology a écrit un article intéressant qui traite de l'orientation d'apprentissage. En fait, il a reconceptualisé et intégré différents concepts tels que la croissance des besoins, l'orientation de développement et l'orientation d'apprentissage. Il explique (Maurer, 2002, p.14) : « *An employee who is oriented toward learning and development feels favourably toward and during learning experiences and is continually and persistently involved in such experiences in the pursuit of his or her own development* ».

Enfin, il est possible d'affirmer que le concept d'orientation des buts est un sujet qui préoccupe grandement la recherche. Les auteurs ne s'entendent pas tous sur la définition même du concept et de ses composantes. Toutefois, tel que vu précédemment, l'orientation d'apprentissage est une composante essentielle de ce concept. Ainsi, il est très intéressant de joindre l'orientation d'apprentissage à notre étude car tel que le mentionnent Salas et

Cannon-Bowers (2001), il est important de développer la recherche en ce qui a trait au développement de l'orientation des but et ses effets.

## **2.5 Question de recherche**

À la suite de l'analyse de la littérature sur la formation, il nous est possible de constater l'importance de celle-ci pour les organisations. La concurrence entre les entreprises est très forte dans certains secteurs d'activités, tels que les télécommunications, l'industrie du textile, la restauration, le commerce aux détails, etc. Les organisations sont ainsi plus conscientisées par l'importance des ressources humaines dans la stratégie globale. Ainsi, le capital de connaissances et de compétences peut s'avérer une source de distinction pour l'entreprise. Les organisations cherchent à recruter les travailleurs les plus compétents dont les connaissances personnelles et professionnelles ainsi que les qualifications et les compétences sont estimées comme étant un bien corporel des affaires, soit le capital compétence (Ivergard, 2000). Le développement des compétences devient primordial et par le fait même la formation, préoccupante.

La littérature sur la formation nous permet de constater un réel besoin à comprendre les éléments susceptibles d'influencer la formation. Salas et Canon-Bowers (2001) expliquent comment le contexte organisationnel peut influencer la stratégie de gestion des ressources humaines et ce, afin de favoriser un environnement propice à l'apprentissage, à une gestion efficace des connaissances et des choix stratégiques appropriés pour l'apprentissage et les actions de formations. Aussi, Facticeau et al. (1995), Colquitt et al. (2000), ainsi que Tracey et Tews (2003) expliquent que les déterminants préformation tels que les caractéristiques individuelles, les caractéristiques situationnelles et les facteurs environnement influencent grandement la motivation à la formation.

La présente recherche tente de répondre à ce questionnement. Voici donc la question de recherche dont nous traitons dans cette recherche :

**«En contexte organisationnel, quel est l'impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire ? ».**

Cette question de recherche est opérationnalisée dans le chapitre suivant où nous présentons le modèle d'analyse que nous avons utilisé.

## CHAPITRE III

### MODÈLE D'ANALYSE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous traitons du modèle d'analyse de recherche, de l'opérationnalisation, de la variable dépendante, des variables indépendantes et de contrôle. Enfin, la conclusion du chapitre présente les hypothèses testées dans cette recherche.

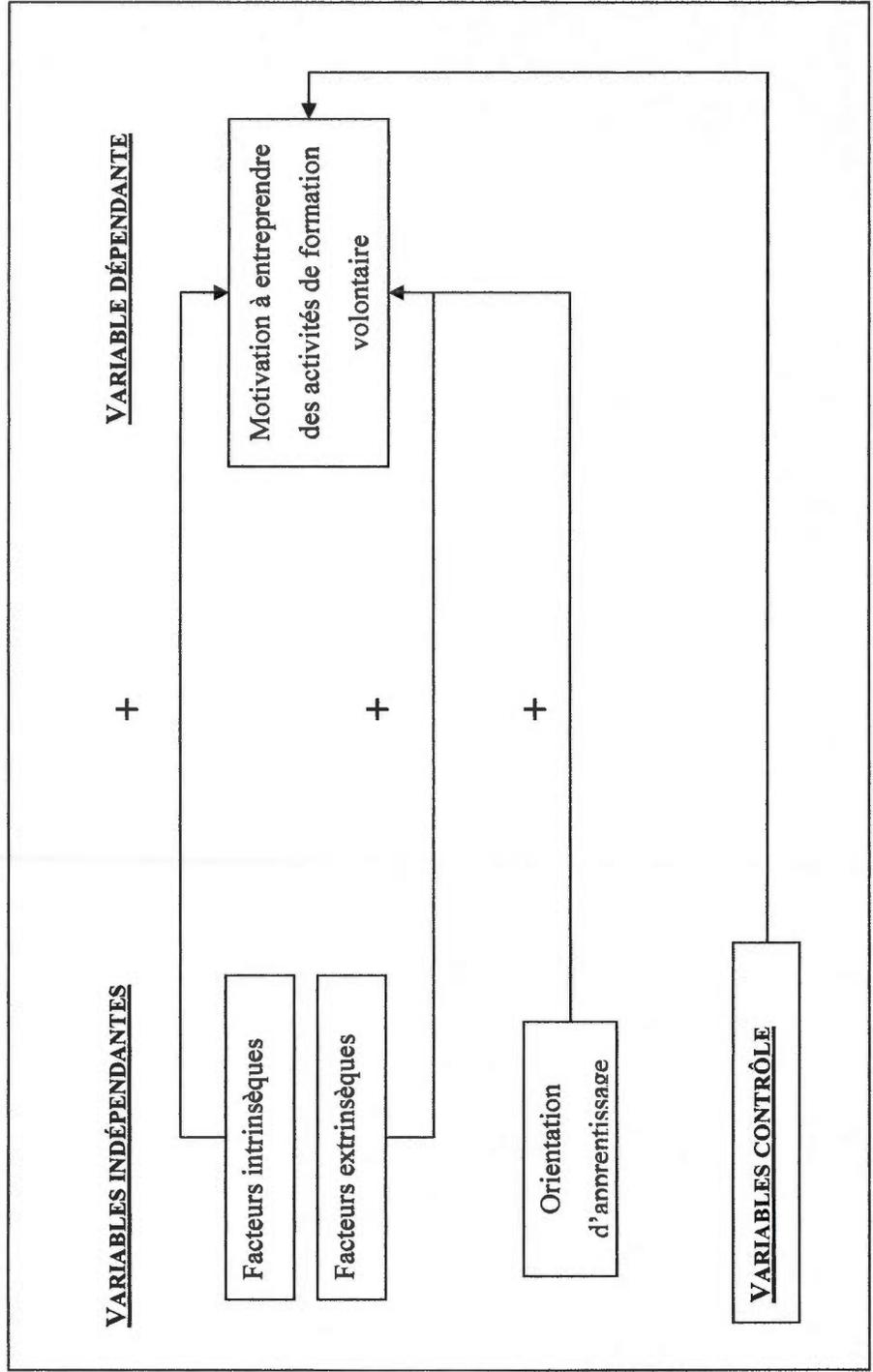
#### 3.1 Le modèle

Dans le cadre de cette étude, nous tentons de mesurer l'influence de différents facteurs intrinsèques et extrinsèques sur la motivation à la formation. Spécifiquement, notre question de recherche est : En contexte organisationnel, quel est l'impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire ?

Nous avons construit notre modèle qui est illustré à la Figure 3.1. Ce modèle suppose que trois variables peuvent avoir un impact direct sur la variable dépendante, la motivation à la formation. Ces mêmes variables sont également susceptibles d'avoir un impact plus ou moins important sur la motivation à la formation via les variables de contrôle.

Le modèle théorique proposé de la recherche, qui dit que les facteurs ont un effet sur la motivation, s'illustre comme ceci :

**FIGURE 3.1**  
**MODÈLE DE D'ANALYSE CONCEPTUEL**



## **3.2 Explication du modèle conceptuel**

### **3.2.1 Variable dépendante : la motivation à la formation**

La variable dépendante, soit la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire, est définie comme concept où la motivation représente les forces internes et externes produisant le début, le sens, la vigueur et la régularité du comportement envers les actions de préformation volontaire (Vallerand et Thill, 1993). Nous retenons ainsi la définition de la motivation à la formation comme celle qui correspond à la volonté et l'envie des individus à participer à une action de formation, d'y parvenir et d'appliquer les nouvelles connaissances (Fecteau et al. 1995). La motivation à se former consiste pour les apprenants à être le désir d'apprendre le contenu d'un programme de formation (Fecteau et al, 1995). Ainsi la variable dépendante, la motivation à la formation, fait partie des caractéristiques individuelles des apprenants pouvant influencer l'efficacité de la formation.

Nous avons défini dans la partie antérieure de ce mémoire les différences pouvant avoir lieu entre les formations. Ainsi, pour la présente recherche nous utilisons le concept de motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Aussi, nous voulons vérifier les déterminants de la préformation, ce qui correspond à la première phase à savoir ce qui pousse les individus à vouloir suivre une formation en entreprise ou encore ce qui éveille leurs désirs d'implications. Nous précisons notre question de recherche en mentionnant qu'il s'agit de motivation à « entreprendre des activités » de formation. En fait, ceci réfère à l'ensemble des activités pouvant être reliées directement ou indirectement aux formations, tel que l'utilisation de guide ou la référence à l'offre de cours. La formation volontaire, quant à elle, est celle dont le processus est autogéré par les employés et qui est encouragée et facilitée par les entreprises.

Plusieurs recherches empiriques consacrées à la variable motivation à la formation justifient l'importance de celle-ci. Les effets de la motivation à la formation peuvent être influencés par plusieurs facteurs et il existe ainsi différentes façons de mesurer cette

variable. Nous avons remarqué que la majorité des études portant sur l'étude de la motivation à la formation et la motivation à l'apprentissage examine les effets des variables individuelles séparément.

