

HEC MONTREAL

L'influence de l'efficacité d'un coaching de formation sur le sentiment d'efficacité
personnelle des gestionnaires

Par
Alexandra Corbeil

Sciences de la gestion
Management

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences de la gestion
(M. Sc.)*

Mai 2011

© Alexandra Corbeil, 2011

Avis de conformité du CER

Sommaire

L'utilisation du coaching au sein des organisations est en croissance depuis les dix dernières années, et ce, à travers le monde. La pratique du coaching est utilisée pour de multiples objectifs et comporte plusieurs types. Cette recherche a pour but d'étudier le coaching de formation chez les gestionnaires de plusieurs niveaux visant l'acquisition de nouvelles compétences et habiletés de gestion. Les études empiriques mesurant l'efficacité du coaching de formation sont peu nombreuses, selon notre revue de la littérature. Cette recherche vise plus précisément à mesurer : **Quels sont les liens perçus entre l'efficacité d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle des gestionnaires?** Pour ce faire, nous avons créé un outil de mesure quantitatif afin d'opérationnaliser le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) sur l'efficacité du coaching, soit la perception des gestionnaires à quatre niveaux : la satisfaction envers le coaching, les apprentissages, le transfert des apprentissages en comportements et les résultats organisationnels. De plus, le questionnaire a également servi à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des gestionnaires tel que défini par Bandura (1986) afin de répondre à nos hypothèses de recherche qui sont:

H1 : Il y a un effet d'interaction significatif positif entre les quatre niveaux d'efficacité du coaching : satisfaction des coachés, présence d'apprentissage, transfert des apprentissages en comportements et résultats organisationnels sur la variable dépendante de sentiment d'efficacité personnelle.

H1 a) Il y a une relation significative positive entre la satisfaction des coachés envers leur coaching et leur sentiment d'efficacité personnelle.

H1 b) Il y a une relation significative positive entre la perception de la présence d'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle.

H1 c) Il y a une relation significative positive entre la perception du transfert des acquis en comportements et le sentiment d'efficacité personnelle.

H1 d) Il y a une relation significative positive entre la perception des résultats organisationnels et le sentiment d'efficacité personnelle.

H2 : Il y a une gradation croissante de la perception des niveaux 1 à 4 d'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Plus cette gradation

augmente, plus sa puissance prédictrice sur le sentiment d'efficacité personnelle augmente de façon positive et significative ($H1D > H1C > H1B > H1A$).

Pour répondre à ces hypothèses de recherche, nous avons tenté, dans un premier temps par analyse factorielle, de valider l'opérationnalisation du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) et, dans un deuxième temps par analyse de régression, de vérifier sa relation avec le SEP selon la perception des gestionnaires à la suite d'un coaching. Quarante participants provenant de trois organisations ont participé à cette étude. Tous sont des gestionnaires. Les tests de régression démontrent que trois des quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) ne sont pas discriminants dans l'ordonnancement des participants et n'ont aucune relation avec le SEP contrairement au quatrième niveau, soit les résultats organisationnels. Ce résultat est cohérent avec les observations de l'analyse factorielle qui distingue un seul des quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit les résultats organisationnels, par rapport aux trois autres niveaux. En effet, le 4^e niveau, les résultats organisationnels, semble être un construit distinct et valide qui permet la prédiction du SEP chez les participants, confirmant partiellement notre hypothèse de recherche H2.

Pour conclure, cette recherche contribue à la documentation scientifique en précisant les éléments qui contribuent positivement à l'efficacité du coaching et en ciblant leurs impacts sur le SEP, variable déjà reconnue et désirée au sein des organisations pour sa forte capacité prédictive sur la performance. Les résultats de recherche obtenus constituent également une base intéressante quant à l'exploration empirique du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) comme outil de mesure de l'efficacité du coaching. Parmi les apports pour la pratique, notre recherche démontre que les organisations offrant du coaching de gestion devraient mettre plus d'emphasis sur le feedback suivant le coaching et l'évaluation des résultats plutôt que de miser sur des programmes de coaching offrant des outils et des méthodes d'apprentissage diversifiés. Finalement, notre recherche permet de confirmer partiellement nos hypothèses de recherche ainsi que celles mentionnées par plusieurs auteurs comme Bandura (1982), Olivero et al. (1997) et Baron (2008) quant à l'impact des résultats organisationnels sur l'efficacité du coaching.

Mots clés : Efficacité du coaching, sentiment d'efficacité personnelle, performance

Table des matières

Sommaire.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des figures.....	viii
Liste des tableaux.....	ix
Remerciements	x
Introduction	xi
1. REVUE DE LITTÉRATURE	3
1.1 Définition du coaching	3
1.2 L'utilité et les principaux objectifs du coaching pour les cadres.....	4
1.3 Classification des approches, des formes et des types de coaching selon leurs objectifs spécifiques.....	6
1.3.1 Les «approches» face au coaching et leurs implications	6
1.3.2 Les formes de coaching	7
1.3.3 Les « types » de coaching.....	7
1.3.4 Les niveaux de profondeur dans le processus du coaching.....	8
1.4 Le coaching de formation	9
1.5 Les déterminants de l'efficacité d'un coaching.....	10
1.5.1 La relation de coaching	12
1.5.2 Le coach	14
1.5.2.1 Coach interne	15
1.5.2.1 Coach externe	16
1.5.3 Le coaché.....	16
1.6 Évaluation de l'efficacité du coaching de formation et ses impacts.....	17
1.6.1 Mesurer l'efficacité du coaching	17

1.6.2 Les impacts du coaching	19
1.6.2.1 La performance.....	20
1.6.2.2 Le transfert des apprentissages	22
1.6.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle	23
1.7 La variable dépendante : Le sentiment d'efficacité personnelle	25
1.7.1 Les prédicteurs du SEP, ses antécédents.....	26
1.7.2 Ce que prédit le SEP	27
1.8 Le lien entre l'efficacité du coaching de formation et le SEP	29
 2. CADRE D'ANALYSE	 32
2.1 Le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007).....	33
2.2 Sentiment d'efficacité personnelle	37
2.3 Hypothèses	40
 3. MÉTHODOLOGIE.....	 42
3.1 Contexte, population et échantillon	42
3.2 Cueillette de données.....	43
3.2.1 L'instrument de mesure	43
3.2.2 Test préliminaire.....	47
3.2.3 Traduction	47
3.3 Confidentialité et considérations éthiques	49
 4. ANALYSE DES RÉSULTATS.....	 51
4.1 Profil des répondants.....	51
4.2 Analyses préliminaires.....	56
4.2.1 Variables indépendantes	56

4.2.2 Variable dépendante.....	58
4.2.3 Test de corrélation	60
4.2.4 Analyses complémentaires	61
4.3 Test des hypothèses	63
4.3.1 Vérification de l'hypothèse H1.....	63
4.3.2 Vérification de l'hypothèse H2.....	68
4.3.3 Analyses supplémentaires	69
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS	71
5.1 Retour sur les principaux résultats.....	71
5.1.1 Discussion de l'hypothèse H1	73
5.1.2 Discussion de l'hypothèse H2	75
6. CONCLUSION	77
6.1 Apports théoriques à la recherche	77
6.2 Apports pour la pratique	78
6.3 Limites de la recherche	79
6.4 Futures études	80
Annexe A	82
Bibliographie	89

Liste des figures

Figure 1 : 2.1 Le modèle d'évaluation d'un programme de formation Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007)	35
Figure 2 : 2.2 Cadre conceptuel : Les liens perçus entre l'efficacité d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle	39
Figure 3 : 3.1 Exemple d'échelle de réponses des variables indépendantes.....	45
Figure 4 : 3.2 Exemple de réponses de la variable dépendante	46
Figure 5 : 3.3 Exemple de choix de réponses des variables sociodémographiques	46
Figure 6 : 3.4 Exemple de choix de réponses des variables sociodémographiques	46
Figure 7 : 7.1 Sexe des participants.....	50
Figure 8 : 4.2 Nombre de séances de coaching suivies	53
Figure 9 : 4.3 Niveau hiérarchique des participants	54
Figure 10 : 4.4 Type de coaching reçu par les participants.....	55
Figure 11 : 4.5 Test de l'hypothèse H1 : L'effet d'interaction du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) sur le sentiment d'efficacité personnelle	65
Figure 12 : 4.6 Test des Hypothèses H1A, H1B, H1C, H1D : Les effets principaux des quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) sur le SEP	67

Liste des tableaux

Tableau 1 : 1.1 Facteurs de succès du coaching.....	11
Tableau 2 : 1.2 Revue documentaire des principales recherches sur le coaching	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 3 : 4.1 Données descriptives sur l'évaluation de l'efficacité du coaching de formation (selon le modèle de Kirkpatrick et Krikpatrick, 2007).....	57
Tableau 4 : 4.2 Données descriptives de notre mesure du SEP	59
Tableau 5 : 4.3 Test de corrélation des variables indépendantes et dépendantes...	61

Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont supportée, conseillée et encouragée tout au long de l'écriture de ce mémoire. Mémoire qui pour moi, est l'un des accomplissements personnels auquel j'aspirais depuis très longtemps et qui est maintenant une réalisation dont je suis fière.

Tout d'abord, j'aimerais remercier, celle qui m'a guidé tout au long de ce parcours d'écriture, ma directrice Céline Bareil. Son support, ses encouragements et surtout ses conseils généreux afin de me pousser à m'améliorer m'ont été d'une aide précieuse.

Un merci tout spécial à ma mère Carole, mon coach de vie, qui a su me rappeler à plusieurs reprises l'objectif final et les raisons qui m'ont poussée à écrire un mémoire afin que je garde le cap. Elle a su me ressourcer pour que je trouve l'énergie de poursuivre. Merci aussi à mon père Daniel, qui a cru en moi et qui m'a toujours encouragée à continuer. La fierté qui se lit dans ses yeux a su me donner la motivation nécessaire.

Finalement, il est impossible de ne pas mentionner celui qui a été avec moi dès le tout début de ce projet, mon amoureux, Kevin. Merci pour ton réconfort, tes mots encourageants et apaisants dans les moments stressants. Merci aussi pour ton aide et ta patience à m'expliquer comment faire des stats! Je suis chanceuse de t'avoir eu à mes côtés tout au long de la rédaction de ce mémoire, tu es une partie importante de cette réussite.

Introduction

Depuis plusieurs années, les organisations ont le mandat d'offrir de la formation à leurs employés, et ce chaque année. La loi rend même cette pratique obligatoire à tous les employeurs, reconnaissant l'importance de la formation au sein des organisations. Pour s'assurer d'avoir une formation efficace, plusieurs modèles sont utilisés, mais celui de Kirkpatrick (1975) domine depuis plusieurs années. Ce dernier est l'un des plus utilisés en Amérique du Nord et est une référence pour plusieurs auteurs. La formation jouant un rôle important pour les organisations, elle a donné naissance à une pratique de la même famille qui a eu un essor important au niveau international au cours des dix dernières années : le coaching. Les organisations ont davantage recours à cette pratique auprès de leurs gestionnaires afin de répondre à de multiples objectifs, comme l'amélioration de la performance, l'acquisition de nouvelles habiletés et compétences ou encore le développement du leadership.

Cette pratique populaire prend plusieurs formes et plusieurs types, par contre, comment s'assurer de son efficacité? Lorsque nous lisons des livres professionnels sur le coaching, tous parlent des meilleures pratiques, mais peu donnent des détails sur la mesure de l'efficacité une fois le processus terminé. Du côté de la littérature scientifique, peu de recherches empiriques se sont attardées à mesurer les impacts et l'efficacité de cette pratique. Comment alors déterminer les éléments qui contribuent réellement aux objectifs visés par le coaching et comment peut-on savoir quels en sont les principaux leviers d'actions?

Au cours de cette recherche nous mettrons en lien le coaching avec le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qui peut être décrit comme « la perception de confiance qu'a un individu de pouvoir maîtriser et appliquer un certain comportement dans un contexte donné » (Bandura, 1986). Le choix d'étudier le coaching en relation avec ce concept relève du désir des organisations d'augmenter le SEP de leurs employés puisqu'il est l'un des plus fiables prédicteurs de leur performance future.

Dans les pages qui suivent, nous passerons en revue la littérature tant professionnelle que scientifique afin de tracer l'historique du coaching, les types et les objectifs visés par cette pratique. Le chapitre suivant détaille le cadre conceptuel de notre étude, soit les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) qui servira de modèle pour mesurer l'efficacité du coaching et ses liens avec le SEP, ainsi que les hypothèses de recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie et l'instrument de mesure utilisé au cours de cette recherche. Ensuite les chapitres suivants présentent l'analyse et la discussion des résultats ainsi que les conclusions qu'il est possible de retirer de cette étude.

1. Revue de littérature

La présente revue de littérature a pour objectif de recenser les écrits portant sur le coaching de formation des gestionnaires afin de répondre à la question suivante : Quels sont les liens perçus entre l'évaluation d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle? Pour ce faire, ce chapitre abordera, dans un premier temps, les multiples définitions préconisées par les différents auteurs ainsi que celle qui sera retenue dans le cadre de cette étude. Par la suite, les principaux objectifs visés par cette pratique ainsi que les approches, les formes et les types de coaching seront détaillés afin de permettre une meilleure compréhension du concept de coaching de formation. Dans un deuxième temps, les déterminants du coaching, son évaluation et ses impacts sur la performance, le transfert des apprentissages et le sentiment d'efficacité personnelle seront abordés par l'entremise d'études empiriques.

1.1 Définition du coaching

En 2002, la croissance du coaching à travers le monde se chiffrait à 44% par année selon la revue de décembre *The Economist* (dans Chouinard, 2004). Encore aujourd'hui, le mot coaching est l'un des termes le plus moderne en affaires et les organisations subissent de la pression pour l'utiliser et en offrir (Lawton-Smith, 2007), mais parle-t-on bien du coaching?

Le coaching peut être abordé comme une pratique engendrant une relation entre deux personnes dont le but vise à ce que le coaché s'améliore et apprenne. Si l'on considère cette définition de base, le coaching a toujours existé que ce soit lorsque l'on parle de Socrate qui, par le questionnement, amenait ses élèves à trouver leur propres réponses ou encore par les parents ou les professeurs qui y jouent un rôle de coach (O'Connor et Lages, 2007). De plus, le coaching était appelé «self directed learning» dans les années 1970 puisqu'il se résumait à un processus de questionnement permettant d'arriver à une réponse (Wilson, 2008). Le coaching

prend également ses racines dans le sport où un entraîneur est appelé à conseiller et à encourager un athlète. Ainsi, cette pratique s'est transformée en prenant différentes formes afin de s'adapter à différentes professions (Thiry, 2008).

Le coaching est aujourd'hui utilisé à plusieurs fins (Lawton-Smith, 2007) ce qui rend sa définition des plus complexes. Plusieurs auteurs tentent de définir le coaching et parlent de cette pratique comme étant un exercice de recul permettant au coaché d'analyser et de mieux comprendre, apprendre, s'améliorer et dépasser ses limites personnelles dans le but de trouver des solutions et de choisir des actions les plus appropriées (Thiry, 2008). Chouinard (2004) parle même du coaching comme étant une aide professionnelle qui ne se rapproche en rien des autres types d'aide comme le mentorat, la consultation voire même de la thérapie. Selon cet auteur, le coaching est une conversation exploratoire des émotions, relations, croyances, etc. D'autres comme Ennis et al. (2004) définissent le coaching comme une expérience et un processus de développement individualisé s'adressant aux leaders leur permettant de développer la capacité à réaliser des buts organisationnels à court et à long terme. Ce processus se déroule par des interactions un à un à travers des perspectives multiples et se base sur la confiance mutuelle et le respect. L'organisation, le gestionnaire et le coach travaillent en collaboration afin d'obtenir un impact maximal.

En gestion, certains auteurs précisent davantage ce processus et le qualifie comme l'accompagnement d'une personne à travers le temps dans un but de développement du rôle de gestionnaire à différents niveaux selon les besoins du coaché comme la prise de décision, l'amélioration de sa performance ou le développement de compétences (Théot et Castro, 2008). Higy-Lang et Gellman (2000) suivent cette logique et définissent le coaching comme un processus d'accompagnement orienté vers l'individu s'adressant à des professionnels avec l'objectif d'atteinte d'un niveau d'équilibre, de performance optimale et d'une meilleure connaissance de soi, des autres et de l'environnement. Ces auteurs ajoutent également que ce processus s'ajuste et s'adapte en fonction des besoins de ceux qui reçoivent le coaching afin de produire un résultat, que ce soit une amélioration ou un changement à court terme tout en ayant toujours un objectif de

performance. Théot et Castro (2008) mentionnent que le coaching se travaille avec les forces des individus et non leurs limites comme l'accompagnement psychologique et la thérapie.

Toutefois, il est important de spécifier que les auteurs s'adressent aux gestionnaires de tous les niveaux lorsqu'ils parlent de coaching, de coaching exécutif ou de coaching de formation. Ainsi, le coaching comme on l'entend dans cette recherche, se différencie du soutien d'un superviseur à ses employés qui n'est pas considéré comme un coaching, mais plutôt comme un acte de gestion quotidienne où il offre un soutien auprès de son équipe. Ainsi, il gère ses ressources humaines dans le cadre de ses fonctions habituelles de supervision et de gestion (Chouinard, 2009) ce qui diffère du coaching de gestion.

Dans le même ordre d'idées, la Société française de coaching définit le coaching professionnel comme un accompagnement visant le développement du potentiel et des savoir-faire d'individus ou d'équipes selon des objectifs professionnels. En effet, le coaching joue un rôle différent comme celui d'être orienté vers le développement d'habiletés pour exploiter au maximum le potentiel le plus élevé (Coutu et Kauffman, 2009). Pour ce faire, l'organisation doit être en mesure de mettre en place les bons processus pour aider les gens à atteindre leurs buts par la création d'un environnement apprenant supporté par une culture d'apprentissage (Scott, 2009). De plus, Chouinard (2004) évoque cinq principes sur lesquels la vice-présidente de la Fédération francophone de coaching base le coaching, soit l'art du questionnement, l'écoute active et la reformulation, le feedback positif, la prise de conscience et la considération positive inconditionnelle.

Il existe également plusieurs associations, fédérations et sociétés de coaching, dont les plus connues sont la Fédération Francophone de Coachs Professionnels, la Fédération International des coachs du Québec, l'International Coach Federation, la Société française de coaching, l'European Mentoring and Coaching Council, l'Association européenne de coaching, la Worldwide Association of Business Coaches, l'Association for Coaching, l'International Association for Coaches et

l'Association professionnelle des coaches espagnols. Chacun de ses regroupements a développé son propre code de déontologie permettant de régir l'éthique de la pratique du coaching de leurs membres, et ce, puisqu'aucun code d'éthique concernant la pratique du coaching n'a encore été défini.

Comme nous pouvons le constater, la littérature professionnelle sur le coaching est large et diversifiée. Les auteurs qui abordent le coaching sont souvent des coaches de profession qui apportent leurs propres définitions et observations. D'un autre côté, les chercheurs qui ont étudié le coaching l'abordent également de différentes façons sans nécessairement porter attention à la distinction entre les différentes formes et types de coaching. Suite à cette constatation, il est difficile de s'entendre sur une définition du coaching puisque chacun crée la sienne ou s'inspire d'autres auteurs pour la créer rendant ainsi toutes formes de consensus difficile.

1.2 L'utilité et les principaux objectifs du coaching pour les cadres

Dans un contexte professionnel, le coaching a généralement pour objectif final l'amélioration de la performance (Mathe, 2007), mais peut également viser l'augmentation de l'harmonie des coachés avec leurs tâches et leur environnement (Chouinard, 2009) selon le type de coaching effectué. Toutefois, peu importe le type de coaching choisi, ce processus se concentre à aider les cadres à atteindre leurs buts qui se traduiront par l'augmentation de la productivité et de la satisfaction au travail (Thach, 2002). D'autres objectifs peuvent également être rencontrés à travers le processus de coaching, soit l'acquisition de compétences précises afin de développer des talents et d'améliorer l'efficacité au travail. En effet, il permet aux cadres de se doter d'outils de travail pour faire les meilleurs choix possibles dans l'atteinte d'objectifs variés en fonction des organisations que ce soit le développement du leadership, l'aide à la transition des leaders dans de nouvelles fonctions, la rétention des leaders à haut potentiel, l'augmentation de la performance ou encore pour la gestion de carrière (Tompson, 2008; Francisci, 2004). Le coaching peut donc être orienté selon différents objectifs comme le développement de

compétences d'affaires spécifiques, des programmes de formation ou encore du «life coaching» (Tompson, 2008).

Le coaching peut également servir d'outil de transfert des connaissances et des habiletés acquises lors de formation, élément essentiel à la suite d'une formation afin d'une part, de rentabiliser l'investissement de la formation et d'autre part, de faire en sorte que les participants à la formation se sentent aptes à transférer leurs nouveaux acquis dans leurs tâches quotidiennes. Olivero, Bane, Kopelman (1997) appuient cette idée en évoquant le coaching comme un outil très efficace de transfert de la formation reçue permettant un meilleur feedback que tout autres types de formation puisqu'il est plus personnalisé.

Bref, considérant la variété et l'inventaire d'objectifs qui peuvent être poursuivis par le coaching, le regroupement de ces derniers en deux catégories en facilite la compréhension, soit les «objectifs centrés sur la plus-value pour l'individu et les objectifs centrés sur l'organisation et l'apport pour l'entreprise» (Higy-Lang et Gellman, 2000). Les objectifs les plus souvent cités par les auteurs sont le développement d'habiletés de gestion et de leadership (Foucher, 2007; London, 2002; Paige, 2002; Thach, 2002; McGovern, 2001), l'amélioration de la performance (Foucher, 2007; London, 2002; Paige, 2002; Thach, 2002) et le développement de carrière (Foucher, 2007; London, 2002; Hall, Otazo et Hollenback, 1999).

À l'heure actuelle, la littérature regorge de praticiens et de coachs qui font état d'histoires de cas de coaching fructueux et combien ce dernier vaut l'investissement pour l'entreprise. Bien que nous reconnaissons que celui-ci est utile et efficace en fonction des observations et de ces cas, il est nécessaire de documenter plus rigoureusement son utilité et son efficacité, comme le mentionnent plusieurs auteurs dont Paige (2002), Thach (2002) ainsi que Hall et al. (1999) ce à quoi nous nous attaquerons dans les prochaines sections de ce mémoire.

1.3 Classification des approches, des formes et des types de coaching selon leurs objectifs spécifiques

Lorsqu'il est question de classer le coaching, plusieurs terminologies sont utilisées : soit en fonction des approches, des formes et des types. Dans un premier temps, les «approches» représentent le «comment» puisqu'elles se rapportent à la lunette par laquelle on aborde le coaching pour ensuite en définir les «formes» de coaching, soit qui est le destinataire ainsi que les «types» de coaching qui visent à définir l'objet ou la raison de celui-ci.

1.3.1 Les «approches» face au coaching et leurs implications

La littérature rapporte quatre principales approches de coaching. Dans un premier temps, le choix de l'approche comportementale, selon Ulrich (2008) aide le gestionnaire à reconnaître et à identifier ses comportements causant des dysfonctions afin d'envisager le futur, soit comment agir différemment, tant dans ses relations avec autrui que dans sa façon de communiquer. À l'opposé, l'approche stratégique permet au gestionnaire de clarifier ses objectifs et les moyens qu'il utilisera pour les atteindre. Bref, l'approche stratégique se situe d'un point de vue organisationnel tandis que l'approche comportementale est plutôt psychologique (Ulrich, 2008).