La motivation à la préformation a été évaluée à quelques reprises dans la littérature. Dans toutes les études recensées pour ce mémoire, la motivation à la préformation a été mesurée à l'aide d'items divers. Dans la majorité des cas, les chercheurs ont utilisé une échelle de type Likert. Noe et Schmitt (1986), ont développé un instrument de mesure de la motivation à la préformation comportant neuf items ( $\alpha = 0.82$ ) dont les questions: (1) « *I look forward to actively participating in training* » ; (2) « *I try to learn as much as I can from training* » et (3) « *I use my own time to prepare for training courses by practicing and completing assignments* ». De ce fait, Fecteau et al. (1995) ont évalué la préformation à partir des neuf items construits par Noe et Schmitt (1986). Ils ont utilisé une échelle de Likert à cinq points allant de (1) Fortement en désaccord à (5) Fortement en accord.

### **3.2.2 Variables indépendantes**

Le cadre de référence que nous utilisons pour cette étude se base sur les conceptions de Herzberg (1968, 1971). Cet auteur, qui a utilisé une approche basée sur les incidents critiques, s'est principalement intéressé à la satisfaction au travail. Il a élaboré une théorie selon laquelle il y a deux ensembles de facteurs pouvant influencer la satisfaction ou l'insatisfaction au travail, soit les facteurs intrinsèques et extrinsèques.

#### **3.2.2.1 Facteurs intrinsèques**

Les facteurs intrinsèques, reliés à la satisfaction, réfèrent au contenu de la tâche. L'absence de facteurs intrinsèques laisse les travailleurs indifférents. Il s'agit du besoin d'accomplissement, du besoin d'identification, du travail en soi, des responsabilités, de

l'avancement et de la croissance personnelle (Herzberg, 1971). Facteau et al. (1995) ont établi une relation positive ( $r = 0.61$  à  $p < 0,05$  et  $\beta = 0.051$ ) entre les incitations intrinsèques et la motivation à se former. Voilà pourquoi nous croyons qu'ils jouent un rôle important sur la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Facteau et al. (1995, p. 9) ont mesuré les facteurs intrinsèques en vérifiant : « *the extent to which managers believed that a variety of intrinsic benefits or outcomes were likely to result from successful completion of the training* » et ce, à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points allant de (1) Fortement en désaccord à (5) Fortement en accord. Les facteurs intrinsèques ont été mesuré par question à l'aide d'un instrument de mesure à neuf items incluant « *I take training because it provides me with skills that allow me to be more effective on the job* ».

### 3.2.2.2 Facteurs extrinsèques

Les facteurs extrinsèques, reliés à l'insatisfaction, sont un ensemble de facteurs référents au contexte du travail et à la qualité de l'environnement. Ils comblent aussi certains besoins, ce qui diminue la frustration. Par exemple au niveau des travailleurs, les demandes peuvent se faire au niveau des conditions de travail, de la rémunération de base ou des rapports hiérarchiques. Cela comprend aussi les politiques organisationnelles, la supervision, les relations patronales, les conditions de travail, les salaires, les relations confraternelles, le statut et la sécurité d'emploi (Herzberg, 1971). La littérature explique clairement que ce type de facteur est relié à l'insatisfaction. Noe (1986), quant à lui, explique que les bénéfices intrinsèques attendues suite à la réussite et l'accomplissement d'une formation ont un effet positif sur la motivation et les bénéfices extrinsèques ont un effet négatif sur celle-ci.

Aussi, les apprenants sujets à plusieurs contraintes organisationnelles dans l'exercice de leurs fonctions, telles qu'un manque de temps, un problème avec l'équipement ou avec les ressources, ont un niveau de motivation à apprendre plus faible (Mathieu et al 1992). Toutefois, Facteau et al. (1995) émettent une hypothèse à sens inverse, c'est-à-dire qu'ils proposent un impact positif sur la satisfaction. Toutefois, ils l'infirment après leurs analyses

( $r = 0.30$  à  $p < 0,05$  et  $B = 0.02$ ). Il est vrai que la présence de facteurs extrinsèques semble soulager mais ce, sans vraiment motiver. Ainsi, nous utilisons cette variable comme pouvant influencer positivement la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. La recension des écrits nous a permis de constater que les facteurs extrinsèques ont été mesurés par question comportant des items spécifiques. Facticeau et al. (1995, p.9) qui ont utilisé un instrument à deux items qui comprend « *I take training because it increases my job opportunities outside of state government* ». Ils ont utilisé une échelle de Likert à cinq points allant de (1) Fortement en désaccord à (5) Fortement en accord.

### 3.2.2.3 Orientation d'apprentissage

L'orientation d'apprentissage renvoie à l'idée de recherche individuelle d'apprentissage de nouvelles compétences pour une tâche donnée (Button, Mathieu, et Zajac, 1996). Une personne qui est orientée vers l'apprentissage va établir son centre d'intérêt sur le développement et le raffinement de ses habiletés durant sa formation (Brett et VandeWalle, 1999). Ainsi, un apprenant dont les buts sont orientés principalement sur la formation débiterait celle-ci avec un niveau supérieur de motivation à apprendre comparativement à un apprenant qui n'est pas orienté vers l'apprentissage (Cohen, 1990). Fisher et Ford (1998) expliquent qu'il découle ainsi une meilleure performance dans l'apprentissage et le cadre de formation. Colquitt et Simmering (1998) ont prouvé que l'orientation d'apprentissage est liée positivement à la motivation à apprendre.

Button et al. (1996) ont construit un instrument de mesure à huit items pour évaluer le concept d'orientation d'apprentissage. Les questions, administrés sur une échelle de Likert à sept points avec des réponses s'étendant de 1 (fortement d'accord) à 7 (fortement en désaccord fortement), ont comme principal objectif la mesure du désir d'engagement des apprenants dans des activités de formation, le desirs d'amélioration et la tendance de l'apprenant à utiliser sa performance passée comme norme pour évaluer la performance en cours. Cela comprend les questions (Button et al., 1996, p.31) : (1) « *The opportunity to do challenging work is important to me* »; (2) « *When I fail to complete a difficult task I plan to*

*try harder the next time I work on it »; (3) « I prefer to work on tasks that force me to learn new things »; (4) « The opportunity to learn new things is important to me »; (5) « I do my best when I'm working on a fairly difficult task; (6) I try hard to improve on my past performance »; (7) « The opportunity to extend the range of my abilities is important to me »; et (8) « When I have difficulty solving a problem, I enjoy trying different approaches to see which one will work ».*

### 3.2.3 Variables de contrôle

Les variables démographiques telles que l'âge, le sexe, l'ancienneté, le statut et le niveau de scolarité peuvent avoir un impact sur la motivation à la formation volontaire. Certaines recherches sur les pratiques de gestion des ressources humaines traitent spécifiquement de la relation entre l'âge et le travail, notamment sur les programmes de formation. Sur ce plan, un des rapprochements est que les organisations favorisent le développement des plus jeunes, et que cette tendance est élargie par des stéréotypes qui contribueraient à créer cette prédisposition (Beausoleil, 1998). D'autres recherches, au contraire, expliquent cette relation par le fait que les travailleurs contribueraient eux-mêmes à fabriquer cette représentation (Santelmann, 2002). La littérature montre qu'il existerait des inégalités dans l'accès aux formations pour le développement des compétences (Gauillier et Goldberg, 1993). Ainsi, comme le mentionne plusieurs auteurs, les variables démographiques peuvent avoir un caractère explicatif dans la présente recherche.

Les variables de contrôle retenues dans ce mémoire sont l'âge des apprenants, le sexe, le statut, le niveau de scolarité et l'ancienneté au travail. Ces variables peuvent déterminer certaines attitudes face aux problèmes de la formation. Nous pouvons imaginer qu'une personne ayant un niveau de scolarité plus élevé peut être plus motivée à entreprendre des activités de formation volontaire ou encore qu'une personne plus âgée est moins motivée. Aussi, il serait intéressant d'utiliser certaines de ces variables comme

variables indépendantes dans une prochaine recherche, les résultats des études sur le sujet n'ont jamais été convaincants (Mathieu et Martineau, 1997).

### **3.3 Les hypothèses**

Pour faire suite à l'élaboration de notre modèle d'analyse conceptuel, nous formulons des hypothèses que nous chercherons à valider ou infirmer tout au long de notre analyse. La formulation de nos hypothèses résulte de notre recension des écrits et nous permet de soumettre des réponses temporaires à notre question de recherche. Nous avons deux groupes d'hypothèses, le premier étant l'impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques. Le deuxième porte sur la troisième variable indépendante, l'orientation d'apprentissage. Ainsi nous avons formulé les hypothèses qui suivent.

Tout d'abord, en ce qui a trait aux variables facteurs intrinsèques et facteurs extrinsèques, il est possible de formuler l'hypothèse suivante :

**H1a) Les facteurs intrinsèques sont positivement associés à la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.**

**H1b) Les facteurs extrinsèques sont positivement associés à la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.**

Quant à la dernière variable à l'étude, une hypothèse peut être formulée :

**H2a) L'orientation d'apprentissage est positivement associé à la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.**

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

Cette partie présente le cadre méthodologique qui est utilisé pour notre recherche. Nous présentons le type de recherche, la structure de la preuve, la population à l'étude et l'échantillon de recherche, la technique d'analyse ainsi que les mesures qui sont prises pour assurer la validité et la fidélité de la recherche.

#### 4.1 Le type de recherche

Plusieurs méthodes et types de recherche peuvent être exploités lors d'une étude scientifique, telles les recherches de type exploratrice, descriptive ou analytique. Dans cette recherche, nous avons tenté de répondre à la question : En contexte organisationnel, quel est l'impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire ? En considérant les différents types de recherches possibles, et étant donné que nous reprenons la logique sous-jacente d'une partie du modèle de Fecteau (1995), nous considérons que la recherche appliquée est pertinente dans le contexte de cette recherche. Ce mode de recherche permet de trouver des cas pratiques reliés aux résultats attendus de l'analyse de données et ainsi, les résultats vont nous donner des indications sur des moyens d'influencer la motivation dans un contexte de formation volontaire.

La présente recherche est de type quantitative, empirique et déductive explicative. Le mode déductif sert à expliquer, évaluer ou prédire un phénomène à partir d'un modèle théorique, tandis qu'un mode inductif provient d'observation de faits et est à la base de la théorie. Dans le cadre de ce travail, nous avons débuté par une revue de la littérature afin de trouver une problématique, ce qui rend notre recherche déductive. Nous tentons d'établir une association entre la variable dépendante, soit la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire, et les variables indépendantes, soit les facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que l'orientation d'apprentissage. En effet, notre objectif était de voir si les facteurs intrinsèques et extrinsèques expliquent la variation dans la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Aussi, la présence d'hypothèses voulant être éventuellement mesurées démontre le côté déductif. Ainsi, les variables dépendantes et indépendantes font l'objet d'hypothèses dans cette recherche.

Aussi, une recherche peut être de nature quantitative ou qualitative et ce, selon le traitement de données utilisé. Notre recherche est de nature quantitative et empirique étant donné que nous avons collecté et utilisé des données à l'aide d'un questionnaire élaboré pour mesurer l'ensemble des variables de notre modèle d'analyse.

#### **4.2 La structure de la preuve**

Le principal objectif de cette recherche est d'établir une association entre les facteurs intrinsèques et extrinsèques sur la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Étant de nature quantitative, notre recherche est basée sur une étude corrélationnelle. Nous avons utilisé l'enquête questionnaire afin de collecter les données nécessaires. La technique de collecte des données employées a été faite à l'aide d'un sondage. Le sondage est « un instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à une ensemble de questions posées à un échantillon d'une population » (Blais et Durand, 2003, p.288).

La collecte de données a été effectuée dans le cadre d'une recherche globale sur un système de gestion des compétences en milieu organisationnel. Le questionnaire a été construit sous la prémisse d'évaluer trois volets du système de gestion des compétences: la gestion et l'évaluation de la performance, la gestion des compétences (identification, évaluation et comparaison) et le développement des compétences. Ce dernier, celui qui nous intéresse, sert à créer, enrichir, capitaliser et diffuser les savoirs (Prax, 2000). Ainsi, le système à évaluer offrait différentes activités de formation volontaire à l'aide d'outils informatiques. L'application informatisée à la base du système de gestion des compétences, qui est à la fois un outil informatique et un gestionnaire de compétence, se nomme EIA/SIGAL.

Le gestionnaire de compétences permettait d'avoir accès au modèle de compétences techniques et de comportements nécessaires aux fonctions de l'entreprise, une formule qui permet aux employés d'auto-évaluer leurs compétences et d'établir un plan de développement ainsi qu'un sommaire des compétences développées. Les apprenants avaient la possibilité d'utiliser les activités suivantes : consulter le catalogue des cours offerts, participer aux cours dispensés, suivre un plan de développement et utiliser le centre de référence. Le but des cours offerts était de développer trois types de compétences clés pour l'organisation, soit les compétences liées à la technologie, à la technique et aux comportements. Les cours disponibles sont offerts en ligne via un réseau informatisé. La durée des cours et la période de disponibilité varient en fonction de la complexité de la matière à apprendre.

La structure de preuve que nous avons sélectionnée nous a permis de vérifier les impacts entre les variables à l'étude, soit les variables indépendantes (facteurs intrinsèques, extrinsèques et orientation d'apprentissage) et la variable dépendante (motivation à entreprendre des activités de formation volontaire).

### 4.3 L'échantillon

Dans le cadre de ce travail nous avons comme objectif de déceler les impacts de certaines variables sur la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Ainsi, pour faire cette analyse nous avons eu recours à une organisation où une évaluation d'un système global de gestion des compétences a déjà eu lieu et dont un des volets portait notamment sur le développement des compétences. Ainsi, notre population à l'étude était constituée de l'ensemble des employés de Bell Québec ayant accès aux activités de formation volontaire via le système EIA/SIGAL.

Au départ, l'équipe de recherche qui a collecté les données voulait atteindre l'ensemble des travailleurs de l'organisation participative. Par contre, différentes raisons ont obligé les chercheurs à réduire leur échantillon. Ainsi, ils ont exclu les employés qui ne parlent pas le français, les vice-présidents et les téléphonistes. Aussi, les employés ayant déjà répondu à un questionnaire durant l'année et ceux identifiés pour répondre à un questionnaire dans les six prochains mois n'ont pas participé à l'enquête. L'échantillonnage, effectué par la firme CIM, a été proportionnel et stratifié en fonction de la famille d'emploi des travailleurs et de leur statut (cadre ou non-cadre). Ainsi, 2100 personnes ont été échantillonnées pour participer à l'étude. Ils ont reçu un questionnaire via le réseau intranet de Bell Québec. Le nombre de répondants est de 853, mais 63 questionnaires n'ont pas été retenus statistiquement à cause de données manquantes, ce qui donne un échantillon final de 789 participants, soit les questionnaires sans aucune donnée manquante.

#### 4.4 Instrument de collecte de données

Les données utilisées pour les fins de cette recherche ont été collectées dans le cadre d'un projet de recherche effectué par la Chaire en gestion de compétences de l'UQAM et la compagnie Bell Québec. Ainsi, il s'agit de données secondaires. Le questionnaire, dont sont issues les données de la recherche a été développé par les chercheurs Roland Foucher et Lucie Morin de l'Université du Québec à Montréal. Le questionnaire, développé en 2003, comportait de nombreuses questions pour les fins de ce mémoire nous n'avons utilisé qu'une partie des questions présentes dans ce questionnaire.

Afin de diminuer la marge d'erreur, les mesures quantitatives et la qualité psychométrique du formulaire sont très importantes. Ainsi, les chercheurs responsables de la collecte des données ont tenté de réduire et de contrôler du mieux possible les différents biais et erreurs de mesure qui pouvaient être engendrés par l'étude. Ainsi, pour valider le questionnaire, un pré-test a été effectué en collaboration avec le responsable de la gestion des compétences chez Bell Québec. Les résultats ont permis d'adapter la terminologie au langage organisationnel pour faciliter l'utilisation et l'interprétation du formulaire de sondage.

Aussi, la fidélité de l'instrument est très importante. Elle correspond au degré avec lequel les instruments de recherche utilisés mesurent de façon constante le construit étudié (Perrin, Cherron et Zins, 1983). Nous avons fait des analyses visant l'étude des propriétés métriques de notre instrument de mesure. Nous avons utilisé le coefficient alpha de Cronbach comme indicateur de fiabilité. Ceci correspond à la vérification de la cohérence interne de l'échelle et ainsi, reflète l'homogénéité interne entre les questions et leur appartenance à un même domaine quand le sujet n'est sondé qu'une seule fois. Ainsi nous avons vérifié l'alpha de Cronbach pour chaque construit que nous avons développé pour évaluer les variables.

#### 4.4.1 Motivation à entreprendre des activités de formation volontaire

Nous avons exploité les données provenant du volet portant sur la motivation générale à utiliser chaque composante du système EIA/SIGAL. Les questions sont construites selon une échelle de Likert à cinq niveaux d'intensité de réponse allant de très faible à très élevée. Une seule question a pu servir à évaluer la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Ceci étant dû au fait que les autres composantes évaluées par le questionnaire référaient à des activités en cours ou en post formation. Étant donné que notre objectif est d'évaluer la préformation volontaire, nous avons exclu ces composantes. Ainsi, nous n'avons pas eu à vérifier l'alpha de Cronbach pour la question 13a (bloc 2) qui demandait aux apprenants d'indiquer leur niveau de motivation à utiliser la composante catalogue de cours.

Voici la question retenue tiré du questionnaire administré :

Quel est votre niveau de motivation à utiliser chacune des composantes suivantes de l'EIA/SIGAL ? <i>Cochez un seul choix par composante.</i>					
(1)Catalogue de cours	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée

#### 4.4.2 Variable « facteurs intrinsèques »

La variable intrinsèque a été évaluée à partir de trois items du questionnaire avec un alpha très élevé ( $\alpha = .938$ ). Les répondants devaient inscrire leurs réponses en pourcentage entre 0 et 100. Les répondants devaient indiquer dans quelle mesure ils jugent important d'obtenir les bénéfices suivants :

Question tiré du questionnaire : Lorsque vous utilisez l'EIA/ SIGAL, dans quelle mesure jugez-vous important d'obtenir chacun des bénéfices suivants ? *Inscrivez votre réponse en pourcentage, entre 0 et 100, dans l'espace prévu à cet effet.* (Exemple : 12%, 50%, 85%).

- (1) Amélioration de ma satisfaction au travail;
- (2) L'augmentation de mon sentiment d'accomplissement;
- (3) L'accroissement de mes compétences.

#### 4.4.3 Variable « Facteurs extrinsèques »

Quant à la variable des facteurs extrinsèques, elle a été évaluée à partir de quatre items. L'alpha de Cronbach de ce construit s'est avéré très bien aussi ( $\alpha = .894$ ). Les répondants devaient indiquer dans quelle mesure ils jugent important d'obtenir les bénéfices suivants selon une échelle de pourcentage de 0 à 100 :

Question tiré du questionnaire : Lorsque vous utilisez l'EIA/ SIGAL, dans quelle mesure jugez-vous important d'obtenir chacun des bénéfices suivants ? *Inscrivez votre réponse en pourcentage, entre 0 et 100, dans l'espace prévu à cet effet.* (Exemple : 12%, 50%, 85%).

- (1) Meilleure performance au travail ;
- (2) Augmentation de mes chances de changer d'emploi à Bell ;
- (3) Plus grande considération de mes collègues de travail à mon endroit;
- (4) Plus grande considération de la direction à mon endroit.

#### 4.4.4 Orientation à l'apprentissage

Nous avons aussi utilisé les données provenant du volet des variables liées à la personne. L'orientation d'apprentissage a été évaluée à l'aide de 6 items avec une échelle de Likert de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement en accord). Les apprenants devaient indiquer à quel point ils sont en accord avec les six énoncés suivants :

Question tiré du questionnaire : Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec chacun des huit énoncés suivants en utilisant une échelle allant de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement en accord). S.V.P., encerclez votre réponse.

- (1) Je lis souvent de la documentation pour améliorer mes compétences ;
- (2) Je suis prêt-e à choisir un emploi exigeant où je peux apprendre beaucoup;
- (3) Je suis souvent à l'affût d'opportunités pour développer de nouvelles compétences et connaissances ;
- (4) J'aime avoir des tâches difficiles et exigeantes où je peux apprendre de nouvelles choses ;
- (5) Pour moi, le développement de mes compétences est assez important pour que je prenne des risques ;
- (6) Je préfère travailler dans des projets qui demandent un haut niveau de compétences.