L'approche «*outside-in*», considère que le coaché soumet ses interrogations et questionnements au coach qui lui donne la réponse et l'accompagne dans la mise en œuvre contrairement à l'approche «*inside-out*», où le coach aide le coaché à trouver les réponses plutôt que de les lui donner, augmentant ainsi l'engagement, l'implication et la responsabilisation du coaché (Fine, 2009). Ainsi, l'approche «*outside-in*» serait susceptible de créer une plus grande dépendance de la part du coaché, de l'incertitude sur ses habiletés et la diminution de la motivation contrairement à l'approche «*inside-out*».

1.3.2 Les formes de coaching

Les formes de coaching réfèrent aux destinataires, soit à qui s'adresse le coaching. Parmi ces destinataires, nous retrouvons les entreprises, les cadres, les sportifs et la vie personnelle des individus (Lefrançois, 2009). La première forme est le coaching destiné aux entreprises qui peut être utilisé, par exemple, pour le développement du leadership, l'amélioration de la satisfaction au travail, la succession des dirigeants ou encore à la suite d'une promotion ou d'une embauche. La seconde forme évoquée par Lefrançois (2009) est le coaching pour les cadres, que ce soit pour développer ou améliorer de nouvelles compétences, accroître leur efficacité ou résoudre un problème professionnel ou personnel. Le coaching pour les sportifs, quant à lui, consiste à sortir l'individu de sa zone de confort et à lui faire prendre conscience de ses obstacles intérieurs afin que l'athlète puisse libérer son potentiel en vue d'une performance optimale. Finalement, le coaching de vie relève en majeure partie du développement personnel de l'individu à l'extérieur du lieu de travail et vise son autonomie dans le développement de ses stratégies et solutions. Cette forme de coaching traite des blocages émotionnels, des croyances, des valeurs, des projets de vie, etc.

1.3.3 Les « types » de coaching

Une fois l'approche de coaching choisie, le type de coaching dépendra des besoins des individus, de l'appellation que choisit d'en faire le coach, et des objectifs poursuivis par le coaching. Ainsi, il est pratiquement impossible de recenser tous les types de coaching puisque même les coachs entre eux peinent à y arriver (El Khouri, 2001).

Cette classification, n'étant pas exhaustive, demande de rassembler les types de coaching à l'intérieur de catégories plus globales, soit celles basées sur la performance en mettant l'accent sur des questions de pratique et de gestion, ou en profondeur qui met plutôt l'accent sur une approche psycho-analytique qui tente de

faire émerger les questions enracinées dans les patterns propres au coaché. Cette approche explore donc souvent les valeurs personnelles, les motivations, la confiance en soi et même la question de la famille (Thach, 2002; Hudson, 1999). Le coaching de performance se distingue du coaching en profondeur en particulier parce qu'il considère la place organisationnelle occupée par l'individu et par l'établissement d'objectifs spécifiquement associés à la tâche de gestion. Par exemple, le coaching de suivi, de transition et de carrière se regroupent dans le coaching de performance (El Khouri, 2001) tandis que le coaching en profondeur regroupe par exemple, le «life coaching» (Lefrançois, 2009) et le «spiritual coaching» (Hudson, 1999). En regard des deux catégories du type de coaching, elles se concentrent à aider les managers exécutifs à atteindre leurs buts, ce qui permettra l'amélioration tant de la productivité organisationnelle que de la satisfaction personnelle au travail (Thach, 2002). En regard de cette classification, nous retrouvons le coaching de formation dans la catégorie du coaching de performance puisque les objectifs encourus sont spécifiquement reliés à la tâche du gestionnaire et vise l'amélioration de ses pratiques de gestion afin de devenir un meilleur gestionnaire.

1.3.4 Les niveaux de profondeur dans le processus du coaching

Le coaching comporte plusieurs niveaux de profondeur (à ne pas confondre avec l'approche «en profondeur»). Ainsi, il peut intervenir plus en surface pour améliorer ou développer des «soft skills», soit des habiletés, des compétences et des connaissances, ce qui relève pratiquement de la formation (Rowold, 2008; Thach, 2002). Plus nous descendons en profondeur, plus nous nous dirigeons vers un coaching qualifié d'exécutif. Ce type de coaching agit davantage au niveau des attitudes et des valeurs afin de trouver de nouvelles façons d'accroître la performance, le rendement, l'atteinte de résultats organisationnels par un processus de réflexion sur soi et de changement soutenu (Foucher, 2007). Finalement, dans les niveaux les plus profonds, le coaching se rapproche de la thérapie en agissant sur la personnalité des coachés (Coutu et Kauffman, 2009).

1.4 Le coaching de formation

Comme dans plusieurs programmes de formation, l'augmentation du niveau de conscience de soi des participants est souvent visée par le coaching de formation. De plus, le développement des connaissances en matière de compétences de gestion est l'objet central de cette pratique.

Les termes «coaching» et «formation» sont souvent confondus alors qu'ils ne signifient pas la même chose et ont des caractéristiques distinctes qui leur sont propres. En effet, la formation est une période d'apprentissage de connaissances, souvent effectuée en groupe, contrairement au coaching qui est une pratique individuelle. De plus, le coaching offre, à celui qui le reçoit, des opportunités de pratiquer et de mettre en application des apprentissages effectués préalablement tout en recevant un feedback constructif sur les actions posées (Olivero et al., 1997). Lefrançois (2009) ajoute également que la formation est une relation unidirectionnelle où le formateur transmet les apprentissages tandis que la relation est qualifiée de bidirectionnelle lorsqu'il s'agit de coaching puisque les interactions sont réalisées en collaboration et en interaction constante entre le coach et le coaché. Cette confusion terminologique a été engendrée par l'essor important qu'a connu le coaching dans le monde des affaires au cours des dernières années. En effet, certaines organisations utilisent le coaching pour mieux définir le rôle de la formation ou en remplacement d'une formation individuelle (Lawton-Smith, 2007).

Higy-Lang et Gellman (2000) permettent de mieux cerner la différence entre le coaching et la formation en mentionnant le fait qu'une formation se «déroule au sein d'un groupe de personnes alors que le coaching consiste en une série d'entretiens individuels entre le client «coaché» et son coach, dans un contexte défini sous forme de contrat avec l'entreprise» (Higy-Lang et Gellman, 2000). Francisci (2004) et Lefrançois (2009) croient que ce qui différencie le coaching de la formation, bien que les deux représentent un processus d'apprentissage, est le niveau de personnalisation qui est beaucoup plus élevé et très axé sur les résultats ainsi que la présence de rétroaction lorsqu'il s'agit du coaching.

Lawton-Smith (2007) ajoute que le coaching utilise les mêmes techniques que la formation, mais a pour différence d'aller plus loin dans le processus d'apprentissage en facilitant la réflexion, en influençant, persuadant ou développant l'engagement et la responsabilisation. Lawton-Smith (2007) propose l'idée que la formation est caractérisée par des réponses prédéterminées dans un cadre de référence dit habituellement «objectif» contrairement au coaching, où les solutions sont émergentes comprenant une valeur subjective.

En regard des distinctions que nous venons d'effectuer, nous remarquons que le coaching de formation est un mélange de la formation et du coaching. En effet, il emprunte à la formation la technique d'apprentissage et il emprunte au coaching le travail effectué auprès du coaché pour qu'il trouve sa réponse émergente une fois la technique surpassée. Tel que mentionné précédemment, le coaching permettra de soutenir les apprentissages acquis en formation par le suivi effectué, les occasions de transfert et le feedback constructif. De plus, le coaching de formation peut être décrit comme une formation qui emprunte les techniques du coaching comme le «questionning».

1.5 Les déterminants de l'efficacité d'un coaching

Le coaching est une pratique qui requiert la présence de certaines conditions afin d'en assurer son succès et sa réussite. Les auteurs qui ont écrit sur le coaching, en majorité des praticiens et des coaches, évoquent en fonction de leurs expériences et de leurs observations, différents éléments qui favorisent l'efficacité de cette pratique. Ces derniers sont mentionnés, tantôt sous forme de conditions de succès ou des facteurs de succès, tantôt comme des déterminants de l'efficacité du coaching. Bref, bien que la façon de les nommer diffère, ils sont tous considérés comme des prédicteurs du succès du coaching dans le cas de cette étude. Le tableau 1 : 1.1 ci-dessous présente donc les principaux déterminants de l'efficacité en fonction du critère de mention dans la littérature ainsi que les auteurs qui les ont abordés.

Tableau 1 : 1.1 Facteurs de succès du coaching

Facteurs de succès	Auteurs
Relation de coaching	
La qualité du processus de coaching : le pré-coaching, la collecte de données, la relation de coaching et le suivi.	El Khouri, 2001; Thach et Heinzelman, 1999; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999; Koonce, 1994
La relation de confiance établie entre le coach et le coaché	Lefrançois, 2009; Mathe, 2007; Francisci, 2004; El Khouri, 2001; Hudson, 1999; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999
L'établissement d'objectifs clairs et spécifiques	Godin, 2004; London, 2002; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999; Whitterspoon et White, 1997
La flexibilité de la pratique de coaching pour mieux répondre aux besoins du client	El Khouri, 2001; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999
La cohérence avec ce qui a été décidé au début de la relation (objectifs, efforts à fournir, etc.)	Lefrançois, 2009; Mathe, 2007; Chouinard, 2004,
La constance dans les rencontres suivant un calendrier préalablement établi	Mathe, 2007; Francisci, 2004; Hudson, 1999
Le soutien du supérieur et de l'organisation	Chouinard, 2009
Établissement d'une relation ouverte et volontaire par la personne accompagnée	Chouinard, 2009, 2004; Mathe, 2007
Le coach	
Le feedback pertinent du coach pour accompagner le coaché dans sa démarche de développement	Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999
Le coach doit faire preuve de transparence et d'une maturité pour discuter des craintes et des interrogations du coaché	Mathe, 2007; Tyler, 2000

Un coach expérimenté	Lefrançois, 2009; Chouinard, 2004; Francisci, 2004
Le coach doit s'assurer de ne pas créer de dépendance chez le coaché	Chouinard, 2004
Le coaché	
Motivation intrinsèque suffisante de la part du coaché	Lefrançois, 2009; Mathe, 2007; Francisci, 2004; Chouinard, 2004; Hudson, 1999
L'engagement dans le coaching par le coaché	Chouinard, 2009; Lefrançois, 2009; Bowles, Cunningham, De La Rosa, Picano, 2007; Mathe, 2007
Acceptation du coaching par la coaché	London, 2002; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999
Connaissance de soi par le coaché	El Khouri, 2001; Eggers et Clark, 2000

1.5.1 La relation de coaching

Le coaching étant un processus, certaines étapes sont recensées dans la littérature. Quoique ayant des variantes, les quatre mêmes étapes sont mentionnées à plusieurs reprises par la plupart des auteurs qui les considèrent comme une condition de succès au coaching, soit le pré-coaching, la collecte de données, le coaching et le suivi (El Khouri, 2001; Levinsky, 2000; Thach et Heinselman, 1999; Koonce, 1994).

Chouinard rapporte dans le journal *Mission Leadership* (2009) les résultats d'une étude empirique effectuée par la chercheuse Carol Kauffman (2009) qui précise certaines conditions de succès de la relation de coaching. Cette étude rapporte les

résultats obtenus auprès d'une centaine de coachs. En effet, tant la qualité de la relation entre coach et coaché, le soutien du supérieur et de l'organisation que l'engagement du coaché sont mentionnés comme des facteurs importants de succès. L'étude de McGovern et al. (2001) appuie également ces facteurs en rapportant que 84% des participants attribuent le succès du coaching à la qualité de la relation avec leur coach. Cette relation doit être basée sur la confiance mutuelle entre les deux parties. Pour ce faire, trois conditions doivent être remplies, soit l'acceptation du processus par l'organisation, le superviseur du coaché et le coaché lui-même, l'implication du coaché ainsi que son superviseur dans le processus et finalement, le respect de la confidentialité par l'organisation et le coach (El Khouri, 2001; Levinsky, 2000; Tyler, 2000; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999; Thach et Heinselman, 1999). Selon London (2002), le coach doit jouer un rôle dans le processus de coaching, soit de clarifier la relation et le but de cette dernière, d'observer et de collecter des données de plusieurs sources, aider à l'analyse de la situation, suggérer des solutions et évaluer les progrès.

La constance dans les rencontres et la cohérence avec les éléments déterminés au départ comme les objectifs et les efforts à fournir permettent d'assurer un meilleur succès dans le processus (Mathe, 2007; Chouinard, 2004; Francisci, 2004). Finalement, la flexibilité de la pratique ainsi que l'établissement d'objectifs clairs et spécifiques, selon Hall, Otazo et Hollenbeck (1999), sont également des éléments essentiels qui permettent de mieux répondre aux besoins du client pour un plus grand succès.

Les facteurs de personnalité sont abordés par certains auteurs, mais il n'y a pas de consensus à cet effet. Certains comme Hall et al. (1999) ne rapportent pas de lien entre le succès du coaching et le «fit» de personnalité entre le coach et le coaché tandis que d'autres comme le *Corporate Leadership Council* (2000) et El Khouri (2001) rapportent que le manque d'affinité entre le coach et le coaché est une des principales raisons d'échec du processus.

1.5.2 Le coach

Plusieurs études comme celle de London (2002), ainsi que des études empiriques comme celles de Coutu et Kauffman (2009), El Khouri (2001) ainsi que Hall, Otazo et Hollenback (1999) cherchent à documenter les principales caractéristiques des meilleurs coachs. Ces derniers qualifient un coach efficace comme étant celui qui essaie de se placer dans la lunette du coaché pour le comprendre sans tenter d'imposer sa perspective et de vendre son point de vue comme étant le meilleur.

Un coach est un individu possédant les «compétences et les qualités relationnelles et humaines qui lui permettent d'accompagner une personne ou une équipe dans le contexte professionnel» (Higy-Lang et Gellman, 2000). Ce n'est toutefois pas celui qui prendra les décisions pour la personne accompagnée ou qui lui fournira les réponses puisqu'un «coach, c'est un expert de processus» (Mathe, 2007). Il occupe le rôle d'accompagnateur et dirige le cheminement du coaché que ce soit pour définir des objectifs ou proposer des moyens pour y parvenir. Ainsi un coach sera celui qui stimulera l'individu à se dépasser et à surmonter les défis en sortant ce dernier de sa zone de confort et en recentrant l'individu sur ses efforts (Francisci, 2004).

Afin de réaliser son rôle de coach, il utilise des «méthodes de relations positives» avec la personne coachée (Chouinard, 2004), par exemple l'écoute, l'empathie et le renforcement positif. Pour ce faire, le coach doit détenir une expérience professionnelle suffisante et une compréhension de la dynamique des cultures organisationnelles. Les caractéristiques, les compétences et les forces du coach viendront teinter la relation de coaching. Le coach doit également s'assurer de mettre en place une relation ouverte, sans jugement et de confiance de part et d'autre. «La notion d'aide est centrale afin de développer la confiance des gestionnaires dans leur potentiel et d'apprendre à en tirer le maximum» (Chouinard, 2004). De plus, le coach fournit des outils de développement au coaché qui devra en faire l'essai lui-même. Toutefois, le coach doit s'assurer de prévenir la dépendance du coaché, par exemple en fixant une date de fin du coaching (Chouinard, 2004).

Hudson (1999) mentionne que le coach doit également remplir certaines fonctions, comme être un modèle de persévérance et une source d'inspiration, faciliter le développement professionnel et être un catalyseur pour se renouveler et devenir plus résilient. Les coachs sont des agents de changement et de bons communicateurs, mais ils sont également des généralistes (Hudson, 1999). De plus, ces derniers doivent faire preuve de transparence et d'une certaine maturité afin de permettre la discussion et l'échange concernant les craintes et les interrogations auxquelles peut faire face le coaché (Mathe, 2007).

Les coachs peuvent être classés en trois catégories en fonction de leur lien avec l'organisation, soit le manager-coach, le coach interne et le coach externe (El Khouri, 2001). Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous allons seulement nous attarder au coach provenant de l'interne ou de l'externe.

1.5.2.1 Coach interne

Lorsqu'une organisation fait appel à un coach, celui-ci peut venir de l'interne, par exemple, du département des ressources humaines, ou encore de l'externe, comme une firme privée de coaching. Chacun de ces deux types représentent des avantages et des inconvénients qu'il est important de prendre en compte avant de faire le choix d'un coach (Thach, 2002; Hall, Otazo et Hollenback, 1999).

Le coach interne possède une meilleure connaissance et compréhension de l'organisation et de sa culture. Ses connaissances au niveau des politiques organisationnelles, de l'histoire de l'organisation et de son environnement sont plus pointues (Hall, Otazo et Hollenback, 1999). De plus, il est généralement moins coûteux et beaucoup plus disponible, mais a pour inconvénient de possiblement représenter une menace au niveau de la confidentialité (Ulrich, 2008; Thach, 2002; El Khouri, 2001). Le coach interne doit également apprendre à se distancer de l'entreprise pour avoir une vue d'ensemble, soit globale et détachée.

1.5.2.1 Coach externe

À l'opposé, le coach externe est souvent beaucoup plus coûteux, mais est souvent perçu comme étant plus objectif de la part des coachés, avec une plus grande crédibilité basée sur le détachement face à l'organisation. Ainsi, une plus grande confiance face à l'utilisation de l'information véhiculée et l'anonymat procurent au coaché moins de méfiance. Le coach externe apporte également des idées innovantes au sein de l'organisation en fonction de ses années d'expériences professionnelles dans plusieurs entreprises. Le principal défi que doit surmonter le coach externe est sa capacité à saisir les nuances politiques et les subtilités organisationnelles qui sont souvent moins visibles de l'extérieur (Ulrich, 2008). Finalement, le coach externe peut se permettre d'être plus direct dans son feedback avec son client puisque le danger de créer un conflit d'intérêt n'est pas présent dans cette relation (Hall, Otazo et Hollenback, 1999).

1.5.3 Le coaché

L'une des caractéristiques essentielles du coaché est son acceptation de la relation de coaching. En effet, comme le mentionne Hall et al. (1999) le processus de coaching dépend de la façon dont le coaché aborde cette relation. Pour ce faire, l'organisation doit s'impliquer et a pour responsabilité de présenter le coaching de façon honnête en expliquant pourquoi elle recommande le coaching, en ne faisant pas de fausses promesses sur la récompense suite au coaching telle que la promotion. Les dirigeants doivent offrir un feedback honnête et récompenser les progrès. La connaissance de soi est également une caractéristique nécessaire au bon fonctionnement du coaching puisqu'elle permet de diminuer les résistances associées à l'acceptation du processus (El Khouri, 2001; Eggers et Clark, 2000). London (2002) ajoute que les cadres coachés ont un rôle à jouer dans la relation, soit celui de prendre le coaching au sérieux, de prendre rendez-vous avec leur coach, de respecter l'entente de départ, d'essayer et de tester de nouveaux comportements ainsi que de remercier le coach pour ses idées et son aide.

Une autre condition de succès au coaching est l'engagement et l'implication active du coaché dans le processus. Ce facteur est crucial pour le coaching tout autant que la très grande volonté de changer et de fournir les efforts qui s'y rattachent. Le coaché doit donc se comprendre lui-même en premier lieu (Chouinard, 2004).

Le coaché peut être décrit comme une personne accompagnée qui est un «expert de contenu dans son domaine» (Mathe, 2007). Ce dernier travaille avec l'aide du coach dans un processus de développement. En effet, la position stratégique d'un cadre ou une nouvelle nomination dans un poste, un cadre prometteur éprouvant des difficultés ou le développement du potentiel d'un cadre talentueux sont des situations vécues par le coaché qui représentent différents motifs pour faire appel au coaching de gestion (Chouinard, 2004).

1.6 Évaluation de l'efficacité du coaching de formation et ses impacts

L'évaluation de l'efficacité du coaching est une pratique peu utilisée par les organisations et reste difficile à saisir. Cette section visera à recenser les différentes méthodes d'évaluation du coaching parmi la littérature ainsi que les impacts de cette pratique au niveau de la performance, du transfert des apprentissages et du sentiment d'efficacité personnelle.

1.6.1 Mesurer l'efficacité du coaching

Il suffit de parcourir la documentation professionnelle et académique pour comprendre que l'évaluation des activités de formation et de coaching au niveau des entreprises est peu pratiquée. D'ailleurs, c'est ce que rapporte Bouteiller (2000) en affirmant que l'évaluation et la mesure des impacts suite à des activités de formation

sont peu et mal effectuées. À cet effet, le modèle de Kirkpatrick (1984, 1975, 1967) est le plus utilisé et diffusé en Amérique du Nord tant par les organisations que par des chercheurs qui ont effectué des études empiriques comme McGovern et al. (2001) ou encore Godin (2004) dans un mémoire de maîtrise sur l'efficacité du coaching. Ce modèle a été amélioré à travers les années et le plus récent est celui de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Ce modèle d'évaluation de la formation permet de mesurer quatre niveaux d'efficacité, soit la satisfaction des participants, leurs apprentissages, le transfert des acquis en comportements et les résultats organisationnels. Ce modèle fut une inspiration pour d'autres auteurs qui, par la suite, ont créé le leur comme Hamblin (1974) qui propose cinq niveaux, soit la satisfaction, les apprentissages, les comportements au travail, les changements dans l'organisation et l'atteinte des buts ultimes. Quant aux quatre niveaux du modèle de Carnarius (1975), nous retrouvons la satisfaction, les connaissances, la performance individuelle et la performance de groupe. Plusieurs grandes entreprises comme Bell System, IBM et Xerox ont également développé leur propre modèle d'évaluation des activités de formation (Bouteiller, 2000). Il y a donc plusieurs façons et modèles qui peuvent être utilisés pour mesurer et évaluer l'efficacité d'une formation ce qui peut créer des variations dans les résultats et ainsi une difficulté lorsque vient le temps de comparer diverses études ou entreprises entre elles.

Concernant le coaching plus spécifiquement, de rares études empiriques ont tenté de mesurer l'efficacité du coaching. Sept études quantitatives (Kombarakaran, Yang, Baker et Fernandes, 2008; Evers, Brouwers et Tomic, 2006; Jones, Rafferty et Griffin, 2006; Luthans et Peterson, 2003; Smither, London, Flautt, Vargas, et Kucine, 2003; Thach, 2002; Olivero, Bane et Kopelman, 1997) et deux études qualitatives (Hall, Otazo et Hollenback, 1999; Paige, 2002) ont été répertoriées dans cette étude suite à une recherche sur les études empiriques sur le coaching dans la littérature des années 2001 à 2009 à l'aide des bases de données ABI/Inform Global et Business Source Complete. Une autre revue de la littérature avait également été effectuée par Kampa-Kokesch et Anderson (2001). Ces études seront détaillées dans la section suivante sur les impacts du coaching.