Lors de nos analyses statistiques, nous avons utilisé la moyenne mathématique des six items. Cette mesure a un bon alpha ( $\alpha = .878$ ).

#### **4.4.5 Variables contrôle**

Pour ce qui est des variables sociodémographiques la dernière partie du questionnaire comportait des questions s'y rattachant. Spécifiquement, nous avons utilisé les questions :

- (1) Votre nombre d'années d'ancienneté chez Bell ;
- (2) Votre sexe ;
- (3) Votre âge ;
- (4) Votre dernier niveau d'études complété ;
- (5) Occupez-vous un poste cadre?

Une partie des analyses statistiques effectuées avait comme objectif de déterminer la distribution des résultats en fonction des caractéristiques sociodémographiques prises en compte. Nous avons regroupé dans le tableau 4.1 les données relatives aux caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée.

#### **4.5 Procédure de collecte de données**

Les travailleurs sélectionnés lors de la procédure d'échantillonnage ont reçu un courriel (lettre par voie électronique) les invitant à répondre au questionnaire en ligne. Ce courriel expliquait notamment la nature de la recherche, la confidentialité des données et l'équipe de travail. Aussi, le président de Bell Québec a mentionné aux travailleurs l'importance de participer à l'étude. Le questionnaire était auto-administré et disponible en ligne sur l'intranet de Bell Québec. Chaque participant recevait un code lui permettant d'accéder d'une manière anonyme au questionnaire informatisé. Il n'y a eu aucune obligation, les employés pouvaient répondre au moment qui leur convenait le mieux et ils avaient 15 minutes d'allouées pour répondre au questionnaire de 53 questions. Enfin, pour assurer un

nombre de retour suffisant, un rappel a été lancé deux semaines avant la fin de la collecte de donnée.

**Tableau 4.1**  
**DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON**

<b>Variables sociodémographiques</b>	<b>Distribution</b>
<b><u>Sexe</u></b>	
▪ Femme	62,2 %
▪ Homme	37,8 %
<b><u>Scolarité</u></b>	
▪ Secondaire ou cours professionnel	37,3 %
▪ Collégial ou cours techniques	35,7 %
▪ Universitaire 1 <sup>er</sup> cycle	23,3 %
▪ Universitaire 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> cycle	3,7 %
<b><u>Statut d'emploi</u></b>	
▪ Cadre	25,7 %
▪ Non cadre	74,3 %
<b><u>Age</u></b>	
▪ Moins de 25 ans	8,2 %
▪ 26-35 ans	15,8 %
▪ 36-45 ans	42,2 %
▪ 46-55 ans	25,6 %
▪ 51 ans et plus	0,8 %
<b><u>Ancienneté</u></b>	
▪ 5 ans et moins	23,8 %
▪ 6-10 ans	14,7 %
▪ 11-15 ans	15,3 %
▪ 16-20 ans	8,2 %
▪ 21-25 ans	21,2 %
▪ 26-30 ans	15,2 %
▪ 31 ans et plus	1,6 %

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS

Le cinquième chapitre présente les résultats de nos analyses des variables à l'étude. En premier lieu, nous abordons les principales analyses descriptives que nous avons effectuées. Aussi, nous présentons les résultats des corrélations pour l'ensemble des variables étudiées. Enfin, nous procédons à des analyses de régression afin de tester la validité de notre modèle et de vérifier nos hypothèses.

#### 5.1 Analyses descriptives

Cette section est axée sur la présentation des mesures de tendance centrale. Nous présentons les moyennes, médianes, modes et écart-types des variables à l'étude. Selon Alalouf et Latour (2001, p.8), la mesure de tendance centrale se définit comme : « [...] un indice de la position d'une série de données ou d'une distribution. Elle donne une idée de l'ordre de grandeur des données ». De plus, les analyses descriptives contribuent à comprendre qualitativement et quantitativement le comportement des sujets (Robert, 1988).

Nous présentons les principales statistiques descriptives pour chacune des variables à l'étude sous la forme d'un tableau (tableau 5.1). Le tableau comprend le nombre de répondants, la moyenne, la médiane, le score minimum, le score maximum et l'étendue des scores.

Ensuite, nous décrivons plus en détails les analyses des variables étudiées ainsi que le degré d'asymétrie et d'aplatissement de chacune. Nous présentons les fréquences sous forme de diagramme afin d'illustrer la dispersion et l'aplatissement de la variable de part et

d'autre de la courbe normale de distribution. Notons qu'une courbe de distribution dont l'asymétrie est normale se situe entre  $-1$  et  $+1$  et que le degré d'aplatissement, qui permet de comparer la fréquence de la distribution par rapport aux autres valeurs, est normal à une valeur de  $0$ .

**Tableau 5.1**  
**STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES VARIABLES À L'ÉTUDE**

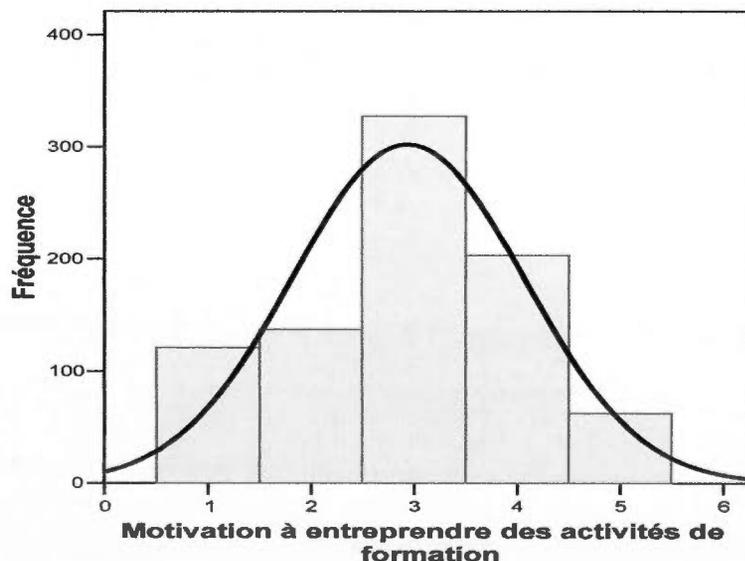
Mesure	Nombre	Moyenne	Écart-Type	Médiane	Mode	Asymétrie	Aplatissement	Min	Max
Motivation à la formation	850	2,94	1,12	3,00	3	-0,18	-0,62	1	5
Orientation d'apprentissage	790	4,63	1,04	4,83	6	-0,82	0,64	1	6
Facteurs intrinsèques	842	62,76	31,47	70,00	100	-0,68	-0,72	00	100
Facteurs extrinsèques	842	52,74	29,74	55,00	0	-0,26	-0,99	00	100

### 5.1.1 Motivation à entreprendre des activités de formation volontaire

D'une vue d'ensemble, la tendance centrale de la variable dépendante se présente de manière positive. Le nombre de répondants ayant répondu et dont la question est restée valable est de 850 (N=850). Les employés ont répondu, en général, « moyen » dans l'affirmation: « Quel est votre niveau de motivation à utiliser les composantes du catalogue de cours. ». Suivant la même tangente, il est possible de constater une moyenne se situant à 2,94, la médiane à 3 et le mode également à 3. Nous rappelons que 1 correspond à très faible et 5 très élevé. De là, nous constatons qu'une grande proportion des employés (de l'échantillon) perçoit leur motivation comme étant moyennement faible et nous pouvons facilement remarquer la distribution normale des données à l'aide de la courbe de la figure 5.2. La valeur d'asymétrie est excellente (-0,175). L'aplatissement est de -0,621 ce qui est aussi excellent.

**Figure 5.1**

**COURBE DE DISTRIBUTION NORMALE POUR LA VARIABLE DÉPENDANTE**

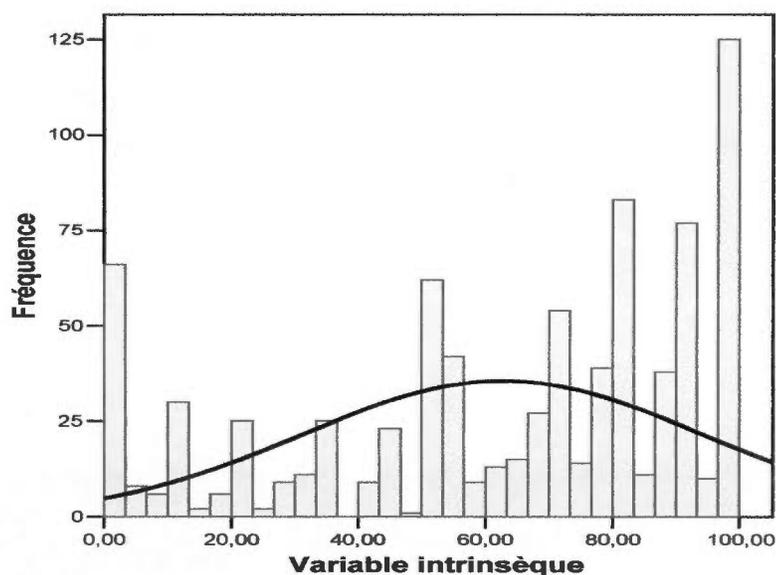


### 5.1.2 Facteurs intrinsèques

Les répondants ont indiqué 62,76 % comme valeur moyenne (ils devaient indiquer entre 0 et 100 %) au niveau d'importance à obtenir les bénéfices de satisfaction au travail, de sentiment d'accomplissement et de croissance personnelle. Aussi, plus de la moitié (50,2 %) des répondants, c'est-à-dire 421 personnes sur 842 (N=842), ont indiqué 70 % et plus (Mdn = 70). La figure 5.2 illustre la répartition des résultats des participants selon le niveau de facteurs intrinsèques qu'ils ont répondu. La valeur d'asymétrie de -0.679 permet également de dénoter une courbe plutôt distribuée vers la droite. Aussi, l'aplatissement de -,719 démontre une différence significative entre les valeurs voisines.

**Figure 5.2**

**COURBE DE DISTRIBUTION NORMALE POUR LA VARIABLE FACTEURS INTRINSÈQUES**

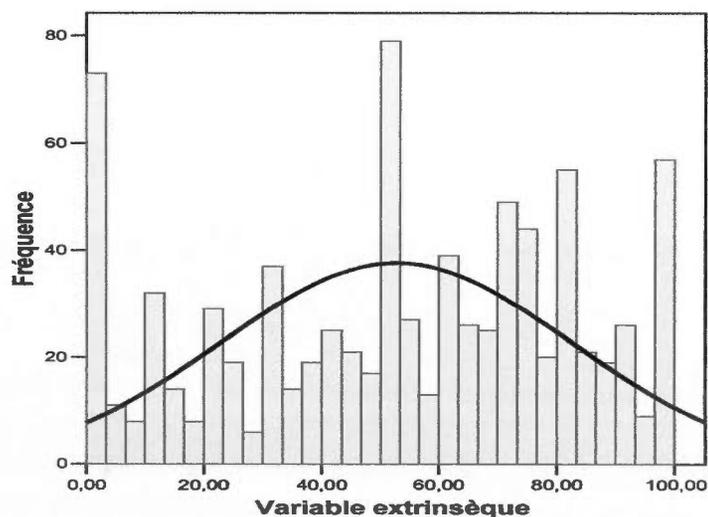


### 5.1.3 Facteurs extrinsèques

Les répondants (N=842) ont établi une moyenne de 52,74 % pour la performance au travail, la possibilité d'avancement dans la carrière, la considération des collègues et la considération de la direction envers les employés. Nous présentons à la figure 5.3 la valeur d'asymétrie qui est très bonne (0.08) et un aplatissement qui décèle une grande différence entre les valeurs voisines de -,99. Notons par exemple que 66 répondants, soit 7,8 %, ont indiqué qu'ils ne reconnaissent aucune importance aux bénéfices ci hauts mentionnés (mode de 0). Par contre, lorsque nous examinons le graphique avec la courbe de distribution, nous pouvons remarquer qu'environ 80 % des répondants ont indiqué entre 49 % et 53 % comme valeur représentant le niveau d'importance des facteurs extrinsèques ce qui laisse paraître un mode entre ces valeurs. Toutefois, il y a effectivement plus de répondants qui ont répondu 0 %. La médiane qui représente la valeur au milieu de l'ensemble des données est de 55.

Figure 5.3

COURBE DE DISTRIBUTION NORMALE POUR LA VARIABLE « FACTEURS EXTRINSÈQUES »

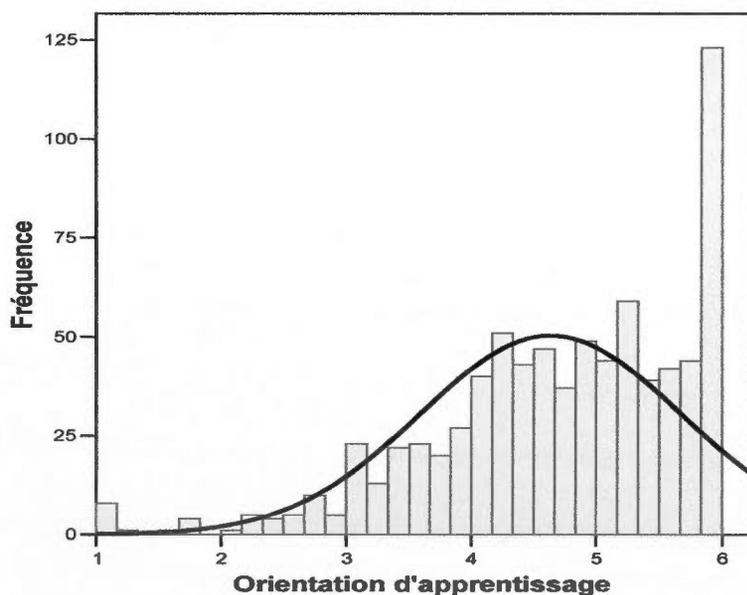


### 5.1.4 Orientation d'apprentissage

La moyenne des résultats (N=790) pour l'orientation d'apprentissage est de 4,63 sur une échelle de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement en accord). Nous présentons à la figure 5.4 la répartition des résultats d'analyse descriptive selon le niveau d'orientation d'apprentissage des apprenants. Nous remarquons que 50 % des gens ont répondu entre 4 et 5 sur 6 (Médiane = 4,83) ce qui démontre un haut niveau d'orientation d'apprentissage. Pour ce qui est des valeurs d'asymétrie et d'aplatissement, elles sont représentées à la figure 5.4. L'asymétrie est de  $-.815$ , ce qui respecte les conditions de la courbe de distribution normale. Toutefois, nous constatons qu'une majorité des résultats se situe à la droite de la courbe étant donné que l'orientation d'apprentissage est élevée. L'aplatissement de  $0.643$  démontre qu'il existe une différence modérée entre les valeurs.

**Figure 5.4**

**COURBE DE DISTRIBUTION NORMALE POUR L'ORIENTATION D'APPRENTISSAGE**



## 5.2 Vérification des hypothèses- Analyse de corrélation

La partie qui suit traite des analyses effectuées afin de vérifier nos hypothèses. Nous détaillons les analyses que nous avons effectuées ainsi que les conclusions pouvant être tirées de celles-ci.

### 5.2.1 Analyses des corrélations

Suite aux analyses descriptives et compte tenu du type de variables mesurées, nous avons opté pour des analyses de corrélation afin de vérifier les hypothèses proposées dans l'étude. La corrélation établit une relation entre deux variables continues. L'analyse de corrélation que nous avons effectuée est celle du  $r$  de Pearson. La normalité de la courbe de distribution pour chacune des variables est positive, ce qui rend ce choix d'analyse tout indiqué car elle établit justement une association linéaire entre les variables. L'intervalle de confiance pour cette analyse est de 95%, c'est-à-dire qu'il y a 5% et moins de marge d'erreurs possibles. Les intervalles seront donc délimités par  $-1,96$  et  $1,96$ , ce qui veut dire que le test statistique  $t$  devra être supérieur à  $1,96$  et inférieur à  $-1,96$  pour que l'hypothèse soit acceptée. Afin de simplifier la lecture des résultats, nous appellerons le seuil de signification statistique « $p$ ». Ce dernier devra être inférieur à  $0,05$  pour que l'hypothèse ne soit pas rejetée. Pour juger de la force de la relation entre deux variables, nous avons utilisé les normes suivantes (Cohen, 1990) :

- Faible si :  $0 \leq |r| \leq 0,30$
- Modérée si :  $0,31 \leq |r| \leq 0,50$
- Forte :  $0,51 \leq |r| \leq 0,70$
- Très Forte :  $0,71 \leq |r| \leq 1,00$

Pour deux variables, plus le coefficient de corrélation est près de 1 en valeur absolue, plus elles sont dites corrélées entre elles. Nous présentons sous forme de tableau (tableau 5.2) les corrélations entre toutes les variables à l'étude soit, la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire, les facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que l'orientation d'apprentissage.

Tout d'abord, pour ce qui est de la variable dépendante, la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire, nous observons une corrélation positive avec l'ensemble des variables indépendantes. Nous pouvons affirmer qu'il y a une corrélation entre la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire et les facteurs intrinsèques ( $r = 0,401$ ;  $p < 0,01$ ), une corrélation entre la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire et les facteurs extrinsèques ( $r = 0,343$ ;  $p < 0,01$ ) ainsi qu'une corrélation entre la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire et l'orientation d'apprentissage ( $r = 0,243$ ;  $p < 0,01$ ). Les relations établies sont de force modérées pour les deux premières car elles se situent entre 0,31 et 0,50. La dernière, l'orientation d'apprentissage, est de force faible. En fait, un  $r$  proche 0 signifie l'absence de corrélation entre les deux variables. Les résultats obtenus correspondent à ceux observés par Fecteau et al. (1995).

Également, nous avons vérifié les corrélations entre les variables de contrôle et la variable dépendante (voir tableau 5.2). Nous avons ainsi remarqué que l'âge et l'ancienneté étaient fortement corrélés ensemble. Nous avons donc exclu l'ancienneté de notre modèle étant donné que le niveau d'asymétrie et d'aplatissement s'apparentent moins à une distribution normale. Nous avons aussi exclu le sexe de notre modèle, car cette variable n'est pas corrélée à la variable dépendante, il n'y a donc pas de relation.

**TABLEAU 5.2**  
**CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES DU MODÈLE D'ANALYSE**

Mesure	1	2	3	4
(1) Motivation à entreprendre des activités de formation volontaire				
(2) Variable facteurs intrinsèques	0.401**			
(3) Variable facteurs extrinsèques	0.343**	0.880**		
(4) Orientation d'apprentissage	0.243**	0.312**	0.286**	

\* significatif à  $p < 0,05$

\*\* significatif à  $p < 0,01$

Tableau 5.3

## CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES CONTRÔLE DU MODÈLE D'ANALYSE

Mesure	1	2	3	4	5	6
(1) Motivation à entreprendre des activités de formation volontaire						
(2) Âge	0.174**					
(3) Niveau d'études	0.072*	0.266**				
(4) Statut	0.207**	0.031	0.246**			
(5) Années d'ancienneté	0.152**	0.748**	0.368**	0.113**		
(6) Sexe	-0.047	0.063	0.141**	0.080*	-0.029	

\* significatif à  $p < 0,05$ \*\* significatif à  $p < 0,01$

### 5.2.2 Analyse supplémentaire- Régression linéaire multiple

L'examen des corrélations nous a permis de constater des liens significatifs entre certaines variables à l'étude. Les liens obtenus nous permettent de continuer plus en profondeur notre analyse et ce, par des analyses de régression linéaire. Le choix de la relation linéaire tient aussi au fait que la littérature (Facteau et al., 1995 et Colquitt et al., 2000) ne suggère pas d'autre type de relation entre les variables à l'étude. Par ceci, nous voulons vérifier la nature précise de la relation observée. L'analyse de régression linéaire consiste à rechercher les variables qui passent le plus près possible de l'ensemble de la population observée. La régression multiple est différente de la régression simple, par le fait d'avoir plus d'une variable indépendante ( $X$ ) et ce, afin de capter un pourcentage plus élevé d'explication de la relation. Donc, l'examen des résultats vise à vérifier d'une part si la relation est significative et d'autre part le niveau d'explication, c'est-à-dire la variance. Ainsi, une relation est significative lorsque les résultats ne sont pas dus au hasard (coefficient différent de 0). Aussi, plus que la valeur du  $\beta$  standardisé (la valeur de  $Y$  quand  $X$  est égal à 0) est près de 1, plus l'effet de cette variable sur la variable dépendante est marqué. Nous avons effectué des analyses de régressions et pour faciliter la lecture des résultats de l'analyse de régression, nous les illustrons dans le tableau 5.4.