1.6.2 Les impacts du coaching

Les impacts du coaching sont peu recensés dans la littérature scientifique qui est très pauvre à ce sujet. Le coaching est particulièrement utile pour les cadres qui sont ouverts à l'apprentissage et qui veulent augmenter leur efficacité tout en recevant du feedback en continu (London, 2002). En effet, beaucoup d'objectifs sont visés par cette pratique comme nous l'avons vu précédemment, mais peu d'études empiriques ont démontré les impacts réels de cette pratique (Thach, 2002). Les auteurs d'un article récemment paru dans le *Leadership et Organizational Development Journal* (Baron et Morin, 2010) critiquent le fait que peu d'études empiriques rigoureuses se soient attardées à valider les résultats et les impacts du coaching. Ces derniers ont répertorié seulement sept études empiriques quantitatives dans les dernières années; ce que nous confirmons également.

Dans la partie qui suit, nous apporterons une critique sur les résultats obtenus par ces études de même que leurs limites. Nous chercherons à déterminer les impacts du coaching dans les diverses études empiriques tant quantitatives que qualitatives tout en exposant les limites de ces dernières. Les résultats de ces recherches sur le coaching portent entre autres sur les impacts sur les individus qui le reçoivent, la performance et la productivité, l'efficacité du leadership, le transfert des apprentissages, les habiletés de gestion, les résultats organisationnels et le sentiment d'efficacité personnelle.

Parmi les études empiriques sur le coaching, certaines ont étudié les impacts du coaching sur la conscience de soi et les comportements de gestion lorsque jumelé à une évaluation 360 degrés (Luthans et Peterson, 2003) ayant pour résultats l'amélioration de la gestion, de la satisfaction et de l'engagement des employés ainsi que du roulement de personnel. Quant à l'étude quantitative de Jones et al. (2006), les auteurs ont étudié l'influence du coaching exécutif sur la flexibilité managériale dans le cadre d'un programme de développement du leadership. Les résultats indiquent que la flexibilité managériale tend à augmenter légèrement avec le coaching exécutif. Finalement, Kombarakaran et al. (2008) ont exploré les impacts

positifs du coaching sur l'atteinte des objectifs personnels ayant pour résultats une association positive du coaching avec une gestion efficace, la relation avec les gestionnaires, la fixation et la priorisation d'objectifs, l'engagement et la productivité ainsi que la communication. Les études mentionnées ci-haut s'attardent aux impacts du coaching, toutefois, aucune d'entre-elles ne s'est attardée à évaluer l'efficacité et la qualité du coaching en soi par l'utilisation d'un modèle référencé tel que Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). De plus, les études mentionnées précédemment n'identifient pas les liens des différentes dimensions du coaching pour déterminer leur influence sur les résultats.

1.6.2.1 La performance

Tout d'abord, une des études qualitatives sur l'efficacité du coaching qui est citée abondamment dans la littérature est celle de McGovern (2001). L'outil de cueillette de données utilisé dans cette recherche est l'entrevue téléphonique administrée à 100 gestionnaires dans la région du nord-est et mid-atlantique des États-Unis entre 1996 et 2000. Les résultats stipulent que le ratio de retour sur investissement à la suite d'un coaching est de 5,7 fois le montant investi lors de l'entente de coaching, ce qui démontre un investissement valable et rentable de la pratique. De plus, parmi les impacts qui ont été démontrés, l'augmentation de la performance se chiffre à 53%, l'amélioration des relations à 77%, l'amélioration du travail d'équipe à 71%, ainsi que la satisfaction en emploi à 61%. Quoique démontrant des apports notables de la pratique du coaching, la rigueur dans l'obtention des résultats de cette étude ne permet pas de valider les résultats obtenus. Dans le même ordre d'idée, Anderson (2001) a publié les résultats d'un rapport final suite à une étude auprès de 30 gestionnaires de l'est des États-Unis et de Mexico qui ont répondu à un questionnaire écrit, puis à une entrevue sur les impacts tangibles et intangibles du coaching. Il en ressort que 60% des répondants ont mentionné l'augmentation de la productivité et 53%, une meilleure satisfaction en emploi comme étant l'impact le plus significatif du coaching selon eux. La validation de la perception des gestionnaires auprès de leurs collègues et supérieurs aurait apporté une plus grande rigueur à l'étude.

D'autres études empiriques qualitatives comme celle de Hall et al. (1999) ont fait appel à des entrevues auprès de 75 cadres afin d'évaluer l'efficacité du processus de coaching du point de vue du coaché. Cette recherche est toutefois limitée puisque les auteurs de cet article se définissent eux-mêmes comme des coaches et basent leurs conclusions sur leurs expériences personnelles (El Khouri, 2001). Parmi les résultats qui ressortent de cette étude, l'évolution dans le comportement des cadres et dans leur performance sur leurs tâches sont mentionnés. En effet, le coaching est perçu par les cadres comme ayant une valeur ajoutée qui permet l'acquisition de nouvelles compétences et habiletés. De nouvelles attitudes ainsi qu'une meilleure capacité d'adaptation ressortent également parmi les apprentissages des cadres coachés.

Une autre étude (Olivero, Bane et Kopelman, 1997), cette fois quantitative, s'est intéressée à l'efficacité du coaching et principalement à l'augmentation de la productivité. Cette recherche a eu lieu auprès de 23 gestionnaires ayant suivi trois jours de formation sur les habiletés de gestion et huit sessions de coaching interne réparties sur deux mois. Les données collectées suite à la formation et suite au coaching ont été récoltées en fonction des quatre niveaux de Kirkpatrick (1975). Celles-ci démontrent que le coaching aide à augmenter la productivité du coaché quatre fois plus que s'il avait seulement suivi une formation puisqu'il y a un meilleur transfert des connaissances. Les résultats quantitatifs obtenus lors de cette recherche sont une augmentation de 22% dans le cas d'une formation, en comparaison à 88% lors d'un coaching. La critique de cette étude a trait au manque de rigueur dans l'obtention des résultats dû à la difficulté d'isoler l'impact du coaching de celui de la formation, d'autant plus que l'échantillon est beaucoup trop petit, soit quatre participants.

De plus, une étude empirique quantitative effectuée par Smither et al. (2003) vérifiant la valeur ajoutée d'un coaching exécutif dans le cadre d'un programme d'évaluation à 360 degrés a permis de démontrer une augmentation de la performance auprès de 1361 gestionnaires intermédiaires et exécutifs. Les résultats de cette riche recherche démontrent que les gestionnaires ayant travaillé avec un coach se fixent des objectifs plus clairs et précis, tout en étant plus susceptibles de

demander des idées à leur superviseur pour s'améliorer. La portée de cette étude est toutefois limitée puisque le nombre de sessions de coaching reçues était en moyenne de deux rencontres ce qui n'a pas permis un processus complet de coaching et la formation d'une relation solide entre le coach et le coaché (Baron et Morin, 2010). Quant à l'étude de Thach (2002), elle évalue l'impact d'un programme d'évaluation à 360 degrés et d'un coaching exécutif sur l'amélioration du leadership auprès de 281 gestionnaires seniors et cadres prometteurs. Les résultats indiquent que les habiletés de leadership se sont améliorées en moyenne de 55% à 60% au cours du programme tout en considérant une relation positive entre le nombre de sessions de coaching suivies et l'efficacité du leadership selon les gestionnaires. Par contre, il est impossible d'isoler les retombées du coaching de celle du programme d'évaluation à 360 degrés, ce qui représente une limite importante. De plus, la recherche a eu lieu dans une seule organisation ce qui diminue sa capacité de généralisation.

1.6.2.2 Le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages est un impact du coaching souvent mentionné dans la littérature. En effet, plusieurs articles professionnels sont publiés dans lesquels l'impact du coaching sur le taux de rétention des apprentissages des employés est estimé à 88% en comparaison à 22% pour ceux ayant suivi seulement une formation en classe (Francisci, 2004). Toutefois, ce pourcentage n'est pas prouvé par la recherche et demeure une estimation. Il est toutefois possible de constater que comme Schmidt et Bjork (1992) l'ont démontré, une formation seule ne peut pas mener à un optimum de performance, tandis que le coaching, quant à lui, peut aider à transférer les acquis en encourageant les participants à pratiquer leurs compétences en leadership, tout en leur offrant un feedback constructif (Olivero et al., 1997). Lefrançois (2009) abonde également dans ce sens en précisant qu'une formation doit nécessairement être régulée par un coaching afin que les apprentissages soient transférés dans le travail au quotidien.

Bref, les études empiriques, tant quantitatives que qualitatives, que nous venons d'approfondir se sont attardées aux impacts du coaching et à son efficacité. À cet effet, le coaching se révèle être une pratique très efficace tant pour le transfert des apprentissages que pour l'augmentation de la satisfaction en emploi, la productivité et l'augmentation des habiletés de leadership des gestionnaires. De plus, le coaching aurait pour résultat d'être également efficace pour acquérir de nouvelles compétences, habiletés et attitudes en plus d'améliorer la capacité d'adaptation. Finalement, le coaching serait, en plus d'être efficace, une pratique rentable puisque le retour sur investissement calculé par l'étude de McGovern (2001) est de 5,7 fois le montant investi. Bien que la rentabilité et l'efficacité de cette pratique aient été démontrées par ces études, ces dernières comportent des limites méthodologiques qui nuisent à la validité et la fidélité des résultats. En effet, parmi les études qui sont recensées ci-haut, des critiques ont été adressées pour chacune d'entre elles. Comme nous l'avons mentionné, il y a peu d'études empiriques sur le sujet et le manque de rigueur marque la littérature scientifique. Que ce soit au niveau de la validation, soit l'absence de test pilote lors de questionnaires à des fins de validation, tant le peu de diversité de milieux et de contextes lors de l'échantillonnage ainsi que l'isolation des variables ne permettent pas de généraliser les résultats. Les études qualitatives comportent également leurs lacunes au niveau du biais de l'intervieweur et de l'interviewé par l'effet de désirabilité sociale ainsi que la perception du coaché qui n'est pas toujours des plus juste et exacte.

1.6.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Une étude empirique quantitative effectuée par Evers, Brouwers et Tomis (2006) a permis de tester l'efficacité du coaching dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle et les attentes relatives à trois domaines, soit de se fixer ses propres objectifs, d'agir de manière équilibrée ainsi que l'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle. Les résultats de cette étude révèlent l'efficacité d'un programme de coaching sur les attentes envers la réaction équilibrée des gestionnaires et le sentiment d'efficacité personnelle pour définir ses propres objectifs. Pour ce faire, Evers et al. (2006) ont utilisé un questionnaire auto-

administré auprès de 60 gestionnaires du gouvernement fédéral. De ce groupe, 30 gestionnaires ont fait parti d'un groupe contrôle n'ayant pas reçu de programme de coaching contrairement au groupe expérimental qui a reçu un coaching de leur supérieur hiérarchique au cours d'une période de quatre mois, soit une moyenne de 3,67 séances. Une première mesure a eu lieu avant le début du programme de coaching, puis une deuxième mesure a été effectuée quatre mois plus tard. Bien que cette étude permette de démontrer l'efficacité du coaching, celle-ci ne permet pas de révéler son efficacité pour les différents niveaux de gestion et les effets à long terme étant donné la courte période de temps entre les deux prises de mesure. Finalement, les participants du groupe contrôle étaient des gestionnaires provenant d'une seule organisation dont l'âge moyen était significativement plus élevé que celui du groupe expérimental ce qui peut avoir eu un impact sur la fidélité des résultats concernant la différence entre les deux groupes.

Quant à Baron et Morin (2010), ils ont étudié l'impact du coaching exécutif sur le sentiment d'efficacité personnelle auprès de 73 gestionnaires de premier et de deuxième niveau au cours d'une période de huit mois. La collecte de données rapporte une étude effectuée au cours d'un programme de développement du leadership selon trois méthodes de formation, soit des séminaires en classe, des groupes d'apprentissage en action et du coaching exécutif. Les résultats ont démontré que le jugement d'utilité, l'engagement organisationnel affectif et le support de l'environnement de travail ont une relation positive avec le sentiment d'efficacité personnelle. De plus, l'étude démontre que le coaching exécutif est positivement et significativement associé au SEP. Les limites associées à cette étude sont l'absence d'un groupe contrôle et l'absence de mesure de performance. Toutefois, les résultats permettent de conclure que le coaching a des impacts positifs réels sur les coachés (Baron et Morin, 2010).

Finalement, la littérature sur le coaching explique l'essor de cette pratique par différentes raisons, dont quatre principales, soit la priorité accordée à la formation des cadres, l'importance du plan de relève, les contraintes du rôle de gestionnaire et la recherche d'alternatives à la formation traditionnelle (Godin, 2004). L'expansion de cette pratique ne justifie toutefois pas son efficacité, puisqu'elle est peu

documentée du côté empirique. Effectivement, la littérature sur le coaching est étendue et est majoritairement composée d'une littérature d'affaires, surtout professionnelle, s'appuyant sur des expériences de coachs et de praticiens qui élaborent sur leurs techniques de coaching et les résultats qu'ils ont eu l'occasion d'observer. Bien qu'intéressante, cette littérature n'est pas objective, est pauvre scientifiquement et laisse beaucoup de lacunes au niveau empirique et méthodologique (Godin, 2004; Thach, 2002; McGovern, 2001), soit au niveau de la définition conceptuelle, de l'échantillonnage et de la validation des résultats.

1.7 La variable dépendante : Le sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP est une variable très populaire en psychologie du travail et des organisations, comme nous l'avons mentionné précédemment, en faisant l'objet de près de 10 000 recherches au cours des vingt-cinq dernières années et plus particulièrement dans le domaine de la formation et du développement (Judge, Shaw, Jackson, Scott et Rich, 2007). Il est donc intéressant de s'attarder à étudier les impacts du coaching de formation sur cette variable. En effet, le coaching permet au coaché d'augmenter son SEP pour effectuer des tâches, variable directement liée à la performance dans l'exécution de ces tâches (Saks et Haccoun, 2004).

Bandura (1986) est le père du concept du sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier explique le SEP en se référant à la confiance perçue d'un individu envers ses possibilités de maîtrise et d'application d'un comportement en fonction d'un contexte précis. Cette définition est également reprise par Murtada (2000) dans sa thèse de doctorat sur les impacts du climat organisationnel sur le SEP. Plus tard, Bandura (1994) apporte des précisions, soit que le sentiment d'efficacité personnelle perçu est défini comme l'ensemble des croyances des individus à propos de leurs capacités d'être performant à différents niveaux, ce qui exerce une influence sur les événements qui les affectent. Les croyances du sentiment d'efficacité personnelle déterminent comment les gens se sentent, pensent, se motivent et se comportent. De plus, Bandura (1997) mentionne que le SEP est influencé par quatre catégories

de déterminants, soit les performances antérieures, les apprentissages vicariants, la persuasion verbale et les réactions psychologiques et émotives.

D'autres auteurs comme Saks et Haccoun (2004) ont développé leur propre définition du SEP en fonction des recherches qu'ils ont effectuées sur le sujet, soit que le SEP est un «jugement que les gens ont à propos de leurs habiletés à performer avec succès une tâche spécifique». Le SEP est donc la confiance d'un individu à adopter un comportement spécifique dans l'atteinte de buts spécifiques. Dans sa thèse, Baron (2008) reprend la définition de Bandura (1997) pour expliquer le SEP comme un «processus transactionnel entre l'estimation qu'une personne fait des exigences relatives à une tâche particulière, des ressources qu'elle possède ou croit posséder, et surtout, de sa capacité de les utiliser adéquatement dans cette situation précise». L'auteur mentionne également qu'il est important de ne pas confondre le concept du SEP avec celui de l'estime de soi et de l'atteinte des résultats (Baron, 2008).

1.7.1 Les prédicteurs du SEP, ses antécédents

Plusieurs variables sont recensées dans la littérature à titre d'antécédent du sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, le jugement d'utilité et l'engagement affectif sont responsables de 18% de la variance du SEP (Baron et Morin, 2010). Quant au lien entre le coaching et le SEP, peu d'études empiriques y ont porté intérêt. Olivero et al. (1997) se sont intéressés aux impacts du coaching sur la productivité des employés. Cette étude a permis de démontrer que le coaching fournit au coaché l'expérience sur le terrain concernant les tâches apprises dans la formation et il lui permet de se fixer des objectifs, ce qui augmente la perception du SEP. De plus, le coaché développe la capacité à recevoir du feedback sur les résultats de ses actions sur son travail, ses pairs, son supérieur, son coach et ses clients. Bref, le renforcement positif de toutes ces sources tend à augmenter le SEP du coaché.

Dans sa thèse, Murtada (2000) discute de deux recherches abordant les prédicteurs du SEP. La première recherche est celle de Martocchio et Dulebohn (1994) qui a démontré que le fait de recevoir du feedback sur des éléments dont les individus ont un contrôle aurait un effet sur le développement de leur SEP. La deuxième recherche est celle de Schunk (1984), qui démontre que l'augmentation du SEP relève entre autres de la présence simultanée d'objectif et de renforcement. Selon Bandura (1982), la prise de conscience des progrès réalisés serait un autre élément contribuant au développement du SEP.

1.7.2 Ce que prédit le SEP

Parmi les articles publiés sur le SEP au cours des vingt-cinq dernières années, le SEP est le plus souvent étudié en relation avec la performance reliée à l'emploi et à la tâche (Judge et al., 2007). Parmi les études sur le SEP, les auteurs Stajkovic et Luthans (1998) ont démontré une relation significative entre le SEP et la performance au travail. À cet effet, Chen et al. (2000) mentionnent également que le SEP serait fortement et positivement relié à la performance. Certaines études sur le SEP visent à déterminer les impacts du SEP sur la formation. Selon Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers (1991), les résultats d'une formation peuvent être prédits par la force du SEP. De plus, une étude d'Haccoun et Saks (1998) démontre que le comportement et la performance d'un individu auraient comme prédicteur le plus stable, le SEP, soit celui mesuré avant la formation. Judge et al. (2007) et Stajkovic et Luthans (1998) mentionnent toutefois que la validité de prédiction du SEP sur la performance serait modérée par les différences individuelles, le contexte et le niveau de complexité des tâches à accomplir.

Saks (1997) constate également que le SEP serait rehaussé suite à une formation et prédirait les résultats d'une formation une fois le participant de retour dans l'organisation. Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers (1991) abondent également dans ce sens en mentionnant que les participants ayant complété leur formation ont démontré une augmentation significative de leur engagement et de leur SEP. Le niveau initial de SEP, soit le niveau avant la formation, peut également

agir comme variable modératrice sur la relation entre la formation et la performance. Le niveau initial de SEP joue ainsi un rôle médiateur entre la formation et les résultats de formation (Saks, 1997). Par contre, une lacune de ces études est l'observation globale et générale de la formation qui ne permet pas de définir les caractéristiques situationnelles de celle-ci. De plus, des recherches comme celle de Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers (1991) mentionnent que peu de recherches se sont attardées au développement du SEP à travers le processus de formation. En effet, l'étude de cette variable a souvent lieu en la considérant comme un antécédent à la formation, mais devrait également être considérée comme une importante résultante de la formation (Gist, 1987).

Selon Saks et Haccoun (2004), le SEP a démontré des impacts importants sur les attitudes, les émotions et les comportements des individus tout en ayant de l'influence sur les activités dans lesquelles les individus choisissent de performer, la quantité d'efforts fournis, le dévouement envers une tâche, les réactions affectives et le stress ainsi que le rendement et la performance.

Quant à Baron (2008), celui-ci mentionne que les auteurs Gist, Stevens et Bavetta (1991) qui se sont intéressés à évaluer l'effet du SEP et de deux méthodes de renforcement des acquis sur l'acquisition du maintien d'habiletés de négociation, ont observé que «l'influence du SEP sur le maintien des habiletés est modéré par le type d'interventions post-formation que les participants reçoivent» (Baron, 2008).

Bandura (1997) mentionne le SEP comme variable clé dans le cadre d'une formation en milieu organisationnel. À cet effet, Baron (2008) mentionne les résultats empiriques sur le SEP selon l'étude de Colquitt, Lepine et Noe (2000), à l'effet que le SEP a un impact significatif sur l'apprentissage et le transfert des apprentissages dans un contexte de formation en organisation. Un SEP plus fort permettrait alors un plus grand transfert des apprentissages. L'étude de Baron et Morin (2010) rapporte également ces mêmes résultats et ajoute que parmi toutes les études publiées sur le coaching, seulement Dingman (2004) et Evers et al. (2006) ont inclus le SEP dans leur cadre d'analyse. Selon Mathieu, Martineau & Tannenbaum (1993), le SEP serait

central dans le transfert des apprentissages. En effet, le SEP est une variable très étudiée en lien avec le transfert des apprentissages puisqu'elle est reconnue comme un bon prédicteur et un facilitateur important de la performance de transfert et de la performance en général (Murtada, 2000; Tannenbaum Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991; Bandura, 1986).

1.8 Le lien entre l'efficacité du coaching de formation et le SEP

Comme nous venons de le voir, peu de recherches empiriques ont abordé les liens entre le coaching et le SEP. Notre recherche permet donc de contribuer à la documentation scientifique en justifiant l'efficacité du coaching et en ciblant les éléments qui y contribuent davantage. Voilà pourquoi l'intérêt de notre étude envers les liens perçus entre l'évaluation d'un coaching de formation et le SEP réside dans plusieurs éléments. Tout d'abord, les constats mentionnés par la littérature concernant l'augmentation du SEP à la suite d'une formation considèrent la formation dans son ensemble contrairement à notre étude qui comporte une caractéristique situationnelle. En effet, le coaching de formation, soit la caractéristique situationnelle de cette étude, sera également définie et évaluée selon des variables précises contrairement aux études précédentes. Ensuite, contrairement à plusieurs recherches sur le coaching mentionnées précédemment, nous éliminerons les limites méthodologiques liées au biais du coach et de l'intervieweur en créant un nouvel outil de mesure. En effet, aucun questionnaire permettant de mesurer les quatre niveaux d'efficacité d'un coaching de formation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) n'a été publié à ce jour. Notre recherche permettra donc le développement d'un questionnaire évaluant l'efficacité du coaching de formation en fonction des écrits sur ce modèle. Les résultats issus du questionnaire permettront d'apporter une critique du modèle en tant qu'outil de mesure de l'efficacité du coaching.

Finalement, notre étude trouve son originalité dans le fait que le SEP sera étudié à la suite d'un coaching de formation afin de déterminer les impacts du coaching sur le SEP contrairement à la plupart des études qui ont étudié les impacts du SEP sur la

formation ou le coaching (Saks et Haccoun, 2004; Colquitt, Lepine et Noe, 2000; Murtada, 2000; Mathieu, Martineau & Tannenbaum, 1993; Tannenbaum Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991; Bandura, 1986). Au final, le tableau 2 : 1.2 présente un sommaire des écrits relatifs au coaching.