Tableau 5.4

## RÉSULTATS DES ANALYSES DE RÉGRESSION

Variables	$\beta$ standardisé
<b>Facteurs Intrinsèques</b>	
Orientation d'apprentissage	0,376***
	0,085*
<b>Variables contrôle</b>	
Âge	-,115*
Niveau d'étude	-,057 **
Statut	0,229***
R <sup>2</sup> 1 <sup>er</sup> modèle (variables contrôle)	0,077
R <sup>2</sup> 2 <sup>ième</sup> modèle (variables contrôle + orientation d'apprentissage)	0,11
$\Delta R^2$	0,033
R <sup>2</sup> 3 <sup>ième</sup> modèle (variables contrôle + orientation d'apprentissage + facteurs intrinsèques)	0,234
$\Delta R^2$	0,124
R <sup>2</sup> ajusté	0,229
F	47,760***

\* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\* p ≤ 0,00

Tout d'abord, pour la première hypothèse (H1a) qui stipule que **les facteurs intrinsèques sont positivement associés à la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire** nous avons établi une relation significative ( $r = 0,401$ ;  $p < 0,01$ ). Le choix d'effectuer une analyse de régression linéaire est donc justifié. Pour ce qui est de l'hypothèse 1b qui dit que (H1b) **les facteurs extrinsèques sont positivement associés à la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire** nous avons établi une relation positive. Par contre, nous n'avons pas procédé à une analyse de régression multiple pour cette hypothèse à cause de multicollinéarité avec la variable facteurs intrinsèques. Nous décidons d'exclure la variable facteurs extrinsèques de notre modèle, étant donné que nous avons obtenu une corrélation très forte entre deux variables indépendantes, les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques ( $r = 0,880$ ;  $p < 0,01$ ).

Ensuite, nous aurions aimé vérifier si le lien entre la variable facteurs intrinsèques et la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire ( $r = 0.401$ ) est plus fort que le lien entre la variable facteurs extrinsèques et motivation à entreprendre des activités de formation volontaire ( $r = 0.343$ ) est rejetée. Nous ne l'avons pas fait pour la même raison, c'est-à-dire que les deux variables indépendantes de l'hypothèse sont fortement corrélées. Par contre, puisque nous avons établi une corrélation significative avec la variable facteurs intrinsèques, nous pouvons faire par la suite des analyses de régression linéaire avec cette dernière. La deuxième hypothèse (H2a), quant à elle, stipule que **plus un apprenant aura un niveau d'orientation d'apprentissage élevé, plus son niveau de motivation à entreprendre des activités de formation volontaire sera élevé**. Nous avons donc remarqué, à la suite de l'examen des corrélations, qu'il y a une relation significative entre les deux variables de l'hypothèse. Pour vérifier ces hypothèses, nous effectuons une analyse de régression multiple. Cette analyse est appropriée compte tenu des résultats de l'analyse précédente.

Nous allons ainsi faire une analyse de régression multiple avec nos deux variables indépendantes : (1) facteurs intrinsèques et (2) orientation d'apprentissage. Ainsi, nous présentons les résultats des analyses de régression multiple effectuées afin de tester la nature précise des deux relations établies.

Lors de notre analyse de régression, trois modèles ont été vérifiés successivement par notre logiciel d'analyse statistique (SPSS). Le premier modèle comporte un groupe de variables explicatives, les variables contrôles. Le deuxième modèle inclut les variables contrôles et l'orientation d'apprentissage et ce rajoute au troisième modèle la variable facteurs.

L'examen des résultats nous a permis de constater que les variables contrôles expliquent 7 % ( $R^2 = 0,077$ ) de la motivation à entreprendre des activités de formation. De plus, l'ajout de la deuxième variable, orientation d'apprentissage, a amélioré le pourcentage de variance expliquée étant donné que le pouvoir explicatif est plus élevé ( $R^2 = 0,11$  comparativement à  $R^2 = 0,077$ ). La proportion d'explication de la variable orientation d'apprentissage est très intéressante et démontre une influence significative sur la variable dépendante. La troisième variable, facteurs intrinsèques, améliore le pourcentage d'explication à 22,9 % ( $R^2 \text{ ajusté} = 0,229$ ). Le pourcentage de variance expliqué de la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire est donc exclusivement expliqué par les facteurs intrinsèques. Nous remarquons aussi que le coefficient bêta de l'orientation d'apprentissage est plus faible ( $\beta = 0,085$ ,  $p \leq 0,05$ ) que celle de la variable facteurs intrinsèques ( $\beta = 0,376$ ,  $p \leq 0,001$ ) ce qui signifie que l'effet de cette dernière variable sur la variable dépendante est plus marqué. Par contre, l'hypothèse de nullité des coefficients peut être rejetée pour les deux variables. De plus, la valeur de « F » est significatif ( $F = 47,76$  pour  $p < 0,001$ ), ce qui nous indique que le modèle correspond aux données. Aussi, la valeur de tolérance (VIF) permet de s'assurer que les variables sont peu corrélées entre elles et nous indique la bonne qualité du modèle (Tolérance = 0,908 et VIF=1,102 pour orientation d'apprentissage et T=0,953 et VIF=1,049 pour les facteurs intrinsèques). Nous pouvons affirmer, suite à notre analyse de régression multiple, que la

première hypothèse (H1a) qui stipule que les facteurs intrinsèques sont positivement associés à la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire et la deuxième (H2a) qui dit que plus un apprenant aura un niveau d'orientation d'apprentissage élevé, plus son niveau de motivation à entreprendre des activités de formation volontaire sera élevé sont toutes les deux confirmées et ce, grâce aux résultats obtenus entre les variables à l'étude.

Nous avons aussi fait des analyses avec les variables de contrôle afin de comparer les moyennes entre elles et ainsi s'assurer qu'elles n'ont pas un pouvoir explicatif de la variance. De ce fait, nous arrivons à un effet non significatif entre le sexe des répondants et la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire ( $p = .184 > 0,05$ ). Aussi, le  $R^2$  ( $R^2 = 0,077$ ) est assez faible pour l'ensemble des variables. Nous avons utilisé la même méthode d'analyse que pour les variables indépendante. Ainsi, à la suite de l'examen des résultats, l'ensemble des variables de contrôle a été exclu étant donné qu'elles ont toutes des coefficients  $\beta$  très loin de 1. Bref, suite à l'analyse, nous pouvons affirmer que les variables de contrôle n'ont pas de pouvoir significatif de la variance dans le modèle à l'étude.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous discutons des résultats ainsi que de l'apport théorique et pratique de notre recherche. Finalement, nous soulignons les limites de notre recherche et proposons des pistes de recherches ultérieures.

La turbulence de l'environnement interne et externe des organisations incite les dirigeants d'entreprise à mettre en place des mécanismes d'adaptation. Les dirigeants d'entreprises veulent s'assurer de garder une place importante sur le marché et pour cela, ils doivent garder un avantage concurrentiel qui les distingue des autres entreprises. Il a été démontré dans la littérature que les connaissances et les compétences des ressources humaines apportent un avantage important. Enfin, ce contexte a un impact sur les besoins de développement des compétences des travailleurs. Les gestionnaires semblent maintenant plus conscients de l'importance du développement des compétences et ainsi ils offrent plus de possibilités de formation à leurs employés. Par ailleurs, les travailleurs doivent se démarquer pour obtenir des postes intéressants et ils sont d'autant plus concernés par la formation continue. Voilà pourquoi les chercheurs s'intéressent depuis longtemps à l'étude des facteurs d'influence de la formation.

La pertinence théorique de notre projet d'étude tient principalement au manque de recherches empiriques sur les déterminants de la motivation préformation en contexte de formation volontaire. Colquitt et al. (2000) ont démontré que la motivation à la formation est

un sujet qui a été étudié par de nombreux chercheurs. Ainsi, plusieurs déterminants ont été l'objet d'études empiriques. Les chercheurs se sont principalement intéressés aux variables situationnelles telles que le climat, le support des superviseurs ou le support des pairs ainsi qu'aux variables reliées à la personnalité et à l'emploi. Aussi, comme nous l'avons mentionné, les recherches se sont surtout attardées aux activités post formation. Il y a très peu d'études qui se sont attardées aux activités préformation. Dans ce mémoire, nous avons tenté de remédier au vide existant. Ainsi, nous avons voulu vérifier l'influence de divers déterminants individuels de la motivation à la préformation dont les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques. De plus, il semble que les facteurs extrinsèques et intrinsèques n'ont jamais été étudiés en lien avec la formation volontaire donc, nous avons trouvé très intéressant d'effectuer notre recherche sur des déterminants préformation dans un contexte de formation volontaire, un contexte qui est très actuel, mais peu développé dans la recherche. En effet, Mathieu et al. (1992) ont constaté dans leur recherche que le fait de ne pas rendre obligatoire la formation pouvait favoriser la motivation des apprenants à participer à celle-ci. Aussi, comme le suggèrent Colquitt et al. (2000), nous avons également voulu savoir si la variable orientation d'apprentissage était susceptible d'avoir un impact direct sur la motivation à la formation volontaire. De la sorte, les résultats obtenus dans cette étude semblent constituer une recherche empirique initiale.