Tableau 2 : 1.2 Revue documentaire des principales recherches sur le coaching

Sujets de recherche	Auteurs
Le coaching	
L'évolution du coaching	Chouinard, 2004; Théot et Castro, 2008
Définitions et Objectifs du coaching	Scott, 2009; Wilson, 2008; Lawton-Smith, 2007; Mathe, 2007; O'Connor et Lages, 2007; Foucher, 2007; London, 2002; Higy-Lang et Gellman, 2000
Formes, types et approches de coaching	Fine, 2009; Lefrançois, 2009; Thiry, 2008; Ulrich, 2008; Ennis et al., 2004; El Khouri, 2001; Higy-Lang et Gellman, 2000
Les bénéfices du coaching	Chouinard, 2009; Coutu et Kauffman, 2009; Rowold, 2008; Tompson, 2008; Francisci, 2004
Les facteurs de succès de la relation de coaching	Chouinard, 2009; Lefrançois, 2009; Mathe, 2007; Chouinard, 2004; Francisci, 2004; Godin, 2004; London, 2002; El Khouri, 2001; Levinsky, 2000; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999; Thach et Heinselman, 1999; Hudson, 1999; Whitterspoon et White, 1997; Koonce, 1994
Les caractéristiques d'un coach	Lefrançois, 2009; Mathe, 2007; Chouinard, 2004; Francisci, 2004; Tyler, 2000; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999
Les caractéristiques d'un coaché	Chouinard, 2009; Lefrançois, 2009; Bowles, Cunningham, De La Rosa, Picano, 2007; Mathe, 2007; Chouinard, 2004; Francisci, 2004; London, 2002; El Khouri, 2001; Eggers et Clark, 2000; Hudson, 1999; Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999
Recherches empiriques quantitatives sur les impacts et l'efficacité du coaching	Baron et Morin, 2010; Kombarakaran, Yang, Baker et Fernandes, 2008; Evers, Brouwers et Tomic, 2006; Jones, Rafferty et Griffin, 2006; Luthans et Peterson, 2003; Smither, London, Flautt, Vargas, et Kucine, 2003; Thach, 2002; Olivero, Bane et Kopelman, 1997;
Recherches empiriques qualitatives sur les impacts et	Paige, 2002; Anderson, 2001; El Khouri, 2001; McGovern et al., 2001; Hall, Otazo et Hollenback,

l'efficacité du coaching	1999
Évaluer l'efficacité du coaching /formation	Foucher, 2007; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2007; Godin 2004; Bouteiller, 2000; Kirkpatrick, 1967,1975, 1984; Carnarius, 1975; Hamblin,1974
Le sentiment d'efficacité personnelle	
Définition du sentiment d'efficacité personnelle	Bandura, 1997, 1994, 1986, 1982;
Études sur le sentiment d'efficacité personnelle	Baron 2008; Judge, Shaw, Jackson, Scott et Rich, 2007; Dingman, 2004; Saks et Haccoun, 2004; Chen et al., 2000; Colquitt, Lepine et Noe, 2000; Murtada, 2000; Haccoun et Saks, 1998; Stajkovic et Luthans, 1998; Saks 1997; Martocchio et Dulebohn, 1994; Mathieu, Martineau & Tannenbaum, 1993; Gist, Stevens et Bavetta, 1991; Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991; Gist, 1987; Schunk, 1984

Notre intérêt pour cette étude provient du fait que peu d'attention a été portée dans la recherche afin de comprendre comment et quand, dans un processus de coaching de formation efficace, le SEP a le plus d'influence (Haccoun et Saks, 1997).

2. Cadre d'analyse

Ce deuxième chapitre a pour objectif d'élaborer un cadre conceptuel pour la présente recherche et de présenter les bases théoriques qui ont permis la proposition des hypothèses de recherche. Notre question principale de recherche s'énonce comme suit :

Quels sont les liens perçus entre l'efficacité d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle?

Cette étude vise à évaluer l'efficacité d'un coaching de formation mesuré selon les quatre niveaux d'évaluation présentés dans le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), sur le sentiment d'efficacité personnelle. Le modèle utilisé permettra de vérifier à quel niveau (selon les quatre niveaux) le coaching a été le plus efficace et lequel de ces niveaux a le plus d'impact sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Bien sûr, nous supposons que chacun des quatre niveaux de l'évaluation du coaching augmente positivement le SEP, ce qui permet aux cadres d'être plus performants à la suite de leur expérience de coaching de formation. Toutefois, il sera intéressant d'observer l'influence de chacun des niveaux sur l'augmentation du SEP afin de dégager des leviers d'actions pour éventuellement déterminer dans la pratique, quels niveaux sont prioritaires dans le coaching afin de le rendre le plus efficace possible.

Le choix d'évaluer l'efficacité d'un programme de formation, et en l'occurrence le coaching de formation dans le cadre de cette étude, relève de l'importance que représente l'étape d'évaluation pour l'organisation qui a recours à cette activité. En effet, les auteurs Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) présentent trois raisons qui démontrent la nécessité d'évaluer les résultats à la suite d'une formation, soit la justification du budget relié à la formation en démontrant comment il contribue aux objectifs organisationnels, la décision de poursuivre ou non les programmes de

formation et finalement, l'amélioration des programmes futurs grâce à l'information recueillie suite à l'évaluation.

Quant au choix d'étudier l'efficacité du coaching en utilisant le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), celui-ci s'explique dans un premier temps par le fait qu'il est le plus connu et le plus accepté par les organisations canadiennes lorsqu'il est question de formation, selon Haccoun et Saks (1998). Le coaching faisant partie de la famille de la formation, certains auteurs comme McGovern (2001), Oliviero et al. (1997) et Godin (2004) ont même utilisé ce modèle dans leur étude empirique sur le coaching. D'autres études empiriques portant sur des interventions en développement organisationnel (DO), comme celle de Head et Sorensen (2005), utilisent également Kirkpatrick (1960) comme outil d'évaluation. Il est donc approprié dans le cadre de notre étude portant sur l'évaluation de l'efficacité d'un coaching d'utiliser ce modèle qui a fait ses preuves dans les études précédentes abordant le coaching. Pour ce faire, nous utiliserons la référence la plus récente de ce modèle, soit Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007).

Dans un deuxième temps, le modèle permet de mesurer les quatre niveaux selon des données objectives, mais également subjectives, soit selon la perception des coachés. De plus, le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) prend son intérêt dans le fait qu'il va plus loin au plan processuel que le simple calcul de retour sur investissement en évaluant les différentes phases du processus de formation. Notre autre variable est le sentiment d'efficacité personnelle qui sera étudiée selon la définition de Bandura (1986).

2.1 Le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007)

Le coaché étant considéré comme un apprenant, le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) s'adapte parfaitement à notre recherche puisqu'il permet d'évaluer l'efficacité d'un programme de formation, soit le coaching de formation dans le cas présent. Le choix de ce modèle résulte du fait qu'il est considéré comme étant le

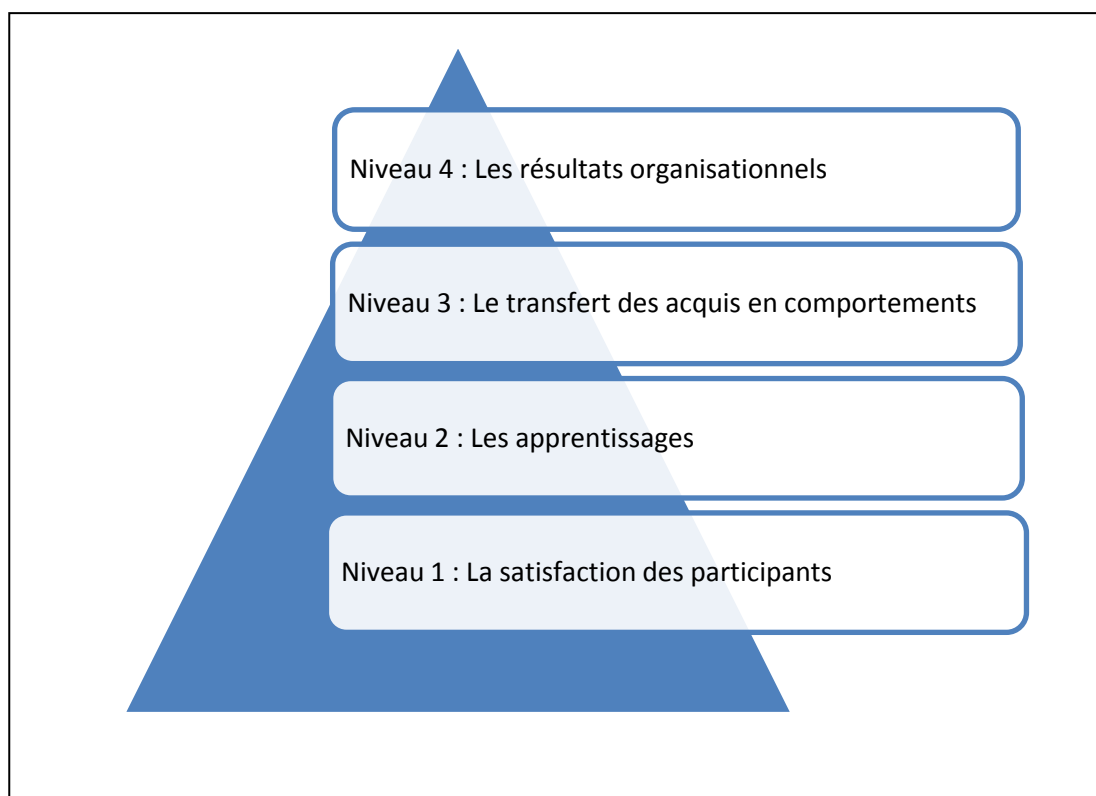
plus compréhensible, le plus développé et le plus utilisé pour évaluer des programmes de formation tant en entreprises, que dans le milieu académique.

La figure 1 : 2.1 présente les quatre niveaux qui doivent être présents selon les auteurs afin qu'une formation soit réussie et dite efficace. Le modèle publié en 1975 par Kirkpatrick présente les quatre mêmes niveaux d'évaluation et il a été republié à maintes reprises avec des précisions supplémentaires quant aux outils de mesure des différents niveaux jusqu'au plus récent, soit celui de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007).

Les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) peuvent être mesurés séparément et ne requièrent pas l'inclusion des autres niveaux pour en obtenir sa mesure. Par contre, bien qu'il y ait quatre niveaux distincts, les auteurs mentionnent que la présence cumulative de tous les niveaux est nécessaire afin que la formation soit le plus efficace possible. Ces quatre niveaux sont la satisfaction des participants, la présence d'apprentissages, le transfert des acquis en comportements mis en pratique dans la tâche et les résultats/impacts organisationnels.

Plus l'on progresse du niveau un à quatre, plus l'évaluation est riche et plus importante, mais requiert une démarche plus dispendieuse et plus complexe (Kirkpatrick, 1998). Selon Kirkpatrick (1998), la compréhension de tous les niveaux est très importante et il n'y a pas de moyen facile pour savoir comment mesurer chacun d'eux ; la réussite de chacun des niveaux ne permettant toutefois pas de garantir la réussite du niveau suivant. En ce qui concerne l'évaluation de l'efficacité d'une formation, elle repose sur la cumulation des quatre niveaux, ce qui rend chaque niveau essentiel, mais non suffisant pour juger de l'efficacité de la formation (Godin, 2004).

Figure 1: 2.1 Le modèle d'évaluation d'un programme de formation Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007)



Niveau 1 : La satisfaction des participants

Pour déterminer l'efficacité d'une formation, la satisfaction des participants constitue le premier niveau d'évaluation. Celui-ci fait référence à la satisfaction globale et spécifique des participants. Dans un premier temps, la satisfaction globale réfère à la perception de l'intervention selon laquelle les participants se sont impliqués (Head et Sorensen, 2005) et dans un deuxième temps, la satisfaction spécifique fait référence au contenu, aux compétences du formateur et à son approche, aux outils pédagogiques utilisés ainsi que l'environnement physique dans lequel a eu lieu la formation (Kirkpatrick, 1998).

La satisfaction des participants est nécessaire pour apprendre et transférer les connaissances et les compétences acquises ainsi que pour les transférer pour atteindre les prochains niveaux. Il est donc important de mesurer cette satisfaction

(niveau 1) afin de s'assurer de la motivation et de l'intérêt des participants à apprendre (niveau 2) et à fournir un effort dans le transfert des acquis (niveau 3) (Kirkpatrick, 1998).

Niveau 2 : La présence d'apprentissages

Le deuxième niveau est la présence d'apprentissages qui représente la mesure des connaissances acquises, l'amélioration et le développement des compétences ou encore le changement d'attitudes dû au programme de formation (Kirkpatrick, 1998). D'autres auteurs comme Head et Sorensen (2005) ajoutent que ce n'est pas que les gains de nouvelles connaissances, mais également leur compréhension et leur rétention qui comptent. L'évaluation de ce niveau est plus complexe que le précédent puisqu'il est mesuré en fonction des connaissances, des principes et des techniques qui ont été compris et retenus par les participants (Kirkpatrick, 1998). Ce niveau ne concerne toutefois pas l'utilisation au travail de ces acquis, soit le transfert (niveau 3), mais représente un passage obligé vers l'atteinte du niveau 3 (Godin, 2004).

Niveau 3 : Le transfert des acquis en comportements

Le troisième niveau relève du transfert des acquis en comportements chez les participants, soit la mise en application et la généralisation au travail des connaissances et des habiletés acquises lors de la formation (Archambault, 2000; Haccoun et Saks, 1998). Ce niveau implique de modifier les comportements et les actions des individus qui reçoivent la formation dans la direction souhaitée (Head et Sorensen, 2005). Ainsi ce niveau mesure à quel point les participants ont changé leurs comportements au travail en raison de la formation (Kirkpatrick, 1998). La modification et l'adoption de nouveaux comportements visent l'augmentation de la performance organisationnelle. Selon Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), ce niveau se mesure à long terme puisque le participant ne peut pas changer ses comportements en une journée. Finalement, la mesure de ce troisième niveau est des plus importantes, puisqu'elle est directement liée aux objectifs, soit aux résultats escomptés du programme de formation.

Niveau 4 : Les résultats organisationnels

Le quatrième niveau, les résultats organisationnels, est celui qui exige l'évaluation la plus rigoureuse. Il s'agit de déterminer si la formation a permis de contribuer aux résultats organisationnels pour l'organisation, soit la valeur de la formation calculée par le retour sur l'investissement (Haccoun et Saks, 1998). Il s'agit alors de vérifier quels sont les impacts du programme de formation sur la performance de l'unité ou de l'organisation (Head et Sorensen, 2005), par exemple sur l'accroissement des bénéfices, la diminution des coûts, une hausse de la qualité, de la productivité et de la performance, la réduction des accidents de travail et de l'absentéisme ou la satisfaction accrue de la clientèle (Kirkpatrick, 1998). Bref, ce niveau vise à mesurer les impacts de la formation au niveau organisationnel, les résultats ainsi que le retour sur investissement (Head et Sorensen, 2005) obtenu par la formation ou le coaching.

2.2 Sentiment d'efficacité personnelle

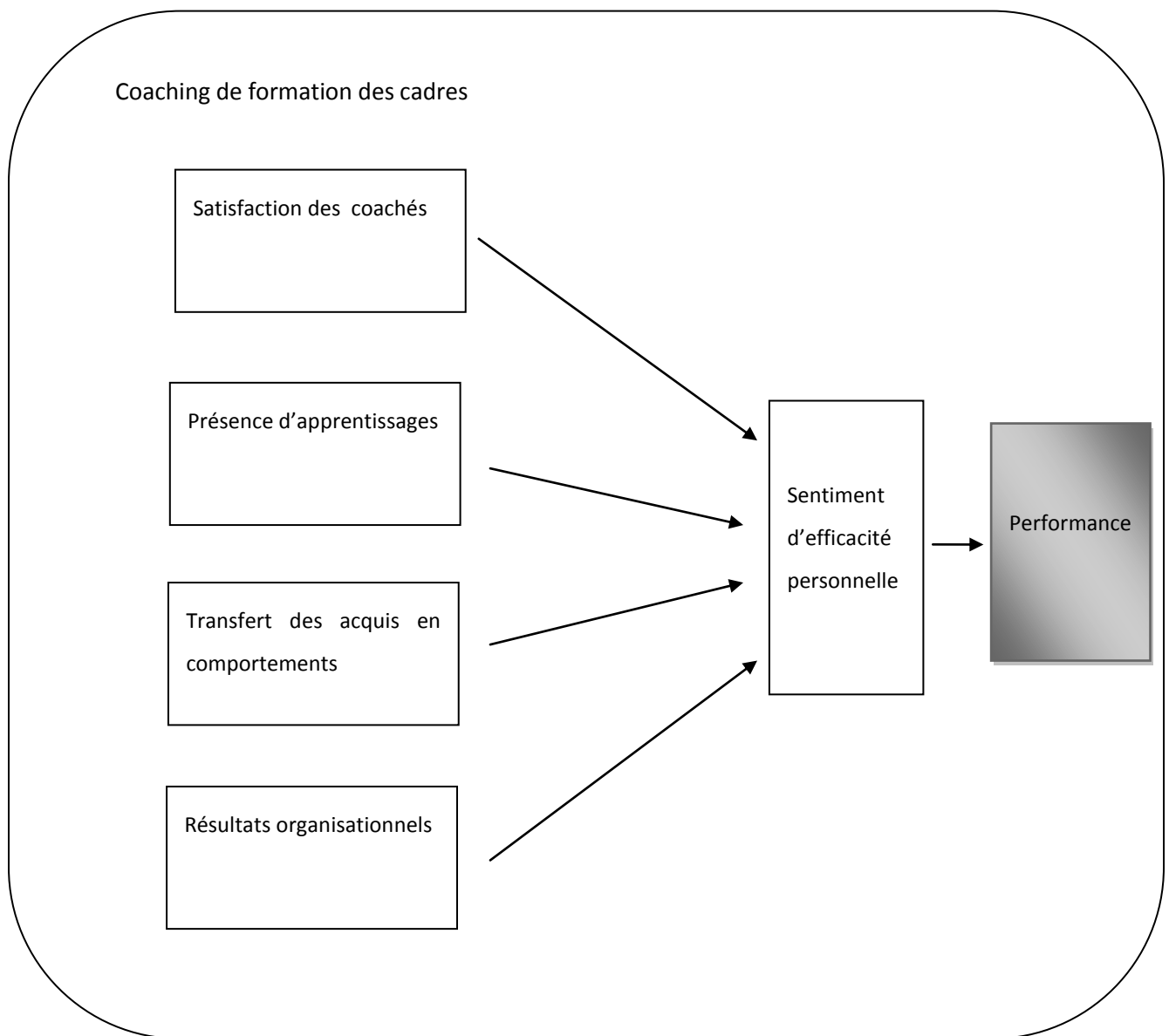
Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, le SEP est un concept qui a été grandement étudié, entre autres dans plusieurs recherches du domaine de la formation et du développement. Les définitions concernant ce concept sont donc nombreuses et il nous apparaît important de n'en retenir qu'une seule pour cette étude. La définition retenue est celle de Bandura (1986), père du SEP et reprise par Murtada (2000) dans sa thèse sur les impacts du climat organisationnel sur le SEP. De plus, les items pour mesurer le SEP dans cette étude sont une adaptation de ceux utilisés dans la thèse de Murtada (2000) au contexte de notre étude. Il nous a donc paru approprié de reprendre la définition utilisée par cette auteure qui paraphrase celui qui a fait naître ce concept. Le SEP entendu dans cette étude fait donc référence à « la perception de confiance qu'a un individu de pouvoir maîtriser et appliquer un certain comportement dans un contexte donné » (Bandura, 1986).

L'intérêt d'étudier le SEP réside dans les résultats qu'il engendre. En effet, les organisations qui offrent un coaching de formation à leurs gestionnaires ont pour

principal objectif une amélioration de la performance de ces derniers et donc la performance de toute l'organisation. Le SEP étant une variable très étudiée, surtout lorsqu'il est question du transfert des apprentissages, elle est reconnue comme un «prédicteur important de la performance de transfert ainsi que la performance en général » (Murtada, 2000; Bandura, 1986). En étudiant le coaching de formation en relation avec le SEP, il sera possible pour les organisations de déterminer dans quelle mesure, le coaching de formation est un outil et un moyen efficace pour augmenter le SEP de leur gestionnaire et conséquemment, de leur performance.

Le choix d'étudier le SEP post-formation/coaching plutôt que pré-formation/coaching est une caractéristique distinctive de notre étude. Cette décision résulte du constat que fait Gist (1987) en mentionnant que plus d'études devraient considérer le SEP comme une résultante de la formation plutôt qu'à titre d'antécédent. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la revue de littérature, les recherches qui ont étudié la relation entre la formation et le coaching ont tenté de déterminer les impacts du SEP sur la formation suivie par les participants (Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991; Murtada et Haccoun, 1996), mais non l'inverse. Le SEP ayant des impacts importants sur les attitudes, les émotions, les comportements (Saks et Haccoun, 2004) et la performance (Chen et al., 2000), il est intéressant d'étudier en quoi le coaching est un moyen permettant l'augmentation du SEP et quels niveaux du processus de coaching y contribuent le plus, soit la perception de satisfaction des coachés, des apprentissages, du transfert des connaissances et/ou des résultats organisationnels. Ainsi, si cette étude permet de démontrer qu'il y a des liens entre l'effet estimé du coaching et le SEP, par exemple si la relation est plus forte entre le transfert d'apprentissage (niveau 3) et le SEP ou encore entre la perception de résultats organisationnels (niveau 4) et le SEP, les organisations pourraient avoir des leviers d'actions importants pour favoriser l'augmentation du SEP de leurs gestionnaires et ainsi leur performance. La figure 2 : 2.2 illustre notre cadre conceptuel de l'étude.

Figure 2 : 2.2 Cadre conceptuel : Les liens perçus entre l'efficacité d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle



2.3 Hypothèses

Les hypothèses qui suivent visent à vérifier le lien entre les quatre niveaux d'efficacité du coaching tel que défini par Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) et le sentiment d'efficacité personnelle afin de répondre à notre question de recherche : « Quels sont les liens perçus entre l'efficacité d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle? ».

H1 : Il y a un effet d'interaction significatif positif entre les quatre niveaux d'efficacité du coaching : satisfaction des coachés, présence d'apprentissage, transfert des apprentissages en comportements et résultats organisationnels sur la variable dépendante de sentiment d'efficacité personnelle.

H1 a) Il y a une relation significative positive entre la satisfaction des coachés envers leur coaching et leur sentiment d'efficacité personnelle.

Explication : Plus le coaché est satisfait du coaching de formation qu'il a reçu, plus son sentiment d'efficacité personnelle est élevé.

H1 b) Il y a une relation significative positive entre la perception de la présence d'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle.

Explication : Plus le coaché perçoit que le coaching de formation lui a permis de faire des apprentissages au plan de ses connaissances et de ses compétences, plus son sentiment d'efficacité personnelle est élevé.

H1 c) Il y a une relation significative positive entre la perception du transfert des acquis en comportements et le sentiment d'efficacité personnelle.

Explication : Plus le coaché perçoit qu'il transfère ses nouveaux apprentissages effectués lors du coaching de formation dans son milieu de travail, plus son sentiment d'efficacité personnelle est élevé.

H1 d) Il y a une relation significative positive entre la perception des résultats organisationnels et le sentiment d'efficacité personnelle.

Explication : Plus le coaché perçoit des résultats organisationnels positifs en utilisant ses nouveaux apprentissages effectués lors de son coaching de formation dans son milieu de travail, plus son sentiment d'efficacité personnelle est élevé.

De plus, nous avons voulu dans cette recherche, vérifier la gradation croissante des niveaux d'efficacité du coaching et c'est pourquoi nous avons élaboré l'hypothèse H2.

H2 : Il y a une gradation croissante de la perception des niveaux 1 à 4 d'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Plus cette gradation augmente, plus sa puissance prédictrice sur le sentiment d'efficacité personnelle augmente de façon positive et significative ($H1D > H1C > H1B > H1A$).

Explication : La relation entre l'efficacité du coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle sera plus élevée lorsque le coaché perçoit des résultats organisationnels (Niveau 4) que s'il perçoit le transfert de ses acquis en comportements (Niveau 3); ce dernier sera un plus puissant prédicteur que la perception de ses apprentissages (Niveau 2) qui sera à son tour un plus grand prédicteur que la satisfaction envers le coaching. (Niveau1).

3. Méthodologie

Suite au parcours de la littérature pour recenser les écrits et jeter les bases théoriques et empiriques sur l'objet de cette étude, le présent chapitre vise à décrire et à justifier le choix de la méthode utilisée dans cette recherche. Celui-ci aborde trois thèmes distincts. Dans un premier temps, le contexte, la population et l'échantillon seront décrits afin de mettre en lumière les données pertinentes que nous voulons recueillir dans cette étude. Deuxièmement, la méthode de cueillette de données par questionnaire sera détaillée puis discutée et finalement la confidentialité et les considérations éthiques seront abordées.

3.1 Contexte, population et échantillon

Les individus recherchés pour notre étude sont des cadres ou des gestionnaires provenant d'organisations où ils ont reçu un coaching de formation au cours des deux dernières années visant le développement de leurs habilités en matière de gestion. Le choix de cette population a été effectué en fonction du type de coaching étudié, soit le coaching de formation qui s'adresse plutôt à des cadres qui ont besoin d'un accompagnement individualisé afin de se développer dans leur rôle de gestionnaire.

La composition de l'échantillon de recherche comporte certains critères afin de répondre aux besoins de cette recherche. Tout d'abord, les participants doivent être des gestionnaires d'une entreprise et avoir débuté un coaching de formation depuis plus de trois séances ou avoir terminé leurs séances de coaching au cours des deux dernières années. Le coaching étant une pratique confidentielle et anonyme, il est donc difficile de connaître et d'entrer en contact avec des gestionnaires ayant eu recours à cette pratique. En effet, plusieurs grandes organisations connues pour leurs pratiques de coaching à l'interne ont été approchées. Par contre, la plupart d'entre elles ont refusé de participer à l'étude entre autres parce qu'elles ne souhaitaient pas que leurs pratiques de coaching soient évaluées à l'externe

et publiées par la suite même si le nom de l'organisation demeurait anonyme. Suite à cette première recherche de terrain et compte tenu des nombreux refus, nous avons élargi nos horizons et approché plusieurs autres entreprises, et ce, sans se soucier du secteur d'activités. Nous avons ciblé des organismes gouvernementaux, des PME ainsi que des entreprises offrant des services de coaching afin d'avoir accès à leurs clients. Parmi les nombreuses organisations contactées, seulement trois organisations ont accepté que leurs gestionnaires répondent au questionnaire. Pour optimiser notre taux de réponse, nous avons constitué et sélectionné notre échantillon en privilégiant une approche par l'intermédiaire des entreprises qui offraient du coaching à leurs gestionnaires. Malgré le haut taux de répondants potentiels et la remise du questionnaire par un intervenant interne à leur organisation, peu de participants ont accepté de répondre par peur d'être identifiés. Suite à ces démarches et ayant un souci de validité externe des résultats, notre étude ne se limite pas à une seule organisation, mais plutôt à trois organisations qui offrent du coaching de formation à leurs gestionnaires et qui ont bien voulu participer à notre recherche.

3.2 Cueillette de données

Cette section vise à présenter en détail l'instrument de mesure utilisé pour cette étude. Pour ce faire, la conception, le test préliminaire et la traduction du questionnaire seront détaillés. De plus, le questionnaire utilisé se retrouve en Annexe A.

3.2.1 L'instrument de mesure

Les recherches empiriques sur le coaching sont encore à l'état embryonnaire. En effet, peu d'entre elles ont su démontrer les impacts du coaching sur le SEP. Afin de contribuer à la recherche scientifique et empirique, il apparaît nécessaire d'utiliser une approche quantitative pour documenter ce sujet, d'autant plus que les instruments de mesure des variables nous le permettent. Le design de cette

recherche nous amène à la traiter de façon quantitative puisque nous voulons tester nos hypothèses et obtenir des liens statistiques. Il sera alors possible de faire des analyses de corrélation et de régression afin de déterminer des liens et l'impact entre les quatre niveaux de coaching et le SEP. De plus, le coaching étant une pratique confidentielle et anonyme pour ses participants, le questionnaire s'avère approprié pour respecter ces critères.

Suite à nos recherches, aucun questionnaire permettant d'évaluer un coaching de formation ne fut développé autres que des questionnaires de satisfaction distribués aux participants à la suite de cette pratique. Une mesure complète et exhaustive du coaching a donc été développée pour notre propre questionnaire (Annexe A). Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les quatre niveaux d'évaluation d'une formation développés par Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) pour les adapter au coaching de formation. Malgré la nombreuse documentation décrivant les quatre niveaux et leur utilisation en entreprise et dans la recherche (Kirkpatrick, 2007, 2006, 1998, 1975), il est étonnant de constater qu'aucun questionnaire n'est recensé dans la littérature pour les mesurer. Notre questionnaire a donc été construit à partir des écrits et de notre compréhension des enjeux publiés sur la mesure des quatre niveaux Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) et des facteurs de succès du coaching (tableau 1 : 1.1) puis a été révisé par une spécialiste en psychométrie.

Quant à la section sur le SEP, plusieurs énoncés visant à mesurer cette variable avaient déjà été rédigés à cet effet dans plusieurs recherches empiriques (Murtada, 2000; Jeanrie, 1997; Ashford, 1988). Toutefois, les énoncés déjà validés dans la littérature sont très contextualisés et spécifiques au sujet de recherche des chercheurs. Nous avons donc choisi de s'en inspirer, principalement ceux de Murtada (2000), pour bâtir et adapter nos propres énoncés du SEP envers le coaching de formation des gestionnaires.

Tous les énoncés du questionnaire que nous avons construits sont de type fermés. Dans le cas des variables indépendantes (six énoncés mesurent la satisfaction des coachés, cinq énoncés mesurent les apprentissages, six énoncés mesurent le

transfert des acquis et quatre énoncés mesurent les résultats organisationnels). Ces énoncés doivent être répondus par un choix de réponses selon une échelle du niveau d'accord de type Likert de cinq points, comprenant un point central afin de permettre aux participants une opinion de tendance centrale s'ils le désirent (voir figure 3 : 3.1 à titre d'exemple).

Figure 3 : 3.1 Exemple d'échelle de réponses des variables indépendantes

3. SATISFACTION À L'ÉGARD DU COACHING						
Nous aimerions connaître votre degré de SATISFACTION à l'égard de votre expérience de coaching. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants selon l'échelle suivante:						
	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt en accord	Fortement en accord	N/A (ne s'applique pas)
3.1 Je suis satisfait de la durée du programme de coaching.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 Je suis satisfait du matériel utilisé au cours du programme de coaching.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 Je suis satisfait du coach avec lequel j'ai suivi le programme de coaching.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Dans le cas de la variable dépendante, soit la mesure du sentiment d'efficacité personnelle, une deuxième échelle de Likert en cinq points en fonction du niveau estimé de capacité de l'individu est tirée de l'étude de Murtada (2000) sur la mesure du SEP pour mesurer les sept énoncés développés pour cette variable (voir figure 4 : 3.2 à titre d'exemple).

Figure 4 : 3.2 Exemple de réponses de la variable dépendante

7. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

À l'aide de l'échelle qui suit, indiquez jusqu'à quel point vous vous sentez CAPABLE d'accomplir les tâches suivantes:

JUSQU'À QUEL POINT VOUS SENTEZ-VOUS CAPABLE...

	Pas du tout capable 1	2	Modérément capable 3	4	Totalement capable 5
... d'avoir les habiletés nécessaires pour appliquer tout ce que vous avez appris en coaching?	☐	☐	☐	☐	☐
... d'avoir les habiletés nécessaires pour réaliser votre tâche?	☐	☐	☐	☐	☐
... de changer votre comportement selon ce qui vous a été enseigné en coaching?	☐	☐	☐	☐	☐

Quant à la section visant à connaître le nombre de séances suivies par le coaché, un énoncé concerne le stade de son coaching (en cours ou terminé) ainsi que quatre énoncés sur les variables sociodémographiques comportent des choix de réponses appropriés que nous avons développés pour les fins de notre étude. Ces questions concernent le niveau hiérarchique du gestionnaire ainsi que le type de coaching (interne ou externe) reçu (voir figure 5 : 3.3 et figure 6 : 3.4 à titre d'exemples).

Figure 5 : 3.3 Exemple de choix de réponses des variables sociodémographiques

10. Votre niveau hiérarchique au sein de votre entreprise:

☐ Cadre Exécutif

☐ Cadre Intermédiaire

☐ Cadre de premier niveau de gestion

☐ Professionnel

5 6 : 3.4 Exemple de choix de réponses des variables sociodémographiques

11. Quel type de coaching avez-vous reçu?

☐ Interne (Une ressource à l'interne. Exemple: Département RH)

☐ Externe (Un consultant externe)

3.2.2 Test préliminaire

Puisque le questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude n'a pas été validé par des recherches antérieures, nous avons procédé à un test préliminaire auprès de trois gestionnaires qui avaient reçu un coaching de formation au cours de la dernière année. Ce test préliminaire a été utile puisqu'il a permis d'en améliorer le format du questionnaire, la compréhension et la clarté de certaines questions. En effet, suite aux commentaires des coachés ayant testés préliminairement le questionnaire, nous avons été en mesure de recueillir des informations sur le temps requis pour répondre au questionnaire, soit entre 8 et 12 minutes. Le niveau de clarté et de compréhension des énoncés a également été vérifié auprès des gestionnaires qui ont mentionné que la présentation était très claire et intuitive. De plus, le test préliminaire a permis de vérifier le bon fonctionnement du lien vers le questionnaire web et la fonctionnalité des choix de réponses. Suite à cette dernière vérification, des modifications techniques ont été apportées quant à la possibilité de ne pas répondre à une question tout en étant en mesure de poursuivre le questionnaire. Également, la possibilité ou non de cocher plus d'une réponse à une question a été ajustée suite au test préliminaire.

3.2.3 Traduction

Pour les besoins de notre cueillette de données où les gestionnaires des organisations ciblées parlaient soit le français ou l'anglais, notre questionnaire a dû être traduit en anglais. Pour ce faire, la méthode Johnson (2008) sera appliquée pour sa rigueur méthodologique et sa simplicité d'application. Cette méthode est une adaptation de celle utilisée par Brislin (1976) pour passer de notre questionnaire de la langue française à la langue anglaise.

L'application de cette méthode de traduction requiert quatre participants bilingues (anglais et français). Parmi ces participants, deux agiront comme traducteur tandis que deux autres auront le rôle d'évaluateur. En ce qui concerne les traducteurs, ils

ont repris chacun des items du questionnaire et ont eu pour consigne de traduire les items français en anglais en essayant de respecter le plus possible le sens de la phrase originale. Une fois cet exercice effectué, les deux évaluateurs ont reçu un document comprenant les items originaux suivis de leur traduction anglaise. Ces derniers devaient suivre les instructions suivantes :

Les éléments suivants sont composés de deux énoncés. Veuillez, pour chaque élément, inscrire le pourcentage (de 0% aucunement fidèle à 100% parfaitement fidèle) correspondant au respect du sens de l'item Anglais par rapport à l'item Français. Veuillez noter vos corrections.

Le résultat des évaluateurs bilingues comprenait deux types d'information, soit le pourcentage de fidélité de la traduction, dont le seuil d'acceptabilité a été fixé à 90%, ainsi que les corrections suggérées. Lorsque les évaluateurs évaluaient un item à moins de 90% de fidélité, les corrections proposées par ce dernier étaient retenues à des fins de révision avec les traducteurs. Lors de cette révision par les deux traducteurs, un consensus sur les corrections à apporter a été effectué puis resoumis aux deux évaluateurs pour une approbation finale.

La dernière étape de cette méthode de traduction consiste à s'assurer de la justesse des items traduits en recrutant deux autres participants bilingues qui traduiront à nouveau les items de l'anglais au français. Une fois cet exercice terminé, les deux évaluateurs précédents ont comparé les items originaux avec les items retraduits en français afin de s'assurer que le respect du sens original était maintenu.

Quant à la traduction des échelles de mesure « fortement en désaccord » à « fortement en accord » ont été traduites par « Strongly disagree » à « Strongly agree » suite à un consensus des deux évaluateurs. L'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle « Pas du tout capable » à « Totalelement capable » a également été traduite avec le consensus des évaluateurs par « Not at all capable » à « Absolutely capable ».

3.3 Confidentialité et considérations éthiques

La confidentialité des répondants a été respectée. En effet, la personne-ressource de chaque organisation s'était chargée de transmettre le lien Internet du questionnaire à chacun des gestionnaires répondant aux critères de recherche de cette étude. Par la suite, les gestionnaires étaient libres de répondre ou non au questionnaire en ligne via le site « Survey Monkey » et ont pu le compléter au moment de leur choix, à l'intérieur d'un certain délai de trois semaines. Les gestionnaires n'ont pas eu à s'identifier, seule l'identification à l'entreprise a été demandée, et en ce sens, aucune information nominale qui permettrait d'identifier les participants n'était requise. De plus, l'identification à l'entreprise est demandée dans un objectif de classement de l'information afin que le chercheur soit en mesure de remettre un rapport personnalisé aux entreprises.

Dans un objectif de confidentialité des participants à cette étude, l'utilisation d'une adresse WEB du serveur de « Survey Monkey » a permis un questionnaire en ligne. Les individus ont répondu à un questionnaire clairement identifié pour la recherche à HEC Montréal.

Finalement, des directives concernant le questionnaire ont été élaborées et se retrouvent en première page du questionnaire et invitent les participants à répondre au notre questionnaire anonyme. Celles-ci rappellent que le questionnaire a été développé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise à HEC Montréal portant sur le sujet suivant : Les liens perçus entre l'efficacité d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle des gestionnaires.

De plus, un encadré spécifie les conditions requises de participation à cette recherche soit d'être un gestionnaire ayant débuté un programme de coaching depuis au moins 3 séances ou ayant terminé un programme de coaching depuis les deux dernières années. Cet encadré a pour but de s'assurer que les répondants font partie de la population ciblée par cette recherche.

Par la suite, les directives concernent la spontanéité à répondre aux questions, le temps requis pour remplir le questionnaire et l'anonymat des renseignements recueillis sont présentés. Ces directives spécifient également que pour chaque entreprise ayant un taux de réponse minimal de 10 participants, un rapport personnalisé leur sera remis afin de leur faire part des résultats généraux relatifs à leur entreprise tout en protégeant l'anonymat des participants. Pour les entreprises ayant un taux de réponse plus petit que 10 participants, seulement un rapport général comprenant les résultats généraux de notre recherche leur sera remis afin de respecter la confidentialité des répondants.

Il est également mentionné dans cette section que les participants sont complètement libres de refuser de participer à cette recherche et qu'ils peuvent décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. De plus, le fait de remplir ce questionnaire sera considéré comme leur consentement à participer à notre recherche.

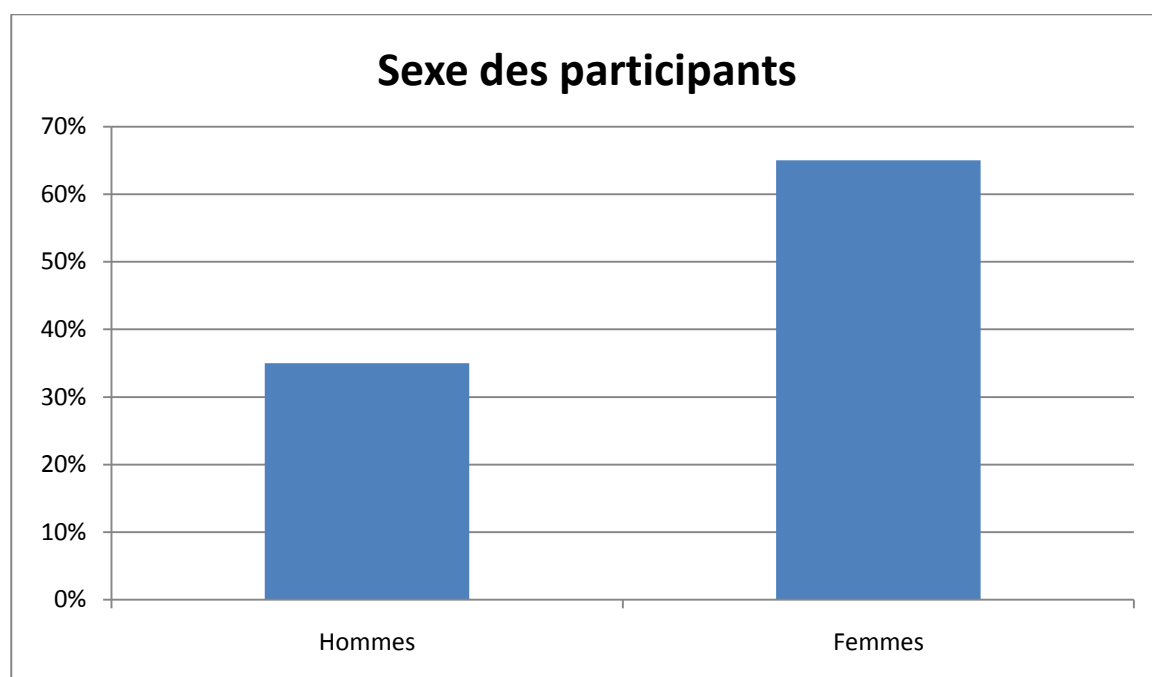
Nous avons également obtenu l'autorisation des entreprises participantes d'effectuer cette recherche auprès de ses gestionnaires répondant à nos critères de recherche ainsi que du Comité d'Éthique de la Recherche de HEC Montréal.

4. Analyse des résultats

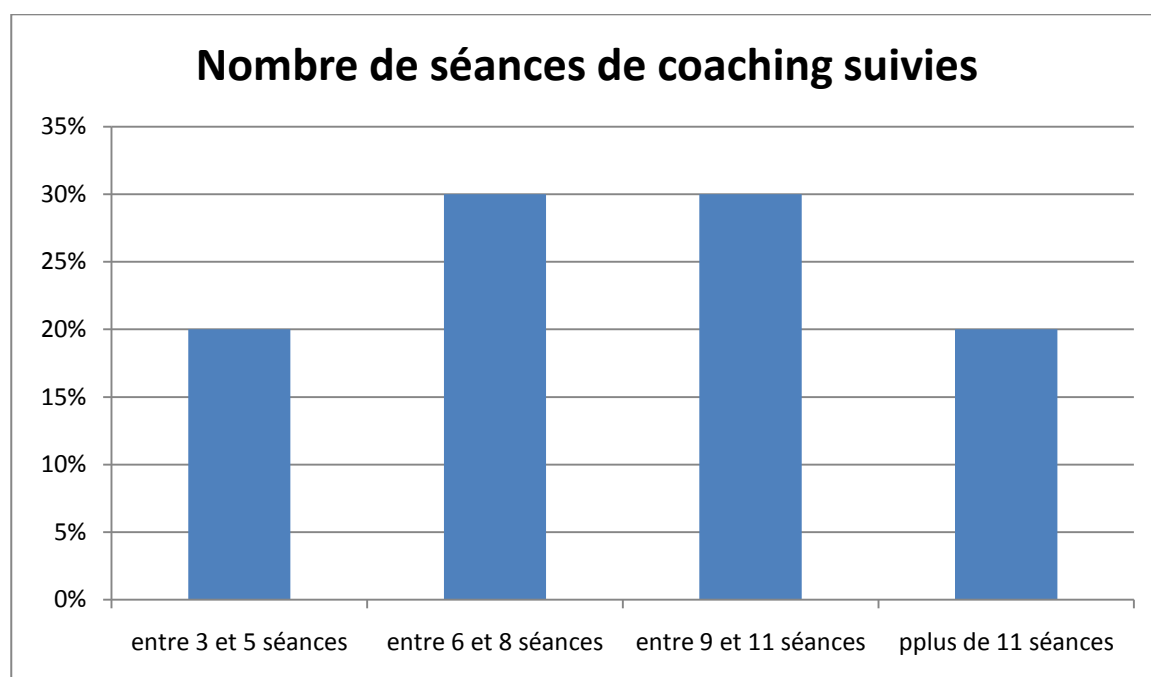
Ce chapitre a pour objectif de présenter les principaux résultats obtenus dans cette recherche afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche. Dans un premier temps, les profils des répondants seront détaillés à l'aide des données démographiques. Dans un deuxième temps, les résultats des analyses préliminaires concernant les variables dépendantes et indépendantes ainsi que les analyses complémentaires seront mentionnées. Finalement, les résultats associés à nos hypothèses de recherche seront présentés.

4.1 Profil des répondants

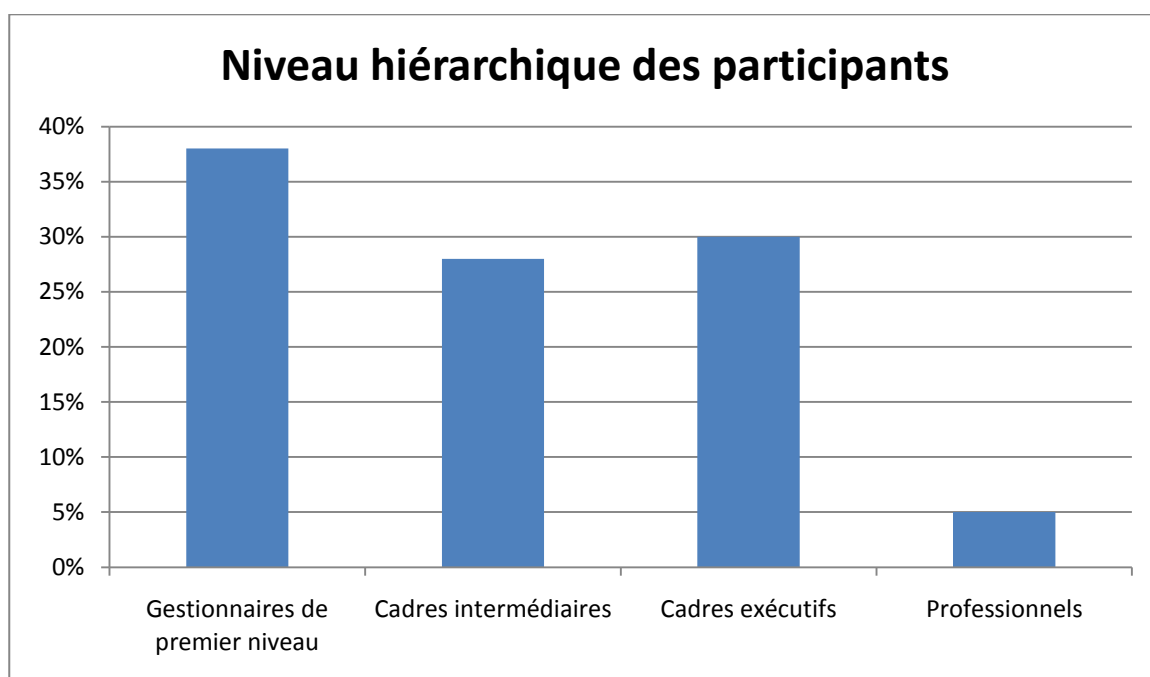
Pour la cueillette de données, un lien Internet avait été envoyé vers le questionnaire à 125 participants de trois entreprises par l'entremise d'une personne-ressource dans chacune des trois entreprises ayant accepté de participer à cette recherche. Des 125 participants ayant reçu le lien Internet vers notre questionnaire, 40 participants ont répondu, soit un taux de réponse de 31%. Parmi ces répondants, 63% ont terminé leur programme de coaching et 65% des répondants sont des femmes.

Figure 7 : 4.1 Sexe des participants

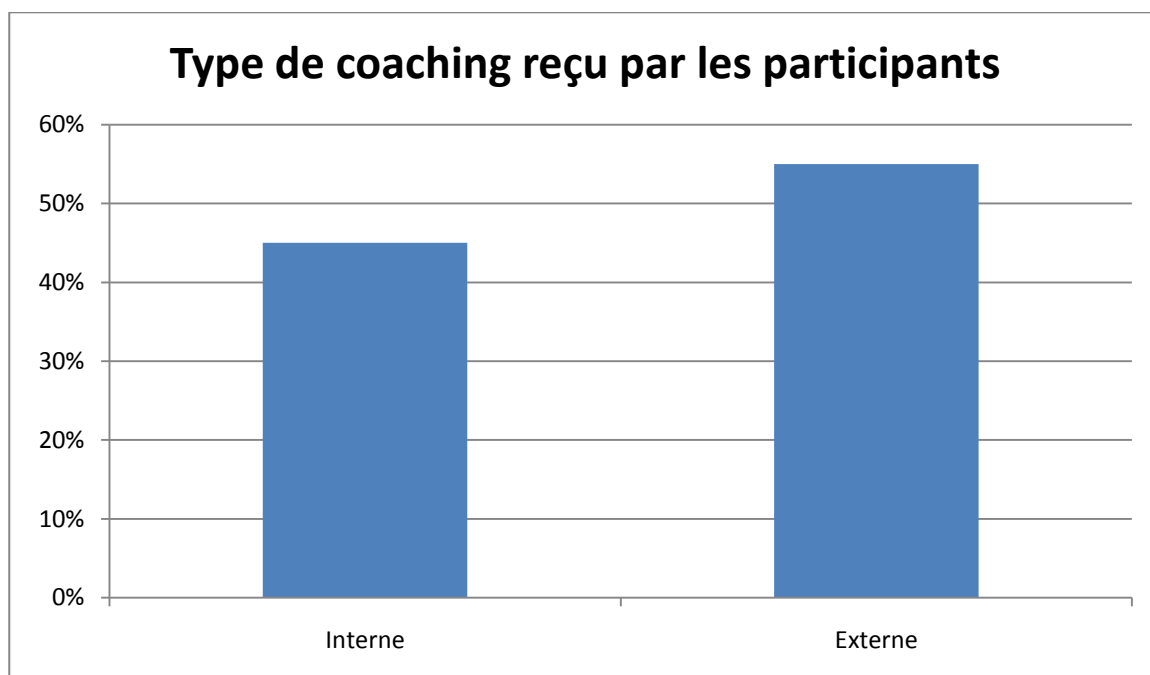
La majorité des répondants, soit 20% ont suivi entre trois et cinq séances tandis que 30%, ont suivi entre six et huit séances, 30% entre neuf et onze séances et 20% plus de onze séances tel quel le démontre la figure 8 : 4.2.

Figure 7 : 4.2 Nombre de séances de coaching suivies

Notre échantillon étant composé uniquement de gestionnaires, nous avons segmenté en différentes catégories les niveaux de gestion. La figure 9 : 4.3 permet de constater que 38% de notre échantillon est composé de gestionnaires de premier niveau, 28% de cadres intermédiaires, 30% de cadres exécutifs et 5% de professionnels.

Figure 8 : 4.3 Niveau hiérarchique des participants

Nous nous sommes également intéressés à identifier le type de coaching reçu par les participants ce qui nous a permis de savoir que 45% d'entre eux ont reçu un coaching interne et 55% ont reçu un coaching externe.

Figure 9 : 4.4 Type de coaching reçu par les participants

Afin de déterminer la présence d'effets particuliers de certaines de ces caractéristiques sur la moyenne du sentiment d'efficacité personnelle, un test d'ANOVA a été effectué par rapport au nombre de séances suivies par les coachés et au statut du programme de coaching (terminé ou non). Aucune différence significative n'a été observée ($F = 0,63$, $p = 0,81$; $F = 0,85$, $p = 0,61$). Quant au niveau hiérarchique et le type de coaching, un autre test d'ANOVA a permis de déterminer que ces deux variables n'avaient aucun impact significatif sur la moyenne du sentiment d'efficacité personnelle ($F = 1,32$, $p = 0,26$; $F = 0,90$, $p = 0,57$). L'échantillon est donc considéré comme étant indépendant, ce qui permet de considérer l'échantillon dans son entier lors des différentes analyses permettant ainsi une plus grande généralisation.

4.2 Analyses préliminaires

La section des analyses préliminaires présente les variables indépendantes et dépendantes ainsi que les résultats du test de corrélation et des analyses complémentaires effectuées.

4.2.1 Variables indépendantes

Les quatre variables indépendantes qui sont étudiées dans cette recherche sont celles tirées du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit la satisfaction des participants, les apprentissages, le transfert des acquis en comportements et les résultats organisationnels. Ce modèle a pour objectif d'évaluer l'efficacité d'une formation, dans un contexte de coaching.

Une analyse descriptive des données a été effectuée et le tableau 3 : 4.1 présente un résumé de ces données concernant les quatre variables indépendantes.

Tableau 3 : 4.1 Données descriptives sur l'évaluation de l'efficacité du coaching de formation (selon le modèle de Kirkpatrick et Krikpatrick, 2007)

	Satisfaction des participants	Les apprentissages	Le transfert des acquis en comportement	Les résultats organisationnels
N	40	40	40	40
Moyenne	4,44	4,33	4,03	4,01
Écart-type	0,63	0,68	0,72	0,75
Coefficient de variabilité	0,40	0,46	0,52	0,55
Alpha	0,89	0,93	0,89	0,93
Nombre d'items	6	5	6	4
Échelle de type Likert	5	5	5	5

La moyenne, l'écart-type, le coefficient de variabilité et les alphas de Cronbach (pour déterminer la fidélité des mesures) ont été compilés. Un coefficient de Cronbach de plus de 0,70 signifie que le niveau de cohérence interne de la variable est acceptable (Norusis, 1990). Quant à l'écart-type et le coefficient de variabilité (écart-type au carré), ils nous permettent de démontrer que les participants ne répondent pas tous les mêmes réponses. La première variable indépendante du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) est celle de la satisfaction des participants mesurée en six items à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points. La moyenne est de 4,44 avec un écart-type de 0,63 (coefficient de variabilité de 0,40) et un alpha très satisfaisant de 0,89. Donc, en général, les participants à l'étude se montrent très satisfaits de leur programme de coaching. La deuxième variable est celle des apprentissages mesurée en cinq items à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points. La moyenne est de 4,33 avec un écart-type de 0,68 (coefficient de variabilité de 0,46) et un alpha très satisfaisant de 0,93. Donc, en général, les participants à l'étude ont la perception d'avoir effectué des apprentissages durant leur programme de coaching. La troisième variable est le transfert des acquis en comportements mesuré en six items à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points. La moyenne est

de 4,03 avec un écart-type de 0,72 (coefficient de variabilité de 0,52) et un alpha très satisfaisant de 0,89. Donc, en général, les participants à l'étude ont la perception d'avoir effectué un transfert de leurs apprentissages en comportements durant leur programme de coaching. La quatrième variable est celle des résultats organisationnels mesurée en quatre items à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points. La moyenne est de 4,01 avec un écart-type de 0,75 (coefficient de variabilité de 0,55) et un alpha très satisfaisant de 0,93. Donc, en général, les participants à l'étude ont la perception d'avoir observé des résultats organisationnels durant et après leur programme de coaching. Il est à noter que toutes les moyennes sont très élevées dans le présent échantillon et que ces dernières ne sont pas distribuées normalement dans le cas de la variable satisfaction des participants, apprentissages et transfert des acquis en comportement puisque l'asymétrie et l'aplatissement ne sont pas compris entre les seuils acceptables de 1.5 et -1.5 (Tabachnick et Fidell, 2007). Ce résultat signifie qu'il faut porter une attention particulière à l'interprétation des analyses de ceux-ci. En effet, la moyenne n'étant pas centrale dans la distribution des résultats, toutes les interprétations de celle-ci sont donc sensibles à un biais. Elle peut donc affecter la généralisation de l'interprétation des résultats puisque pour certains items, les participants semblent répondre très fortement vers le haut de l'échelle de Likert en 5 points. Quant à la moyenne de la variable résultats organisationnels, elle est également très élevée, mais son asymétrie respecte le seuil d'acceptabilité, soit -1,106. Toutefois, le seuil d'acceptation de l'aplatissement n'est pas respecté, soit 3,436, ce qui ne permet pas de dire que la moyenne est distribuée normalement (Tabachnick et Fidell, 2007). Finalement, le coefficient de variabilité de l'analyse descriptive nous permet d'observer la distinction entre les réponses des participants qui pourra être expliquée à l'aide de tests de régression multiple.

4.2.2 Variable dépendante

La variable dépendante étudiée dans cette recherche est le sentiment d'efficacité personnelle. Plusieurs recherches ont utilisé cette variable et ont considéré des

items contextualisés aux différents sujets de recherche. Afin de bâtir nos items, nous nous sommes principalement inspirés de ceux développés par Murtada (2000).

La variable dépendante de cette étude est le sentiment d'efficacité personnelle mesurée à l'aide de sept items à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points. La moyenne est de 4,25 avec un écart-type de 0,52 et un alpha satisfaisant de 0,89. La moyenne du sentiment d'efficacité personnelle est très élevée, mais elle est distribuée normalement puisque son asymétrie est de 0,386 et son aplatissement est de 0,958, ce qui respecte les seuils d'acceptation de 1.5 à -1,5 (Tabachnick et Fidell, 2007). Le tableau 4 : 4.2 présente un résumé des données descriptives de la variable dépendante.

Tableau 4 : 4.2 Données descriptives de notre mesure du SEP

	Sentiment d'efficacité personnelle
N	40
Moyenne	4,25
Écart-type	0,52
Coefficient de variabilité	0,28
Alpha	0,89
Nombre d'items	7
Échelle de type Likert	5

4.2.3 Test de corrélation

Un test de corrélation a été effectué dans l'objectif de tester séparément les corrélations de chacune des quatre variables indépendantes avec notre variable dépendante, soit le SEP. En effectuant ce test, les corrélations entre les quatre variables indépendantes ont pu être observées. Nous remarquons qu'il n'y a pas de corrélation significative entre les variables indépendantes de satisfaction des participants, d'apprentissages et de transfert et la variable dépendante de SEP. Toutefois, nous remarquons qu'il y a une corrélation significative entre la variable indépendante de résultats organisationnels et la variable dépendante de SEP, soit $r=0,315$, $p<0,05$.

Quant à la corrélation des quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) entre eux, nous observons que tous les niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) sont fortement et significativement corrélés entre eux (voir tableau 5 : 4.3), ce qui a pour effet de réduire le niveau de différenciation entre les participants. Ceci permet également d'expliquer partiellement pourquoi il est impossible de démontrer la distinction des trois premiers niveaux dans l'analyse factorielle et donc de pouvoir considérer que chacune des dimensions du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) a un effet distinct sur le SEP selon les résultats de cette étude.

Tableau 5 : 4.3 Test de corrélation des variables indépendantes et dépendantes

		Msep	Msatis	Mapp	Mtrans	Mresul
Msep	Pearson Correlation					
	Sig. (1-tailed)					
	N					
Msatis	Pearson Correlation	,126				
	Sig. (1-tailed)	,440				
	N	40				
Mapp	Pearson Correlation	,094	,878**			
	Sig. (1-tailed)	,562	,000			
	N	40	40			
Mtrans	Pearson Correlation	,104	,762**	,800**		
	Sig. (1-tailed)	,524	,000	,000		
	N	40	40	40		
Mresul	Pearson Correlation	,315*	,658**	,792**	,765**	
	Sig. (1-tailed)	,047	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

4.2.4 Analyses complémentaires

Dans un premier temps, une analyse factorielle par composante principale a été effectuée afin de mesurer la validité de construit des variables étudiées dans le questionnaire, soit le SEP ainsi que les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Compte tenu du faible taux de

participants, soit 40, il a été impossible de retrouver l'ensemble des cinq variables mesurées. Pour effectuer une analyse factorielle, deux conditions de base doivent être présentes, soit un nombre de participants supérieur à 100 et un n participants / n variables > 5 (Ollendick, 1983). Dans le cadre de cette recherche, nous répondons seulement à la deuxième condition, c'est pourquoi nous tenterons tout de même l'analyse factorielle exploratoire, toutefois la généralisation des résultats pourra en être affectée.

Suite à cette première analyse, une analyse factorielle par composante principale forcée à seulement deux facteurs a été testée afin de retrouver une distinction de construit entre ce qui représente les variables dépendantes et la variable indépendante. Cette analyse a pour objectif de s'assurer que les variables indépendantes et dépendantes sont indépendantes l'une de l'autre et qu'il y a bien une distinction entre elles. Le test démontre qu'effectivement, deux facteurs sont retrouvés ayant une valeur propre (*valeur eigen* > 1), ce qui démontre la présence d'un facteur valide. Également pour cette analyse, seulement une des deux conditions a été respectées (Ollendick, 1983) ce qui pourra affecter la généralisation des résultats.

Le premier facteur obtient une valeur *eigen* de 13,47 et possède une variance expliquée de 48%. Ce premier facteur correspond aux quatre variables indépendantes du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Afin de déterminer si les items sont représentatifs de ce facteur, les seuils de saturation ont été mesurés. Selon Tabachnick et Fidell (2007), les seuils de saturation doivent être plus élevés que 0,4. L'ensemble des items de ce premier facteur obtiennent des seuils de saturation entre 0,621 à 0,908. Quant au deuxième facteur, il obtient une *valeur eigen* de 4,49 et a une variance expliquée de 16%. Ce deuxième facteur correspond à la variable dépendante du sentiment d'efficacité personnelle. L'ensemble des items de ce facteur obtiennent des seuils de saturation entre 0,703 à 0,801.

4.3 Test des hypothèses

Le but de l'étude était d'évaluer l'efficacité d'un coaching et son impact sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les hypothèses H1 et H2. La présente section vise à rappeler les hypothèses de recherche, les analyses effectuées ainsi que les résultats obtenus.

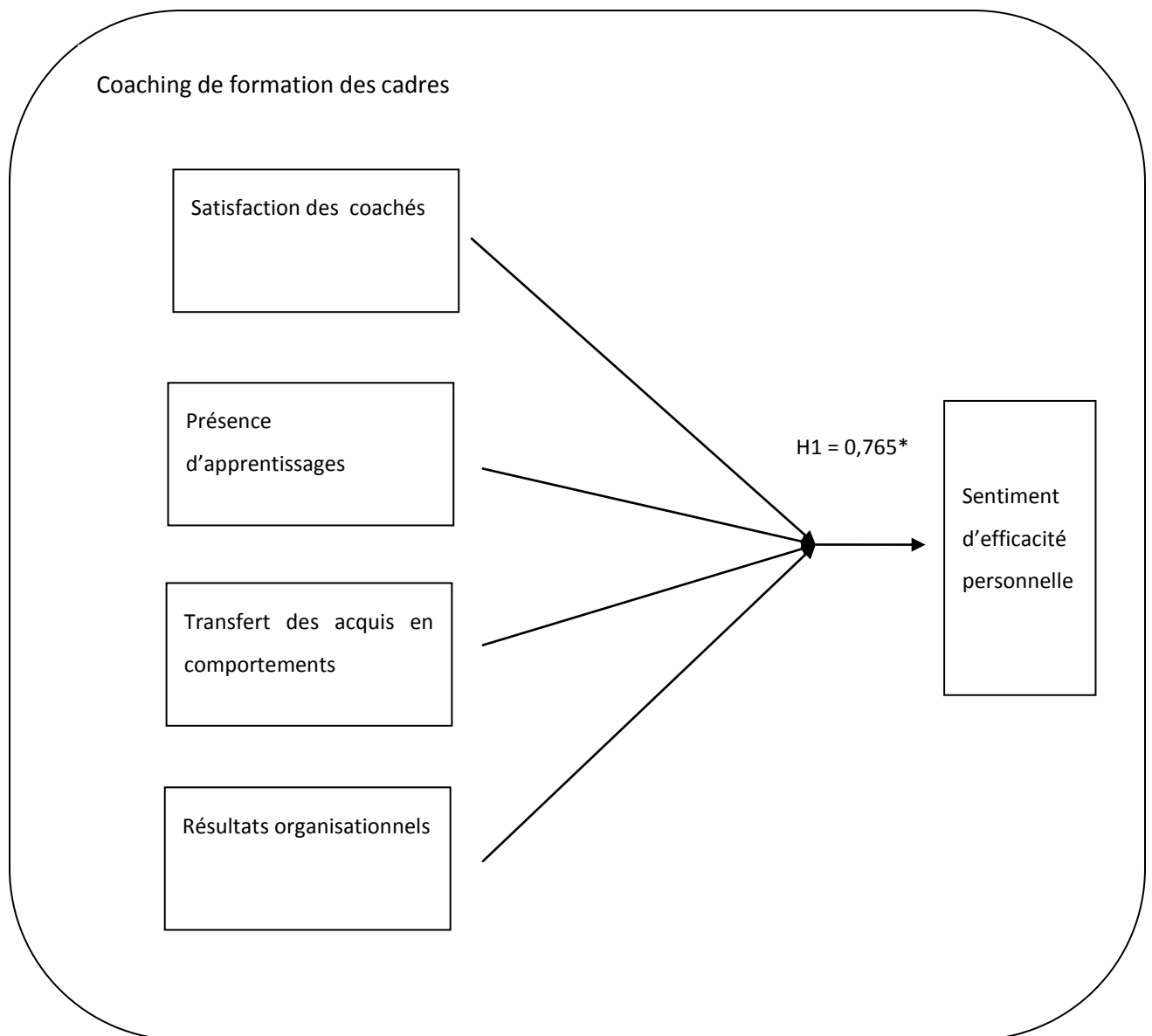
4.3.1 Vérification de l'hypothèse H1

L'hypothèse H1 stipule qu'il y a un effet d'interaction significatif positif entre les quatre variables indépendantes de : satisfaction de la part des participants au coaching, présence d'apprentissage, transfert des apprentissages en comportements, résultats organisationnels sur la variable dépendante de sentiment d'efficacité personnelle.

À l'hypothèse H1 générale, les hypothèses H1A, H1B, H1C et H1D qui prévoient un effet principal de chacune d'elle sur le sentiment d'efficacité personnelle ont été ajoutées. Afin d'obtenir une variable d'interaction, selon l'hypothèse H1 générale, les quatre variables indépendantes doivent être multipliées. Pour ce faire, elles ont été standardisées afin d'être en mesure de les classer selon leur distance à la moyenne ainsi, leur score réel a été transformé en score Z (variable centrée) ce qui permet la comparaison entre les moyennes. En d'autres mots, la moyenne du groupe a été soustraite à chacune des moyennes des participants afin d'obtenir une variable centrée de chacune des quatre variables indépendantes. Par la suite chacun des score Z des quatre variables indépendantes a été multiplié l'un à l'autre, ce résultat représente l'effet d'interaction. Cette variable «effet d'interaction» ainsi que les quatre variables indépendantes ont été intégrées dans un test de régression multiple à l'aide de SPSS étant donné la présence d'une seule variable dépendante. Ceci permettra d'obtenir le coefficient de régression propre à l'interaction ainsi que propre aux quatre effets principaux hypothétiques.

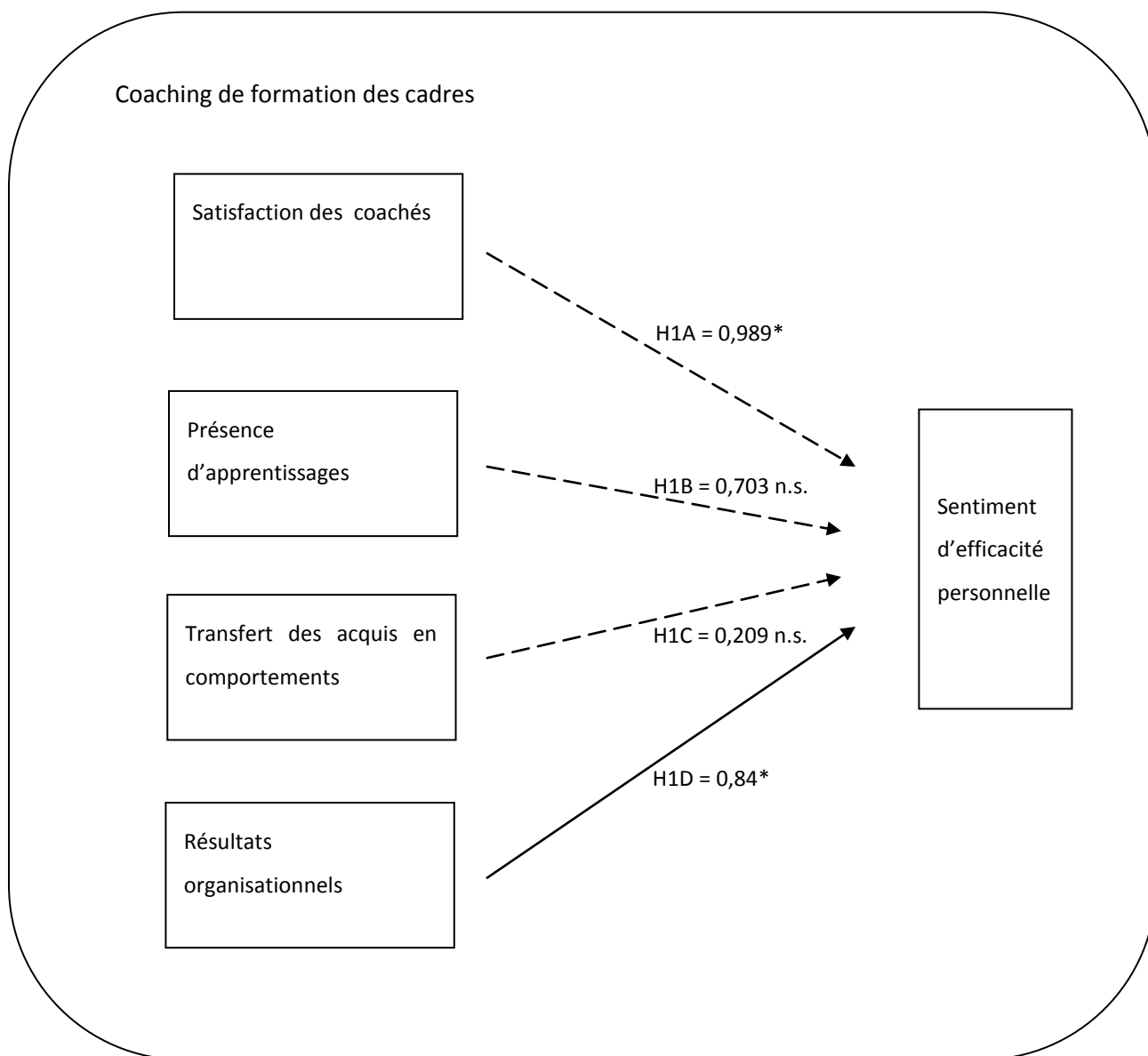
Une régression multiple a été utilisée pour tester l'hypothèse H1. En premier lieu, l'effet d'interaction est observé pour ensuite constater la présence ou non de l'effet principal de chacune des variables indépendantes. Tout d'abord, l'effet d'interaction obtient un $\beta = 0,765$ significatif à $p < 0,05$. L'hypothèse H1 est donc confirmée comme le démontre la figure 11 : 4.5. Ainsi, plus les 4 variables indépendantes augmentent ensemble, plus elles ont un impact sur l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle.

Figure 10 : 4.5 Test de l'hypothèse H1 : L'effet d'interaction du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) sur le sentiment d'efficacité personnelle



Toujours à l'aide du même test de régression multiple mentionné ci-haut, les hypothèses H1A, H1B, H1C et H1D ont été testées. Seul l'effet principal du premier et du quatrième niveau de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit la satisfaction des participants et les résultats organisationnels de la variable indépendante obtiennent respectivement un $\beta = 0,989$ significatif à $p < 0,05$ et $\beta = 0,840$ significatif à $p < 0,05$. Seules les hypothèses complémentaires H1A et H1D sont confirmées. Les hypothèses H1B et H1C sont donc infirmées puisqu'aucun effet principal n'a pu être démontré. La figure 12 : 4.6 met en évidence les relations présentées.

Figure 11 : 4.6 Test des Hypothèses H1A, H1B, H1C, H1D : Les effets principaux des quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) sur le SEP



4.3.2 Vérification de l'hypothèse H2

L'hypothèse H2 stipule qu'il y a une gradation croissante de la perception des impacts des niveaux 1 à 4 d'évaluation de l'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Plus cette gradation augmente, plus sa puissance prédictrice sur le sentiment d'efficacité personnelle augmente de façon positive et significative ($H1D > H1C > H1B > H1A$).

Afin de tester l'hypothèse H2, une régression multiple a été utilisée ce qui permet d'observer un coefficient de régression significatif à $p < 0,05$ pour le niveau 1 ($\beta = 0,989$), un coefficient de régression non significatif pour le niveau 2 ($\beta = -0,703$), un coefficient de régression non significatif pour le niveau 3 ($\beta = -0,209$) et pour le niveau 4 un coefficient de régression significatif à $p < 0,05$ ($\beta = 0,840$).

L'hypothèse H2 est donc partiellement confirmée puisque seule l'hypothèse H1A et H1D est confirmée et significative contrairement à H1B et H1C. Ce résultat démontre une partie de la tendance proposée par H2 même si les deux autres variables indépendantes ne sont pas significatives. La variable indépendante de satisfaction des participants est significative, mais son lien significatif peut être facilement critiqué compte tenu de son asymétrie élevée de -3,627 et de son aplatissement extrêmement élevée de 18,188 au dessus des seuils acceptables de 1.5 et -1.5 (Tabachnick et Fidell, 2007). Ce résultat démontre que les participants ont tous répondu sensiblement la même chose aux items de satisfaction du questionnaire. Nous pouvons donc constater un ordonnancement des participants, mais celui-ci se retrouve à l'intérieur d'un très petit écart de réponses possibles de participants très satisfaits. Ceci nous permet donc de dire que la régression de la variable indépendante de satisfaction des participants avec le SEP est facilement discutable, comme nous le démontrerons au prochain chapitre.

Les résultats organisationnels représentent donc la variable indépendante ayant le plus d'impacts sur le sentiment d'efficacité personnelle. Effectivement les résultats

organisationnels (H1D) constituent la variable indépendante qui a le plus de puissance prédictive sur le sentiment d'efficacité personnelle contrairement aux trois autres niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) considérant le fait que nous ne prenons pas en compte la variable indépendante de satisfaction des participants puisqu'elle agit de façon non conventionnelle tel que mentionné ci-haut et expliqué au prochain chapitre. Il nous a été toutefois impossible de démontrer l'ordre croissant entre les niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) et la puissance prédictive sur le sentiment d'efficacité personnelle (voir tableau 5 :4.3).

4.3.3 Analyses supplémentaires

Suite à l'analyse de régression et au test de corrélation, une analyse supplémentaire a été effectuée afin de confirmer la distinction du quatrième niveau d'évaluation de l'efficacité du coaching de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) des trois autres niveaux. Pour ce faire, une analyse factorielle a été effectuée par « *maximum de vraisemblance* » à quatre facteurs parmi les quatre variables indépendantes, soit les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). L'analyse factorielle par « *maximum de vraisemblance* » est effectuée comme analyse supplémentaire afin de maximiser la probabilité que les items entre eux reflètent une distribution dans la population. Étant donné qu'aucune distinction n'a été observée lors de cette analyse et suite aux résultats précédents concernant le quatrième niveau de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), une analyse factorielle par « *maximum de vraisemblance* » forcée à deux facteurs a été tentée afin de déterminer si le quatrième niveau de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit les résultats organisationnels, représentent une distinction de construit en comparaison avec les trois autres niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching. Le résultat de cette dernière analyse permet d'observer qu'il y a une distinction entre le niveau quatre, soit trois des quatre items mesurant les résultats organisationnels et les trois autres niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Deux facteurs sont obtenus (valeur *eigen*>1), soit 12,92 (62% de variance expliquée) pour le premier facteur et 1,67 (8% de variance expliquée) pour le

deuxième facteur. Les items obtenus sous le premier facteur démontrent des seuils de saturation entre 0,48 et 0,93. Les items obtenus sous le deuxième facteur démontrent des seuils de saturation entre 0,38 et 0,52 et seuls les items du quatrième niveau Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) y sont retrouvés. Ce résultat permettra d'aborder la distinction entre les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) au prochain chapitre.

5. Discussion des résultats

Au cours de ce chapitre, nous ferons un retour sur les principaux résultats obtenus suivi d'une discussion autour des deux hypothèses de recherche et de leurs sous-hypothèses, en fonction de la littérature sur le coaching.

5.1 Retour sur les principaux résultats

Tel que mentionné lors de l'analyse des résultats, il n'y a pas de corrélation significative entre chacun des trois niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit la satisfaction des participants, leurs apprentissages, le transfert des apprentissages en comportements sur le SEP. Ce résultat peut être expliqué par le fait que ces dimensions ne sont pas discriminantes dans l'ordonnement des participants, soit que la plupart des répondants répondent la même réponse ce qui ne permet pas de prédire des différences entre les répondants et de les expliquer. D'un autre côté, il n'y a effectivement aucune relation entre ces trois niveaux et le SEP. Toutefois, nous avons remarqué une corrélation significative entre le quatrième niveau de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit les résultats organisationnels et le SEP. En effet, nous pouvons supposer que les résultats organisationnels sont plus faciles à percevoir pour les participants puisqu'en plus d'être reliés à la perception individuelle, ils sont reflétés par une partie externe, soit l'environnement de travail du participant par exemple les pairs, le supérieur, les subordonnés, les clients, etc. Bandura (1982) abonde également dans ce sens en mentionnant que la prise de conscience des progrès réalisés serait un élément contribuant au développement du SEP. Le quatrième niveau de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) permettrait donc au coaché de recevoir du feedback quant à son impact sur les résultats organisationnels contrairement aux trois autres niveaux qui sont uniquement reliés à la perception individuelle du coaché. En effet, tel que le mentionne Olivero, Bane et Kopelman (1997) ainsi que Martocchio et Dulebohn (1994), le fait de recevoir du feedback sur

les résultats de ses actions augmenterait la productivité, dont le SEP serait un fiable prédicteur (Stajkovic et Luthans, 1998). La première recherche est celle de Martocchio et Dulebohn (1994) qui a démontré que le fait de recevoir du feedback sur des éléments dont les individus ont un contrôle aurait un effet sur le développement de leur SEP.

Ce résultat est cohérent avec nos résultats de l'analyse factorielle tentant de retrouver les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Lors de cette analyse, nous avons seulement été en mesure de distinguer un des quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit les résultats organisationnels, par rapport aux trois autres niveaux. Dans un premier temps, la petite taille de notre échantillon, soit 40 participants, peut avoir influencé ce résultat puisqu'il est préférable d'avoir plus de 100 participants en plus de répondre à la deuxième condition, soit n participant / n variable > 5 (Ollendick, 1983) pour constater une différence de construit entre différentes variables. Dans un deuxième temps, nous pouvons également supposer que les trois premiers niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) explorent et mesurent la même chose contrairement au quatrième niveau qui est basé sur des résultats organisationnels.

Finalement, nous avons effectué une analyse factorielle afin de démontrer qu'il y a bien une distinction entre les construits de notre variable indépendante comprenant les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) et notre variable dépendante de SEP. Cette analyse nous permet bien de retrouver les deux facteurs ce qui confirme que notre variable indépendante est bien distincte de notre variable dépendante démontrant ainsi la validité de notre question de recherche. De plus, les alphas de chacune des variables indépendantes, soit les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) sont tous très bons, entre 0,89 et 0,93, permettant de démontrer une très bonne cohérence interne et la validité de notre questionnaire.

5.1.1 Discussion de l'hypothèse H1

L'utilisation des quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), nous a mené à proposer notre première hypothèse de recherche. Celle-ci propose qu'il y a un effet d'interaction significatif positif entre les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching, soient la satisfaction des participants, la présence d'apprentissages, le transfert des apprentissages en comportements et les résultats organisationnels sur la variable dépendante de sentiment d'efficacité personnelle.

Les résultats de cette étude supportent partiellement les recherches sur le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) qui mentionnent que la présence cumulative de tous les niveaux est nécessaire afin que le coaching soit le plus efficace possible. De plus, Godin (2004) apporte la précision que chaque niveau est essentiel, mais non suffisant pour juger de l'efficacité de la formation. En effet, notre hypothèse proposant un effet d'interaction est confirmée ce qui démontre que plus les quatre niveaux augmentent entre eux, plus ils ont un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle. Nos résultats de recherche tendent à démontrer la nécessité que les quatre niveaux soient présents dans la mesure de l'efficacité.

Cette nécessité de retrouver les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) est également discutée dans l'étude de Steensma et Groeneveld (2010) qui démontre les bases de la formation en organisation. Cette étude justifie l'évaluation des quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) par le fait que les quatre niveaux permettent de cerner la validité interne et externe d'une formation tel que l'explique Berry (1998). En effet, la mesure des niveaux de satisfaction des participants (niveau 1) et des apprentissages (niveau 2) serait utile pour évaluer la validité interne de la formation. D'un autre côté, la mesure des niveaux de transfert des apprentissages en comportements et des résultats organisationnels serait utile à l'évaluation de la validité externe de la formation, soit dans quelle mesure les résultats de la formation peuvent être généralisés et transférés dans l'emploi des participants au sein de leur organisation.

À cette première hypothèse, nous avons ajouté les hypothèses A, B, C, D qui proposent que chacun des niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching a une relation significative et positive avec le sentiment d'efficacité personnelle. Nos résultats de recherche démontrent que seul le niveau quatre, résultats organisationnels, a une relation positive et significative sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ce résultat démontre donc l'importance que le coaché perçoive des résultats de son coaching et qu'il se sente capable d'utiliser les apprentissages de son coaching au sein de son organisation et auprès de son supérieur, ses pairs, subordonnés, etc. Ce résultat supporte les constats précédemment fait par la recherche que ce soit Bandura (1982), père du concept du sentiment d'efficacité personnelle, qui mentionne que la prise de conscience des progrès réalisés serait un élément contribuant au développement du SEP. De plus, ce résultat appuie la définition que nous avons choisie du SEP, soit la confiance perçue d'un individu envers ses possibilités de maîtrise et d'application d'un comportement en fonction d'un contexte précis (Bandura, 1986).

De plus, le quatrième niveau des résultats organisationnels est beaucoup plus facile à constater surtout quant à son lien avec la productivité et la performance puisqu'il peut être reflété et partagé par l'entourage professionnel des participants contrairement aux trois autres niveaux qui sont uniquement perçus individuellement. De plus, l'évaluation des progrès du coaché par le coach constitue l'un des critères de succès du coaching (London, 2002). Le fait de pouvoir constater des résultats concrets et de recevoir du feedback de son entourage de travail aurait alors un impact beaucoup plus important sur le SEP. D'ailleurs, les résultats de recherche sur la mesure de l'efficacité du coaching sur la productivité d'Olivero, Bane et Kopelman (1997) utilisent les quatre niveaux d'évaluation du coaching du modèle de Kirkpatrick (1975) qui démontre que l'expérience sur le terrain concernant les tâches apprises, soit le quatrième niveau, augmente la perception du SEP. L'augmentation du SEP résulterait du renforcement positif et du feedback que reçoit le coaché sur les résultats de ses actions sur son travail par ses pairs, ses supérieurs, son coach et ses clients. Cette recherche appuie donc le fait que la constatation de résultats organisationnels (niveau 4) par le coaché et son entourage a un impact puissant sur le SEP.

5.1.2 Discussion de l'hypothèse H2

Notre deuxième hypothèse de recherche est basée selon ce que mentionne Kirkpatrick (1998), soit que plus l'on progresse du niveau un à quatre, plus l'évaluation est riche et plus importante. L'hypothèse H2 stipule qu'il y a une gradation croissante de la perception des impacts des niveaux 1 à 4 d'évaluation de l'efficacité du coaching du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Plus cette gradation augmente, plus sa puissance prédictive sur le sentiment d'efficacité personnelle augmente de façon positive et significative.

Les résultats de cette recherche confirment partiellement cette hypothèse puisque le premier niveau de satisfaction des participants ainsi que le quatrième niveau des résultats organisationnels ont une puissance prédictive sur le SEP. Toutefois, la puissance prédictive entre la satisfaction des participants (niveau 1) et le SEP est discutable puisque la distribution des réponses démontre que les participants ont tous répondu sensiblement la même chose, soit que les participants sont très satisfaits du coaching reçu. Ce résultat peut découler de trois scénarios possibles :

- 1- La satisfaction, telle qu'elle est traditionnellement mesurée, n'est pas une variable qui se distribue normalement dans les recherches portant sur la formation/coaching. En effet, Haccoun et Saks (1998) ont démontré que les participants sont généralement tous très satisfaits d'une formation/coaching. Ce résultat peut être expliqué par le fait que la satisfaction n'est pas une variable qui se distribue normalement lors d'une formation/coaching ou que les échelles de mesure de satisfaction ne sont pas adéquates par le non respect du postulat de base de la distribution.
- 2- Les participants à cette étude ayant répondu sur une base volontaire, il se peut donc que seuls les participants enthousiastes et satisfaits de leur programme de coaching aient accepté d'investir de leur temps pour répondre à notre questionnaire.

- 3- La présence du biais de désirabilité sociale a influencé positivement les participants qui ont accepté de compléter notre questionnaire à répondre des scores plus élevés.

Parmi les trois scénarios d'explications possibles, il est pratiquement impossible de discriminer entre le répondant le plus satisfait et le moins satisfait. Les différents biais possibles sur la distribution a pour effet de limiter la variance des résultats.. C'est pourquoi le lien significatif de satisfaction des participants (niveau 1) n'est pas pris en compte pour la discussion de l'hypothèse H2.

Quant au quatrième niveau, soit les résultats organisationnels, son lien est significatif avec le SEP et se révèle être le niveau d'évaluation de l'efficacité du coaching qui a le plus d'impact et le plus de puissance prédictive sur le sentiment d'efficacité personnelle, ne tenant pas compte du résultat de satisfaction des participants (niveau 1).

Quant à l'ordre croissant entre les niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching, cette hypothèse a été partiellement démontrée par les résultats de recherche puisqu'aucun ordonnancement, ni de croissance n'a pu être constatés entre les trois premiers niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Toutefois, nous pouvons constater que le niveau le plus significatif demeure le dernier niveau du modèle Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), soit le niveau quatre des résultats organisationnels. Ceci correspond avec notre hypothèse de recherche qui mentionne que selon l'ordre croissant, le dernier niveau serait celui ayant la plus grande puissance prédictive sur le sentiment d'efficacité personnelle.

6. Conclusion

Au cours de ce dernier chapitre, les apports de cette recherche sur le plan théorique et pratique seront exposés. Finalement, les limites et les futures avenues de recherche concluront cette étude.

6.1 Apports théoriques à la recherche

La littérature sur le coaching étant large et diversifiée, cette recherche a été en mesure de recenser les écrits et de documenter les principales recherches sur le coaching et le sentiment d'efficacité personnelle (tableau 2 :1.2). Cette documentation de la littérature permet une catégorisation des écrits ainsi qu'une recension détaillée de ce qui a été fait jusqu'à maintenant dans le domaine. Cette catégorisation permet une meilleure analyse et compréhension de la littérature pour les recherches futures.

De plus, cette recherche a tenté d'approfondir un type de coaching en particulier contrairement à la majorité des écrits qui ne spécifie pas le type de coaching étudié ni le contexte dans lequel il s'inscrit. De plus, la plupart des publications qui étudient le coaching s'attardent au coaching exécutif compte tenu de sa popularité grandissante dans les organisations. Notre recherche a tenu à spécifier et à détailler le type de coaching en empruntant une autre avenue que le coaching exécutif, soit le coaching de formation ; ce type de coaching s'adressant à tous les niveaux de gestionnaires et visant l'acquisition de nouvelles compétences et habiletés de gestion.

Concernant les autres apports théoriques de cette recherche, elle est l'une des rares à avoir étudié empiriquement l'efficacité du coaching sur le sentiment d'efficacité

personnelle. Notre recherche permet donc de contribuer à la documentation scientifique en justifiant l'efficacité du coaching et en ciblant les éléments qui contribuent davantage. De plus, contrairement à plusieurs recherches sur le coaching, nous avons éliminé les limites méthodologiques liées au biais du coach et de l'intervieweur en utilisant, comme outil de mesure, un questionnaire visant la perception des coachés.

La construction de notre questionnaire représente également un apport important puisqu'aucun questionnaire permettant de mesurer les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) selon la perception du coaché n'avait été conçu et publié à ce jour. Nous avons donc élaboré ce questionnaire en fonction des écrits sur le modèle.

Également, les résultats de recherche obtenus constituent une base intéressante quant à la critique du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) comme outil de mesure de l'efficacité du coaching ou d'une formation. En effet, l'analyse permettant d'évaluer le construit de notre questionnaire, nous a permis d'observer qu'il n'y a pas de différence de construit entre les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching. Seule une distinction entre le quatrième niveau, résultats organisationnels, et l'ensemble des trois autres niveaux a été possible. Ce résultat nous permet donc d'aborder la critique du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) au niveau de la distinction entre les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching. En effet, nous apportons le fait qu'aucune différence ne peut être donnée à l'un des trois premiers niveaux puisqu'ils semblent difficiles à distinguer lorsqu'ils sont mesurés.

6.2 Apports pour la pratique

Quant aux apports pratiques, notre étude permet de confirmer des hypothèses de recherche mentionnées par plusieurs auteurs comme Baron (2008), Olivero et al. (1997) et Bandura (1982) quant à l'impact des résultats organisationnels sur l'efficacité du coaching. Il est donc intéressant de voir que les organisations qui

offrent du coaching de gestion devraient mettre beaucoup d'emphasis dans le feedback suivant le coaching et l'évaluation des résultats plutôt que d'investir temps et argent pour choisir des programmes de coaching qui offrent des outils d'apprentissage diversifiés ou encore des méthodes d'apprentissages variées. En effet, les outils et les méthodes d'apprentissages sont un essentiel lors d'un programme de coaching, mais c'est la qualité et l'importance qui est mise à amener le coaché à percevoir des résultats organisationnels qui semble permettre de distinguer un programme de coaching efficace d'un autre.

De leur côté, les coachs en organisation devraient axer leur programme de coaching afin de permettre au coaché de vivre et de percevoir des résultats dans leur milieu de travail puisque c'est ce qui lui permettra de se sentir davantage capable d'accomplir ses tâches et ainsi, d'augmenter son SEP.

6.3 Limites de la recherche

Cette recherche est l'une des premières qui tente d'opérationnaliser le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), ce qui engendre certaines limites méthodologiques. Tout d'abord, un plus grand échantillon et une validation de la perception des gestionnaires auprès de leurs collègues et supérieurs, aurait pu apporter une plus grande rigueur à l'étude et une plus grande généralisation des résultats. De plus, le fait que les répondants discriminent peu leurs réponses engendre des résultats élevés au coaching de formation, avec peu d'égard au niveau d'efficacité du coaching puisque toutes leurs réponses se ressemblent.

Également, la difficulté que représente d'isoler les effets du coaching sur le coaché persistent. En effet, plusieurs variables peuvent influencer la perception du coaché et afin de pallier à cette limite, nous suggérons que dans une prochaine étude, un test préliminaire et un post-test soient effectués afin d'isoler davantage les impacts du coaching.

De plus, notre recherche comporte une limite quant au lien prédictif entre le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) et le sentiment d'efficacité personnelle puisque seul le niveau quatre des résultats organisationnels représente une puissance prédictive sur le SEP selon les résultats obtenus, ne tenant pas compte du lien entre la satisfaction des participants qui, bien que significatif, est fortement discutable.

Finalement, aucune comparaison entre les moyennes et les différents scores des trois organisations ayant participé à l'étude n'est possible puisque le nombre de participants de deux des trois organisations est inférieur à huit, ce qui ne permet pas de comparaison des résultats.

6.4 Futures études

Cette recherche contribue à l'avancement des connaissances empiriques dans le domaine du coaching. Le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) a été utilisé puisqu'il est le plus connu et le plus accepté par les organisations. Toutefois, aucun questionnaire n'avait été conçu pour mesurer les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité du coaching en fonction de la perception des coachés ce qui a entraîné plusieurs limites à notre recherche, par exemple la validité de construit. Notre recherche ne permettant pas d'observer une distinction entre les quatre niveaux d'évaluation de l'efficacité de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), nous supposons donc que la distinction et les impacts prévus entre les quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) n'est pas aussi claire que l'énonçaient les auteurs théoriquement. Nous soumettons donc l'idée que des études supplémentaires soient effectuées sur le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) afin d'apporter des clarifications quant à l'opérationnalisation du modèle.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le lien entre la satisfaction des participants et le SEP est significatif, mais compte tenu de la faible distribution des réponses lors de la mesure de ce niveau, soit que les participants étaient tous très positifs, nous n'avons pas tenu compte de ce résultat dans la discussion de

l'hypothèse de recherche H2. Toutefois, lors de recherches futures, il serait intéressant de tester à nouveau le lien prédictif entre la satisfaction des participants et le SEP avec un plus grand échantillon de participants afin d'obtenir des réponses variées, soit des participants satisfaits et insatisfaits. En effet, notre étude ne comporte aucune donnée de participants insatisfaits ce qui ne nous permet pas de voir l'effet de ces participants sur le lien avec le SEP.

Notre recherche a tenté de créer un outil de mesure quantitatif afin de mesurer le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007). Des études futures devraient poursuivre à améliorer et à valider la mesure des quatre niveaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007) afin de l'opérationnaliser davantage. En effet, notre recherche n'a été capable de capter uniquement le dernier niveau, mais les trois premiers niveaux restent encore insaisissables du point de vue opérationnel.

Finalement, des recherches futures devraient s'attarder à déterminer le lien de causalité entre la perception de résultats organisationnels (niveau 4) et le SEP puisque dans le cadre de notre recherche, nous avons déterminé la relation prédictive entre ces deux variables. Toutefois, nous ne savons pas si c'est la perception des résultats organisationnels qui augmente le SEP ou le SEP élevé qui augmente la perception des résultats organisationnels.

Annexe A

Section Directives

Vous trouverez dans les prochaines pages un questionnaire anonyme auquel nous vous invitons à répondre. Ce questionnaire a été développé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise à HEC Montréal portant sur le sujet suivant : Les liens perçus entre l'efficacité d'un coaching de formation et le sentiment d'efficacité personnelle des gestionnaires.

Important

Dans le cadre de cette recherche, nous avons besoin de gestionnaires ayant débuté un programme de coaching depuis au moins 3 séances ou ayant terminé un programme de coaching dans les deux dernières années.

Si vous ne répondez pas à ces critères, nous vous remercions de l'intérêt que vous avez porté à cette étude, mais vous ne faites pas parti de la population ciblée par cette recherche. Merci de ne pas répondre au questionnaire suivant.

Répondez sans hésitation aux questions incluses dans ce questionnaire, car ce sont vos premières impressions qui reflètent généralement le mieux votre pensée. Il n'y a pas de limite de temps pour répondre au questionnaire, bien que nous ayons estimé que cela devrait vous prendre seulement 10 minutes.

Les renseignements recueillis resteront anonymes en ce sens que nous ne pourrons faire de lien entre vos réponses au questionnaire et votre identité. Toutefois, il sera toujours possible pour un intervenant interne à votre entreprise d'effectuer des recoupements et ainsi vous identifier. Pour chaque entreprise ayant un taux de réponse minimal de 10 participants, un rapport personnalisé leur sera remis afin de leur faire part des résultats généraux relatifs à leur entreprise tout en protégeant l'anonymat des participants. Pour les entreprises ayant un taux de réponse plus petit que 10 participants, seulement un rapport général comprenant les résultats généraux de la recherche leur sera remis afin de respecter la confidentialité des répondants. Également, les résultats de l'étude seront utilisés pour l'avancement des connaissances et la diffusion des résultats globaux dans des forums savants ou professionnels.

Retrait d'une ou des pages pouvant contenir des renseignements personnels

Question # 1 : Combien de séances de coaching (rencontres en face à face ou téléphonique) avez-vous eu avec votre coach?

- ☐ Entre 3 et 5 séances
- ☐ Entre 6 et 8 séances
- ☐ Entre 9 et 11 séances
- ☐ Autres, veuillez spécifier le nombre de séances

Question # 2 : Votre programme de coaching est-il terminé?

- ☐ Non
- ☐ Oui, depuis _____ Mois.

Question #3 : SATISFACTION À L'ÉGARD DU COACHING

Nous aimerions connaître votre degré de SATISFACTION à l'égard de votre expérience de coaching. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants selon l'échelle suivante : fortement en désaccord, plutôt en désaccord, ni en accord ni en désaccord, plutôt en accord, fortement en accord :

Je suis satisfait...

- 3.1. ... De la durée du programme de coaching.
- 3.2. ... Du matériel utilisé au cours du programme de coaching.
- 3.3. ... Du coach avec lequel j'ai suivi le programme de coaching.
- 3.4. ... Du soutien de mon organisation pour suivre un programme de coaching.
- 3.5. ... Des progrès effectués au cours du programme de coaching.
- 3.6. ... Du programme de coaching en général (objectifs, attentes, étapes).

Question #4 : APPRENTISSAGES RÉALISÉES

Nous aimerions connaître votre opinion à l'égard de vos APPRENTISSAGES lors de votre expérience de coaching. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants selon l'échelle suivante : fortement en désaccord, plutôt en désaccord, ni en accord ni en désaccord, plutôt en accord, fortement en accord :

- 4.1. J'ai développé de nouveaux apprentissages grâce au programme de coaching.
- 4.2. J'ai appris à cerner mes forces ainsi que mes points à améliorer.
- 4.3. J'ai appris et développé de nouvelles compétences grâce au programme de coaching.
- 4.4. Je considère avoir plus de connaissances suite au programme de coaching.
- 4.5. J'ai appris à devenir un gestionnaire plus efficace grâce au programme de coaching

Question #5 : TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Nous aimerions connaître votre opinion à l'égard de votre TRANSFERT DES APPRENTISSAGES lors de votre expérience de coaching. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants selon l'échelle suivante : fortement en désaccord, plutôt en désaccord, ni en accord ni en désaccord, plutôt en accord, fortement en accord :

- 5.1 J'ai concrétisé en actions certains de mes apprentissages effectués lors de mon programme de coaching
- 5.2 J'utilise dans mon travail mes connaissances, compétences et habiletés acquis lors de mon programme de coaching
- 5.3 J'ai observé des différences importantes dans l'utilisation de mes compétences au travail.
- 5.4 Je mets en pratique mes apprentissages développés au cours du programme de coaching.
- 5.5 Mes collègues de travail ont remarqué une différence dans mes comportements, habiletés, compétences ou attitudes grâce au programme de coaching.

5.6 Mon supérieur a remarqué une différence dans mes comportements, attitudes, compétences ou habiletés grâce au programme de coaching.

Question #6 : RÉSULTATS ORGANISATIONNELS

Nous aimerions connaître votre opinion à l'égard de vos RÉSULTATS ORGANISATIONNELS suite à votre expérience de coaching. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants selon l'échelle suivante : fortement en désaccord, plutôt en désaccord, ni en accord ni en désaccord, plutôt en accord, fortement en accord :

- 6.1 Je suis en mesure d'observer des retombées positives du programme de coaching dans mon départements/secteur.
- 6.2 Je suis plus productif et performant avec mon équipe de travail qu'avant de recevoir le programme de coaching.
- 6.3 Le programme de coaching a eu des impacts et des résultats positifs sur l'efficacité et la performance dans mon département/secteur.
- 6.4 Je suis en mesure d'observer des différences importantes dans mon département/secteur grâce au programme de coaching.

Question #7 : SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

À l'aide de l'échelle qui suit, indiquez jusqu'à quel point vous vous sentez CAPABLE d'accomplir les tâches suivantes :

1	2	3	4	5
Pas du tout		Modérément		Totalement
Capable		Capable		Capable

JUSQU'À QUEL POINT VOUS SENTEZ-VOUS CAPABLE...

- 7.1 ... d'avoir les habiletés nécessaires pour
appliquer tout ce que vous avez appris en
coaching?
- 1 2 3 4 5

7.2 ... d'avoir les habiletés nécessaires pour réaliser votre tâche?	1	2	3	4	5
7.3 ... de changer votre comportement, selon ce qui vous a été enseigné en coaching?	1	2	3	4	5
7.4 ... de modifier votre comportement selon les situations exigées par la tâche?	1	2	3	4	5
7.5 ... de réussir à appliquer de façon constante le contenu du coaching?	1	2	3	4	5
7.6 ... de devenir plus efficace et efficient en tant que gestionnaire suite au coaching.	1	2	3	4	5
7.7 ... d'appliquer toutes les compétences requises dans votre tâche?	1	2	3	4	5

Section Variables sociodémographiques

Question 8 : Sexe :

☐ Homme

☐ Femme

Question 9 : Nom de l'entreprise pour laquelle vous travaillez :

(Cette donnée sera seulement utilisée à des fins d'analyse et ne sera pas rendue publique)

Question 10 : Votre niveau hiérarchique au sein de votre entreprise :

- ☐ Cadre Exécutif
- ☐ Cadre Intermédiaire
- ☐ Cadre de premier niveau de gestion
- ☐ Professionnel

Question 11 : Quel type de coaching avez-vous reçu?

- ☐ Interne (Par une ressource à l'interne. Exemple : département de ressources humaines)
- ☐ Externe (Par un consultant externe)

Si vous désirez avoir un sommaire des résultats de la présente étude, envoyez votre demande un courriel suivant : alexandra.corbeil@hec.ca.

Vos commentaires :

Merci de votre collaboration!

Bibliographie

ANDERSON, Merrill C. (2001). «Case Study on the return on investment of executive coaching», *MetrixGlobal* (novembre), p. 1-6

ARCHAMBAULT, Guy. (2000). « La formation suivie et le transfert des apprentissages » dans Dominique BOUTEILLER, *Former pour performer*, AGMV MARQUIS, Québec p. 312-323.

ASHFORD, Susan J. (1988). «Individual strategies for coping with stress during organizational transitions», *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 24, n° 19, p. 18-36.

BANDURA, Albert. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 617 p.

BANDURA, Albert. (1994). *Self-efficacy*, New York, Academic Press, Encyclopedia of human behavior vol. 4, p. 71-81.

BANDURA, Albert. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman, 604 p.

BANDURA, Albert. (1982). «Self-efficacy mechanism in human agency», *American psychologist*, vol. 37, p. 122-147.

BARON, Louis (2008). *Influence du coaching exécutif et rôle de l'alliance de travail sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle de gestion*, thèse de doctorat, Montréal, École des hautes études commerciales, 212 p.

BARON, Louis et Lucie MORIN. (2010). «The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills», *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 31, n° 1, p. 18-38.

BOUTEILLER, Dominique. (2000). «Mesurer les impacts des activités de formation... et comparer les pratiques entre les entreprises», Note pédagogique, Service de l'enseignement en gestion des ressources humaines de l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal, vol. 1, n° 3, p.3-28.

BOWLES, Stephen, Christopher J. L. CUNNINGHAM, Gabriel M. DE LA ROSA et James PICANO (2007). «Coaching leaders in middle and executive management : goals, performance, buy-in», *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 28, n° 5, p. 388- 408.

BRISLIN, Richard W. (1976). *Translation: Application and Research*. New York, Gardner press, 312 p.

CARNARIUS, Stan. (1975). «So you're going to handle supervisory training». *Training and development journal*, vol. 29, n° 2, p. 3-9.

CHEN, Gilad, Stanley M. GULLY, Jon-Andrew WHITEMAN et Robert N. Kilcullen (2000). «Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance», *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, no 6 (décembre), p. 835–847.

CHOUINARD, Yvon (2004). *Les chemins de la lucidité : le coaching de cadres* [en ligne], *Revue Effectif*, vol. 7 n° 5 [réf. Du novembre/décembre 2004], <<http://www.affairesrh.ca/gestionnaires/solutions-gestion/fiche.aspx?p=384184>>.

CHOUINARD, Yvon. (2009). «Qu'est-ce qu'un coach peut faire pour vous». *Mission Leadership*, vol. 2, n° 1 (mars), p.1-4.

COLQUITT, Jason A., Jeffrey A. LEPINE et Raymond 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, n° 5, p. 678-707.

CORPORATE LEADERSHIP COUNCIL (2000). «Executive coaching : An overview», *Corporate Executive Board*, Catalog N° 070-241-413 (février), 12 p.

COUTU, Diane et Carol KAUFFMAN (2009). «What can coaches can do for you?», *Harvard Business Review*, vol. 87, n° 1 (janvier), p. 91-97.

DINGMAN, Myra E. (2004), *The effects of executive coaching on job-related attitudes*, Thèse de doctorat, Virginia Beach, VA, Regent University, 167 p.

EL KHOURI, Naila (2001). *Importance et facteurs de succès du coaching exécutif : le point de vue de coachs externes*, Mémoire de maîtrise, Montréal, École des hautes études commerciales, 147 p.

EGGERS, John H. et Douglas CLARK (2000). «Executive coaching that wins», *Ivey Business Journal*, vol. 65, n° 1, p. 66-70.

ENNIS, Susan A., Robert GOODMAN, William H. HODGETTS, James M. HUNT et Judy OTTO (2004). «The Executive Coaching Handbook», *The Executive Coaching Forum* [en ligne], [réf. Janvier 2004].
<<http://www.theexecutivecoachingforum.com/handbook1.htm>>.

EVERS, Will J.G., André BROUWERS et Welko TOMIC (2006). «A quasi-experimental study on management coaching effectiveness», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 58, n° 3, p. 174-182.

FINE, Alan (2009). «A mandate for coaching», *Chief Learning Officer*, vol. 8, n° 5 (mai), p. 58.

FOUCHER, Roland (2007). «Évaluer l'efficacité du coaching exécutif», *Psychologie Québec*, vol. 24, n° 7 (novembre), p. 30-35.

FRANCISCI, Nathalie (2004). «Coaching : entre l'utilité et la mode», *Affaires Plus* (mars), p. 53.

GIST, Marilyn E. (1987). «Self-efficacy : Implications for organizational behavior and human resource management» *Academy Management Review*, vol. 12, n° 3, p. 472-485.

GIST, Marilyn E., Cynthia K. STEVENS et Anna G. BAVETTA (1991), «Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills», *Personnel Psychology*, vol. 44, n° 4, p. 837-861.

GODIN, Julie (2004). *Les déterminants de l'efficacité perçue du coaching exécutif*, Mémoire de maîtrise, Montréal, École des hautes études commerciales, 165 p.

HACCOUN, Robert. R., Chantale JEANRIE et Alan M. SAKS (1997). «Concepts et pratique contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts», *Gestion*, vol. 22, n° 3, p. 108-113.

HACCOUN, Robert.R. et Alan M. SAKS (1998). «Training in the 21st century: Some Lessons from the Last One. Invited Paper: Special Issue: Industrial Psychology at the Turn of the Century». *Canadian Psychologist*, vol. 39, n° 1-2, p. 33-51.

HALL, Douglas T, Karen L. OTAZO et Georges P. HOLLENBACK (1999). «Behind the doors: What really happens in executive coaching», *Organizational Dynamics*, vol. 27, n° 3 (hiver), p. 39-53.

HAMBLIN Anthony C. (1974). «Evaluation and control of training», *Industrial Training International*, vol. 9, n° 5 (mai), p. 154-156.

HEAD, Thomas. C. et Jr. Peter F. Sorensen (2005). «The Evaluation of Organization Development Interventions: An Empirical Study», vol. 23, n° 1 (printemps), p. 40-55.

HIGY-LANG, Chantale et Charles GELLMAN (2000). «Le coaching», Éditions d'Organisation, Paris, 343 p.

HUDSON, Frederic M. (1999). *The handbook of coaching*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 264 p.

JEANRIE, Chantale (1997). «La mesure du sentiment d'efficacité personnelle : outils et principes d'élaboration», *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 19, n° 3, p. 41-68.

JOHNSON, Kevin (2008). *L'orientation vers les buts : le contraste de deux modèles*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de montréal, 92 p.

JONES, Renae A, Alannah E. RAFFERTY et Mark A. GRIFFIN (2006). «The executive coaching trend : towards more flexible executives», *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 27, n° 7, p. 584-586.

JUDGE, Timothy A., John C. SHAW, Christine L. JACKSON, Brent A. SCOTT et Bruce L. RICH (2007), «Self-efficacy and work-related performance : the integral role of individual differences», *Journal of Applied Psychology*, vol. 92 n° 1, p. 107-27.

KAMPA-KORESCH, Sheila et Mary Z. ANDERSON (2001), «Executive coaching: a comprehensive review of the literature», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 53 n° 4, p. 205-28.

KAUFFMAN, Carol et Diane COUTU (2009). «The realities of executive coaching», *Harvard business review*, janvier, p. 1-25.

KIRKPATRICK, Donald L. (1967). *Evaluation of training*, in CRAIG, L., BITTEL, E. (eds) : *Training and development handbook*, New-York : Mc Graw-Hill.

KIRKPATRICK, Donald L. (1975). *Evaluating training programs*, American society for Training and development Inc., Madison, 313 p.

KIRKPATRICK, Donald L. (1984). «Four steps to measuring training effectiveness», *Personnel Administrator*, November, p. 19-25.

KIRKPATRICK, Donald L. (1998). *Another Look at Evaluating Training Programs*, États-Unis, Alexandria, American Society for Training & Development, 257 p.

KIRKPATRICK, Donald L. et James D. KIRKPATRICK (2007). *Implementing the four levels*, San Francisco, Berrett-Koehler éditeurs, 153 p.

KOMBARAKARAN, Francis. A., Julia A. YANG, Mila N. BAKER et Pauline B. FERNANDES (2008), «Executive coaching : it works!», *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, vol. 60 n° 1, p. 78-90.

KOONCE, Richard (1994). «One on One», *Training & Development*, vol. 48, n° 2, (février), p. 34-40.

LAWTON-SMITH, Carmelina (2007). «Coaching: Is it just a new name for training?» *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. Special Issue, n° 1 (été), p. 1-9.

LEFRANÇOIS, David (2009). *La bible du coaching aujourd'hui : tout sur le coaching et son évolution*, Paris, Maxima, Laurent du Mesnil éditeur, 276 p.

LEVINSKY, Rosemary (2000). «Stay in the game», *Black Enterprise*, vol. 30, n° 9 (avril), p. 117-124.

LONDON, Manuel (2002). *Leadership development : paths to self-insight and professional growth*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 282 p.

LUTHANS, Fred et Suzanne J. PETERSON (2003), «360-degree feedback with systematic coaching: empirical analysis suggests a winning combination», *Human Resource Management*, vol. 42 n° 3, p. 243-256.

MARTOCCHIO Joseph J. et James DULEBOHN (1994). «Performance feedback effects in training : the role of perceived controllability», *Personnel psychology*, vol. 47, p. 357-373.

MATHE, Martin (2007). «Le coaching du point de vue de la personne accompagnée», *Revue Effectif de l'Ordre des Conseillers en Ressources Humaines Agréés*, vol. 10, n° 5, p. 50-53.

MATHIEU, John E., Jennifer W. MARTINEAU et Scott I. TANNENBAUM (1993). «Individual and situational influences on the development of self-efficacy : implications for training effectiveness». *Personnel Psychology*, vol. 46 (printemps), p. 125-147.

MCGOVERN, JOY, Michael LINDEMANN, Monica VERGARA, Stacey MURPHY, Linda BARKER et Rodney WARRENFELTZ (2001). «Maximizing the impact of executive coaching: behavioural change, organizational outcomes, and return on investment». *The Manchester Review*, vol. 6 n° 1, p. 1-9.

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.

MURTADA, Nadine et Robert R. HACCOUN (1996). «L'auto-observation et la fixation d'objectifs comme déterminants du transfert des apprentissages en formation appliquée», *Revue Canadienne des sciences du comportement*, vol. 28 n° 2, p. 92-101.

NORUSIS, Marija J. (1990). *SPSS Advanced Statistics User's Guide*, Chicago, SPSS Inc., 432 p.

O'CONNOR, Joseph et Andrea LAGES (2007). *How coaching works : The essential guide to the history and practice of effective coaching*. London, Éditions A. & C. Black, 275 p.

OLIVERO, Gerald, K. Denise BANE et Richard E. KOPELMAN (1997). «Executive coaching as a transfer of training tool : effects on productivity in a public agency», *Public Personnel Management*, vol. 26, n° 4 (Hiver), p. 461-469.

OLLENDICK, Thomas H. (1983). «Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R)», *Behaviour Research & Therapy*, n°21, p. 685-692.

PAIGE, Helen (2002). «Examining the effectiveness of executive coaching on executives», *International Education Journal*, vol. 3, n° 2, p. 61-70.

ROWOLD, Jens (2008). «Multiple effects of human resource development interventions», *Journal of European Industrial Training*, vol. 32, n° 1, p. 32-44.

SAKS Alan M. (1997). «Transfer of training and self-efficacy : What is the dilemma?», *Applied psychology : An international review*, vol. 46, n° 4, p. 365-370.

SAKS, Alan M. et Robert R. HACCOUN (2004). *Managing performance through training and development (3rd edition)*. Scarborough, Ontario: Nelson Publishing, 410 p.

SCHMIDT, Richard A. et Robert A. BJORK (1992). «New Conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training», *Psychological Science*, vol. 3 n° 4 (juillet), p. 207-217.

SCHUNK Dale H. (1984). «Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals : motivational and informational effects», *Journal of educational research*, vol. 78, n° 1, p. 29-34.

SCOTT, Gail (2009). «The leader as coach», *Healthcare Executive*, vol. 24, n° 4, (juillet/août), p. 40-43.

SMITHER, James W., Manuel LONDON, Raymond FLAUTT, Yvette VARGAS et Ivy KUCINE, (2003). «Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field study», *Personnel Psychology*, vol. 56, p. 23-44.

STAJKOVIC, Alexander D. et LUTHANS, FRED. (1998), «Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis», *Psychological Bulletin*, vol. 124, n° 2, p. 240-61.

STEENSMA, Herman et Karin GROENEVELD (2010). «Evaluating a training using the «four levels model», *The Journal of Workplace Learning*, vol. 22, n° 5, p. 319-331.

TABACHNICK, Barbara G. et Linda S. FIDELL (2007). *Using multivariate statistics*, Boston, Pearson A & B., 980 p.

TANNENBAUM, Scott I., John E. MATHIEU, Eduardo SALAS et Janis A. CANNON-BOWERS (1991). «Meeting trainees' expectations : the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation», *Journal of Applied Psychology*, vol. 76, n° 6, p. 759-769.

THACH, Liz et Tom HEINSELMAN (1999). «Executive coaching defined», *Training & Development*, vol. 53, n° 3, (mars), p. 34-39.

THACH, Elizabeth, C. (2002). «The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness». *Leadership and Organizational Development Journal*, vol. 23, n° 4, p. 205-214.

THÉOT, Caroline et Carolina CASTRO (2008). *Coaching : mode ou tendance?* [en ligne], La Presse Affaires [réf. du 13 décembre 2008], <http://lapresseaffaires.cyberpresse.ca/cv/conseils/200901/07/01-815502-coaching-mode-ou-tendance.php>.

THIRY, Alain (2008). *Les 3 types de coaching : La PNL de 3e génération en entreprises et organisations*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 128 p.

TOMPSON, Holly B. et Management Association, American (2008). *Coaching: A Global Study of Successful Practices: Current Trends and Future Possibilities 2008-2018*. American Management Association/Human Resources Institute, New-York, 87 p.

TYLER, Kathryn (2000), «Scoring big in the workplace». *HR Magazine*, vol. 45, n° 6, p. 96-106.

ULRICH, Dave (2008). «Coaching for results», *Business Strategy Series*, vol. 9, n° 3, p. 104-114.

WHITERSPOON Robert et Randall P. WHITE (1997). *Four essential ways that coaching can help executives*, Center for creative leadership, Greensboro, North Carolina, 26 p.

WILSON, Carol (2008). «Coaching and coach training in the workplace», *British journal of administration management*, (janvier), p. 26-27.