En plus de l'apport théorique qu'apporte notre recherche, elle comporte aussi plusieurs applications pratiques. Les entreprises semblent investir de plus en plus en formation et il est important de comprendre ce qui motive les apprenants à entreprendre des formations dans un contexte où celle-ci est volontaire. Donc, le fait de définir quel type de déterminants influencent davantage la participation aux activités permet de mieux les cibler. Il importe ainsi, surtout dans un contexte de formation volontaire, de comprendre qu'est-ce qui fait que certains individus sont plus motivés que d'autres avec les mêmes activités de formation. D'ailleurs, il est intéressant de constater que les relations entre nos variables facteurs intrinsèques, facteurs extrinsèques et orientation d'apprentissage avec la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire se sont révélées significatives.

Spécifiquement, l'objectif de notre recherche était de vérifier l'impact de certains facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que l'orientation d'apprentissage sur la motivation des employés à entreprendre des activités de formation volontaire. Nous avons justifié nos hypothèses à partir des recherches antérieures sur les déterminants de la motivation préformation (Noe, 1986, Deci et Ryan 1991, Vallerand et Thill, 1993, Fecteau et al., 1995). Ainsi, nous avons deux principales hypothèses à notre recherche. Tout d'abord nous avons repris l'idée de Fecteau et al. (1995) qui ont vérifié l'impact de nos deux variables indépendantes, les facteurs intrinsèques, les facteurs extrinsèques sur la motivation préformation mais ce, dans un contexte de formation obligatoire. Nous avons utilisé un modèle semblable mais dans un contexte de formation volontaire. Ainsi, nous avons émis l'hypothèse que les facteurs intrinsèques, les facteurs extrinsèques et l'orientation d'apprentissage ont un impact positif sur la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Et plus précisément, que le lien entre les facteurs intrinsèques et la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire est plus fort que le lien entre les facteurs extrinsèques et la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.

Les résultats globaux que nous avons obtenus des analyses statistiques effectuées indiquent que les trois relations que nous avons examinées sont significatives. Les résultats démontrent qu'effectivement, la motivation intrinsèque et extrinsèque présente une association linéaire significative avec la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Ces résultats cadrent avec la littérature scientifique relative à ce sujet (Noe, 1986, Deci et Ryan, 1991, Fecteau et al., 1995). Les recherches de Fecteau et al. (1995) démontrent que les gestionnaires qui perçoivent plus de bénéfices intrinsèques rapportent un plus haut niveau de motivation à participer à un programme de formation. Toutefois, les résultats qu'ils obtiennent pour les facteurs extrinsèques sont rapportés comme non significatifs pour la motivation à participer à des formations tandis que nos résultats démontrent une association positive significative. Alors, la relation établie permet d'indiquer que plus les participants à notre étude sont satisfaits au travail et/ou qu'ils ont un sentiment d'accomplissement et/ou un sentiment de croissance personnelle, plus ils seront motivés à

entreprendre des activités de formation volontaire. De même, pour la variable facteurs extrinsèques la relation indique que plus les participants à notre étude perçoivent des bénéfices à la performance au travail, à la possibilité d'avancement dans la carrière, à la considération des collègues et à la considération de la direction envers les employés, plus ils seront motivés à entreprendre des activités de formation volontaire. Par contre, dû à la multicollinéarité entre ces deux variables indépendantes, nous avons exclu les facteurs extrinsèques de notre modèle de régression. Nous pouvons tenter d'expliquer cette corrélation entre les deux variables par le fait que les items utilisés dans le questionnaire pour analyser ce concept étaient difficiles à reconnaître distinctivement. Toutefois, il y a une distinction très évidente entre les concepts au niveau de la littérature (Herzberg, 1966, Deci, 1975 et Noe, 1986). Pour ce qui est de la variable orientation d'apprentissage, les résultats obtenus confirment une relation positive significative avec la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire. Ces résultats correspondent aussi avec les écrits scientifiques où il a été démontré que le concept d'orientation d'apprentissage est fortement corrélé à celui de la motivation à la formation (Colquitt et Simmering, 1998).

En ce qui a trait à l'examen des coefficients, nous pouvons remarquer que seul le coefficient de la variable facteurs intrinsèques est supérieur à .30 ( $\beta = 0,376$  à  $p \leq 0,001$ ). Notons qu'il est important d'avoir des coefficients  $\beta$  supérieurs ou égaux à .30 pour que les résultats de notre étude puissent avoir des implications aux niveaux scientifiques et pratiques. Ainsi, le  $\beta$  de la variable orientation d'apprentissage ne possède pas une amplitude modérée de l'effet. Nous devons nous demander pourquoi le coefficient de l'orientation d'apprentissage a une faible amplitude. En fait, cela peut être dû aux instruments de mesure des différentes variables à l'étude. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons utilisé des données secondaires pour tester notre modèle. Ainsi, lors de nos analyses statistiques, nous avons dû utiliser la moyenne mathématique des six items qui s'avéraient les mieux adaptés à notre contexte d'étude. Nous pouvons supposer qu'un choix mieux adapté aurait conduit à des résultats plus satisfaisants.

Notre étude comporte trois principales limites. Tout d'abord, la première limite de notre recherche a trait à la mesure de variables à l'étude. Nous avons préalablement mentionné que nous avons, dans le cadre de notre étude, utilisé des données secondaires collectées dans le cadre d'un autre projet. En fait, ceci a limité le nombre d'items pouvant être utilisé pour mesurer nos variables. Par exemple, pour la variable dépendante, la motivation préformation, nous n'avons réussi à trouver qu'un seul item pour la mesurer. Toutefois, il est possible de penser qu'un nombre plus élevé d'items, n'aurait pas influencé significativement les résultats parce que l'item utilisé mesure bien la variable. Dans le cadre de notre étude, l'utilisation de données secondaire s'est avérée positif à certain niveau. Premièrement, les données sont issues d'un contexte où la formation est volontaire et il nous aurait été difficile de trouver une entreprise offrant des formations dans un tel contexte. De plus, le questionnaire a été conçu avec plusieurs volets, ce qui nous a permis de retrouver l'ensemble des variables voulant être étudiées.

La deuxième limite à notre recherche est aussi issue du fait que les données sont secondaires. En fait, la limite se retrouve au niveau de la mesure de la variable facteurs extrinsèques. En effet, une meilleure opérationnalisation des variables facteurs intrinsèques et extrinsèques aurait probablement permis de mieux les distinguer et ainsi éviter la multicollinéarité entre les deux variables. Aussi, les items existants dans la base de données utilisée peuvent avoir un effet négatif sur la validité de la mesure et ce, possiblement à cause que certaines dimensions du construit n'ont pas été couvertes. Il en va du même ordre pour la variable orientation d'apprentissage, un nombre et un choix d'items plus approprié aurait possiblement donné un  $\beta$  supérieur à 0.30, ce qui aurait donné une amplitude modérée de l'effet.

Enfin, la troisième limite a trait à la généralisation des résultats que nous avons obtenus. Selon le principe de similitudes, stipulé par Contendriopoulos (1990, p.33), « il est important que la population à l'étude, dans une recherche, soit représentative de la population par rapport à laquelle on veut généraliser les résultats ». Toutefois, notre étude ne nous permet pas de généraliser à l'ensemble de la population dû au type d'échantillonnage

sélectionné. En effet, étant donné que nous avons utilisé des données collectées auprès d'une seule entreprise, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des entreprises en télécommunication et encore moins à l'ensemble des travailleurs.

En conclusion, les résultats de la présente étude ont ouvert la porte à des recherches plus approfondies des déterminants de la motivation préformation dans un contexte de formation volontaire. Il nous semble important de continuer à explorer les différents facteurs explicatifs de la motivation préformation. De plus, les recherches futures ont plusieurs avenues intéressantes à étudier. Notamment, Colquitt et al. (2000) notent que les effets de certaines variables tel l'engagement, le développement de carrière, l'efficacité personnelle et les variables sociodémographiques ont fait l'objet de très peu d'études empiriques.

Nous avons, dans le cadre de cette recherche, limité à trois le nombre de variables du modèle à l'étude. La littérature existante a déjà démontré l'influence de nombreuses variables dans un contexte de formation obligatoire. Ainsi, il est intéressant de reprendre ces déterminants dans un contexte de formation volontaire. Nous proposons des recherches comportant une combinaison de plusieurs types de variables explicatives tel que l'engagement, la performance et le soutien du superviseur sur la motivation à la formation dans un contexte de formation volontaire. Aussi, la recherche futur devrait s'attarder à tester s'il y a une différence entre le la variable facteurs intrinsèques et la motivation à entreprendre des activités de formation volontaire est entre la variable facteurs extrinsèques et motivation à entreprendre des activités de formation volontaire.

## BIBLIOGRAPHIE

Alalouf, S. et A. Latour. 2001. « Notions de base ». *Statistiques en gestion 1*, p.8-12. Montréal : Coopsco.

- Atkinson, John W. 1964. « An Introduction to motivation ». New York: D.Van Nostrand Company.
- Attenweiler, W. et M. DeWayne. 2006. « Goal Orientations: Two, Three, or More Factors? ». *Educational and Psychological Measurement*, vol. 66, p. 342-352.
- Baldwin, T., et J. Ford. 1988. « Transfer of training: a review and directions for future research ». *Personnel Psychology*, vol. 41, p. 63-95.
- Baldwin, T., et R. Magjuka. 1997. « Organizational context and training effectiveness ». Dans Ford, K., Kozlowski, S., Kraiger, K., Salas, E., et M. Teachout. *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*, vol.5, p. 99-128.
- Baldwin, T., Magjuka, R., et B.T. Lohr. 1991. « The perils of participation: Effects of choice on training on trainee motivation and learning ». *Personnel Psychology*, vol. 44, p. 51-66.
- Beausoleil, J. 1998. « Recension de écrits sur les pratiques des entreprises à l'égard de la main d'œuvre vieillissante ». INRS : Culture et Société. Institut national de la recherche scientifique, p. 1-147.
- Bergeron, F., Raymond, L. et S. Rivard. 2001. « Fit in strategic information technology management research: An empirical comparison of Perspectives ». *Omega*, vol. 29, no. 2, p. 125-142.
- Bernoux. 1985. « La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques ». 4<sup>e</sup> éd. Paris : Édition Le Seuil, 382 p.
- Blais, A. et C. Durand. 2003. « Le sondage ». Dans B. Gauthier, *Recherche sociale ; de la problématique à la collecte des données*, 4<sup>e</sup> édition révisée, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Brett, F.J. et D. VandeWalle. 1999. « Goal Orientation and Goal Content as Predictors of Performance in a Training Program ». *Journal of Applied Psychology*, vol.84, p. 863-873.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., et D.M. Zajac. 1996. « Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation ». *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, vol. 67, p. 26-48.
- Caird, S. 1992. « Problems with identification of enterprise competencies and implications for assessment and development ». *Management Education and Development*, vol. 23, Partie 1, p. 6-17.

- Carré, P. 2001. « De la motivation à la formation ». Paris : L'Harmattan, 211 p.
- Carré, P., Moisan, A., et D. Poisson. 1997. « L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Cohen, D. 1990. « What motivates trainees? » *Training and Development Journal*, novembre, p. 91-93.
- Colquitt, J.A. et M.S. Simmering. 1998. « Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during learning process: A longitudinal study ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 83, 654-665.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A. et R.A. Noe. 2000. « Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, no. 5, p. 678-707.
- Contendriopoulos, A., François, C., Potvin, L., Denis, J., et P. Boyle. 1990. « Choix d'une stratégie de recherche ». Dans *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, p.33-53.
- Conway, B. et V. Whittingham. 2000. « Managing knowledge and learning at unipart: how knowledge and learning helped to make a world-class company ». *Knowledge Management Review*, vol. 3, p. 14-18.
- Daft, R.L. 2002. « The Leadership experience ». 2<sup>e</sup> éd., Thomson-South-Western, 281 p.
- De Meyer, A., Dubuisson, S., et C. Le Bas. 1999. « La Thématique des Compétences – Une confrontation de points de vue disciplinaires ». *Innovations et Performances – Approches Interdisciplinaires*, Éditions : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Deci, Edward L. 1975. « Intrinsic motivation ». New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., et R.M. Ryan. 1985. « Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour ». New York: Plenum.
- Deci, E.L., et R.M. Ryan. 1991. « A motivational approach to self: integration in personality ». *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dion, G. 1986. « Compétences ». Dans *Dictionnaire canadien des relations du travail*, Les presses de l'université Laval, 993 p.

Doré F. Y., et P. Mercier. 1992. « Les fondements de l'apprentissage et de la cognition ». Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Dweck, C. 1986. « Motivational processes affecting learning ». *American Psychologist*, vol. 41, no.10, 1040-1048.

Facteau, J., Dobbins, G., Russell, J., Ladd, R. et J. Kudish. 1995. « The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer ». *Journal of Management*, vol. 21, no.1, p. 1-25.

Fisher, S.L. et K. Ford. 1998. « Differential Effects of Learner Effort and Goal Orientation on Two Learning Outcomes ». *Personnel Psychology*, vol. 51, p. 397-420.

Ford, K. et D.A. Weissbein. 1997. « Transfer of Training: An updated Review and Analysis ». *Performance Improvement Quarterly*, vol. 10, no.2, p. 22-41.

Ford, K., Kozlowski, S., Kraiger, K., Salas, E. et M. Teachout. 1997. « Improving training effectiveness in work organizations ». Erlbaum, Mahwah.

Foucher, R. et N.A. Tremblay. 1995. « Self-Directed learning in the workplace: A framework for analysis ». *Emerging Perspectives of Self-Directed Learning*, éd. Long et Associates, Oklahoma : Oklahoma University Press, p. 229-314.

Gagné, M. et E.L. Deci. 2005. « Self-determination theory and work motivation », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26, no.4, p. 331-362.

Gaullier, X. et A. Goldberg. 1993. « Salariés âgés : conditions de travail et transition vers la retraite ». Paris : Coll. Travaux de sociologiques du laboratoire de sociologie du changement des institutions, no.31, 103 p.

Hackman, J.R. et G.R. Oldham. 1980. « Work redesign ». Reading, Mass., Addison-Wesley.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., et A.J. Elliot. 1997. « Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, p. 706-722.

Herzberg, F. 1966. « Work and the Nature of Man ». Cleveland: World Publishing Company.

Herzberg, F. 1971. « Le travail et la nature de l'homme ». Paris: Entreprise moderne d'édition. (Traduction de *Work and the Nature of Man*. Cleveland (OH): World Publishing Co., 1966).

Hicks, W. et R. Klimoski. 1987. « Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field experiment ». *Academy of Management Journal*, vol. 30, no. 3, p. 542-552.

Hofstede G. 1997. « Cultures and Organization: intercultural cooperation and its importance for survival ». New York: McGraw Hill.

Horvath, M., Scheu, C. R., et R.P. DeShon. 2001. Goal orientation: Integrating theory and measurement.

Ivergard, Toni. 2000. « Information technology and knowledge-based business development ». *Journal of Behaviour and Information Technology*, no. 3.

Jardillier, P. 1986. « Le développement humain dans l'entreprise ». Paris : Presses Universitaires de France, p.139.

Kanfer, R. et P.L. Ackerman. 1989. « Motivation and cognitive abilities: an integrative/ aptitude treatment approach to skill acquisition ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 74, p. 657-690.

Lawler, E. 1973. « Motivation in Work Organization ». Monterey, California: Books Cole.

Lawler, E. 1986. « *High-Involvement Management: Participative Strategies for Improving Organizational Performance* ». San Francisco: Jossey Bass.

Maslow, A. 1954. « Motivation and personality ». New York: Harper.

Mathieu, J.E. et J.W. Martineau. 1997. « Individual and situational influences on training motivation ». *Improving training effectiveness in work organizations*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 193-221.

Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.I. et Salas, E. 1992. « Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness ». *Academy of management journal*, vol. 35, p. 828-847.

Maurer, T. 2002. « Employee Learning and Development Orientation: Toward an Integrative Model of Involvement in Continuous Learning ». *Human Resource Development Review*, p.9-44.

McClelland, David C. 1961. « The Achieving Society ». Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company.

Mitrani, A., Dalziel, M. M. et A. Bernard. 1992. « Des compétences et des hommes : le management des ressources humaines en Europe ». Paris : Éditions d'organisation, 139 p.

Murtada, N. 2000. « L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu et la perception d'adoption de nouveaux comportements, désirés par l'entreprise ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 102 p.

Noe, R.A. 1986. « Trainee's attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness ». *Academy of Management Review*, vol. 11, p. 736-749.

Noe, R.A. et N. Schmitt. 1986. « The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model ». *Personnel Psychology*, vol. 39, p.497-523.

Noe, R.A. et S. Wilk. 1993. « Investigation of the factors that influence employee's participation in development activities ». *Journal of Applied Psychology*, vol.78, p. 291-302.

Paulsson, K., et L. Sundin. 2000. « Learning at work: A combination of experience-based learning and theoretical education ». *Behavior and Information Technologie*, vol.19, p.183-190.

Peretti, J.M. 1999. « Compétence ». Dans *Dictionnaire des ressources humaines*. 2<sup>e</sup> éd., Vuibert.

Perrien, J. Cherron, E. et M. Zins. 1983. « Recherche en Marketing: méthodes et décisions ». Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

Prax, J.Y. 2000. « *Le Guide du Knowledge Management* ». Paris : Dunod, 266 p.

Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation. 1998. *La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public de l'éducation*. CSE, 76 p.

Rivard, P. 2001. « La gestion de la formation en entreprise : Pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation ». Coll. Organisations en changement. Québec : Presse de l'université du Québec, 264 p.

Robert, M. 1988. « Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie », Edisem Inc., St-Hyacinthe, 420 p.

Ryman, D. et R. Biesner. 1975. « Attitudes predictive of diving training success ». *Personnel Psychology*, vol. 287, p.181-188.

Roussel, P. 1996. « Rémunération, motivation et satisfaction au travail ». Paris : Éditions Economica.

Ryman, D. et R. Biesner. 1975. « Attitudes predictive of diving training success ». *Personnel Psychology*, vol. 287, p.181-188.

- Salas, E., et J. Cannon-Bowers. 2001. « The Science of Training: A Decade of Progress ». *Annual Review of Psychology*, p. 471-499.
- Santelmann, P. 2002. « Travail et vieillissement. Quelles perspectives d'emploi et de formation ? ». *Problèmes et politiques sociaux*, no.873, 80 p.
- Schein, Virginia Ellen. 1975. « Relationships between sex role stereotypes and requisite management characteristics among female managers ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 60, no. 3, p. 340-44.
- St-Onge, S., Audet, M., Haines, V. et A. Petit. 2004. « Relever les défis de la gestion des ressources humaines ». 2<sup>ième</sup> éd., Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Swanson, R.A. 1995. « Human resources development: Performance is the key ». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 6, no.2, p. 207-213.
- Tannenbaum, S., et G. Yukl. 1992. « Training and development in work organisations ». *Annual Review of Psychology*, vol. 43, p. 399-441.
- Tracey, J.B. et M.J. Tews. 2003. « Construct validity of a general training climate scale ». *Working paper*, School of Hotel Administration, Cornell University, p. 24.
- VandeWalle, D.M., Brown, S.P., Cron, W.L. et J.W. Slocum. 2001. « The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 84, p. 249-259.
- Vallerand, R.J. et Thill. 1993. « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs ». *Introduction à la psychologie de la motivation*, éd. Vallerand, J. et Thill, E.E., Laval : Éditions études vivantes - Vigot, p.533-581.
- Vallerand, R.J. et E.E. Thill. 1993. « Introduction à la psychologie de la motivation ». Laval : Éditions études vivantes – Vigot, p. 533-581.
- Vincens, J. 2001. « *Expérience professionnelle et formation* ». *Notes du LIRHE-Toulouse*, no. 347.
- Vroom, V.H. 1964. « *Work and Motivation* ». New York, NY: Wiley.
- Weinberg, R.S. et D. Gould. 1997. « *Psychologie du sport et de l'activité physique* ». Laval : Éditions études vivantes - Vigot.

Wexley, K. N. et G.P. Latham. 2002. « *Developing and training human resources in Organizations* » (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall