

HEC MONTRÉAL

Le contrat psychologique entre les étudiants et leur programme d'études

par

Marion Lemarchand Bessec

Sciences de la gestion

(Option gestion des ressources humaines)

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

Mai 2016

© Marion Lemarchand Bessec, 2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No certificat : 2333
No projet 1677

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Titre du projet de recherche :

Les conséquences du bris de contrat psychologique

Chercheur principal :

Chercheur : Marion Lemarchand-Bessec

Titre : Étudiant(e) Maîtrise

Service/Option : Gestion des ressources humaines

Directeur : Anne Bourhis

Titre : Professeur(e) titulaire

Service/Option : Gestion des ressources humaines

Date d'approbation du projet :

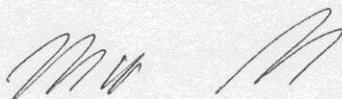
12 septembre 2014

Date de publication du certificat :

12 septembre 2014

Date d'échéance du certificat :

01 septembre 2015



Maurice Lemelin, président
Comité d'éthique de la recherche



HEC MONTRÉAL

Comité d'éthique de la recherche

Le 23 octobre 2015,

À l'attention de :
Marion Bessec, étudiante M. Sc.
HEC Montréal

Projet # : 2015-1672, 1677

Titre du projet :
Les conséquences du bris de contrat psychologique

Pour donner suite à l'évaluation de votre formulaire F8 - Modification de projet, le CER de HEC Montréal vous informe de sa décision :

Les modifications ont été approuvées et notées au dossier. Le certificat actuel demeure valide jusqu'au prochain renouvellement.

En vous remerciant cordialement,

Le CER de HEC Montréal



Maurice Lemelin
Président du CER de HEC Montréal

Résumé

Dans un environnement organisationnel en constant changement et face à l'impossibilité d'explicitier tous les termes d'un contrat qui lie un employé à son employeur (Rousseau et al., 2014), le contrat psychologique est un concept qui a un fort pouvoir d'explication des situations de travail (Guest, 1998). Il saisit l'air du temps (Guest, 1998).

Ainsi, en complément du contrat juridique, il existe un contrat psychologique, perceptuel et implicite, qui est composé d'attentes, de promesses et d'obligations mutuelles (Rousseau et al., 2014). Plusieurs modèles théoriques (Rousseau, 1995; Robinson et Morrison, 2000; Zhao et al., 2007) mettent en évidence ses tenants et aboutissants. Notons que ce processus est animé par une dynamique de bris et de violation qui engendre des conséquences attitudinales, comportementales et psychologiques (Zhao et al., 2007).

L'objectif de notre étude est de comprendre un contrat psychologique atypique : celui qui régit la relation entre les étudiants et leur programme d'études. Premièrement, nous étudions la transposition de ce concept de la relation employé-employeur à la relation étudiant-programme d'études. Deuxièmement, nous cherchons à comprendre le contenu de ce contrat psychologique et le bris qui lui est associé.

Pour ce faire, nous avons mené des entrevues exploratoires auprès de cinq étudiants et un sondage auprès de 863 étudiants. Avec un taux de réponse proche de 30%, nous avons obtenu un échantillon final de 248 personnes qui est représentatif de la population.

Nos résultats de recherche montrent que la transposition du concept de contrat psychologique est pertinente. Ils nous révèlent aussi que le contenu du contrat psychologique est complexe de par le nombre de dimensions et leur interdépendance. Globalement, nous constatons que le niveau des attentes des étudiants est élevé et que le programme respecte voire dépasse leurs attentes. Dans ce sens, nous observons une forte intensité des attentes et un bris positif.

À notre connaissance, aucune étude empirique n'a permis jusque-là d'explorer à ce point le contenu du contrat psychologique qui régit la relation entre les étudiants et leur programme d'études. Notre recherche offre donc une contribution originale et un regard

différent sur la relation qu'entretiennent les étudiants avec leur programme d'études. Plusieurs implications théoriques, méthodologiques et pratiques en découlent.

Mots clés : contenu du contrat psychologique, perception de bris du contrat psychologique, bris positif, attentes, étudiant, programme d'études, maîtrise ès sciences en gestion, M. Sc.

Table des matières

Résumé.....	i
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Remerciements.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE.....	5
1.1 Le contrat psychologique.....	5
1.1.1 La définition du contrat psychologique.....	5
1.1.2 Les différents types de contrat.....	7
1.1.3 L'engagement.....	10
1.1.4 Les contractants.....	15
1.1.5 L'ancrage individuel.....	17
1.2 Le bris et la violation du contrat psychologique.....	19
1.2.1 Le processus de violation du contrat psychologique.....	19
1.2.2 La confiance.....	22
1.2.3 La distinction entre le bris et la violation.....	23
1.2.4 Les antécédents à la perception de bris.....	26
1.3 Les conséquences de la perception de bris du contrat psychologique.....	30
1.4 La transposition du concept.....	34
1.4.1 La pertinence de la transposition.....	34
1.4.2 Le contrat psychologique des étudiants.....	35
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	37
2.1 Les questions de recherche.....	37
2.2 Le modèle conceptuel.....	38
2.3 Les variables.....	38
2.3.1 Le contrat psychologique.....	39
2.3.2 La perception de bris du contrat psychologique.....	39
2.1.3 Les variables de contrôle.....	39
2.4 Les hypothèses.....	40
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	41
3.1 La stratégie de recherche.....	41
3.2 Le terrain de recherche.....	41
3.3 Les conditions d'éthique.....	43
3.4 La phase qualitative.....	45
3.4.1 Les personnes interrogées.....	45
3.4.2 La collecte de données.....	46
3.4.3 Le canevas d'entrevue.....	47
3.5 La phase quantitative.....	49
3.5.1 La population et l'échantillon.....	49
3.5.2 La collecte de données.....	50
3.5.3 Le questionnaire.....	50
3.5.4 Les prétests.....	54

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	55
4.1 Présentation des résultats de la phase qualitative	55
4.1.1 Les attentes des étudiants.....	56
4.1.2 Les attentes du programme selon la perception des étudiants	58
4.1.3 Les obligations des étudiants envers le programme	59
4.1.4 Les obligations du programme selon la perception des étudiants	60
4.1.5 Le bris du contrat psychologique.....	61
4.1.6 Les symptômes et les conséquences du bris	63
4.1.7 Conclusion de la phase qualitative.....	65
4.2 Présentation des résultats de la phase quantitative	67
4.2.1 Profil des répondants	67
4.2.2 Représentativité de l'échantillon	69
4.2.3 Corrélations.....	74
4.2.4 Statistiques descriptives : niveau des attentes.....	76
4.2.5 Statistiques descriptives : respect des attentes.....	81
4.2.6 Effet des variables de contrôle.....	84
4.2.7 Régressions simples.....	88
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS	91
5.1 Principaux constats de recherche.....	91
5.1.1 Constats de recherche de la phase qualitative.....	91
5.1.2 Transition entre les phases qualitative et quantitative	93
5.1.3 Constats de recherche de la phase quantitative.....	95
5.2 Résultats inattendus	99
5.2.1 Contenu du contrat psychologique	99
5.2.2 Faible influence des variables de contrôle	100
5.2.3 Perception de bris positif	101
5.2.4 Attentes élevées et attentes dépassées	102
5.3 Difficulté de transposition du concept à la population des étudiants.....	103
5.4 Questionnement sur la notion de contrat psychologique.....	104
5.5 Retour sur le modèle d'analyse	106
5.6 Contributions de notre recherche	107
5.6.1 Contributions théoriques.....	107
5.6.2 Contributions méthodologiques.....	108
5.6.3 Contributions pratiques.....	109
CONCLUSION.....	115
Annexe 1 : Canevas d'entrevue.....	119
Annexe 2 : Questionnaire.....	129
Annexe 3 : Matrice de corrélations	136
Bibliographie.....	140

Liste des tableaux

Tableau 1 Réponses à la violation contractuelle (Rousseau et al., 2014 : 144)	30
Tableau 2 Conséquences du bris du contrat psychologique (Zhao et al., 2007)	34
Tableau 3 Structure du canevas d'entrevue	47
Tableau 4 Sélection des attentes inhérentes au contrat psychologique	52
Tableau 5 Échelle des réponses sur le niveau des attentes	53
Tableau 6 Échelle des réponses sur le respect des attentes	53
Tableau 7 Profil des étudiants rencontrés lors des entrevues exploratoires	55
Tableau 8 Données permettant d'évaluer la représentativité de l'échantillon	69
Tableau 9 Matrice des composantes	71
Tableau 10 Matrice des composantes avec extraction de cinq composantes	72
Tableau 11 Indicateurs pour l'agrégation des énoncés	73
Tableau 12 Statistiques descriptives Niveau des attentes	78
Tableau 13 Statistiques descriptives Respect des attentes	82
Tableau 14 Influence des variables de contrôle sur le niveau des attentes	85
Tableau 15 Influence des variables de contrôle sur le respect des attentes	87
Tableau 16 Régressions entre le niveau des attentes et le respect des attentes	89

Liste des figures

Figure 1 Les quatre types de contrats.....	9
Figure 2 Le continuum des engagements contractuels (Rousseau et al., 2014).....	14
Figure 3 Les prédicteurs du bris du contrat psychologique et de la violation (Robinson et Morrison, 2000, traduction libre).....	20
Figure 4 Modèle des dynamiques de violation contractuelle (Rousseau et al., 2014)....	21
Figure 5 Le bris et la violation du contrat psychologique.....	24
Figure 6 Les antécédents de la perception de bris du contrat psychologique	27
Figure 7 Modèle causal de Zhao et al. (2007).....	33
Figure 8 Modèle conceptuel.....	38
Figure 9 Graphiques représentant le profil des étudiants.....	68
Figure 10 Modèle conceptuel.....	106

Remerciements

Merci à Anne Bourhis, directrice de mémoire. Merci à Dominique Bouteiller et Michel Cossette, membres du jury. Merci à Caroline Archambault, bibliothécaire.

Merci aux étudiantes en gestion des ressources humaines qui ont su me soutenir. Je pense à Amélie, Céleste, Flora, Sara et Yasmine.

Merci à HEC Montréal d'avoir accepté que l'École soit mon terrain de recherche. Merci aux cinq étudiants qui ont participé aux entrevues exploratoires et aux 248 étudiants qui ont pris le temps de répondre au sondage. Ce mémoire n'aurait pas pu se réaliser sans leur contribution.

Enfin, un remerciement plus personnel à Nicolas, Nicolas, Françoise, Pablo et Simon. Leur écoute, leurs conseils et leurs encouragements ont été très précieux.

INTRODUCTION

*L'expérience prouve que celui qui n'a jamais
confiance en personne ne sera jamais déçu.*

Léonard de Vinci

La confiance est indispensable au bon fonctionnement des relations personnelles et professionnelles. Par exemple, lorsqu'une entreprise embauche un nouveau salarié, c'est parce qu'elle fait confiance dans les compétences de sa nouvelle recrue. Ou encore, lorsqu'un employé déploie des efforts dans un projet, c'est parce qu'il a confiance dans la réussite de l'entreprise pour laquelle il travaille. Projeter de la confiance, compter sur quelqu'un et tenir un engagement sont, d'ailleurs, les conditions qui sous-tendent la pensée contractuelle (Rousseau et al., 2014). La confiance est nécessaire, mais elle n'est pas suffisante pour construire une relation de travail.

C'est le contrat qui formalise les engagements des parties prenantes et qui prévoit des sanctions en cas de non-respect. Les termes d'échange sont ainsi précisés. Dans le contexte actuel, la plupart des relations d'emploi au Québec est encadrée par un contrat de travail ou une convention collective qui explicitent et formalisent les obligations mutuelles. Les procédures écrites par l'organisation peuvent venir compléter ce cadre. Cependant, tout n'est pas écrit, et au rythme auquel évoluent les organisations, les mises à jour formelles ne peuvent se faire aussi vite que les changements organisationnels. De plus, toute relation contractuelle engendre aussi des attentes non définies, implicites et subjectives.

Rousseau (1995 et 2014) a défini ce phénomène, nommé contrat psychologique : « le contrat psychologique consiste en croyances individuelles, modelées par l'organisation, concernant les termes d'un accord sur ce qu'échangent les individus et leur organisation » (Rousseau et al., 2014). Ainsi, chaque contractant a ses propres perceptions quant à des attentes et des obligations mutuelles.

Mises à l'épreuve des faits, il y a des chances que ces perceptions ne reflètent pas toujours la réalité de la relation qu'entretiennent les contractants. Il est possible que l'employeur

et l'employé se sentent déçus, voire trahis. En effet, le bris du contrat psychologique est la norme et non une exception (Rousseau et Robinson, 1994). Néanmoins, ce bris peut être négatif lorsque les attentes ne sont pas respectées ou, positif, lorsque les attentes sont dépassées (Delobbe et al., 2005).

Le bris, qui est un écart entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé, ne peut se départir des conséquences qui lui sont associées. Ainsi, le bris du contrat psychologique est associé à des réactions affectives et à une variation des attitudes et des comportements. C'est le cas des attitudes telles que la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel ou l'intention de quitter (Zhao et al., 2007). Ces conséquences répondent aux enjeux de motivation et de rétention et ont des répercussions sur la performance organisationnelle (Le Louarn, 2008), ce qui donne toute son importance à l'étude de ce concept.

Bien qu'il soit largement étudié dans ce contexte, ce phénomène ne concerne pas uniquement les relations entre les employeurs et les employés. C'est dans ce sens que le concept de contrat psychologique a été transposé aux bénévoles (Nichols et Ojala, 2009; Starnes, 2007; Taylor et al., 2006) et aux étudiants (Barnhill, 2011; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010a; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010b; Bordia et al., 2010; Koskina, 2013; Wade-Benzoni, Rousseau et Li, 2006). La particularité du travail des bénévoles est, notamment, qu'il n'existe ni de rémunération, ni de contrat au sens juridique du terme de la part de l'organisation pour laquelle ils fournissent du temps et de l'énergie. Nous supposons que le contrat psychologique prend d'autant plus d'importance pour guider cette relation. Ce qui est vrai dans le cas des bénévoles l'est aussi pour les étudiants. Cette relation qui existe entre les étudiants et leur programme d'études retient tout particulièrement notre attention.

Plus précisément, nous choisissons d'étudier la population des étudiants à la maîtrise ès sciences en gestion (M. Sc.) à HEC Montréal. Plusieurs arguments expliquent cette décision. Étant donné que les personnes consciencieuses sont plus susceptibles de réagir au bris du contrat psychologique (Raja, Johns et Ntalianis, 2004), nous pensons que les étudiants au second cycle universitaire, de par leurs résultats académiques et leur persévérance à poursuivre leurs études, sont représentatifs de ce trait de personnalité. De

plus, le nombre d'étudiants au second cycle est en augmentation au Québec et l'établissement universitaire HEC Montréal suit cette même tendance.

Nous en venons à nous poser les questions suivantes :

Le concept de contrat psychologique est-il transposable à la relation entre les étudiants et leur programme d'études ? Si oui, quel est le contenu de ce contrat psychologique ?

Pour répondre à cette problématique, nous choisissons d'adopter un devis mixte. En effet, l'originalité de notre recherche qui tient à la transposition du concept de contrat psychologique au milieu universitaire nous amène à réaliser des entrevues exploratoires. Ensuite, nous cherchons à confirmer et à comprendre le contenu du contrat psychologique grâce à un sondage.

Ce mémoire se divise en cinq parties.

- Le premier chapitre recense les écrits sur le concept de contrat psychologique. Nous avons jugé bon de commencer par explorer le contenu et la fabrication du contrat psychologique. Ensuite, focaliser sur la perception de bris et la violation du contrat psychologique et comprendre les conséquences qui y sont associées constituent une étape clé dans la compréhension de notre sujet. Finalement, la dernière partie de cette revue de littérature est plus contextuelle : le concept généralement propre à la relation entre employeur et employé est transposé au milieu universitaire (étudiant-programme d'études).
- Le deuxième chapitre nous amène à poser la problématique : elle s'exprime à travers notre question de recherche et s'opérationnalise grâce à notre modèle conceptuel. Dans une démarche hypothético-déductive, nous émettons des hypothèses que nous confrontons ensuite à la réalité.
- Le troisième chapitre détaille la méthodologie de recherche que nous choisissons d'adopter pour mener notre test empirique. Nous justifions et précisons le déroulement de notre phase qualitative exploratoire puis de notre phase quantitative. Nous jugeons utile d'argumenter sur la construction de nos outils de collecte de données et sur la pertinence de notre terrain de recherche.
- Le quatrième chapitre présente les résultats de nos collectes de données qualitatives et quantitatives.

- Le cinquième chapitre permet de discuter des résultats. Nous donnons du sens aux principaux constats de recherche, nous distinguons les résultats inattendus et tentons de les expliquer. Ce chapitre met aussi en avant nos contributions à la recherche, d'un point de vue théorique, méthodologique et pratique.
- Enfin, notre conclusion synthétise notre travail, expose les limites de notre étude et valorise les avenues de recherche que nous entrevoyons.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

L'objectif de notre revue de littérature est de recenser les écrits portant sur le concept de contrat psychologique. Une littérature s'est, en effet, construite au fil du temps à propos de ce paradigme introduit par Schein (Schein, 1968) et développé par Rousseau (Rousseau, 1995). Décliner le concept de contrat psychologique, c'est expliquer son contenu, mais aussi son bris et sa violation, ses antécédents et ses conséquences. De plus, nous explorerons la transposition de ce concept à un autre type de relation que celle qui se tisse entre l'employeur et l'employé.

1.1 Le contrat psychologique

Cette première partie de la revue de littérature vise à comprendre et à circonscrire le concept de contrat psychologique. Tout d'abord, il est essentiel de définir le contrat psychologique qui représente le concept central de ce mémoire. Ensuite, nous le situerons par rapport aux différentes formes de contrats qui régissent une relation de travail et nous nous concentrerons sur la dynamique de l'engagement qui lie réciproquement les parties prenantes. Finalement, nous recentrerons notre analyse sur le rôle des contractants et sur l'ancrage individuel et perceptuel qui caractérise le contrat psychologique.

1.1.1 La définition du contrat psychologique

Plusieurs auteurs ont défini le contrat psychologique, mais c'est la définition de Rousseau (1995; 2014) qui reste incontournable. Selon Rousseau et al. (2014), « le contrat psychologique consiste en croyances individuelles, modelées par l'organisation, concernant les termes d'un accord sur ce qu'échangent les individus et leur organisation. » (Rousseau et al., 2014 : 10).

Ainsi, quatre éléments sont mis en évidence dans cette définition : le contrat psychologique est propre à chaque individu, il est influencé par l'organisation dans laquelle les parties prenantes évoluent, il nécessite un accord d'échange mutuel et il est bipartite. Reprenons chacun d'entre eux.

- 1) Le contrat psychologique est propre à chaque individu puisque, selon Rousseau et al. (2014), il repose sur des croyances individuelles. Il est « idiosyncrasique et propre à chaque personne qui l'accepte » (Rousseau et al., 2014 : 10). En effet, chaque individu réagit à sa façon face à des informations ou des situations provenant de l'organisation. Dans ce sens, « les contrats psychologiques sont subjectifs et résident dans les yeux de celui qui l'observe » (Robinson et Rousseau, 1994 : 246, traduction libre). Cette subjectivité implique que les interprétations risquent d'être différentes pour chacune des parties prenantes du contrat psychologique. Les termes du contrat psychologique n'ont d'ailleurs pas besoin d'être les mêmes. Selon Robinson et Rousseau (1994 : 246, traduction libre), « bien que les croyances dans des obligations mutuelles constituent un contrat, les deux parties n'ont pas besoin d'être d'accord sur chacune d'elles pour croire qu'un contrat existe. »
- 2) Le contrat psychologique est influencé par l'organisation dans laquelle les parties prenantes évoluent. Que ce soit lors de sa construction ou de son évolution, les facteurs organisationnels jouent un rôle d'influence sur le processus individuel. Plus précisément, Rouillard et Lemire (Rouillard et Lemire, 2003) soulignent le fait que ce ne sont pas les organisations qui promettent, mais les individus qui se créent des attentes et des obligations vis-à-vis de l'organisation. Dans le même ordre d'idées, Robinson et Rousseau (1994 : 246) considèrent que le contrat psychologique perdure et s'adapte en fonction des changements que l'employé vit dans l'organisation. En effet, « les événements comme les nouvelles attributions professionnelles, les relocalisations et les restructurations organisationnelles peuvent faire en sorte que de nouveaux termes recouvrent les anciens ». Ainsi, le contrat psychologique a la capacité d'évoluer étant donné qu'il est « modelé par l'organisation » qui elle-même évolue (Rousseau et al., 2014 : 10).
- 3) Le contrat psychologique implique un accord d'échange mutuel, il nécessite que les parties soient d'accord sur le fait d'échanger. En effet, dans les sociétés modernes « coopérer, s'engager, s'investir au-delà de son intérêt propre et immédiat ne peut se faire sans consentement » (Rousseau et al., 2014). D'une part, l'engagement et le respect des promesses se basent sur un accord d'échange

librement consenti. D'autre part, cet accord existe en vue de la réalisation d'un objectif commun, d'une finalité qui les dépasse. Plus précisément, dans le cadre du contrat psychologique, les parties s'entendent sur un accord même s'il est implicite. En effet, « le contrat psychologique inclut les éléments tacites » (Guerrero, 2004 : 55).

- 4) Le contrat psychologique se caractérise par une relation bipartite entre des individus, d'une part, et une organisation, d'autre part. Cet engagement bipartite permet à chacune des parties « d'anticiper et de s'organiser, parce que les comportements attendus sont précisés. » (Rousseau et al., 2014 : 10). Notons que les termes « individus » et « organisation » permettent d'englober des parties prenantes variées : les individus peuvent être aussi bien des employés ou des clients et différentes formes d'organisation existent. Ce qui est vrai pour une relation d'emploi (employeur-employé) pourrait l'être pour une relation commerciale (client-fournisseur). Néanmoins, Zhao et al. (2007 : 648, traduction libre) affirment que Rousseau a développé la théorie du contrat psychologique pour comprendre la relation d'emploi.

Toutefois, le concept de contrat psychologique n'explique pas à lui seul la relation d'emploi. Il existe différents types de contrat.

1.1.2 Les différents types de contrat

Le contrat psychologique inclut « seulement les attentes qui émanent des promesses de l'employeur, implicites ou explicites, telles qu'elles sont perçues » (Robinson, 1996 : 575, citée par Zhao et al., 2007 : 649). La notion de perception implique que le contrat psychologique soit subjectif et personnel, ce qui n'est pas le cas de tous les types de contrat.

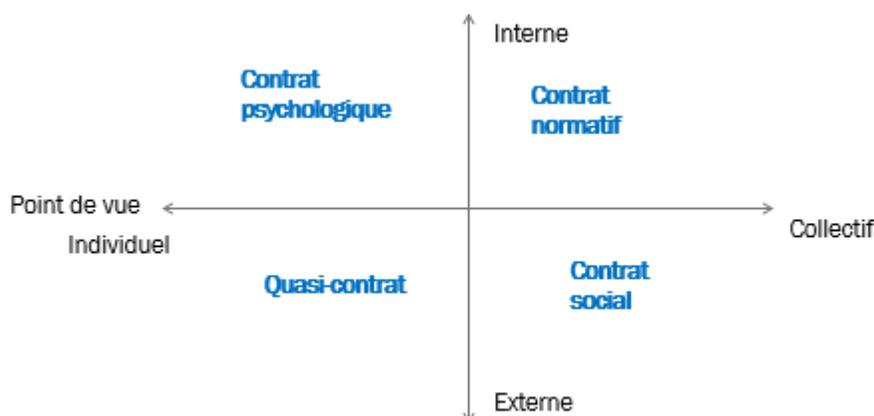
Tout d'abord, le contrat a un sens juridique. Dans nos sociétés modernes, échanger implique de contracter. Ainsi, au début d'une relation d'emploi ou d'une relation commerciale, un contrat est signé par les deux parties : l'employeur et l'employé ou le client et le fournisseur. Ce contrat explicite et formalisé répond aux règles juridiques édictées dans le Code civil du Québec (*Code civil du québec*). Le contrat se définit comme « un accord de volonté, par lequel une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou

plusieurs autres à exécuter une prestation. Il peut être d'adhésion ou de gré à gré, synallagmatique ou unilatéral, à titre onéreux ou gratuit, commutatif ou aléatoire et à exécution instantanée ou successive ; il peut aussi être de consommation » (C.c.Q article 1378). Selon cette définition, le contrat est un moyen de fixer les obligations de chacune des parties de façon volontaire en vue d'une prestation. De plus, le contrat lie au minimum deux personnes physiques ou morales et peut prendre plusieurs formes.

Cependant, un contrat juridique ne permet pas de détailler toutes les attentes et les obligations des deux parties. Dans ce sens, il est prévu légalement que l'« on tient compte, dans l'interprétation du contrat, de sa nature, des circonstances dans lesquelles il a été conclu, de l'interprétation que les parties lui ont déjà donnée ou qu'il peut avoir reçue, ainsi que des usages » (C.C.Q article 1426). Le Code civil reconnaît donc que la formalisation des conditions de l'échange entre les parties est nécessaire, mais pas suffisante. Il y a notamment une place à l'interprétation en fonction des pratiques passées.

En complément du contrat au sens juridique du terme, il existe d'autres façons d'interpréter un contrat et de penser à des attentes et à des obligations réciproques. À ce propos Guerrero (2004) met en avant la complémentarité qui existe entre le contrat psychologique et le contrat juridique en affirmant que « le contrat psychologique inclut les éléments tacites et psychologiques d'une relation d'emploi qui ne peuvent pas être présentés dans un contrat de travail écrit et formel » (Guerrero, 2004 : 55). Dans la même veine, Rousseau et al. (2014) ne se limitent pas au contrat psychologique et le situent par rapport à trois autres formes élémentaires de contrats. Différencier ses contrats, c'est saisir que plusieurs points de vue coexistent. Il s'agit des points de vue de l'individu ou du groupe qui se situent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation, comme le montre la figure 1.

Figure 1 Les quatre types de contrats



Reprenons ces quatre types de contrat :

- 1) Le contrat social se positionne du point de vue du groupe. Il se situe à l'extérieur de l'organisation et il positionne le groupe en tant que société. Ainsi, le contrat social s'appuie sur « des croyances générales quant aux obligations contractuelles associées à la culture d'une société » (Rousseau et al., 2014 : 10). Par exemple, l'importance accordée à la ponctualité varie selon les cultures. Une tolérance au retard est plus ou moins permise. En ce qui nous concerne, au Québec, la ponctualité est importante : une réunion démarre à l'heure et il n'est pas rare que les participants arrivent une dizaine de minutes avant pour se préparer.
- 2) Tout comme le contrat social, le quasi-contrat se situe d'un point de vue externe à l'organisation. Cependant, il repose sur une perception individuelle. Le quasi-contrat est composé de « représentations qu'élaborent des personnes extérieures à l'organisation » (Rousseau et al., 2014 : 12). Ainsi, ce sont « les quasi-contrats [qui] forment la réputation de l'organisation et son image publique ». Par exemple, comparons la réputation et l'image de deux entreprises ayant comme points communs d'être des entreprises québécoises qui ont un rayonnement international : le Cirque du Soleil et Bombardier. Pour ce faire, prenons l'exemple d'un candidat, exerçant un poste de professionnel, qui s'informe sur internet avant de passer une entrevue de sélection. D'une part, le Cirque du Soleil se présente comme « une entreprise québécoise reconnue internationalement pour ses

spectacles et son divertissement artistique de haute qualité (Cirque du Soleil, 2015) et, d'autre part, Bombardier se définit comme un « leader mondial de la fabrication d'avions et de trains » (Bombardier, 2015). C'est notamment en fonction de l'activité de l'entreprise que le quasi-contrat diffère. Le candidat est extérieur à l'organisation et se forge un point de vue individuel. S'il postule au Cirque du Soleil, reconnu pour ses « divertissements artistiques », le candidat s'attendra à une entrevue où il pourra exprimer sa créativité. Ce même candidat qui postule chez Bombardier, « fabricant d'avions et de trains », se préparera à argumenter de façon plus concrète et rationnelle lors de l'entrevue.

- 3) À l'inverse, le contrat normatif se construit à l'intérieur d'une même organisation et il est représentatif d'un point de vue partagé par un groupe. C'est un « contrat partagé qui émerge lorsque les membres d'un groupe [...] partagent des croyances communes sur les promesses faites et les obligations attendues ». Par exemple, dans une entreprise, le groupe des employés ayant de l'ancienneté connaît mieux les pratiques adéquates. Par exemple, selon leur point de vue, tel ou tel vêtement se porte selon les circonstances : pour un rendez-vous avec un client, aux réunions, au party de l'entreprise ou le vendredi. C'est ce groupe qui transmet ses pratiques communes lorsqu'elles ne sont pas formalisées dans un code vestimentaire ou une politique d'entreprise.
- 4) Le contrat psychologique, qui fait l'objet de notre recherche, émerge quant à lui des points de vue internes à l'organisation et individuels.

C'est ainsi que nous situons le contrat psychologique : il coexiste et il est complémentaire aux autres contrats. Bien que ces contrats soient distincts les uns des autres, leur point commun est de susciter l'engagement.

1.1.3 L'engagement

Un contrat « se fabrique » sur la base des mécanismes de l'engagement (Rousseau et al., 2014), ce qui implique nécessairement une réciprocité dans la relation d'échange. En effet, chacun de nous est amené à penser contractuellement. Croire que quelqu'un a l'intention de respecter l'engagement qu'il a pris implique que nous comptons sur lui. De même, savoir que quelqu'un compte sur nous incite à tenir ses engagements » (Rousseau et al.,

2014 : 27). Plus précisément, selon Rousseau et al. (2014 : 27), penser contractuellement signifie :

- « Croire que la personne qui a pris l'engagement le réalisera plus tard.
- Avoir confiance dans la compréhension qu'une personne a des promesses qui lui ont été faites.
- Face à d'autres engagements possibles, faire des choix en fonction des dommages associés au fait d'honorer ou de ne pas honorer ses engagements. »

Nous comprenons alors que la confiance, la communication ainsi que le sens des responsabilités et des priorités sont essentiels à la réalisation d'un contrat. Dans ce sens, les engagements pris légalement sont explicites et encadrés. Par exemple, en vue de garantir la réalisation d'un engagement, un contrat juridique peut établir par écrit des indemnités de retard qui incitent le prestataire à livrer le produit ou le service en temps et en heure. Cependant, tous les engagements sur lesquels reposent les relations ne sont pas aussi explicites et contraignants. Qu'est-ce qui incite alors quelqu'un à tenir ses engagements ?

Selon Rousseau et al. (2014 : 28-30), il existe des mécanismes d'engagement qui incitent à tenir ses promesses. Ils mentionnent six raisons : le consentement, l'image et l'estime de soi, la représentation produite par l'acte de promettre, les coûts de confiance, la pression sociale et le souci de réputation et les incitations.

- 1) Le consentement. S'engager à faire quelque chose à venir est un moyen de se fixer des objectifs et l'objectif a plus de probabilité de se réaliser s'il est accepté volontairement (Rousseau et al., 2014 : 28). Par exemple, un gestionnaire sollicite les membres de son équipe sur la base du volontariat pour réaliser une campagne de financement pour une œuvre caritative. Il s'agit d'une tâche hors rôle et un membre de l'équipe va se porter volontaire et affirmer son consentement à mener cette campagne.
- 2) L'image et l'estime de soi. Chaque individu agit de façon à renforcer l'image qu'il a de lui-même et son estime personnelle (Rousseau et al., 2014 : 28). Pour poursuivre l'exemple précédent, il se trouve que le déroulement de la campagne de financement s'avère plus difficile que prévu, mais cet employé persévère, il

tient à respecter son engagement. En effet, dans le cas où il échouerait, il risque de pâtir d'une moins bonne image de lui-même et d'une baisse de l'estime de soi.

- 3) La représentation produite par l'acte de promettre. Une personne qui fait une promesse, prévoit une action future et se met alors à imaginer la réalisation de cette action. Cette visualisation anticipée incite à tenir la promesse. En effet, « plus nous nous représentons faire une action à l'avenir, plus il y a de chances que nous la réalisions effectivement » (Rousseau et al., 2014, 29). Ainsi, chaque lundi le gestionnaire et les membres de l'équipe font le point. La réunion qui est planifiée permet à chacune des parties de se projeter sur un objectif qu'ils se sont fixé pour la semaine.
- 4) Le coût de confiance. L'inexécution contractuelle peut causer des dommages pour l'autre partie (Rousseau et al., 2014 : 29). La personne qui a fait une promesse est amenée à faire son maximum pour la tenir puisqu'elle mesure les conséquences négatives pour l'autre partie et la perte de confiance qu'elle subira de la part de l'autre. Dans ce cas, l'employé volontaire pour la campagne de financement souhaite tenir son engagement. En effet, il vient de joindre cette nouvelle équipe et il cherche à gagner la confiance de son gestionnaire.
- 5) La pression sociale et le souci de réputation. La norme sociale incite au respect des promesses (Rousseau et al., 2014 : 29). Ainsi, la personne qui fait défaut à son engagement risque de ternir sa réputation.
- 6) Les incitations. Les parties prenantes s'engagent volontairement dans un contrat pour y trouver un bénéfice individuel et commun. Ce bénéfice se concrétise sous forme d'incitation (Rousseau et al., 2014 : 29). Par exemple, l'employé volontaire pour la campagne de financement est incité par la visibilité que cette réalisation lui offrira en interne, d'autant plus qu'il vient de joindre l'organisation.

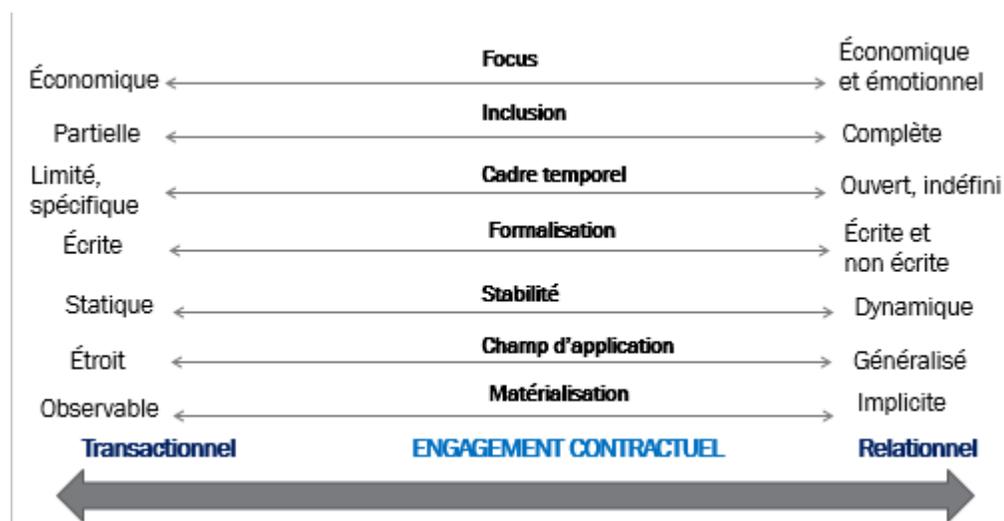
Ainsi, le mécanisme de l'engagement lie réciproquement les parties prenantes. Une autre question se pose alors : quelle est la nature des engagements qui sont pris ? Pour y répondre, les analyses des contrats d'emploi se concentrent aujourd'hui sur le continuum transactionnel-relationnel sur lequel nous reviendrons à la figure 2 (Rousseau et al., 2014).

Ainsi, Rousseau et al. (2014 : 99) mettent en avant sept dimensions du contrat pour différencier l'engagement transactionnel de l'engagement relationnel (figure 2).

- Focus : l'échange entre l'employeur et l'employé est économique lorsqu'il est centré sur le salaire et il est économique et émotionnel si, au salaire, s'ajoutent des « sentiments d'engagement affectif et d'attachement » (Grimmer et Oddy, 2007).
- Inclusion : l'inclusion de l'employé est partielle lorsque l'implication personnelle au travail est limitée (Rousseau et al., 2014 : 98). À l'inverse, l'inclusion de la personne est plus importante lorsque l'employeur inclut l'employé dans le projet de l'organisation. C'est le cas notamment quand l'organisation porte attention au développement de carrière et à la formation de l'employé (Grimmer et Oddy, 2007).
- Cadre temporel : la délimitation dans le temps répond à un besoin comme celui d'une saison ou d'un mandat précis alors qu'un cadre temporel ouvert et indéfini correspond à un contrat qui s'inscrit dans la durée.
- Formalisation : les tâches et les conditions de travail peuvent être plus ou moins écrites, formalisées, précisées.
- Stabilité : l'engagement transactionnel implique que « tout changement nécessite de renégocier le contrat » (Rousseau et al., 2014 : 98) alors que le contenu du contrat évolue de façon dynamique et mouvante lorsqu'il s'agit de l'engagement relationnel.
- Champ d'application : un champ d'application est étroit lorsque les compétences de l'employé sont utilisées telles quelles et il est généralisé lorsque l'employé est vu dans sa globalité incluant, par exemple, sa dimension personnelle et familiale (Rousseau et al., 2014 : 99).
- Matérialisation : elle se caractérise par la capacité à visualiser ou comprendre clairement le contrat. D'un côté, les engagements sont « exempts d'ambiguïté » et se matérialisent par des actions observables qui aident à la compréhension. D'un autre côté, le contenu du contrat est plus implicite et subjectif et donc, moins compréhensible par une tierce personne (Rousseau et al., 2014 : 99).

La figure 2 illustre les sept continuums.

Figure 2 Le continuum des engagements contractuels (Rousseau et al., 2014)



Maintenant que les sept dimensions sont définies, illustrons les deux types d'engagement. D'une part, le contrat de type transactionnel est centré sur un échange instrumental. L'exemple typique d'un contrat transactionnel dans une relation d'emploi est celui qui lie un employeur à un employé intérimaire (Rousseau et al., 2014 : 98). Prenons l'exemple d'un intérimaire qui travaille pour une entreprise de déménagement pendant deux journées. En quelque sorte, l'entreprise de déménagement met à disposition les meubles et les cartons et l'intérimaire fournit sa force physique et son adresse. Le champ d'application de ses compétences est restreint : les tâches sont précises et consistent à porter les meubles et les cartons sous la supervision étroite d'un chef d'équipe. Ses compétences, centrées ici sur sa force physique et son adresse, sont sollicitées pour une application précise et encadrée ; ses compétences sont employées telles quelles et l'entreprise ne cherche pas particulièrement à les développer. Étant donné que cet intérimaire a peu l'occasion de créer des relations avec ses collègues, son inclusion reste partielle. Ses tâches, qui consistent à déplacer des meubles et des cartons, sont clairement définies et rapidement intégrées par une nouvelle recrue. Son engagement est statique dans le sens où ses tâches ne changent pas au cours du déménagement et elles sont observables étant donné que les meubles et les cartons passent des pièces de la maison au camion.

D'autre part, à l'extrême inverse du continuum de l'engagement contractuel, se situe l'engagement relationnel. Rousseau et al. (2014 : 98) affirme que ce type d'engagement implique des efforts importants, un haut degré d'interdépendance et une certaine protection (Rousseau et al., 2014 : 98). Grimmer et Oddy (Grimmer et Oddy, 2007) mettent en avant les facteurs socioémotionnels qui entrent en jeu, tels que « la loyauté et le soutien ». C'est le cas d'un salarié en contrat à durée indéterminée dans une entreprise où il est possible de faire carrière. En effet, les caractéristiques mentionnées dans la figure 2 se vérifient : l'employé s'implique sur le long terme et son évolution professionnelle se fait en interne (cadre temporel indéfini) quels que soient les changements organisationnels (stabilité dynamique), ses compétences sont alors développées grâce à la formation offerte par l'entreprise (inclusion de la personne et champ d'application globale). Bien que cet employé pourrait peut-être gagner davantage à changer d'employeur, il est attaché émotionnellement à l'entreprise et il choisit d'y rester (focus émotionnel).

Ainsi, il est pertinent de noter que l'engagement de type relationnel s'appuie sur des éléments émotionnels qui sont plus informels, implicites, subjectifs, flexibles et sur lesquels se rejoignent les parties prenantes (Rousseau et al., 2014 : 98). Ces caractéristiques de l'engagement relationnel sont communes à celle du contrat psychologique qui est « subjectif et interprétatif » par nature (Taylor et al., 2006). Ainsi, les deux types de contrat psychologique ont été évalués (Grimmer et Oddy, 2007). Il est important de considérer que le contrat psychologique se forme quel que soit le type d'engagement (Rousseau et al., 2014; Taylor et al. 2006; Rouillard et Lemire, 2003). Par conséquent, le contrat psychologique se forme quelle que soit la position du curseur sur le continuum transactionnel-relationnel.

Toutefois, les mécanismes de l'engagement et les formes prises par l'engagement impliquent que des acteurs et des parties prenantes entrent en contact et agissent. Il s'agit des contractants qui interagissent dans les organisations et contribuent à la création du contrat psychologique.

1.1.4 Les contractants

« Du point de vue du contrat psychologique, toute personne qui communique une forme d'engagement à venir à une autre personne est potentiellement un contractant » (Rousseau

et al., 2014 : 67). Le terme de contractant est donc employé au sens large. Bien que la relation qui donne lieu à un contrat psychologique soit centrée sur les cocontractants directs (employé-employeur, bénévole-association, client-fournisseur), il existe beaucoup d'autres contractants. Ainsi, au sein d'une organisation, les contractants s'avèrent être nombreux et ils exercent différents rôles.

Dans ce sens, Rousseau et al. (2014) distinguent le contractant « principal » de l'« agent ». Alors que les contractants principaux contractent pour leur propre compte et communiquent en direct, les agents s'expriment et agissent pour le compte d'un contractant principal, ils le représentent. Par exemple, un candidat qui rencontre en entrevue un dirigeant-propriétaire aura à faire avec un contractant principal ; un candidat qui rencontre en entrevue le recruteur communiquera avec un agent.

Dans un contexte organisationnel, des avantages et des inconvénients sont associés aux différents contractants. Par exemple, pour un candidat, un agent recruteur sera plus accessible et diffusera plus d'informations sur le contrat d'emploi que le dirigeant, mais il véhiculera les informations indirectement et dans ses propres termes. En ce qui a trait au contrat psychologique, le candidat créera ses attentes, dès l'entrevue, par rapport au discours du recruteur dans une relation de principal (futur employé) à agent (recruteur).

Selon Rousseau et al. (2014) une autre distinction caractérise les contractants au sein d'une organisation : ils peuvent être « humains » ou « non humains ». Par exemple, dans la phase de socialisation, une recrue va s'imprégner de l'organisation. Pour ce faire, elle consulte des contractants non humains (les sites internet et intranet, les documents et les politiques internes) et des contractants humains (les professionnels du service RH, son responsable hiérarchique et ses collègues).

Pour associer, finalement, ces deux caractéristiques dans le cadre d'une relation d'emploi : l'employé est un contractant humain principal et l'employeur est un contractant multidimensionnel composé de contractants principaux et d'agents, de contractants humains et non humains.

Ainsi, les contractants façonnent et fabriquent le contrat psychologique en se rencontrant. Selon Rousseau et al. (2014), « il y a quelque chose de fondamental et d'essentiel lorsque des personnes s'accordent sur des actions à venir. Ils rendent possibles l'organisation, la

coopération mutuelle, des gratifications ultérieures et un déploiement efficace des ressources en présence ». Bien que ces contractants se rencontrent et échangent, il reste que chaque partie se base sur ses « croyances individuelles ». C'est cet ancrage individuel qui distingue particulièrement le contrat psychologique.

1.1.5 L'ancrage individuel

Tel que mentionné précédemment, il est clair que le contrat psychologique repose sur des perceptions. Tout un chacun interprète les informations individuellement et l'autre partie ne participe à cette interprétation qu'à condition qu'elle lui soit communiquée.

Cet ancrage individuel du contrat psychologique s'explique par l'influence des modèles mentaux qui crée des significations et par le traitement des informations qui est limité et discontinu. Ainsi, selon Rousseau et al. (2014 : 32-33), le contrat psychologique repose sur des interprétations qui sont guidées par le cadre d'un modèle mental qui est assez stable et propre à chacun. « Assez typiquement, nous créons des modèles mentaux ou des schémas qui organisent l'expérience de telle sorte que le tri d'informations soit régi par des processus automatiques et routiniers » (Rousseau et al., 2014 : 7). C'est ce modèle mental qui est le cadre de l'interprétation et de la sélection des informations et qui est prédicteur des comportements. Par exemple, une personne qui a subi un plan de réduction d'effectif dans sa vie professionnelle se montrera plus méfiante face aux promesses d'un futur employeur.

Levinson et ses collègues (Levinson et al., 1962) vont même jusqu'à affirmer d'ailleurs que les parties ne sont pas toujours conscientes de leurs croyances. En effet, ils définissent le contrat psychologique comme « une série d'attentes mutuelles dont les parties prenantes à la relation ne sont que vaguement au courant, mais qui néanmoins gouvernent leur relation entre eux ».

C'est donc l'aspect interprétatif, subjectif et individuel qui caractérise particulièrement le contrat psychologique. Dans ce sens, la notion de perception est importante. L'individu organise mentalement les données et se forge une impression, une représentation personnelle de la réalité. « Les perceptions ne sont pas de simples interprétations passives de la réalité, car nous donnons sens aux événements » (Rousseau et al., 2014 : 32).

Traiter les données est un mécanisme imparfait, notamment parce qu'il est partiel et interprétatif. En effet, le cerveau humain a ses limites et nous nous comportons comme « un processeur discontinu d'informations » (Rousseau et al., 2014 : 35). Ce sont « les structures mentales ou formes cognitives [qui] nous conduisent à ignorer une partie des informations perçues, et à en mettre d'autres en avant. » Par exemple, lors de la présentation des conditions de travail d'une organisation, une personne retiendra que l'organisation propose des perspectives à l'international alors qu'une autre personne retiendra que le lieu de travail est proche de son lieu de vie. Les deux informations ont été réellement diffusées, mais les individus ont retenu les informations qui correspondaient mieux à leurs aspirations. Ainsi, « même lorsque les messages sont communiqués délibérément, les membres de l'organisation n'y font attention que s'ils y trouvent un motif valable. Nous ne sommes pas toujours à la recherche d'informations. Nous le faisons si nous en ressentons le besoin ou lorsque la situation signale qu'il est important de le faire. Parce que l'information est traitée épisodiquement plus que de manière continue, certaines observations auront plus d'impacts que d'autres » (Rousseau et al., 2014).

Plus particulièrement, le traitement de l'information est sujet au temps puisqu'il se réalise à un moment opportun. En effet, Rousseau et al. (2014) affirment que l'information est recherchée, traitée et interprétée au moment où l'individu le juge nécessaire. « La recherche active d'informations se déclenche par des événements (Rousseau et al., 2014 : 36). Par exemple, une personne récemment recrutée va saisir l'occasion de sa première semaine au travail pour poser des questions relatives aux lieux de travail actuels et futurs. Ainsi, ce sont ces occasions ou événements qui forgent et marquent l'évolution du contrat psychologique. C'est le cas des événements organisationnels (des mises à pied massives) ou personnels (un congé de maternité ou un départ en retraite).

Par conséquent, nous comprenons qu'il ne suffit pas que l'information soit diffusée pour qu'elle soit utilisée. Le mécanisme de traitement de l'information est complexe. Rousseau et al. (2014 : 38) vont même jusqu'à affirmer qu'« en fait, le processus cognitif d'interprétation des messages reçus a plus d'influence sur la formation du contrat psychologique que le contenu des messages envoyés. » Quelle que soit l'information

diffusée, c'est donc la perception qui l'emporte sur le message. Les facteurs individuels sont donc prépondérants dans la fabrique et le développement du contrat psychologique.

Ce sont ces facteurs individuels qui expliquent que « deux personnes placées dans une même organisation peuvent avoir des contrats psychologiques différents. » C'est ce qui crée une certaine complexité dans les relations, mais aussi un défi à relever. Finalement, « tout l'enjeu est de faire qu'une relative harmonie sur ce qui est attendu et dû soit transmise et comprise » (Rousseau et al., 2014 : XXXI).

1.2 Le bris et la violation du contrat psychologique

Le contrat psychologique se construit et, au fil du temps, il est susceptible d'être respecté ou brisé. Le bris et la violation du contrat psychologique sont d'ailleurs des phénomènes courants. C'est le cas, lorsqu'une recrue est déçue de son nouveau poste, mais aussi lorsqu'un salarié ayant vingt ans d'ancienneté vit une réorganisation qui modifie la culture organisationnelle à laquelle il était particulièrement attaché. C'est pourquoi Robinson et Rousseau (1994) affirment que le bris représente une norme et non une exception. Rousseau et al. (2014 : 119) confirment que ces violations sont fréquentes et qu'elles sont surmontables.

Étant donnée la fréquence de ce phénomène, le bris et la violation du contrat psychologique font l'objet de la deuxième partie de la revue de littérature. Tout d'abord, nous jugeons nécessaire de mettre en avant le modèle de Robinson et Morrison (2000) qui explique la dynamique de bris et de violation contractuelle. Nous compléterons l'analyse de ce modèle en dégageant la notion de confiance. Ensuite, nous nous pencherons sur la distinction entre les deux variables centrales : le bris et la violation. Enfin, nous analyserons les antécédents mis en avant dans ce processus pour mieux saisir ce qui déclenche et alimente ce phénomène.

1.2.1 Le processus de violation du contrat psychologique

Les deux modèles principaux qui expliquent la dynamique de violation contractuelle sont ceux de Rousseau et al. (2014) et de Robinson et Morrison (2000). Chronologiquement, le modèle de Rousseau et al. publié en 2014 est une adaptation et une traduction en français du modèle présenté par Rousseau en 1995. Par conséquent, le modèle de

Rousseau et al. (2014) est, conceptuellement, antérieur à celui de Robinson et Morrison (2000). Étant donné qu'il est plus récent et plus clair, nous faisons le choix de mettre en évidence le modèle de Robinson et Morrison et nous le comparons, dans une certaine mesure, au modèle de Rousseau et al. (2014). Le modèle de Robinson et Morrison (2000) est illustré par la figure 3 et celui de Rousseau et al. (2014) par la figure 4.

Figure 3 Les prédicteurs du bris du contrat psychologique et de la violation (Robinson et Morrison, 2000, traduction libre)

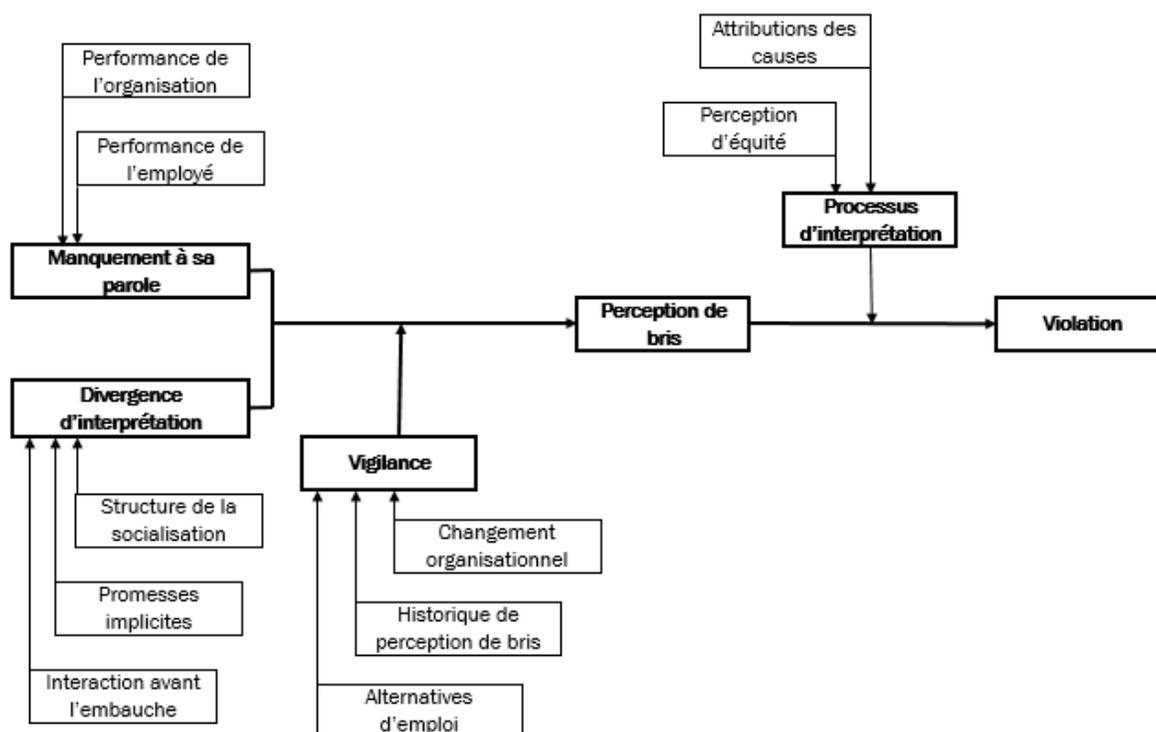
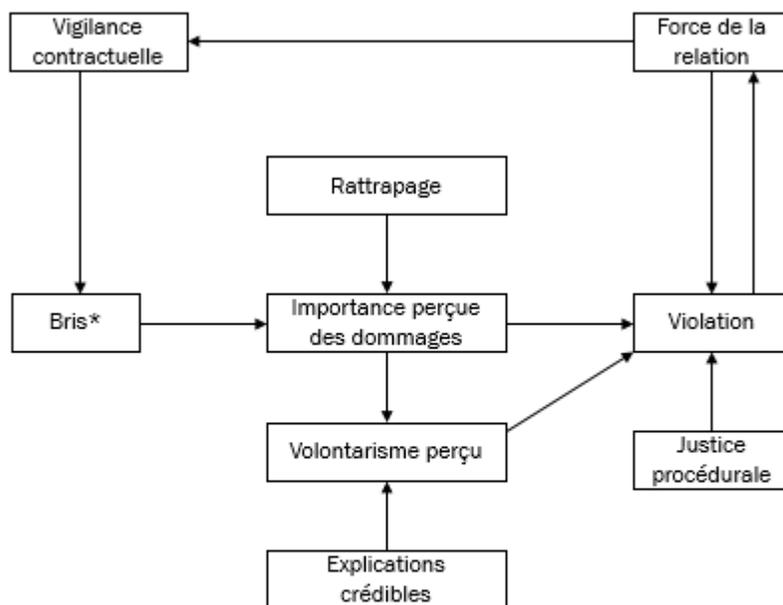


Figure 4 Modèle des dynamiques de violation contractuelle (Rousseau et al., 2014)



* Décalage entre résultat attendu et résultat obtenu

Pour expliquer la dynamique de violation contractuelle, Robinson et Morrison (2000) mettent, tout d'abord, en avant deux variables indépendantes principales. Ainsi, le processus débute lorsque l'une des parties manque à sa parole (*reneging*) ou lorsque l'individu et l'organisation interprètent de façon divergente les informations (*incongruence*). Nous reprendrons plus en détail ces antécédents dans la section suivante. Ensuite, l'existence de l'une ou l'autre des variables indépendantes engendre les deux variables qui sont au cœur du modèle, à savoir la variable dépendante de la violation et la variable médiatrice de la perception de bris. Ainsi, l'individu et l'organisation, qui sont les parties prenantes du contrat psychologique, perçoivent potentiellement un bris qui entraîne potentiellement un sentiment de violation. En effet, le déclenchement de ces deux phénomènes est sujet à des variables modératrices. Le bris et la violation du contrat psychologique sont des concepts qui sont liés : le bris intervient avant la violation et la variation du bris influe sur la variation de la violation. Il existe un lien de cause à effet entre le bris et la violation. D'une part, la vigilance influence la relation entre les variables indépendantes (manquement à sa parole et divergence d'interprétation) et la perception

de bris du contrat. Dans ce sens, plus les parties sont vigilantes, plus elles risquent de percevoir un bris du contrat psychologique. D'autre part, le processus d'interprétation influence la relation entre la perception de bris et la violation. Ainsi, selon l'interprétation des parties prenantes, le bris perçu engendre un plus ou moins grand sentiment de violation.

1.2.2 La confiance

Pour aller plus loin dans l'explication de ce processus, nous estimons qu'il existe une variable qui n'apparaît pas visuellement dans le modèle de Robinson et Morrison (2000), mais qui est pourtant omniprésente et sous-jacente. Il s'agit de la confiance.

En effet, la confiance a une place particulière dans le processus de violation contractuelle puisqu'elle apparaît dans la littérature à la fois comme une cause et une conséquence de la violation (Rousseau et Robinson, 1994; Rousseau *et al.*, 2014). Dans ce sens, la confiance fonctionne comme un cercle vertueux ou vicieux (Rousseau et Robinson, 1994; Rousseau *et al.*, 2014). La confiance renforce la confiance ou la méfiance renforce la méfiance, ce qui a un impact global sur le processus de violation contractuelle.

D'une part, Robinson et Rousseau (1994 : 255) soulignent le lien de cause à effet qui existe entre la violation et la confiance. D'autre part, Zhao et al. (2007 : 650) se démarquent en situant la confiance comme une conséquence à part entière du bris en la différenciant de la violation. Alors que la violation s'exprime par des sentiments de frustration et de colère (Morrison et Robinson, 1997; Zhao et al., 2007), la méfiance se manifeste par le scepticisme, le cynisme et l'hostilité aux initiatives de l'organisation (Zhao et al., 2007).

Par ailleurs, dans le modèle de Robinson et Morrison (2000), la confiance s'inscrit dans la variable de la vigilance. Plus précisément, dans ce modèle, l'historique de perception de bris est un facteur qui engendre la vigilance (Robinson et Morrison, 2000). Dans ce sens, si un individu a déjà été marqué par un bris du contrat psychologique dans une relation d'emploi, il se méfiera des prochains contrats et se montrera plus vigilant. La confiance est sujette à l'historique d'une relation, elle se construit donc avec le temps.

Revenons maintenant au modèle de Robinson et Rousseau (2000) et étudions successivement le lien entre bris et violation puis les antécédents.

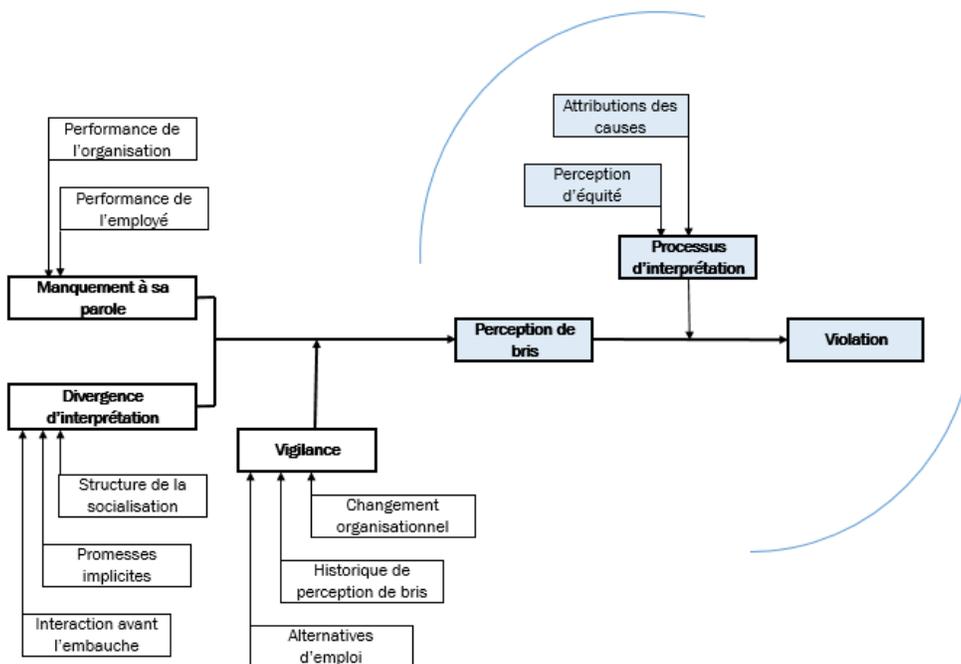
1.2.3 La distinction entre le bris et la violation

L'une des questions qui se pose dans le processus de violation contractuelle est de « comprendre pourquoi certains événements, de toute évidence en décalage par rapport aux engagements initiaux, ne provoquent pas de réactions négatives, alors que d'autres, apparemment sans importance, engendrent indignation et colère » (Rousseau et al., 2014 : 125). Le même événement peut, en fait, provoquer des réactions différentes. Nous comprenons que tout bris n'implique pas forcément un sentiment de violation. Une distinction existe entre ces deux variables qui évoluent conjointement : le bris et la violation.

Dans la littérature, il y a parfois une confusion entre les termes de bris et de violation du contrat psychologique. Ces deux variables sont liées, mais pourtant bien distinctes. Morrison et Robinson (1997) clarifient cette différence en affirmant que « le bris est l'évaluation cognitive du fait que l'organisation a échoué à remplir ses obligations, alors que la violation est l'état émotionnel et affectif qui peut suivre le bris cognitif ». Par ailleurs, précisons que Guerrero (2004) utilise le terme de brèche plutôt que bris. Néanmoins, étant donné qu'il est plus fréquent nous choisissons d'utiliser le terme bris dans ce mémoire.

Reprenons dans la figure 4 la relation entre les variables centrales du modèle de Robinson et Morrison (2000 : 527), à savoir le bris et la violation et illustrons ce modèle par un exemple.

Figure 5 Le bris et la violation du contrat psychologique



Notre exemple est celui d'un salarié qui n'obtient pas la promotion professionnelle qu'il attendait. Ce choix est soutenu par l'analyse qualitative de Robinson et Rousseau (1994) qui met en avant la promotion comme la circonstance la plus fréquente de violation contractuelle. Supposons donc un salarié qui assiste à une réunion dont l'objectif est de présenter la nouvelle organisation de son service. Il arrive, ce matin-là, sur son lieu de travail avec l'espoir d'apprendre la promotion qu'il attend depuis sa dernière entrevue de performance. Cette réunion est importante et significative pour lui. Or, pendant cette réunion, il apprend finalement que son poste reste inchangé. Au sens de la définition mise en avant dans le modèle de Rousseau et al. (2014 : 125), il y a « un décalage entre le résultat attendu et le résultat obtenu » (Rousseau et al., 2014); ce salarié vit donc un bris de son contrat psychologique. Plus précisément, au sens de la définition de Morrison et Robinson (1997) citée précédemment, le fait que le salarié n'ait pas obtenu sa promotion est un bris alors que son état émotionnel qui en découle correspond à un sentiment de violation.

Ainsi, en sortant de la réunion, il va réagir émotionnellement en accueillant cette nouvelle de façon négative. Il est déçu (Rousseau et Robinson, 1994), il est fâché et frustré (Zhao

et al., 2007) et il se sent trahi (Guerrero, 2004; Rousseau et Robinson, 1994). Dans ce sens, Zhao et al. (2007) affirment que la violation du contrat psychologique capture les réponses émotionnelles de la personne.

Toutefois, le degré du sentiment de violation varie. Le salarié qui a perçu un bris de son contrat psychologique interprète cet événement. En effet, d'après la figure 3, une variable modératrice influence la relation entre la perception du bris et la violation. L'attribution des causes du bris et la perception d'équité sont les facteurs d'interprétation mis en avant dans le modèle de Robinson et Morrison (2000).

Ainsi, attribuer les causes lui permet de comprendre pourquoi il n'a pas reçu la bonne nouvelle de sa promotion lors de cette réunion. Il se demande si c'est de sa faute, si ses attentes n'étaient pas réalistes, ou si c'est une cause inhérente à l'entreprise (Robinson et Morrison, 2000). Nous faisons ici une parallèle avec le modèle de Rousseau et al. (2014) qui introduit la variable des explications crédibles (figure 4). Ainsi, le gestionnaire qui présente la nouvelle organisation du service avec des arguments solides qui sont jugés crédibles peut désamorcer le sentiment de violation vécu par le salarié.

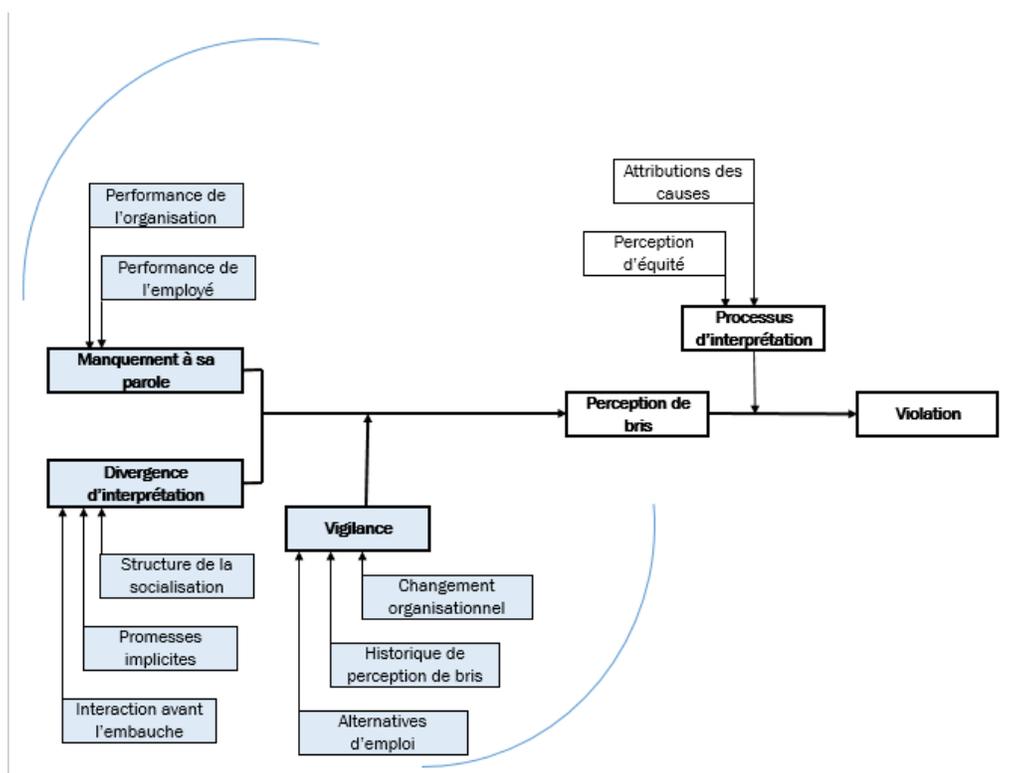
De plus, son interprétation se fait en fonction de l'équité qu'il perçoit dans la décision qui a été prise. Ainsi, le salarié qui n'a pas obtenu sa promotion le vivra mieux s'il est traité avec respect et considération (Robinson et Morrison, 2000). Dans le même ordre d'idées, Rousseau et al. (2014) met en avant la justice procédurale comme une variable qui influence le sentiment de violation. La différence entre les deux modèles s'avère être que Robinson et Morrison (2000) affirment qu'un sentiment d'injustice peut influencer la relation entre le bris et la violation alors que Rousseau et al. (2014) affirment qu'il augmente ou diminue directement la force du sentiment de violation. Dans ce sens, le sentiment de violation diminue si le salarié perçoit les décisions de l'organisation comme justes étant donné qu'elles sont justifiées par des procédures appliquées correctement et équitablement à tous. Par conséquent, le salarié qui n'a pas obtenu sa promotion le vivra d'autant plus mal s'il vit un sentiment d'iniquité par rapport à un collègue qui, pour sa part, obtient une promotion. De plus, cette décision serait d'autant plus équitable si le processus de décision favorisant son collègue n'est pas biaisé, s'il est constant et honnête (Rousseau et Robinson, 1994).

Pour compléter cette distinction entre bris et violation, précisons que Rousseau et al. (2014) se positionnent différemment en introduisant une variable médiatrice entre le bris et la violation : l'importance perçue des dommages. Dans ce sens, plus les dommages sont perçus comme importants, plus la violation est grande. Bien que Robinson et Morrison (2000) et Rousseau et al. (2014) aient des avis différents sur la dynamique qui lie le bris de la violation, nous verrons dans la section suivante qu'elles s'accordent plus précisément sur les antécédents.

1.2.4 Les antécédents à la perception de bris

La perception de bris et le sentiment de violation du contrat psychologique varient en fonction d'un contexte, des événements organisationnels et personnels et de la dynamique de la relation qui se tisse entre les deux parties. Illustrons les antécédents mis en avant par Robinson et Morrison (2000) grâce à l'exemple précédent. Dans le contexte du recrutement du salarié, les représentants de l'organisation ont valorisé les chances de promotion interne (dans le modèle : interaction avant l'embauche), son gestionnaire a reconnu qu'il était performant dans son poste lors de son entrevue annuelle (performance de l'employé) et de nouveaux projets se présentent en ce moment (changement organisationnel). Ce sont les antécédents qui amorcent la perception de bris du contrat psychologique, ils sont mis en avant dans la figure 6.

Figure 6 Les antécédents de la perception de bris du contrat psychologique



Ainsi, Robinson et Morrison (2000) mettent en avant deux variables indépendantes principales.

D'une part, il s'agit du fait de manquer à sa parole, de renier ses obligations, de revenir sur ses engagements (*reneging*). Le fait de manquer à sa parole peut être justifié par une variation de la performance qu'elle soit organisationnelle ou individuelle (Robinson et Morrison, 2000). Par exemple, le salarié n'obtient pas sa promotion parce que les résultats financiers de l'organisation sont moins bons que prévu et que le gel de la masse salariale ne permet pas de promotions ou parce que le salarié n'a pas atteint les objectifs lui permettant d'obtenir sa promotion.

D'autre part, il s'agit de la divergence, d'une incompatibilité dans l'interprétation des informations, d'un manque d'alignement (*incongruence*). Par exemple, c'est le cas lorsque le salarié est persuadé que l'organisation s'est engagée à le promouvoir dès la première année alors que son gestionnaire projette cet engagement sur les cinq premières années. Cette divergence dans l'interprétation des informations dépend notamment des interactions qui précèdent l'embauche et du niveau de structure de la socialisation

(Robinson et Morrison, 2000). Dans ce sens, la littérature place les deux premières années en emploi comme une période à risque en terme de bris de contrat psychologique (Rousseau et Robinson, 1994; Rousseau *et al.*, 2014). En effet, pendant la période de socialisation, la recrue devient un membre à part entière de l'organisation grâce à l'acquisition des attitudes, des comportements, des connaissances et des habiletés propres à l'organisation (Bourhis, 2013). Précédemment, pendant l'étape de préembauche, des informations peuvent aussi être transmises de la part de l'organisation afin de familiariser la recrue avec les règles de l'organisation, avant même sa date d'entrée (Bourhis, 2013). Ainsi, durant ces premières étapes de la relation d'emploi, le salarié s'approprie la culture organisationnelle et le gestionnaire fait connaissance avec la recrue. Ces échanges d'informations permettent aux interprétations de chacune des parties de s'ajuster. De plus, tel que nous l'avons étudié dans la première partie de la revue de littérature, les promesses inhérentes au contrat psychologique sont implicites. Il est clair qu'il s'agit d'une source d'incompréhension et de divergence d'interprétation de la part des deux parties (Robinson et Morrison, 2000; Rousseau et Robinson, 1994).

Dans leur modèle, il est intéressant de constater que Robinson et Morrison (2000) alignent les antécédents sur la distinction des sources de violation de Rousseau et al. (2014). En effet, la volonté et le comportement des cocontractants sont à l'origine de la violation contractuelle. Trois cas sont mis en évidence par Rousseau et al. (2014).

- 1) La première source de violation s'apparente à la divergence d'interprétation, dans le sens où elle n'est pas volontaire (Robinson et Morrison, 2000). Ainsi, le contrat est violé par inadvertance lorsque les cocontractants démontrent de la bonne volonté et de la bonne foi, mais que leurs interprétations sont divergentes. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie de la revue de littérature, le contrat psychologique est subjectif et évolue constamment. Face à cette complexité, les contractants sont susceptibles de se montrer négligents involontairement (Rousseau et al., 2014).
- 2) La source de violation suivante correspond au fait de manquer à sa parole dans le sens où des circonstances amènent les parties à ne pas tenir leurs engagements (Robinson et Morrison, 2000). Selon Rousseau et al. (2014), le contrat est interrompu lorsque les cocontractants font preuve de bonne volonté, mais qu'ils

sont dans l'impossibilité de remplir le contrat. Un comportement opportuniste peut mener à cette interruption. L'une des parties brise alors son engagement en prenant une décision centrée sur son propre intérêt et il met alors de côté l'intérêt de l'autre partie qui subit un bris (Rousseau et al., 2014).

- 3) Finalement, le contrat est rompu ou dénoncé lorsque les cocontractants n'ont pas la volonté de le remplir. Ce manque de coopération empêche le respect du contrat psychologique. À la différence des deux premières, cette source de violation n'apparaît pas dans le modèle de Robinson et Morrison (2000).

Toutefois, lorsque le processus de bris et de violation est amorcé par ces antécédents, les parties ne perçoivent pourtant pas systématiquement un bris. Ainsi, dans le modèle de Robinson et Morrison (2000), la vigilance apparaît comme étant une variable modératrice entre les deux variables indépendantes présentées précédemment et la perception de bris du contrat psychologique. Pour poursuivre notre exemple, supposons que dès le début de la réunion de réorganisation du service, le salarié se montre vigilant : il est à l'écoute, il détecte le moindre indice qui évoquera sa potentielle promotion, il recherche l'information lui permettant d'identifier la réalisation de l'engagement pris par son gestionnaire, il pose des questions. Rousseau et al. (2014) va même jusqu'à affirmer que la vigilance se manifeste par des vérifications et des mises à l'épreuve. À l'inverse, dans le cas où les parties ne sont pas vigilantes, le bris pourrait passer inaperçu.

Plus précisément, le niveau de vigilance varie en fonction de trois facteurs (Robinson et Morrison, 2000). Premièrement, un contexte organisationnel de changement, telle qu'une restructuration peut impliquer, à la fois, des opportunités de promotion ou de réduction d'effectif. Deuxièmement, un historique de perception de bris augmente la vigilance. Par exemple, le salarié se montre ici d'autant plus vigilant qu'il a quitté son entreprise précédente parce qu'il n'avait pas obtenu l'évolution désirée. Troisièmement, les alternatives d'emploi mettent en concurrence l'organisation et créent de la vigilance. Supposons que le salarié n'a pas encore donné la réponse pour une offre d'emploi qu'il a obtenu de la part d'une autre organisation puisqu'il attendait cette réunion pour se positionner. Il se montre d'autant plus vigilant qu'il y a un enjeu pour lui de changer d'emploi et d'organisation.

Finalement, plus la vigilance est élevée, plus les contractants ont l'œil sur le contrat, plus il y a de chance d'interprétation de bris. Cependant, pour Rousseau et al. (2014), tout comme la confiance, la vigilance n'est pas seulement un antécédent, mais aussi une conséquence de la violation du contrat psychologique. Les conséquences de la violation du contrat psychologique sont d'ailleurs multiples et largement étudiées dans la littérature scientifique.

1.3 Les conséquences de la perception de bris du contrat psychologique

Les individus et les organisations réagissent de différentes manières à la perception de bris et à la violation du contrat psychologique. Leurs façons de réagir dépendent principalement des facteurs de situation et de leurs prédispositions personnelles (Rousseau et al., 2014). Ces réactions, qui sont des réponses au bris, sont classifiées en quatre catégories (tableau 1). En effet, selon la littérature, ces réponses s'expriment de façon active ou passive et leurs résultats sont constructifs ou destructifs pour la relation (Farrell, 1983).

Tableau 1 Réponses à la violation contractuelle (Rousseau et al., 2014 : 144)

	Constructive	Destructive
Active	Protestation	Destruction
Passive	Silence	Sortie

C'est la réponse active constructive qui est la plus orientée vers les solutions puisqu'elle permet de faire évoluer la relation. Dans ce cas de figure, les contractants s'expriment et protestent tout en maintenant la relation d'emploi. Par exemple, le salarié qui considère que l'organisation ne tient pas ses engagements en parle avec ses supérieurs hiérarchiques ou modifie son comportement pour faire remarquer son mécontentement (Rousseau et al., 2014). Une réaction active et constructive moins immédiate est d'exprimer son opinion à l'occasion d'un sondage de satisfaction. En effet, selon Zhao et al. (2007), le bris du contrat psychologique influence fortement la satisfaction au travail ($\rho = -0,54$). Dans un milieu syndiqué, l'employé peut réagir en faisant appel à son syndicat pour se faire

entendre et le syndicat a la possibilité de déposer un grief. Selon Rousseau et al. (2014), menacer ou porter plainte font aussi partie de ces formes de protestation, bien que plus intenses.

D'une façon constructive toujours, mais plus passive, les contractants se taisent, restent silencieux en acceptant et en supportant la violation contractuelle. Dans ce cas, la relation est préservée, mais il est possible d'imaginer des conséquences sur le bien-être psychologique de la personne si elle se contraint au silence sur une longue période. Selon Rousseau et al. (2014), ce comportement est révélateur d'un pessimisme si la personne ne pense pas avoir d'autres solutions, ou de loyauté si c'est une façon optimiste d'attendre que la relation s'améliore.

Toutefois, les réactions qui suivent un bris du contrat psychologique peuvent aussi être nuisibles pour la relation. C'est le cas lorsqu'une personne répond de façon destructive et active. Ce type de réponse se manifeste, par exemple, par de la négligence lorsque l'employé fournit volontairement un travail de moins bonne qualité, ou par des comportements contre-productifs, comme la violence verbale au travail. Mais, sans aller jusqu'à des comportements contre-productifs, la personne pourrait cesser de manifester des comportements de citoyenneté organisationnelle, en n'offrant aucune aide et en se montrant impolie avec ses collègues (baisse des comportements de citoyenneté organisationnelle). Un autre moyen de se manifester suite à un bris serait pour l'employé de diminuer momentanément sa performance au travail pour signifier qu'il n'est pas à l'aise avec ce qu'il a vécu. Cette baisse de la performance est destructrice du point de vue de l'employeur, mais aussi de l'employé lui-même. Le modèle de Robinson et Morrison (2000) met d'ailleurs en avant le fait qu'une moindre performance de l'employé est susceptible d'engendrer un bris du contrat psychologique, ce qui entraîne l'employé dans un cercle vicieux. Cependant, les résultats de Zhao et al. (2007) ne confirment pas les réponses destructives actives. En effet, dans leur méta-analyse, le bris fait faiblement diminuer les comportements de citoyenneté organisationnelle ($\rho = -0,14$) et la performance dans leur poste ($\rho = -0,24$).

Enfin, c'est la réponse de sortie qui est la plus radicale puisqu'elle met fin à la relation. Ainsi, dans un cadre de travail, elle correspond, par exemple, à la démission d'un salarié

qui, ayant vécu un bris de son contrat psychologique, ne verrait aucune autre issue que de quitter l'organisation. Le taux de roulement est alors un indicateur de cette réponse. Toutefois, selon Zhao et al. (2007), le bris influence peu le taux de roulement ($\rho = 0,06$). Le bris du contrat psychologique n'est donc, sans doute, pas suffisant pour mener un salarié à la démission. Si nous considérons un niveau de destruction de la relation qui serait moindre, des indicateurs tels que le niveau d'engagement et l'intention de quitter fourniraient des informations au service RH sur un mode de réponse qui est aussi de type destructif et passif. Prenons comme exemple un salarié ayant réchappé à des mises à pied. Six mois plus tôt, l'organisation affirmait qu'elle passerait à travers la crise économique et que les emplois seraient préservés. Il vit donc un bris. Ainsi, les jours qui suivraient une vague de départs, il mettrait moins d'efforts dans son travail et se sentirait moins fier de l'organisation auquel il appartient (baisse de l'engagement). Il se mettrait, en quelque sorte, dans une position de retrait. Dans le même ordre d'idées, ayant vu partir ses collègues de travail, il pourrait se poser lui-même la question de quitter l'entreprise (hausse de l'intention de quitter). Ces réponses sont plus souvent observées. En effet, selon Zhao et al. (2007), l'engagement organisationnel ($\rho = -0,38$) et l'intention de quitter ($\rho = 0,42$) sont corrélés au bris du contrat psychologique.

Ainsi, la méta-analyse de Zhao et al. (2007) que nous citons répertorie les conséquences du bris du contrat psychologique. Elle s'appuie sur 398 études écrites en anglais et en chinois. Les auteurs sélectionnent huit conséquences du bris du contrat psychologique et les répartissent en trois catégories : 1) l'affect avec les sentiments de violation et de méfiance, 2) les attitudes telles que la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel, l'intention de quitter l'organisation et l'efficacité individuelle qui se traduit par le taux de roulement actuel, 3) le comportement de citoyenneté organisationnel (OCB) et la performance dans le rôle. Au-delà de la catégorisation des réponses de Farrell (1983), Zhao et al. (2007) proposent un modèle causal pour expliquer que les réponses se produisent l'une après l'autre. Dans ce sens, au bris succéderaient des réactions affectives puis des conséquences attitudinales et enfin des conséquences comportementales associées à l'efficacité individuelle. La figure 7 illustre ce modèle causal.

Figure 7 Modèle causal de Zhao et al. (2007)



Néanmoins, nous notons que Zhao et al. (2007) tiennent compte uniquement de la littérature anglophone et chinoise et qu'ils ne s'appuient pas sur la littérature francophone. Dans ce sens, nous nous appuyons sur une recension des écrits francophones (Delobbe et al., 2005) pour compléter notre synthèse. Les conséquences principales répertoriées par ces auteurs sont les attitudes et les comportements suivants : la satisfaction (baisse de la satisfaction au travail et en général), l'engagement (baisse de l'engagement affectif et normatif envers l'organisation et hausse de l'engagement envers les syndicats), l'intention de quitter ou de rester l'organisation, la confiance (baisse de la confiance et donc méfiance envers l'employeur). Les chercheurs ajoutent que le bris du contrat psychologique influence aussi le bien-être, les émotions et l'humeur et qu'il peut engendrer du cynisme et de la fatigue émotionnelle. En ce qui a trait aux comportements, ce sont la performance (intra et extra-rôle) et le taux de roulement qui sont mis en avant. Finalement, la recension des écrits de Delobbe et al. (2005) vient confirmer plutôt que compléter la méta-analyse de Zhao et al. (2007).

Pour aller plus loin, nous avons recherché des études plus récentes que la méta-analyse de Zhao et al. (2007). Toutefois, il n'y a pas eu de méta-analyses aussi globales menées depuis. Étant donné l'avancement de la recherche, les études se focalisent aujourd'hui sur des conséquences en particulier et sur l'effet de certaines variables modératrices et médiatrices. Par exemple, une méta-analyse (Bal et al., 2008) met en avant l'effet de l'âge sur les conséquences déclenchées après un bris du contrat psychologique : pour les plus jeunes, le bris affecte plus particulièrement la confiance et l'engagement et pour les personnes plus âgées le bris a un effet sur la satisfaction au travail. De plus, une étude récente s'intéresse à un mode de réponse en particulier qui est le silence (Wang et Hsieh, 2014). Les chercheurs se concentrent sur la satisfaction au travail avec le silence comme variable médiatrice et la perception d'un climat éthique comme variable modératrice.

Ajoutons qu'en réponse à Zhao et al (2007), qui n'ont pas démontré la relation entre le bris et le taux de roulement, Clinton et Guest (2014) sont allés plus loin et obtiennent un résultat finalement assez similaire avec une corrélation entre le bris et le taux de roulement de 0,149 (Clinton et Guest, 2014). Récapitulons les principales conséquences attitudinales et comportementales du bris du contrat psychologique.

Tableau 2 Conséquences du bris du contrat psychologique (Zhao et al., 2007)

	Corrélations
Conséquences attitudinales	
Satisfaction au travail	$\rho = - 0,54$
Engagement organisationnel	$\rho = - 0,38$
Intention de quitter	$\rho = - 0,42$
Conséquences comportementales	
Performance intra-rôle	$\rho = - 0,24$
OCB	$\rho = - 0,14$
Taux de roulement	$\rho = 0,06$

Finalement, avec des corrélations significatives négatives et proches ou supérieures à 0,4, ce sont les réponses actives et associées aux conséquences attitudinales qui sont les plus importantes. La satisfaction au travail, l'engagement organisationnel et l'intention de quitter se démarquent lors des tests empiriques. À travers la modification de ces trois attitudes, la perception d'un bris du contrat psychologique déstabilise la relation employeur-employé. Néanmoins, nous retenons que les conséquences du bris ne sont pas toujours observables par des comportements.

1.4 La transposition du concept

1.4.1 La pertinence de la transposition

La plupart des études sur le contrat psychologique se situent dans un contexte de relation entre un employeur et un employé. Toutefois, quelques études ont été menées dans un autre contexte. Ainsi, la littérature met aussi en exergue la dynamique du contrat psychologique dans le cas des étudiants à l'université (Barnhill, 2011; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010a, 2013; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010b; Bordia et al., 2010; Koskina, 2013; Wade-Benzoni, Rousseau et Li, 2006) et des bénévoles (Nichols et Ojala,

2009; Starnes, 2007; Taylor et al., 2006). Le point commun des étudiants et des bénévoles est qu'ils travaillent sans recevoir de salaire. Malgré la particularité de cette réciprocité, les étudiants et les bénévoles entretiennent une relation avec une organisation qui est régie par un contrat psychologique. Nous nous focalisons ici sur la transposition du contrat psychologique à la situation des étudiants.

1.4.2 Le contrat psychologique des étudiants

Plusieurs chercheurs étudient le contrat psychologique et ses conséquences dans le cadre universitaire. Le contrat psychologique est susceptible de se former entre l'étudiant et des contractants variés : un directeur de thèse (Wade-Benzoni, Rousseau et Li, 2006), un entraîneur sportif (Barnhill, 2011), un conseiller dans le cadre d'un projet d'étude en équipe (Bordia et al., 2010). Le contractant qui tisse une relation avec l'étudiant n'est pas toujours un professeur, mais il entretient néanmoins toujours un rôle pédagogique et de soutien envers l'étudiant. Trois études récentes retiennent notre attention.

Wade-Benzoni et al. (2006) étudient le contenu du contrat psychologique entre les étudiants au doctorat et leur directeur de thèse. Ils s'intéressent à la classification de ce contrat selon la durée et le système de récompense existant dans la relation. Le terrain de recherche se situe dans les universités américaines et les étudiants interrogés se spécialisent dans des domaines variés. L'objectif de la recherche de Wade-Benzoni et al. (2006) n'est pas tant d'étudier les conséquences du bris, mais plutôt de caractériser le type de contrat psychologique existant entre l'étudiant et son directeur de thèse, à savoir transactionnel-relationnel-équilibré-transitionnel. Cette étude conforte le fait qu'il existe bel et bien la dynamique d'un contrat psychologique dans un contexte étudiant.

Barnhill (2011) se focalise sur la relation entre le bris du contrat psychologique et la confiance que les étudiants-athlètes développent envers leur coach sportif. Le terrain de recherche se situe dans plusieurs universités américaines dont les équipes sportives sont classées dans la division 1 de la NCAA. Plus précisément, Barnhill (2010) affirme que la confiance dans le coach sportif est une variable médiatrice entre le bris du contrat psychologique perçu par l'étudiant-athlète et son efficacité individuelle. De plus, il identifie deux variables qui influencent la perception de bris, à savoir l'ancienneté dans l'équipe et les opportunités de rejoindre une équipe sportive dans une autre université.

Dans ce sens, plus l'étudiant-athlète est ancien dans son équipe sportive et moins il a d'opportunité de la quitter, moins il vivra un bris. À l'inverse, une recrue récente qui a d'autres opportunités est susceptible de percevoir un bris de son contrat psychologique et de perdre confiance dans son entraîneur.

Bordia et al. (2010) étudient le contrat psychologique dans la relation entre les étudiants et les conseillers qui les supervisent dans leur projet. Il s'agit d'un projet mené en équipe de deux à trois personnes et qui s'inscrit dans le cadre de la quatrième année universitaire dans le domaine des systèmes d'information. Le terrain de recherche est une université privée en gestion aux Philippines. Plus précisément, Bordia et al. (2010) mesurent la relation entre, d'une part, la perception de bris du contrat psychologique et, d'autre part, le bien-être psychologique et la satisfaction dans leur projet. Dans cette relation, ils prennent en compte comme variable modératrice un trait de personnalité, à savoir le fait d'être consciencieux. Dans ce sens, un étudiant consciencieux est décrit par Bordia et al. (2010) comme étant organisé, dévoué, persévérant et méticuleux, il fait beaucoup d'efforts, accomplit de grandes réalisations et se montre performant. Les chercheurs obtiennent deux résultats. D'une part, plus l'étudiant perçoit un bris du contrat psychologique, plus son bien-être et sa satisfaction diminuent. D'autre part, un étudiant consciencieux qui vit un bris du contrat psychologique dans sa relation avec le conseiller subit une plus forte diminution de son bien-être et de sa satisfaction qu'un étudiant qui est moins consciencieux.

Ainsi, notre recension des écrits confirme que le contrat psychologique est transposable dans un autre contexte qu'une relation d'emploi employeur-employé et que l'étudiant peut être considéré comme un contractant. De plus, nous retenons que les principales conséquences attitudinales sont : l'intention de quitter, l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

L'objectif du chapitre 2 est de présenter le cadre conceptuel qui guide notre recherche. Ainsi, dans la lignée de notre revue de littérature, nous précisons la problématique en formulant nos questions de recherche. Pour répondre à ces questions, nous avons construit un modèle d'analyse pour opérationnaliser notre problématique, ce qui permet de la rendre observable et quantifiable (Campenhoudt et Quivy, 2011). Nous détaillons ensuite les variables qui composent le modèle.

2.1 Les questions de recherche

Tel que nous l'avons souligné dans la revue de littérature, la relation entre l'étudiant et son programme d'études n'est pas régie par un contrat au sens juridique du terme. Pour autant, nous supposons qu'il existe des attentes, des promesses et des obligations mutuelles, qu'elles soient explicites ou implicites. Au sens de la définition de Rousseau et al. (2014), le contrat psychologique initialement utilisé pour mieux comprendre la relation entre employés et employeurs a déjà été transposé à d'autres types de relation de travail : aux bénévoles (Nichols et Ojala, 2009; Starnes, 2007; Taylor et al., 2006) et aux étudiants (Barnhill, 2011; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010a; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010b; Bordia et al., 2010; Koskina, 2013; Wade-Benzoni, Rousseau et Li, 2006).

Notre première question de recherche est la suivante :

Le concept de contrat psychologique est-il transposable à la relation entre les étudiants et leur programme d'études ?

Répondre à cette question implique de comprendre la nature de ce contrat, d'identifier des contractants et de vérifier s'il existe un processus de bris qui est propre à ce concept. Mentionnons que la relation que nous étudions est celle qui existe entre deux contractants : un contractant humain unidimensionnel, l'étudiant, et un contractant non humain multidimensionnel, son programme d'études.

Si la réponse à la première question est positive, une deuxième question de recherche se pose :

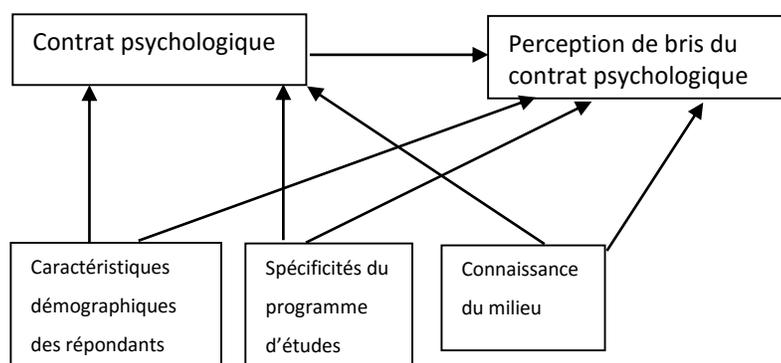
Quel est le contenu du contrat psychologique qui régit la relation entre les étudiants et leur programme d'études ?

Pour répondre à cette question, il s'agit d'identifier les caractéristiques de ce contrat psychologique et d'évaluer la place que prend chacune d'entre elles.

2.2 Le modèle conceptuel

Notre modèle est illustré par la figure 8. La variable indépendante est le contrat psychologique. La variable dépendante est la perception de bris du contrat psychologique. Les variables de contrôle sont les caractéristiques démographiques des répondants, les spécificités de leur programme d'études et leur connaissance du milieu.

Figure 8 Modèle conceptuel



Reprenons chacune des variables.

2.3 Les variables

Le concept de contrat psychologique implique un processus qui évolue dans le temps (Robinson et Morrison, 2000; Zhao et al., 2007; Rousseau et al., 2014). Nous nous focalisons ici sur deux étapes de ce processus : la fabrication du contrat psychologique et la perception de bris du contrat psychologique.

Décrivons plus précisément le contenu des variables de notre modèle.

2.3.1 Le contrat psychologique

Notre revue de littérature met en avant le contenu du contrat psychologique (attentes, promesses, obligations). Nous évaluons ici à quel point l'étudiant accorde de l'importance à chaque caractéristique. En d'autres termes, nous mesurons leur intensité. Ainsi, s'il existe des caractéristiques, il existe un contrat psychologique.

2.3.2 La perception de bris du contrat psychologique

La perception de bris se définit comme l'évaluation individuelle de l'étudiant vis-à-vis d'« un décalage entre le résultat attendu et le résultat obtenu » (Rousseau et al., 2014). La perception de bris varie pour chaque caractéristique du contrat psychologique. Précisons que nous considérons le bris comme pouvant être négatif ou positif (Delobbe et al., 2005) : il est négatif lorsque, par exemple, les attentes ne sont pas respectées ou, positif, lorsqu'elles sont dépassées.

2.1.3 Les variables de contrôle

Pour assurer la validité interne de notre modèle, nous mesurons l'influence des variables de contrôle. Elles sont susceptibles d'influencer les deux variables (contrat psychologique et perception de bris du contrat psychologique).

Plus précisément, il s'agit :

- Des caractéristiques démographiques de l'étudiant : sexe, âge, citoyenneté. Dans ce sens, le genre, la génération ou la culture pourraient influencer la variable indépendante et la variable dépendante du modèle.
- Des spécificités de son programme d'études : session de rentrée, avancement dans le programme, cheminement, spécialité. Par exemple, un groupe d'étudiants dans une spécialité en particulier pourrait avoir un contrat psychologique qui se distingue. Un même effet pourrait se produire en fonction d'une session de rentrée ou un cheminement. La variable de l'avancement distingue des étudiants ayant abandonné ou déjà terminés le programme, ce qui serait susceptible d'influencer notamment leur perception de bris du contrat psychologique.

- De la connaissance du milieu d'études : diplôme précédent à HEC Montréal ou non, propédeutiques ou non (en fonction de la discipline du diplôme précédent). Dans ce sens, un étudiant qui serait déjà familier avec son milieu d'études à HEC Montréal vivrait moins d'imprévus en début de programme de maîtrise, ce qui pourrait influencer la fabrication de son contrat psychologique et sa perception de bris.

2.4 Les hypothèses

Dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive, les hypothèses sont des réponses provisoires à notre question de recherche (Dépelteau, 2011). Dans ce sens, nous émettons deux hypothèses.

Hypothèse 1 :

Il existe un contrat psychologique entre l'étudiant et son programme d'études

Hypothèse 2 :

Les étudiants vivent un bris de leur contrat psychologique.

Ces hypothèses théoriques sont formulées pour être confrontées à la réalité. La partie suivante qui porte sur la méthodologie de recherche a pour objectif d'expliquer le déroulement de notre test empirique qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 La stratégie de recherche

En terme de démarche scientifique, nous avons adopté une approche hypothético-déductive. Dans ce sens, nous avons construit un cadre conceptuel et des hypothèses théoriques qui découlent de notre revue de littérature et nous cherchons à confronter ce modèle à la réalité par le biais de tests empiriques.

Cette mise en relation entre la théorie et la pratique implique une collecte de données que nous avons réalisée grâce à un devis mixte. Ce devis répond, en effet, à un double défi. D'une part, l'originalité de notre recherche qui réside dans la transposition du concept dans un cadre universitaire justifie un passage préalable par une phase qualitative exploratoire. En effet, cette étape nous permet d'évaluer la pertinence d'appliquer le concept à la relation entre les étudiants et leur programme d'études. D'autre part, une étude quantitative permet d'avoir accès à un plus grand nombre de participants et, ainsi, d'approfondir sur le contenu du contrat psychologique et la dynamique qui lui est associée. Nous avons donc collecté nos données grâce à deux outils qui sont les entrevues, pour la phase qualitative, et le sondage, pour la phase quantitative.

En ce qui a trait à notre terrain de recherche, précisons qu'il a la particularité de nous être familier. En effet, la population étudiée est composée des étudiants de maîtrise ès sciences en gestion (M. Sc.) à HEC Montréal admis entre septembre 2014 et septembre 2015. En tant qu'étudiante dans ce programme, nous côtoyons donc cette population. Observer les étudiants de façon informelle nous a aidée, dans une certaine mesure, à connaître notre terrain de recherche. Cependant, nous ne faisons pas partie de la population étudiée puisque nous avons été admise à la maîtrise à une date antérieure à celle qui a été choisie pour délimiter notre étude. De plus, nous avons pris soin de garder un jugement objectif, le plus possible exempt de biais.

3.2 Le terrain de recherche

Pour saisir le phénomène de contrat psychologique dans un contexte d'études, nous avons choisi de mener notre recherche au sein d'un établissement universitaire, l'École de

gestion HEC Montréal. Penchons-nous sur la pertinence de ce choix et sur les caractéristiques de ce milieu d'études.

Depuis vingt-cinq ans, le marché de l'emploi québécois se transforme et laisse une place grandissante aux personnes qui obtiennent un diplôme universitaire. Dans ce contexte, les emplois disponibles pour les diplômés de l'université ont augmenté de 91,6% entre 1990 et 2005 alors qu'ils ont diminué de 40,6% pour les personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires (CREPUQ, 2006). Il existe une relation entre le niveau d'études et l'employabilité. Plus précisément, parmi les programmes universitaires, le taux d'emploi des diplômés de maîtrise est de 73,5%. Il est supérieur à celui des diplômés de baccalauréat qui est de 68,1% (CREPUQ, 2006). Cela peut inciter les étudiants à poursuivre leurs études pour s'assurer une meilleure insertion sur le marché du travail. Dans ce sens, en quinze ans (1990-2005), le nombre d'étudiants en deuxième cycle de la province a connu une croissance importante de 36% et l'effectif des étudiants en deuxième cycle a augmenté quatre fois plus que celui des étudiants en premier cycle universitaire (CREPUQ, 2006). Dans ce contexte, les programmes d'études de deuxième cycle au Québec ont un avenir prometteur. C'est pourquoi, il est pertinent et utile de nous tourner vers ces formations dans le cadre de notre recherche.

Parmi les établissements universitaires, HEC Montréal suit cette tendance. En effet, le nombre d'étudiants au programme de deuxième cycle de maîtrise a augmenté de 37% ces cinq dernières années (Direction de la M.Sc., 2014), passant de 246 à 395 inscrits à la rentrée de septembre. Quant à la proportion d'étudiants à la M. Sc. par rapport au nombre total d'étudiants à HEC Montréal, elle est en légère augmentation, passant de 8,5% en 2010 à 11% en 2014 (Direction de la M. Sc., 2014). Le fait que HEC Montréal soit représentatif de cette évolution au Québec rend cet établissement universitaire intéressant à étudier. En outre, notre accès aux données est facilité par le fait que nous y soyons étudiante.

Nous en venons à présenter les caractéristiques de cette organisation. Fondée en 1907, HEC Montréal est une école de gestion universitaire francophone affiliée à l'Université de Montréal (HEC Montréal). Elle propose des programmes d'études en formation initiale et continue (baccalauréat, maîtrise, DESS, certificat, MBA) et couvre toutes les

spécialités inhérentes au commerce et à la gestion (finance, marketing, RH, etc.). Tous programmes confondus, elle regroupe 13 000 étudiants. L'École bénéficie d'une dimension internationale et se positionne dans les cent premières écoles de commerce dans les classements internationaux. La culture organisationnelle de HEC Montréal s'articule autour de cinq valeurs : la rigueur, la pertinence, l'audace, le respect et l'engagement (HEC Montréal, 2015).

Parmi les programmes d'études proposés par cette École, le programme de maîtrise ès sciences en gestion est accessible à des personnes ayant obtenu un diplôme de baccalauréat ou l'équivalent. C'est un cursus de deuxième cycle universitaire. Il est offert avec dix-huit spécialités (HEC Montréal, 2016). Il mène vers une carrière professionnelle en organisation ou vers des études de troisième cycle universitaire (doctorat).

Actuellement, plus de 800 étudiants postulent à ce programme chaque année. Force est de constater son attractivité. En 2014, 395 étudiants ont été sélectionnés parmi 829 candidats (soit 63%). Les candidats sont sélectionnés essentiellement sur leurs résultats scolaires et leur motivation.

Notre terrain de recherche donne donc du sens à notre étude : il est représentatif de l'évolution sociétale actuelle et le programme d'études choisi est en croissance.

3.3 Les conditions d'éthique

Étant donné que notre étude porte sur des sujets humains, des précautions éthiques sont indispensables. Précisons que notre projet a été autorisé par le Comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal (CER) et que, de surcroît, nous avons appliqué les recommandations de confidentialité et de transparence propres à la recherche en sciences sociales (Campenhoudt et Quivy, 2011).

Concernant la phase qualitative, nous nous sommes engagée notamment à :

- garantir l'anonymat des participants : seule la personne qui mène les entrevues connaissait l'identité des participants et les verbatims ont été anonymisés lors de la rédaction du mémoire;

- s'assurer du consentement des participants : avant l'entrevue, les étudiants ont signé un formulaire de consentement qui stipulait que leur participation était volontaire, que les données restaient confidentielles et qu'ils acceptaient d'être enregistrés vocalement;
- valoriser notre démarche éthique auprès des participants : au début de chaque entrevue, l'objectif de la recherche a été expliqué et le certificat d'approbation du CER a été montré;
- faire preuve de transparence : nous avons proposé aux participants de recevoir le compte-rendu de leur entrevue à leur demande;
- ne pas embarrasser les participants avec des questions intrusives (âge, origine géographique, etc) : ces questions étaient optionnelles et elles ont été posées à la fin de l'entrevue (Campenhoudt et Quivy, 2011).

En ce qui a trait à la phase quantitative, nous nous sommes engagée notamment à :

- garantir l'anonymat des participants : nous n'avons pas accès à la correspondance entre les matricules et l'identité de l'étudiant, les données diffusées ont été agrégées et n'étaient, à aucun moment, nominatives;
- laisser la liberté aux étudiants de participer : nous avons souligné dans le courriel (annexe 2) que leur participation était volontaire, qu'ils avaient la possibilité de refuser de répondre aux questions grâce aux réponses « Je ne sais pas ou Ne s'applique pas »;
- conserver les données de façon sécuritaire : les réponses aux questions dans Qualtrics ont été hébergées sur le serveur de HEC Montréal et les données ont été soigneusement sauvegardées puis détruites à la fin de l'étude;
- être transparente sur l'objectif de notre recherche (Campenhoudt et Quivy, 2011) : le courriel qui précédait le questionnaire (annexe 2) expliquait l'objet de notre recherche, incitait à participer sans compensation et informait des conditions d'éthique de notre démarche de recherche.

Après avoir précisé notre stratégie de recherche, décrit notre terrain de recherche et communiqué sur les conditions d'éthique, approfondissons sur la méthodologie des phases qualitatives et quantitatives.

3.4 La phase qualitative

Tel que mentionné précédemment, nous avons mené une phase qualitative avec des entrevues exploratoires pour mieux appréhender le contrat psychologique qui guide la relation entre les étudiants et leur programme d'études. Tout d'abord, nous expliquons nos critères de sélection des participants pour ensuite décrire la façon dont nous menons les entrevues. Enfin, nous détaillons le contenu du canevas d'entrevue qui a guidé notre échange avec les étudiants.

3.4.1 Les personnes interrogées

Van Campenhoudt et Quivy (2011) identifient trois catégories de personnes susceptibles de participer aux entrevues exploratoires : les experts du sujet de recherche, les interlocuteurs de l'organisation et les membres de la population étudiée. Nous avons choisi de nous focaliser sur cette dernière catégorie, à savoir les étudiants qui sont concernés par l'étude. En effet, il s'agissait plus particulièrement d'explorer les « croyances individuelles » des étudiants en ce qui concerne leur contrat psychologique (Rousseau et al., 2014). Dans ce sens, des interlocuteurs de l'organisation et des chercheurs spécialisés n'auraient pas été tant en mesure d'exprimer cet aspect idiosyncrasique. Toutefois, pour valoriser le fait que le contrat psychologique soit aussi « modelé par l'organisation », nous avons demandé aux étudiants de s'exprimer eux-mêmes sur les attentes et les obligations du programme envers eux (Rousseau et al., 2014).

Nous avons sélectionné soigneusement les participants en cherchant une diversité dans les profils des étudiants à interroger. Les participants ont été recrutés par effet boule de neige. Pour ce faire, nous avons communiqué avec la présidente de l'AECS (association des étudiants aux cycles supérieurs) et avec les étudiants de l'atelier de recherche en gestion des ressources humaines. Ces deux sources nous ont permis d'identifier suffisamment de participants qui répondaient à nos critères. Ainsi, nous nous sommes focalisée sur plusieurs critères pour asseoir la diversité des profils : spécialité, cheminement, session d'entrée dans le programme, établissement universitaire précédent (HEC Montréal ou non), origine culturelle et sexe. Nous avons également souhaité rencontrer un étudiant ayant quitté le programme pour explorer un cas de départ.

3.4.2 La collecte de données

Les entrevues ont eu lieu à Montréal entre septembre 2014 et janvier 2015. Il s'agissait d'entrevues semi-structurées d'une durée d'une heure. Les questions posées étaient les mêmes pour tous les participants. Lors des entrevues, les questions étaient parfois reformulées pour aider la compréhension.

Nous avons choisi un type d'entrevue à questions ouvertes (Dépelteau, 2011) qui s'inscrit dans le cadre de démarche hypothético-déductive (Dépelteau, 2011). Ainsi, le canevas d'entrevue (annexe 1) préalablement construit guide l'enquêteur et la liberté de l'enquêté est assez grande tout en étant limitée par les questions posées. Le niveau de profondeur des réponses se veut important et l'enquêteur se laisse la possibilité de formuler des questions complémentaires de relance ou de reformulation et d'approfondir volontairement un sujet en particulier. C'était le cas, par exemple, dans les propos suivants : « Si tu as un autre exemple (...), ça peut être intéressant aussi. (...) je reformule pour être sûre de comprendre ce que tu veux dire. (...) Qu'est-ce que tu entends par (...) ? » Nous avons donc cherché, lors des entrevues, à trouver un juste dosage entre la contrainte des thèmes à aborder et l'expression libre des participants. Néanmoins, de par la structure de notre canevas d'entrevue, nous reconnaissons que la discussion était ouverte tout en étant assez dirigée.

Dans le déroulement de nos entrevues, nous avons suivi les bonnes pratiques mises en avant par Van Campenhoudt et Quivy (2011).

Premièrement, nous avons adopté une attitude adaptée à ce type d'entrevue. Nous nous sommes exprimée auprès du participant avec une « neutralité bienveillante » dans le sens où nous ne jugeons pas ses propos et il est au centre de la discussion et se sent valorisé (Campenhoudt et Quivy, 2011). Par exemple, nous avons exprimé des propos d'encouragement et d'acquiescement : « C'est super bien, tu me parles de la façon dont tu l'as vécu, mais est-ce que tu peux me donner un exemple précis ? « Très bien. (...) Oui. »

Deuxièmement, nous avons reconnu la « perception légitime » de notre interlocuteur en n'imposant pas nos « propres catégories mentales » et en ne prenant pas position (Campenhoudt et Quivy, 2011). Par exemple, lorsque nous avons interrogé les étudiants

sur les symptômes de bris du contrat psychologique qui pouvaient s'avérer assez personnels, nous leur avons laissé le temps nécessaire pour répondre et nous leur avons demandé de glisser les deux feuilles dans l'enveloppe. Nous avons pris connaissance des réponses seulement après l'entrevue, ce qui a permis à nos interlocuteurs de ne pas se sentir jugés. Quelles que soient leurs réponses, elles étaient légitimes.

Troisièmement, nous avons créé un contexte favorable au déroulement des entrevues. En ce qui a trait au cadre spatio-temporel, les rencontres ont eu lieu dans un endroit calme et les salles étaient fermées. Plus précisément, quatre entrevues ont eu lieu dans des salles d'études à HEC Montréal et une entrevue dans une salle de réunion sur le lieu de travail de notre interlocuteur. De plus, le participant a été prévenu de la durée de l'entrevue et nous avons validé qu'il était à l'aise avec la date, le lieu et l'heure de l'entrevue par courriel quelques jours avant.

Quatrièmement, en terme de rapport social, il était équilibré entre l'intervieweur et les participants puisque notre point commun est d'être étudiants en maîtrise à HEC Montréal (ou de l'avoir été pour la personne ayant quitté le programme). Ainsi, un climat de confiance et de franchise s'est établi pendant la rencontre (Campenhoudt et Quivy, 2011).

Cinquièmement, nous avons pris des notes de façon très succincte pour nous permettre d'être totalement à l'écoute et concentrée sur notre interlocuteur (Campenhoudt et Quivy, 2011). Avec le consentement des participants, nous avons enregistré les entrevues.

3.4.3 Le canevas d'entrevue

Le canevas d'entrevue est disponible en annexe 1 et il s'articule autour de trois thèmes.

Tableau 3 Structure du canevas d'entrevue

Thème 1	La formation et le bris du contrat psychologique reposant sur les attentes et les promesses
Thème 2	La formation et le bris du contrat psychologique reposant sur les obligations
Thème 3	Les symptômes et les conséquences du bris

Les deux premiers thèmes ont permis d'explorer le contenu et le bris du contrat psychologique. Les questions se penchaient aussi sur la réciprocité inhérente au contrat psychologique. Nous avons d'abord interrogé les étudiants sur les attentes, les promesses et les obligations qu'ils avaient envers le programme. Puis, nous les avons questionnés

sur les attentes, les promesses et les obligations qu'ils pensaient que le programme avait envers eux. Pour ce faire, nous avons posé des questions ouvertes, telles que « Quelles sont tes attentes actuelles vis-à-vis du programme ? » ou « À ton avis, quelles sont tes obligations en tant qu'étudiant à ce programme ? ». En ce qui a trait au bris, nous leur avons posé des questions comportementales dans la continuité des attentes et des obligations qu'ils ont exprimées. Par exemple : « Parle-moi d'une situation où le programme n'a pas répondu à l'une de tes attentes » et à l'inverse « Parle-moi d'une situation où l'une de tes attentes a été comblée ».

Le thème 3 marque une deuxième partie dans l'entrevue. En effet, le type de questions changeait et la dynamique était différente. Tout d'abord, nous avons expliqué notre démarche puis nous avons fourni une grille aux étudiants. Nous leur avons alors demandé de s'exprimer sur les symptômes qu'ils vivaient pendant leur programme de maîtrise. Les symptômes retenus ont été préalablement répertoriés dans un mémoire de maîtrise (Simoneau, 1998). La grille des symptômes est disponible en annexe 1. L'échelle se situe entre zéro et dix. Nous avons expliqué aux étudiants que « Dix est le niveau le plus élevé, un zéro exprime le fait que tu n'as pas du tout manifesté le symptôme. Cinq signifie que tu as manifesté parfois le symptôme sans conséquences que tu évalues comme graves. »

Nous avons alors demandé aux participants de choisir volontairement deux symptômes sur lesquels ils souhaitaient échanger. Ensuite, nous sommes revenue à une question comportementale telle que « Peux-tu me faire part des conséquences de ce symptôme et des solutions que tu as trouvées pour y faire face ? » et une question ouverte comme « Parle-moi d'une situation où tu as manifesté ce symptôme ? ». Pour aller plus loin dans notre exploration, nous leur avons demandé de mettre en avant des conséquences positives qui ont fait suite aux symptômes vécus. La question était la suivante : « Peux-tu me faire part des conséquences de ce symptôme et des solutions que tu as trouvées pour y faire face ? »

Nous avons terminé l'entrevue avec des questions optionnelles et personnelles qui permettaient de caractériser le participant. Ainsi, nous avons demandé aux étudiants leur âge, leur origine géographique, le mode de financement de leurs études, le type de soutien et leur objectif après la M. Sc. Ces informations ont été choisies parce qu'ils sont

susceptibles d'influencer le contenu de leur contrat psychologique (dimensions culturelle et générationnelle notamment). Par exemple, nous supposons qu'un étudiant qui souhaite poursuivre au doctorat après sa maîtrise n'a pas les mêmes attentes qu'un étudiant qui souhaite rejoindre le marché de l'emploi. Ces questions personnelles étaient optionnelles mais tous les participants ont accepté d'y répondre.

3.5 La phase quantitative

La phase quantitative a permis de pousser plus loin notre étude en vue de généraliser les résultats de notre recherche. Elle est justifiée par le fait qu'il s'agit d'une étude confirmatoire puisque l'état des connaissances sur le contrat psychologique est assez avancé.

Tout d'abord, nous nous penchons sur la population et l'échantillon ciblés. Ensuite, nous expliquons la façon dont nous avons collecté les données. Enfin, nous expliquons la construction de notre outil de collecte de données, à savoir le questionnaire (annexe 2).

3.5.1 La population et l'échantillon

La population étudiée comprend tous les étudiants admis au programme de maîtrise ès sciences en gestion à HEC Montréal. Notre échantillon était composé des étudiants admis entre les sessions d'automne 2014 et 2015, incluant les admissions à l'hiver 2015. L'échantillon initial était de 863 personnes et se répartissait en trois rentrées scolaires :

- 340 étudiants à l'automne 2014,
- 144 étudiants à l'hiver 2015 et
- 379 à l'automne 2015.

Précisons que, parmi les étudiants admis, nous n'avons pas différencié les étudiants qui étaient admis et n'ont finalement pas débuté ou terminé le programme, des étudiants admis qui participaient au programme. Cette différenciation n'a pas été faite pas au moment de l'envoi du questionnaire mais, ultérieurement, par une question posée aux étudiants. En effet, nous avons posé une question relative à l'avancement dans le programme avec comme réponses possibles : en cours, terminé et en attente du diplôme, diplômé, abandon.

En ce qui a trait à la taille de l'échantillon, nous avons appliqué un niveau de confiance de 95% et un niveau de précision de +/- 5%, selon la recommandation de Dépelteau (2011). Ainsi, pour une population de 800 personnes, l'échantillon final serait de 260 personnes. Nous retenons cet objectif quant à la taille de notre échantillon.

3.5.2 La collecte de données

Nous avons collecté les données par sondage en envoyant par courriel un questionnaire informatisé le 2 novembre 2015. Nous avons relancé les participants le 10 novembre 2015. Pour ce faire, nous avons utilisé les adresses courriel des étudiants de type : matricule@hec.ca. Le questionnaire (annexe 2) a été informatisé grâce au logiciel Qualtrics. Les réponses aux questions ont été transférées, via un fichier excel, dans le logiciel SPSS qui nous a permis d'analyser les données recueillies. Un courriel précédait le questionnaire (annexe 2). Il expliquait notre démarche, il incitait les étudiants à participer et mettait en avant les règles d'éthique que nous avons appliquées (annexe 2). Outre ce courriel, pour inciter les étudiants à répondre au sondage, nous avons communiqué sur les pages facebook de plusieurs spécialités et nous avons fait fonctionner le bouche-à-oreille.

3.5.3 Le questionnaire

Notre questionnaire se divise en trois parties : 1) le contenu du contrat psychologique, 2) la perception de bris du contrat psychologique, 3) les caractéristiques personnelles des étudiants.

Premièrement, le questionnaire a pour objectif de confirmer et d'affiner le contenu du contrat psychologique des étudiants suite aux entrevues exploratoires. En d'autres termes, nous cherchons à préciser les caractéristiques du contrat psychologique des étudiants. Chaque caractéristique correspondant à un item du questionnaire.

Face à la difficulté de mesurer toutes les dimensions du contrat psychologique (attentes, promesses, obligations), nous avons décidé de nous focaliser sur les attentes. En effet, la littérature met en avant les attentes comme une dimension du contrat psychologique qui est plus aisément mesurable (Delobbe et al., 2005).

Ainsi, pour guider les étudiants dans l'explicitation de leur contrat psychologique, nous avons construit une liste des attentes. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur trois sources d'informations.

- Le site web et les documents promotionnels de HEC Montréal. En effet, les attentes du contrat psychologique doivent être en adéquation avec les promesses du programme.
- Les entrevues exploratoires qui mettent notamment en avant leur perception de leurs attentes envers le programme d'études.
- Le livre de Delobbe, Herrbach, Lacaze et Mignonac (2005) qui répertorie les attentes qui ressortent des études empiriques menées sur la relation d'emploi.

Cette démarche qui mobilise à la fois la littérature, les entrevues et les documents promotionnels de HEC Montréal nous a permis de nous assurer qu'il ne s'agissait pas d'attentes irréalistes qui subiraient de toute façon un bris. En effet, « le contrat psychologique est toujours composé des attentes de l'individu, mais celles-ci doivent être la conséquence de promesses, implicites ou explicites, faites par l'organisation au salarié » (Nathalie Delobbe, 2005). Ainsi, nous avons repris les informations mises en avant par les étudiants rencontrés lors des entrevues exploratoires. Nous avons retenu plus particulièrement les attentes qu'ils ont exprimées envers le programme d'études de maîtrise. Ensuite, nous avons confronté ces attentes aux promesses explicites formulées par le programme.

Le questionnaire fait ainsi ressortir cinq catégories principales d'attentes envers le programme d'études : l'organisation du programme, le développement des compétences, la pédagogie, l'employabilité et l'environnement d'études. La particularité qui se dégage de ces catégories est de valoriser plusieurs contractants, tels que les professeurs (items 13-14), les autres étudiants (items 23-24-25), le service de gestion de carrière (item 21).

Le tableau 5 détaille les items et leurs sources.

Tableau 4 Sélection des attentes inhérentes au contrat psychologique

<i>Attentes mises en avant par les entrevues exploratoires et corroborées par les promesses explicites du programme</i>	<i>Attentes mises en avant dans la littérature (Nathalie Delobbe, 2005)</i>
<p>Catégorie 1 : L'organisation du programme Item 1 : Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein Item 2 : Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum Item 3 : Choisir mes cours à la carte Item 4 : Suivre des propédeutiques et des cours de préparation Item 5 : Avoir la possibilité de faire un séjour d'étude à l'étranger</p> <p>Catégorie 2 : Le développement de mes compétences Item 6 : Me spécialiser dans un domaine en particulier Item 7 : Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent Item 8 : Développer mes compétences et mon expertise Item 9 : Développer mon esprit critique</p> <p>Catégorie 3 : La pédagogie Item 11 : Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation Item 12 : Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales Item 13 : Être formé par des professeurs de haut niveau Item 14 : Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs Item 15 : M'initier à la recherche dans le cadre des chaires et des groupes de recherche Item 16 : Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)</p> <p>Catégorie 4 : L'employabilité Item 17 : Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise Item 18 : M'assurer un taux de placement en emploi de 100% Item 19 : Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise Item 20 : Me différencier sur le marché du travail Item 21 : Être soutenu dans ma gestion de carrière Item 22 : Profiter de la réputation et du réseau influent de HEC Montréal</p> <p>Catégorie 5 : L'environnement d'étude Item 23 : Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés (diplôme antérieur, expérience professionnelle, origine géographique) Item 24 : Rencontrer des étudiants motivés Item 26 : Bénéficier d'infrastructures de qualité (bibliothèque, salle de classe, salle des marchés, etc) Item 29 : Être soutenu dans le financement de mes études (des bourses disponibles, une aide pour faire les dossiers de bourses, des possibilités de travail sur le campus)</p>	<p>Catégorie 2 : Le développement de mes compétences Item 10 : Relever des défis (Guerrero, 2004 et 2005; Kickul, 2001; Pugh et al., 1998; Schalk & Huiskamp, 2001; Turnley & Feldman, 1998, 1999, 2000 cité par Delobbe et al., 2005)</p> <p>Catégorie 5 : L'environnement d'étude Item 25 : Communiquer et coopérer avec les autres étudiants (De Vos et al., 2002 et 2003; Guerrero, 2004 et 2005 cité par Delobbe et al., 2005) Item 27 : Être reconnu à la hauteur de mes performances (notes, bourses) (Guest & Conway, 2000 et 2002; McDonald & Makin, 2000 cité par Delobbe et al., 2005) Item 28 : Étudier dans un bon climat d'apprentissage (De Vos, 2002 et 2003; Guerrero, 2004 et 2005; Guest & Conway, 2000 et 2002; Schalk & Huiskamp, 2001 cité par Delobbe et al., 2005) Item 30 : Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail (guides, instructions des professeurs, règlement pédagogique, service aux étudiants, etc) (Coyle-Shapiro, 2001; Coyle-Shapiro & Kessler, 2002; Guerrero, 2004 et 2005; Kickul, 2001 cité par Delobbe, 2005).</p>

À partir de ces items, nous avons interrogé les étudiants sur leur niveau d'attentes. Si le niveau d'attente est très faible, cela signifie que cet item fait partie de son contrat psychologique dans une moindre mesure. À l'inverse, si le niveau d'attente est très élevé, cet item prend toute son importance. L'étudiant avait aussi la possibilité de choisir la réponse « Je ne sais pas. Ne s'applique pas. » Notre échelle à six étiquettes est la suivante :

Tableau 5 Échelle des réponses sur le niveau des attentes

1	2	3	4	5	6
Attente très faible	Attente faible	Attente moyenne	Attente élevée	Attente très élevée	Je ne sais pas. Ne s'applique pas.

Deuxièmement, nous avons mesuré à quel point le programme respecte chacune des attentes des étudiants, ce qui correspond à la mesure de la perception de bris. Alors que la plupart des recherches calculent un score global quant au bris du contrat psychologique, nous avons choisi ici de nous concentrer sur le bris portant sur chaque caractéristique. En effet, il s'agit d'une avenue de recherche identifiée par Delobbe et al. (2005), dans le sens où chaque caractéristique du contrat psychologique est susceptible d'engendrer un bris et que chaque caractéristique influence différemment les attitudes au travail.

Ainsi, nous avons repris la même liste des attentes et nous avons demandé aux étudiants d'exprimer dans quelle mesure l'attente était respectée. Nous avons choisi une échelle de mesure à six étiquettes qui varie du non-respect des attentes au dépassement des attentes. Les réponses 1 et 2 nous indiquent que l'étudiant perçoit un bris négatif et les réponses 4 et 5 nous indiquent que l'étudiant perçoit un bris positif de son contrat psychologique.

Tableau 6 Échelle des réponses sur le respect des attentes

1	2	3	4	5	6
Le programme n'a pas du tout respecté votre attente	Le programme a plus ou moins respecté votre attente,	Le programme a respecté votre attente	Le programme a dépassé votre attente	Le programme a largement dépassé votre attente	Je ne sais pas. Ne s'applique pas.

Troisièmement, nous avons posé des questions sur les caractéristiques personnelles des étudiants. Il s'agit de nos variables de contrôle. Ainsi, nous avons situé l'étudiant par rapport :

- à ses caractéristiques démographiques : sexe, âge, citoyenneté;
- aux spécificités de son programme d'études : session de rentrée, avancement dans le programme, cheminement, spécialité;
- à sa connaissance du milieu d'études : diplôme précédent à HEC Montréal ou non, propédeutiques ou non (en fonction de la discipline du diplôme précédent).

3.5.4 Les prétests

Nous avons prétesté le questionnaire auprès de cinq étudiantes, ce qui nous a permis de vérifier :

- le fonctionnement technique de notre questionnaire, que ce soit sur PC, Mac, tablette et téléphone intelligent;
- la compréhension et la clarté du questionnaire;
- le temps nécessaire pour répondre aux questions.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Présentation des résultats de la phase qualitative

Les entrevues exploratoires avaient pour objectif de mettre en avant la perception des étudiants quant aux attentes et aux obligations réciproques. D'une part, les étudiants se sont exprimés sur leurs attentes vis-à-vis du programme et sur ce qu'ils pensaient être les attentes du programme vis-à-vis d'eux. D'autre part, les étudiants ont discerné les obligations explicites et implicites qu'ils avaient par rapport au programme et celles qu'ils percevaient de la part du programme par rapport à eux. Les étudiants se sont ensuite exprimés sur leur perception de bris et les conséquences qu'elle engendre.

Les profils des étudiants sont détaillés dans la figure 10.

Tableau 7 Profil des étudiants rencontrés lors des entrevues exploratoires

Code	Spécialité	Cheminement	Rentrée	HEC avant MSc	Origine
EE1	GRH	mémoire	Automne 2013	non	Québec
EE2	Finance	(abandon)	Automne 2013	non	Québec
EE3	Logistique internationale	projet	Automne 2014	oui	France
EE4	Marketing	mémoire	Automne 2013	oui	France
EE5	Intelligence d'affaires	projet	Automne 2013	oui	Algérie

Les entrevues exploratoires sont codées de EE1 à EE5. Par souci de confidentialité, la variable du sexe n'est pas mentionnée dans ce tableau (cette information pouvant permettre d'identifier certains étudiants). Nous avons donc uniquement utilisé le masculin dans nos propos. Ainsi, les participants étudient dans les spécialités variées : gestion des ressources humaines, finance, logistique internationale, marketing et intelligence d'affaires. Deux étudiants sont inscrits en cheminement mémoire et deux en cheminement projet supervisé. L'étudiant de l'EE2 a quitté le programme de maîtrise pendant sa première session, il n'a donc ni entamé de mémoire, ni de projet supervisé. Quatre étudiants sont entrés dans le programme en septembre 2013 et un en septembre 2014.

Trois étudiants ont étudié précédemment au baccalauréat à HEC Montréal et connaissent donc le fonctionnement de l'École avant l'entrée en maîtrise. Les deux autres étudiants ont précédemment étudié dans d'autres établissements universitaires à Montréal. Dans notre échantillon, plusieurs citoyennetés sont représentées : canadienne, française et algérienne. Nous avons rencontré trois femmes et deux hommes.

L'analyse des données des entrevues exploratoires est une analyse de contenu réalisée sans logiciel. Nous procédons notamment à une classification pour faire ressortir la signification. Nous mettons en avant les verbatims qui ont particulièrement retenu notre attention.

4.1.1 Les attentes des étudiants

Ainsi, le discours des étudiants fait ressortir plusieurs thèmes : la pédagogie, le développement des compétences, l'employabilité et l'environnement d'études.

4.1.1.1 La pédagogie

Les étudiants s'attendent à recevoir un enseignement de haut niveau, les professeurs apparaissent comme étant les vecteurs de cette qualité d'enseignement. Ainsi, à la question de leurs attentes, des promesses et des points forts du programme de maîtrise à HEC Montréal, les étudiants répondent qu'ils ont fait ce choix pour :

« Recevoir un enseignement de qualité supérieure. » (EE1)

« La notoriété du programme et des professeurs qui enseignent » (EE2)

« La haute exigence, je trouve que le niveau demandé est très exigeant. Les professeurs qui sont de qualité, qui sont des chercheurs qui publient, qui sont disponibles pour la plupart. » (EE4)

Le fait d'avoir accès à un programme à la carte et personnalisé est aussi mis en avant par les étudiants.

« Moi, ce que je trouve génial, c'est que je vais sortir avec la même maîtrise de marketing et que quelqu'un d'autre va sortir avec la même maîtrise et on aura fait des cours complètement différents », « choisir ce que tu veux toi et pas un programme uniforme. » (EE4)

« Le choix entre projet supervisé et mémoire » (EE3)

En terme de pédagogie toujours, les étudiants ont conscience que le programme de maîtrise aborde la recherche scientifique en gestion et ils souhaitent que la pédagogie fasse une passerelle entre la théorie et la pratique.

« Avec la description qui est faite du programme et de la structure des cours, c'est un programme qui a l'air très pratique et théorique donc on voit les deux côtés de la médaille. » (EE2)

« Mes attentes, en fait, ce serait d'arriver à transposer tout ce côté recherche scientifique académique qu'on fait à la maîtrise, à un côté plus pratique ». (EE4)

« Les points forts du programme de maîtrise (...) globalement, c'est censé être la mise en pratique des théories vues en classe dans le monde pratique, point fort on s'entend dans une école de gestion. » (EE5)

4.1.1.2 Le développement des compétences

Les étudiants s'attendent à se spécialiser dans le domaine d'étude qu'ils ont sélectionné. Ils aspirent à approfondir, à aller plus loin et à développer leurs compétences dans leur domaine de prédilection.

« Mon attente c'est de me développer vraiment spécifiquement sur des domaines précis et d'avoir un haut niveau de culture sur plein de domaines. » (EE4)

« Mes attentes vis-à-vis du programme : c'est tout simplement, aller plus en profondeur dans les concepts, survolés je dirais au bac. J'avais envie de pousser un peu plus loin. » (EE3)

De plus, les étudiants s'attendent à développer leur esprit critique lors de leur programme de maîtrise.

« En maîtrise, on te donne les articles. Voilà le sujet, va chercher et fais-toi une opinion. » « Mon cours ne ressemblait pas trop à un débat, j'aurais préféré qu'il ressemble à un débat. C'est ce à quoi je m'attends. » (EE5)

4.1.1.3 L'employabilité

Les étudiants font l'effort de poursuivre après leur baccalauréat en étudiant à la maîtrise. Leur objectif est notamment d'augmenter leur employabilité, de s'assurer un meilleur emploi grâce à ce diplôme et de se différencier sur le marché du travail.

« Un bon emploi à la sortie et un taux de placement presque 100% j'crois. » (EE4)

« Un programme bien structuré qui va nous apporter ce dont on a besoin pour être efficace et productif sur le marché du travail. » (EE2)

« Une vraie valeur ajoutée en entreprise puisque mon but n'est pas de rester dans la recherche. » (EE4)

« Pouvoir te différencier dans le monde du travail de par ton enseignement, quel que soit la maîtrise que tu choisis (...) la maîtrise est censée faire que dans le monde du travail ce soit remarquable que tu aies fait une maîtrise. » (EE5)

4.1.1.4 L'environnement d'études

Les étudiants ont des attentes élevées concernant leurs conditions de travail pendant leurs études à HEC Montréal. En effet, ils souhaitent avoir à leur disposition des ressources et des moyens favorables pour étudier.

« Le support des infrastructures de HEC et le support d'un directeur de mémoire de maîtrise. », « la force de la structure, on a beaucoup de ressources à HEC » (EE1).

Les étudiants souhaitent avoir à faire à un service administratif qui répond à leurs besoins. Dans le cas contraire, ils expriment de la déception.

« Ils n'ont pas accepté que mon stage chez L'Oréal compte comme projet supervisé » (EE4).

« Je suis déçu par les horaires de propédeutiques » (EE1).

Dans les conditions d'études, nous incluons aussi le contexte social qui se forme avec les pairs qui sont les autres étudiants. Dans ce sens, un étudiant exprime son souhait de travailler avec des étudiants qui ont un niveau similaire, mais des compétences complémentaires. En effet, dans chaque cours de maîtrise, un travail d'équipe est évalué par le professeur.

« Le fait que ça regroupe des étudiants internationaux, pas seulement des Français, pas seulement des Québécois, mais des gens qui viennent d'un peu partout. Le fait que ça regroupe, à la fois, des étudiants et des professionnels avec plusieurs années d'expérience. » (EE3)

4.1.2 Les attentes du programme selon la perception des étudiants

Nous avons aussi demandé aux étudiants de s'exprimer sur leurs perceptions des attentes du programme envers eux-mêmes. Il s'avère qu'ils croient que les attentes de la part du programme sont essentiellement des compétences et des comportements.

Ainsi, les étudiants croient que le programme attend qu'ils soient autonomes, organisés, disciplinés, persévérants et respectueux. En bref, qu'ils soient consciencieux.

« En fait à la maîtrise, on n'est pas censé se faire accompagner par les enseignants. À la maîtrise, on devrait être assez adulte pour savoir quelles sont les

responsabilités et quand un prof met sur Zone Cours que tu dois lire le cas, t'es juste censé lire le cas. » (EE5)

« Respect de l'école, de son matériel et de ses professeurs. » (EE1)

« Faire une scolarité qui ne s'étend pas éternellement. On priorise les quatre ou cinq sessions », « Être diplômé et finir ce que l'on a entrepris. » (EE1)

De plus, les étudiants croient que le programme attend qu'ils soient motivés et engagés, qu'ils dégagent de l'énergie et qu'ils déploient des efforts dans leurs études.

« De l'implication je pense que c'est ce que tous les enseignants attendent. (...) à ce qu'on soit impliqué, à ce qu'on soit intéressé, à ce qu'on donne le temps à la matière. » « Préparer mes cours, faire mes lectures, étudier mes cas » (EE5)

« J'imagine que pour garder leur notoriété et leur "academic standing", j'imagine qu'ils s'attendent à ce que les étudiants soient engagés. J'imagine qu'ils attendent à ce que les étudiants fassent la préparation nécessaire avant les cours pour réussir et performer. » (EE2)

Enfin, deux étudiants croient que l'École attend d'eux qu'ils fassent rayonner l'image d'HEC Montréal.

« Qu'on fasse rayonner l'école (...) bien se comporter parce que c'est quand même l'image de l'école qui est en jeu. » (EE4)

« De représenter HEC Montréal à l'international lors des compétitions étudiantes. » (EE3)

4.1.3 Les obligations des étudiants envers le programme

La question des obligations a surpris les étudiants et elle a dû être reformulée à plusieurs reprises. Dans ce sens, l'un des étudiants a répondu :

« Je ne pense pas qu'on ait des obligations parce que notre éducation nous appartient. » (EE2)

Par ailleurs, deux types d'obligations se distinguent : les obligations explicites et clairement annoncées par l'École et les obligations qui sont implicites et de l'ordre de l'interprétation. D'une part, les obligations affichées sont citées par plusieurs étudiants. Il s'agit de payer les frais de scolarité, d'assister aux cours et de remettre les devoirs à la date fixée. D'autre part, les étudiants font part de leur interprétation des obligations qu'ils croient avoir envers le programme de maîtrise.

Nous notons que plusieurs étudiants se sentent l'obligation de réussir pendant et après la maîtrise. Ils sont exigeants envers eux-mêmes et certains se mettent volontairement la barre haute.

« J'pense que c'est l'obligation de réussir. » « Mon mémoire, c'est une obligation de réussir parce qu'il va être publié au nom de l'École, ça vraiment je me sens obligé de le réussir. » « Moi, mon niveau d'obligation, c'est d'avoir la mention d'excellence à 3.7 à la fin de la session. » (EE4)

« Ne pas échouer (...) dans les cours. » « Ne pas échouer (...) dans la carrière professionnelle par la suite. Les étudiants en maîtrise ont comme l'obligation de réussir, je ne dis pas devenir vice-président ou quoi que ce soit, mais du moins passer les cours, avoir un emploi. C'est pas une obligation, mais je le perçois comme ça. » (EE3)

Ainsi, lorsque nous posons la question des obligations que les étudiants ont envers le programme, ils expriment plus spontanément des obligations qu'ils ont envers eux-mêmes.

Ils expriment aussi leur interprétation des obligations qu'ils ont envers le programme et plus précisément envers les professeurs et envers l'École HEC Montréal.

« Obligation envers les professeurs, le respect, l'attitude (...) obligation envers mon directeur de recherche, de fournir un travail de qualité en échange du support et des compétences qu'il m'apporte. » (EE1)

« J'ai un rôle un peu d'ambassadeur de la maîtrise d'HEC j'pense. Je dois bien représenter l'école, montrer ce qu'on fait, donner une image positive de l'école, du programme. » (EE4)

4.1.4 Les obligations du programme selon la perception des étudiants

En ce qui a trait aux obligations du programme envers les étudiants, elles sont finalement assez alignées avec les attentes mentionnées précédemment. L'une des étudiantes l'exprime clairement :

« Je pense que l'obligation du programme...euh...du moins de la personne en charge c'est de s'assurer que les attentes soient alignées. » (EE2)

Deux étudiants considèrent que le programme de maîtrise a l'obligation d'offrir une valeur ajoutée par rapport au diplôme obtenu antérieurement par l'étudiant.

Un enseignement « complémentaire à ce qu'on a fait au bac » (EE4)

« Le programme est obligé de t'apprendre quelque chose. Quand tu fais deux ans de maîtrise à la fin tu es censé sortir avec un bagage plus important que quand t'es rentré. » (EE5)

Nous retrouvons des exigences concernant les conditions de travail et des ressources mises à disposition des étudiants.

« Ils font tout pour nous aider au niveau des installations tout ça, au niveau des professeurs, au niveau de l'accompagnement. L'ensemble des ressources qu'ils nous donnent. » (EE3)

De plus, un étudiant a une vision assez large des obligations des professeurs.

« De nous offrir une disponibilité des professeurs, d'être à l'écoute, de poser nos questions, que ce soit pour des changements d'orientation ou des questions pour l'orientation future, doctorat ou pas doctorat...et même je pense qu'il y a une obligation de nous aider à trouver du travail. » (EE4)

En complément, nous notons qu'une réciprocité existe en termes d'obligations. En effet, l'étudiant qui se fixe des obligations personnelles très élevées de réussite, exprime aussi une forte exigence concernant l'obligation de disponibilité et d'accompagnement des professeurs.

4.1.5 Le bris du contrat psychologique

Les thèmes des entrevues portant sur les attentes et les obligations se concentraient, à la fois, sur la formation du contrat psychologique et sur le bris. Nous traitons plus précisément ici des situations de bris.

Ainsi, pour mettre en évidence le fait que le contrat psychologique soit respecté ou brisé, nous avons posé des questions comportementales telles que : « Parle-moi d'une situation où l'une de tes attentes a été comblée. Parle-moi d'une situation où le programme n'a pas répondu à l'une de tes attentes. Parle-moi d'une situation où le programme a particulièrement tenu une de ses promesses. Parle-moi d'une situation où le programme n'a pas été à la hauteur d'une de ses promesses. » Les réponses des étudiants ont permis d'identifier des situations de bris du contrat psychologique.

4.1.5.1 L'organisation du programme

Comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants comptent sur une organisation du programme flexible et à la carte. Cependant, deux étudiants ont vécu une perception de

bris à ce sujet. Plus précisément, ils s'expriment à propos des cours obligatoires et des propédeutiques.

« Je suis obligé de prendre des cours qui sont des études de marché et je comprends juste pas pourquoi. Tout ce qui est recommandations marketing je comprends, le cours de web analytique je comprends, mais on a eu un cours de l'analyse de la demande et je comprends juste pas pourquoi je dois faire une étude de marché. Ça m'arrivera jamais. » (EE5)

« On m'avait mentionné que les propédeutiques s'inséraient bien avec les cours et qu'on considérait ça comme des très petites tâches alors que je suis plus ou moins d'accord parce que j'ai remarqué qu'il y en a qui étaient plus ou moins complexes. (...) C'est venu marquer une différence dans le temps que j'avais pour mes travaux. Dans le sens où on m'avait dit « tu vas voir, c'est rien ». Trois cours et trois propédeutiques, ça crée une charge de travail qui est supérieure et on le reconnaît assez mal. » (EE1)

4.1.5.2 La pédagogie

Deux étudiants expriment un bris du contrat psychologique concernant la pédagogie du programme.

« Je n'avais pas trop compris que la maîtrise ce serait autant de recherche. Je pensais que ce serait plus une prolongation de ce que j'avais fait en marketing au bac, c'est-à-dire peut être moins magistral, mais qu'on allait m'apprendre des choses vraiment plus pratiques que je pourrais transposer à l'entreprise. » (EE4)

4.1.5.3 L'employabilité

Avant même de chercher un emploi, un étudiant anticipe un bris concernant l'employabilité. Sa perception est influencée par ses pairs étudiants et par ce qui est annoncé sur le site web de l'École.

« Je rajouterais le fait d'avoir un bon emploi à la sortie et un taux de placement presque à 100% je crois. J'attends de voir, j'ai l'impression que ce sera là-dessus que ce sera le plus délicat parce que je vois que, malgré tout, que les gens ont de la difficulté à se placer sur le marché du travail. » (EE4)

4.1.5.4 L'environnement d'études

En ce qui a trait à l'environnement d'études, deux personnes font part de leur déception concernant le profil des autres étudiants et la dynamique relationnelle pendant les travaux d'équipe.

Un étudiant mentionne la rivalité et les conflits lors d'un travail d'équipe. Il exprime aussi le manque de collaboration des étudiants à partager leurs idées lors d'un devoir « take

home » alors même que la professeure les avait incités à le faire. Il déplore cet esprit de compétition qui, de son point de vue, nuit à l'apprentissage.

« Ça n'incite pas à la collaboration et à la solidarité entre les élèves et c'est dommage parce qu'on est quand même cessés tous réussir et du coup ça crée une ambiance qui n'est pas forcément favorable au travail et à l'entraide et j'pense que ça nous nuit plus que ça nous aide. » (EE4)

Un étudiant met en avant la diversité des profils qui finalement ne répond pas à la perception positive qu'il s'était fait de cette promesse du programme de maîtrise.

« Un peu déçu parfois par le fait qu'il y ait des étudiants qui viennent d'un programme différent. C'est bénéfique qu'il y ait des professionnels avec plusieurs années d'expérience qui arrivent avec de la matière lors du cours, mais il y a aussi des étudiants qui n'ont pas du tout le même parcours et qui sont un petit peu largués et qui découvrent les concepts et qui n'ont fait aucune visite industrielle et donc qui n'ont jamais vu ce qui se passait, qui n'ont eu aucune expérience de travail dans le domaine et qui ne savent pas comment ça se passe. » (EE3)

En ce qui a trait au contexte social pendant les études, les étudiants ont exprimé des attentes quant aux relations avec leurs pairs.

4.1.6 Les symptômes et les conséquences du bris

À partir d'une liste de dix-sept symptômes ou conséquences, nous avons demandé aux étudiants d'évaluer sur une échelle de 0 à 10 à quel point ils manifestaient ces symptômes pendant leur programme de maîtrise à HEC Montréal. Pour éviter que l'étudiant soit gêné et en vienne à biaiser ses réponses, les étudiants ont fait cette évaluation puis ils l'ont placé dans une enveloppe. L'enveloppe a été ouverte après l'entrevue par la chercheure. De plus, nous avons ensuite demandé aux étudiants de choisir deux symptômes ou conséquences qu'ils avaient particulièrement manifestés et de nous en parler plus précisément. Ainsi, nous leur avons demandé d'approfondir en nous donnant un exemple de situation et les solutions qu'ils avaient trouvées pour y faire face.

Bien qu'un échantillon de cinq étudiants seulement ne permette pas de faire une analyse statistique, deux conséquences se distinguent. En effet, les deux moyennes les plus élevées correspondent à la baisse de la motivation (7,4/10) et au stress (6,2/10). De plus, trois étudiants sur cinq ont choisi d'approfondir sur leur baisse de la motivation vécue pendant le programme et quatre étudiants sur cinq se sont focalisés sur le stress. Les autres

symptômes sur lesquels les étudiants se sont concentrés sont l'insomnie, la rivalité et le conflit et la prudence.

Plusieurs verbatims sont marquants :

« Je suis quelqu'un d'hyper stressée naturellement, mais une crise de panique j'en avais jamais fait (mal au cœur, être étourdie) et ça m'est arrivé pendant les quatre semaines où j'étais là-bas. » (EE2)

Cet étudiant exprime un niveau de stress très élevé. Dans ce cas, nous précisons qu'il a décidé de quitter le programme pendant la première session de maîtrise.

En ce qui a trait au stress et à la baisse de motivation, notons que ces étudiants ont vécu un bris du contrat psychologique concernant le contenu et la charge du travail à réaliser. Deux points sont mis en avant : la lecture de textes scientifiques demandée par les professeurs et non attendue par les étudiants et le problème d'interprétation quant à la quantité de travail exigée par rapport au nombre de cours et de propédeutiques.

« C'est-à-dire que moi et plusieurs de mes amis, les lectures, on lit un seul texte sur trois et ça suffit. (...) On a comme impression que c'est nous faire lire pour nous faire lire pour dire " ah c'est la maîtrise et vous devez travailler tant d'heures par cours par semaine " donc il faut bien faire remplir ces heures par semaine donc on va vous rajouter un texte parce que sans quoi vous n'allez faire que 8 heures de travail personnel en dehors des cours ».

Pour pallier ce problème, l'étudiant a trouvé cette solution :

« J'avais fait un tri dans ma tête en me disant que les lectures, ça vaut pas la peine à me démotiver parce qu'il n'y a rien de démotivant que de se forcer à faire quelque chose. » (EE3)

« C'était ma première session de maîtrise donc j'étais un élève extrêmement studieuse et, en fait, on avait des articles à lire toute la semaine et en général quand on lit les articles, le prof est censé utiliser les articles pour faire son cours ou utiliser les articles pour faire en sorte qu'on débâte. Le prof ne faisait pas ça. [...] La solution a aussi été d'arrêter les lectures. Donc en fait on avait des articles à lire, c'était je pense une cinquantaine de pages par semaine et ça ne servait strictement à rien donc j'ai pas fait ça pendant ma session ». (EE5)

« Beaucoup trop de demandes pour les ressources disponibles. Pas que l'école ne donne pas assez de ressources, mais que j'en ai trop pris. Par exemple, à l'hiver, avec trois cours plus trois propédeutiques plus moi qui voulais faire mon mémoire, j'ai vu que finalement je n'arrivais pas du tout à le faire. Donc, ça a créé du stress. » (EE1)

Finalement, malgré les vicissitudes entraînées par le bris du contrat psychologique, les étudiants se sont montrés résilients et ils ont su trouver des solutions positives. Citons, par

exemple, le fait de discerner leur priorité et leur envie personnelle et professionnelle, ainsi que le sentiment de fierté d'avoir réussi à faire face aux difficultés.

« Je pense que le positif...les gens dans la vie ils disent “ you have to suck it up, suck it up for a while ” et ça va payer. Je me suis dit c'est pas grave, ça va passer et ça ira mieux après. Mais c'est à ce moment-là que j'ai décidé qu'à 24 ans c'était assez que je vais arrêter de “suck it up ” et je vais faire des choses qui me plaisent et que j'aime faire. La situation en tant que telle, c'est que j'ai frappé un mur et c'est à ce moment-là que j'ai fait comme : “ Non ! C'est pas vrai que je vais passer encore deux ans à faire quelque chose que je n'aime pas. ” Donc ça m'a réorienté vers quelque chose que j'aimais plus. Donc, j'avais besoin probablement de frapper ce mur là pour que je me réoriente vers quelque chose d'autre et que je sois plus à l'aise. » (EE2)

« Oui, ça [le stress] a généré quelque chose de positif qui m'a stimulé et qui m'a dit “ hop trouve des solutions, hop lecture no more ” puis après faut que je travaille mes cours plus régulièrement pour m'en sortir. Quand je suis à la bibliothèque, que je ne travaille pas sur l'association professionnelle ni même sur la compétition, seulement sur mes cours. » « Ouais, c'est ça, se recentrer, gérer mes priorités. » (EE3)

Suite à un symptôme de baisse de la motivation, l'étudiant exprime :

« Un sentiment de fierté d'avoir réussi. J'ai retrouvé la motivation que j'avais à la première session. » (EE1)

4.1.7 Conclusion de la phase qualitative

Les cinq entrevues exploratoires supportent l'existence d'un contrat psychologique entre les étudiants et leur programme d'études. D'une part, nous avons identifié des croyances individuelles et des interprétations quant aux attentes et aux obligations. D'autre part, l'aspect multidimensionnel du programme prend forme grâce aux différents contractants mentionnés par les étudiants :

- les professeurs qui sont en charge de la pédagogie et du développement des compétences,
- l'administration de l'École qui est responsable des ressources mises à disposition des étudiants et de l'organisation du cursus d'études,
- les pairs que sont les autres étudiants qui suivent le programme et qui influencent aussi la qualité des conditions de travail,
- le site internet d'HEC Montréal qui est une source d'information pour les étudiants.

Pour reprendre la définition de Rousseau et al. (2014 : 10), « le contrat psychologique consiste en croyances individuelles, modelées par l'organisation, concernant les termes d'un accord sur ce qu'échangent les individus et leur organisation. » Les entrevues nous permettent de mettre en évidence que les croyances individuelles sont bien modelées par l'organisation, notamment par l'entremise des professeurs et du site internet. Nous comprenons aussi qu'il existe un accord implicite sur un échange. Par exemple, l'étudiant étudie et s'implique en échange du développement de ses compétences et de son employabilité.

En ce qui a trait au contenu du contrat psychologique, notre démarche a d'explorer à la fois les attentes, les promesses et les obligations des étudiants vis-à-vis du programme et vice versa. Néanmoins, nous nous rendons compte suite aux entrevues que les obligations et les promesses rejoignent les attentes. De plus, la réciprocité a moins de pertinence que prévu puisque les attentes du programme envers les étudiants ont tendance à se confondre avec les obligations des étudiants envers le programme. C'est le cas par exemple pour la motivation et l'engagement des étudiants.

De plus, nous augurons que les étudiants sont susceptibles de vivre un bris et de manifester des symptômes qui sont caractéristiques. Cependant, il est difficile de différencier clairement les étapes du processus (Robinson et Morrison, 2000; Zhao et al., 2007; Rousseau et al., 2014). En effet, la succession du bris (manquement à sa parole ou divergence d'interprétation), de la perception de bris et de la violation ne sont pas faciles à distinguer dans le temps. De plus, les symptômes manifestés (stress, baisse de la motivation) peuvent être causés par d'autres facteurs que la perception d'un bris du contrat psychologique.

Dans ce sens, il apparaît nécessaire de compléter les entrevues exploratoires par une seconde collecte de données. Grâce aux informations collectées lors des entrevues, nous sommes à même d'adapter les questions de la phase quantitative à la relation entre un étudiant et son programme d'étude.

4.2 Présentation des résultats de la phase quantitative

4.2.1 Profil des répondants

Deux cent quarante-huit personnes ont répondu à notre sondage. Parmi eux, nous comptons 144 femmes et 104 hommes, soit une répartition qui est respectivement de 58% et 42%. L'âge des répondants se situe entre 20 et 29 ans : 155 personnes ont entre 20 et 24 ans (62,5%) et 93 ont entre 25 et 29 ans (37,5%). Alors que les tranches d'âge 30-34 ans, 35-39 ans, 40 ans et plus faisaient partie des réponses possibles, nous constatons qu'aucun étudiant n'a plus de 29 ans dans notre échantillon.

En ce qui a trait à leur origine géographique, près des trois quarts des étudiants sont de citoyenneté canadienne (73%). Précisons que 9% d'entre eux cumulent une double citoyenneté. Après la citoyenneté canadienne, c'est la nationalité française qui est la plus représentée avec une proportion de 14% des répondants. Tel que l'illustrent les graphiques de la figure 9, 74% des étudiants sont citoyens du continent américain, 17% d'Europe, 7% d'Asie et 2% d'Afrique. Par ailleurs, si l'on raisonne non plus en nombre d'étudiants, mais en nombre de pays, vingt pays de citoyenneté sont représentés dans notre échantillon : sept pays d'Afrique (l'Algérie, le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Maroc et le Togo), cinq pays d'Amérique (Brésil, Canada, Colombie, États-Unis, Haïti), quatre pays d'Europe (Allemagne, France, République Tchèque, Suisse) et quatre pays d'Asie (Bangladesh, Inde, Liban, Syrie).

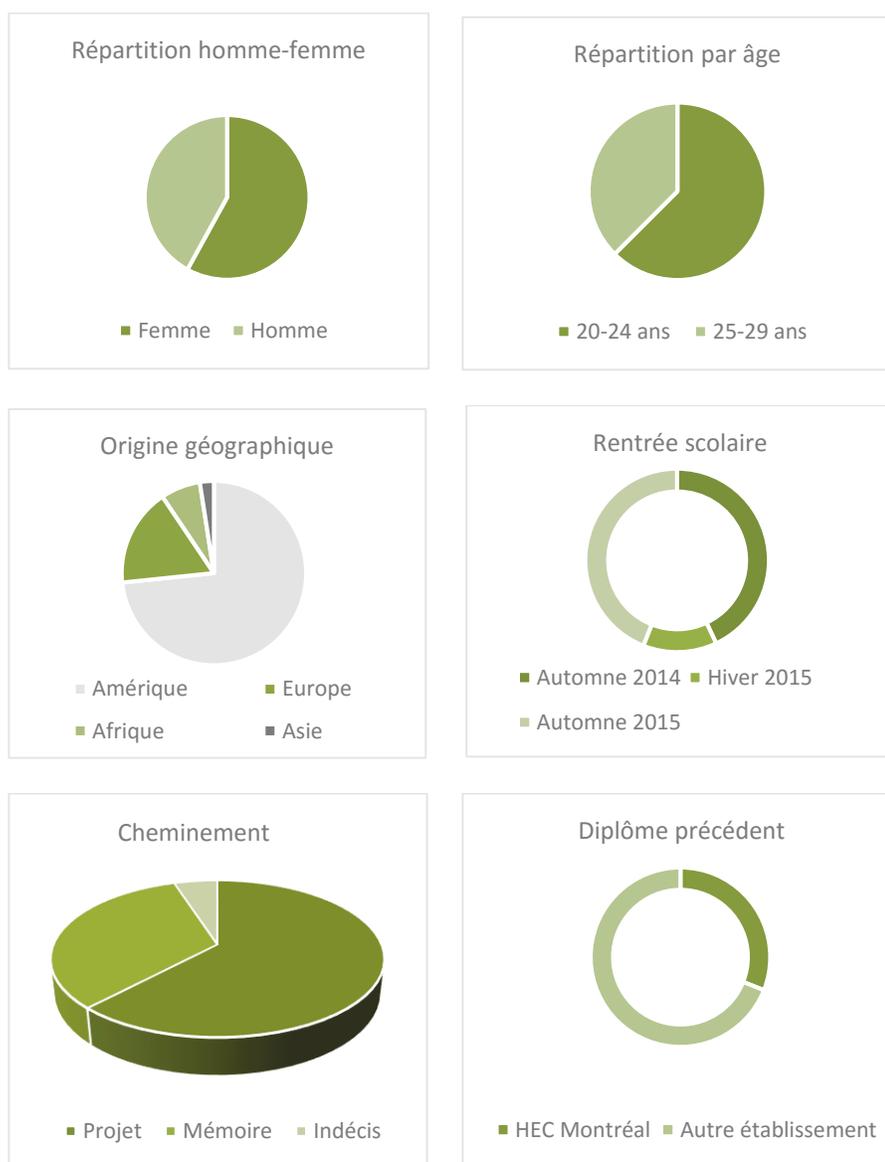
Nous sommes aussi en mesure de situer les étudiants de notre échantillon dans leur programme d'études. Dans ce sens, nous remarquons que toutes les spécialités sont représentées parmi les répondants à notre sondage. Il en va de même pour les trois rentrées universitaires (43% sont rentrés à l'automne 2014, 13% hiver 2015 et 44% à l'automne 2015).

Concernant leur avancement dans le programme, la quasi-totalité (95,6%) des répondants étudie actuellement. Mentionnons que deux personnes ont abandonné le programme et que sept personnes sont déjà diplômées ou ont terminé et sont en attente du diplôme.

De plus, 62% des étudiants ont choisi de réaliser un projet supervisé alors que 33% ont choisi l'exercice du mémoire. En complément, 5% des étudiants se disent indécis dans le choix de leur cheminement.

Avant d'entrer dans le programme de maîtrise, 31% des étudiants ont obtenu leur diplôme précédent à HEC Montréal. Parallèlement à cela, 69% des étudiants de notre échantillon ont des cours de propédeutiques ou de préparation à suivre en début de programme.

Figure 9 Graphiques représentant le profil des étudiants



4.2.2 Représentativité de l'échantillon

Notons que 248 personnes ont répondu à notre questionnaire, ce qui est proche de l'objectif fixé à 260 (section 3.5.1).

Pour évaluer la représentativité de notre échantillon final, nous l'avons comparé avec la population des étudiants admis à la maîtrise à HEC Montréal entre l'automne 2014 et l'automne 2015. Pour ce faire, nous avons obtenu des éléments de comparaison de la part de la Direction du programme de M. Sc. concernant le sexe, l'âge, le cheminement, la date de rentrée scolaire et le fait qu'ils aient étudié précédemment à HEC Montréal ou non. Le tableau 8 regroupe les caractéristiques des étudiants appartenant à l'échantillon final et à la population, ainsi que les résultats du test du Khi-deux.

Tableau 8 Données permettant d'évaluer la représentativité de l'échantillon

		Échantillon	Population	Khi-deux	ddl	Sig.
Sexe	Femme	58,10%	52,42%	3,168	1	0,075
	Homme	41,90%	47,58%			
Cheminement	Projet supervisé	62,10%	70,21%	2,771*	2	0,250
	Mémoire	33,10%	29,79%			
	Pas encore choisi	4,80%	0,00%			
Établissement scolaire précédent	HEC Montréal	31,50%	35,11%	1,457	1	0,227
	Pas HEC Montréal	68,50%	64,89%			
Session de rentrée	Automne 2014	43%	39%	2,571	2	0,277
	Hiver 2015	13%	17%			
	Automne 2015	44%	44%			

*Lorsque les étudiants se disent indécis, ils sont tout de même enregistrés dans l'un ou l'autre des cheminements. Nous en avons tenu compte pour le calcul du Khi-deux en utilisant les valeurs proportionnelles : 28,36%-66,84%-4,80% pour la population.

Les résultats des tests du Khi-deux nous indiquent que, pour toutes les dimensions examinées, l'échantillon n'est pas significativement différent de la population. Nous concluons que l'échantillon est représentatif pour ces quatre dimensions.

En ce qui a trait à l'âge, il ne nous est pas possible de déterminer avec précision la représentativité de l'échantillon à partir des informations à notre disposition. D'une part, nous avons posé une question sur les tranches d'âge (62,5% ont un âge compris entre 20 et 24 ans et 37,5% entre 25 et 29 ans). D'autre part, la direction du programme de M. Sc. nous a fourni la moyenne d'âge de la population qui est de 26 ans. Malgré cette divergence, nous estimons que la moyenne d'âge de notre échantillon est sans doute

inférieure à la moyenne d'âge de la population (26 ans) car la majorité des étudiants ont entre 20 et 24 ans et qu'aucun étudiant n'a plus de 29 ans.

Pour synthétiser, notre échantillon est majoritairement représenté de jeunes étudiantes et étudiants qui ont obtenu leur diplôme précédent dans un autre établissement universitaire que HEC Montréal. Ils ont choisi des spécialités variées, ils sont entrés dans le programme à trois rentrées différentes et ils privilégient le cheminement projet supervisé. Notre échantillon est globalement représentatif de la population des étudiants de la M. Sc.

4.2.3 Création des variables

Dans le questionnaire, les attentes ont été regroupées en cinq thèmes : organisation du programme, pédagogie, développement des compétences, employabilité et environnement d'études. Comme il s'agissait de la première fois que la mesure du bris du contrat psychologique était appliquée au contexte d'étudiants, les échelles que nous avons utilisées ont dû être créées sur la base des entrevues et de la littérature portant sur le contrat psychologique dans la relation employé-employeur. Elles n'avaient jamais été validées telles quelles. Nous les avons donc traitées comme dans une recherche exploratoire. Nous avons vérifié la structure latente de chaque échelle par une analyse en composantes principales (ACP, rotation Varimax).

Pour les trente items, l'indice KMO est de 0,759 (assez bon) avec un Bartlett significatif. Ces tests indiquent qu'une analyse en composantes principales est pertinente. Nous avons donc, tout d'abord, procédé à l'ACP sans contraindre le nombre de facteurs extraits.

Contrairement à nos attentes, la matrice des composantes (tableau 9) met en avant neuf composantes et les items ne se répartissent pas conformément aux cinq thèmes du questionnaire.

Tableau 9 Matrice des composantes

	Composantes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ATT Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein				-0,650	0,326				
ATT Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum				0,729					
ATT Choisir mes cours à la carte	0,326				0,339	0,352			0,443
ATT Suivre des cours de propédeutiques et de préparation						0,395	0,445	0,406	-0,356
ATT Avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger	0,301	0,314			0,546	0,417			
ATT Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation	0,304					-0,328	0,609		
ATT Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales	0,417				0,504				
ATT Être formé par des professeurs de haut niveau	0,699		0,384						
ATT Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs	0,372			0,421	0,424	-0,335			
ATT M'initier à la recherche dans la cadre des chaires et des groupes de recherche	0,363	0,324					0,404	-0,447	
ATT Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)	0,391						0,347		0,548
ATT Me spécialiser dans un domaine en particulier	0,521	-0,453				0,313			
ATT Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent	0,468		-0,477						
ATT Développer mon expertise	0,629		-0,433						
ATT Développer mon esprit critique	0,572		-0,537						
ATT Relever des défis	0,599		-0,444						
ATT Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise	0,710	-0,501							
ATT M'assurer un taux de placement en emploi de 100%	0,478	-0,559	0,423						
ATT Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise	0,590	-0,578							
ATT Me différencier sur le marché du travail	0,642	-0,450							
ATT Être soutenu dans ma gestion de carrière	0,648		0,307			0,417			
ATT Profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal	0,706								
ATT Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés	0,434				-0,325			0,415	
ATT Rencontrer des étudiants motivés	0,500		0,401		-0,357				
ATT Communiquer et coopérer avec les autres étudiants	0,539		0,304	-0,339					
ATT Bénéficier d'infrastructures de qualité	0,646	0,356							
ATT Être reconnu à la hauteur de mes performances	0,604								
ATT Étudier dans un bon climat d'apprentissage	0,741								
ATT Être soutenu dans le financement de mes études	0,499	0,343					-0,303		
ATT Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail	0,599			0,341				-0,305	

ATT : Niveau des attentes

Nous avons procédé à nouveau à l'analyse mais, cette fois-ci, en forçant l'extraction de cinq dimensions (tableau 10). Ces cinq dimensions ne correspondent pas à la structure anticipée.

Tableau 10 Matrice des composantes avec extraction de cinq composantes

	Composantes				
	1	2	3	4	5
ATT Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein				-0,650	0,326
ATT Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum				0,729	
ATT Choisir mes cours à la carte	0,326				0,339
ATT Suivre des cours de propédeutiques et de préparation					
ATT Avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger	0,301	0,314			0,546
ATT Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation	0,304				
ATT Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales	0,417				0,504
ATT Être formé par des professeurs de haut niveau	0,699		-0,384		
ATT Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs	0,372			0,421	0,424
ATT M'initier à la recherche dans la cadre des chaires et des groupes de recherche	0,363	0,324			
ATT Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)	0,391				
ATT Me spécialiser dans un domaine en particulier	0,521	-0,453			
ATT Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent	0,468		-0,477		
ATT Développer mon expertise	0,629		-0,433		
ATT Développer mon esprit critique	0,572		-0,537		
ATT Relever des défis	0,599		-0,444		
ATT Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise	0,710	-0,501			
ATT M'assurer un taux de placement en emploi de 100%	0,478	-0,559	0,423		
ATT Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise	0,590	-0,578			
ATT Me différencier sur le marché du travail	0,642	-0,450			
ATT Être soutenu dans ma gestion de carrière	0,648		0,307		
ATT Profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal	0,706				
ATT Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés	0,434				-0,325
ATT Rencontrer des étudiants motivés	0,500		0,401		-0,357
ATT Communiquer et coopérer avec les autres étudiants	0,539		0,304	-0,339	
ATT Bénéficier d'infrastructures de qualité	0,646	0,356			
ATT Être reconnu à la hauteur de mes performances	0,604				
ATT Étudier dans un bon climat d'apprentissage	0,741				
ATT Être soutenu dans le financement de mes études	0,499	0,343			
ATT Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail	0,599			0,341	

ATT : Niveau des attentes

Pour aller plus loin dans notre analyse, nous avons tout de même jugé bon de réaliser des tests pour chacun des cinq thèmes séparément. Il est apparu clairement que le thème de l'organisation du programme ne permettait pas l'agrégation des énoncés (avec notamment un indice KMO de 0,514 qui est très faible). Bien que tous les énoncés portent sur l'organisation du programme, ils ne sont pas nécessairement intercorrélés. En effet, un étudiant peut se voir imposer des cours préparatoires sans que cela influence ses attentes quant à un séjour à l'étranger.

Nous avons testé les analyses en composantes principales pour les quatre autres thèmes. Les résultats sont regroupés dans le tableau 11.

Tableau 11 Indicateurs pour l'agrégation des énoncés

Thème	ACP		Nombre de dimensions extraites
	KMO	Bartlett	
Pédagogie	0,719	sig	1
Développement des compétences	0,685	sig	2
Employabilité	0,844	sig	1
Environnement d'études	0,839	sig	2

Les tests de Bartlett sont significatifs pour les quatre analyses. Cependant, si les indices KMO sont très bons pour les thèmes de l'employabilité et de l'environnement d'étude, ils sont médiocres à moyen pour les thèmes de la pédagogie et du développement des compétences. Par ailleurs, alors que nous nous attendions à ne trouver qu'une dimension extraite pour chacun des regroupements, la structure latente correspond à deux dimensions pour le développement des compétences et l'environnement d'étude.

Finalement, la structure latente de l'échelle à trente items ne correspond pas à la structure anticipée (cinq thèmes du questionnaire) et aucune structure claire ne ressort des ACP. Par conséquent, nous avons décidé de poursuivre les analyses en traitant individuellement les trente énoncés.

4.2.3 Corrélations

Pour explorer plus en profondeur le contenu du contrat psychologique, nous avons étudié la matrice de corrélation item par item. Ainsi, nous avons analysé les intercorrélations entre les items relatifs au niveau d'attentes, entre les items relatifs au respect des attentes et, enfin, les corrélations entre le niveau et le respect des attentes (annexe 3).

4.2.3.1 *Corrélations entre les items relatifs au niveau des attentes*

Nous remarquons que les items d'un même thème sont fortement intercorrélés, à l'exception près du thème de l'organisation du programme. Pour les quatre autres thèmes, certaines corrélations entre les items se dégagent.

- Un item du thème de l'organisation se distingue. Il n'est pas corrélé avec les items du même thème, mais avec les items des quatre autres thèmes. Il s'agit de la possibilité de faire un séjour à l'étranger (item 5). En effet, il est corrélé avec la flexibilité dans le choix des cours (0,287**), une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales (0,267**), le soutien dans la gestion de carrière (0,304**) et le fait de profiter de la réputation et du réseau de HEC Montréal (0,228**). De plus, nous remarquons que cet item est corrélé avec cinq des huit items relatifs à l'environnement d'études : bénéficier d'infrastructure de qualité (0,188**), être reconnu à la hauteur de mes performances (0,257**), étudier dans un bon climat d'apprentissage (0,200**), être soutenu dans le financement de mes études (0,370**) et avoir accès à des ressources et des procédures (0,237**).
- Par ailleurs, nous remarquons que tous les items appartenant au thème de la pédagogie et au thème de l'environnement d'études sont corrélés significativement et positivement (corrélations comprises entre 0,187** et 0,427**) avec le fait de développer l'esprit critique et de relever des défis (items 15 et 16, appartenant au thème du développement des compétences).
- Les deux énoncés qui se focalisent sur les professeurs (item 8 : être formé par des professeurs de haut niveau et item 9 : apprendre grâce à la proximité et la disponibilité des professeurs) sont corrélés avec la quasi-totalité des items (excluant l'organisation du programme, tel que mentionné précédemment).

- Les attentes concernant les perspectives professionnelles post-diplôme (item 17, appartenant au thème de l'employabilité) sont corrélées avec la quasi-totalité des énoncés. Plus les étudiants ont d'attentes sur ce sujet, plus ils ont d'attentes concernant la pédagogie (5/6 items, corrélations entre 0,195** et 0,411**). La corrélation la plus forte correspond au fait d'être formé par des professeurs de haut niveau. La seule corrélation qui n'est pas significative correspond au fait de s'initier à la recherche. Plus les étudiants ont d'attentes sur ce sujet, plus ils ont d'attentes envers le développement de leurs compétences (5/5 items, corrélations entre 0,185** et 0,396**). La corrélation la plus forte correspond au fait de se spécialiser dans un domaine en particulier. Plus les étudiants ont d'attentes concernant leurs perspectives professionnelles post-diplôme, plus ils ont aussi des attentes envers le thème de l'environnement d'études (7/8 items, corrélations entre 0,173** et 0,358**).
- Plus les étudiants s'attendent à être soutenus dans le financement de leurs études, plus ils s'attendent à s'initier à la recherche dans le cadre de chaires et de groupes de recherche (0,268**), à avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise (0,209**), à communiquer et coopérer avec les autres étudiants (0,334**) et à être reconnus à la hauteur de leurs performances (0,453**). Nous avons remarqué qu'il existe aussi une relation significative entre l'attente de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein et l'attente d'être soutenu dans le financement des études (0,212**).

4.2.3.2 Corrélations entre les items relatifs au respect des attentes

Les items relatifs au respect des attentes sont corrélés les uns entre les autres (290/450 corrélations significatives). Tout comme pour le niveau des attentes, ce sont les items correspondant à l'organisation du programme qui sont les moins corrélés avec les autres items. Nous n'avons pas remarqué de corrélations qui se distinguent particulièrement. Par conséquent, nous avons choisi de ne pas approfondir l'interprétation des corrélations entre les items relatifs au respect des attentes.

4.2.3.3 *Corrélations entre le niveau des attentes et le respect des attentes*

Pour aller plus loin, nous avons aussi observé les corrélations entre le niveau des attentes et le respect des attentes sur des items différents. Quatre corrélations se détachent.

- Plus les étudiants ont d'attentes envers leurs perspectives d'emploi, moins ils évaluent que leurs attentes quant à la possibilité d'étudier à l'étranger sont satisfaites (-0,231**).
- Plus les étudiants s'attendent à être formés par des professeurs de haut niveau, plus le programme dépasse les attentes des étudiants envers le fait de s'initier à la recherche, d'étudier dans classes de petite taille, de se spécialiser, d'acquérir des compétences complémentaires à leur diplôme précédent et de développer leur expertise (corrélations comprises entre 0,173** et 0,209**).
- Plus les étudiants s'attendent à relever des défis, plus le programme dépasse leurs attentes concernant le fait d'apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs, de s'initier à la recherche et d'étudier dans des classes de petite taille (corrélations entre 0,167** et 0,274**).
- Plus les étudiants s'attendent à développer leurs compétences (5/5 items), plus le programme dépasse leurs attentes concernant le fait de bénéficier d'infrastructures de qualité (corrélations entre 0,173** et 0,219**) et d'étudier dans un bon climat d'apprentissage (corrélations entre 0,171** et 0,225**).

Finalement, les items relatifs au niveau des attentes sont interdépendants même s'il ne correspond pas au même thème et il existe des relations entre le niveau des attentes et le respect des attentes pour certains items.

4.2.4 Statistiques descriptives : niveau des attentes

Notre première question portait sur le niveau d'attentes des étudiants envers leur programme d'études. Rappelons notre échelle de mesure. Le score de 1 correspond à des attentes très faibles, 2 : attentes faibles, 3 : attentes moyennes, 4 : attentes élevées et 5 : attentes très élevées. Quant au score de 6, il correspond à la réponse « Je ne sais pas. Ne s'applique pas ». Ces réponses ont été traitées comme des valeurs manquantes.

Dans l'ensemble, les étudiants attendent beaucoup du programme de maîtrise puisque la moyenne de vingt-deux des trente items est supérieure ou égale à quatre sur cinq. Le niveau d'attentes le plus élevé est de 4,72/5 et correspond au fait d'accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise. Il est suivi de près (avec une moyenne de 4,67/5) par le fait d'être formé par des professeurs de haut niveau.

À l'inverse, les niveaux d'attentes les plus bas correspondent au fait de suivre des cours de propédeutique et de préparation (2,29/5), d'étudier à temps partiel (2,62/5), de faire un séjour d'études à l'étranger (2,69/5) et de s'initier à la recherche (2,99/5).

Reprenons plus précisément les attentes des étudiants item par item (tableau 12).

Tableau 12 Statistiques descriptives Niveau des attentes

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Écart-type
Organisation du programme			
ATT Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein	241	4,19	1,163
ATT Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum	135	2,62	1,697
ATT Choisir mes cours à la carte	238	3,98	0,925
ATT Suivre des cours de propédeutiques et de préparation	204	2,29	1,305
ATT Avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger	212	2,69	1,399
Pédagogie			
ATT Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation	246	4,11	0,924
ATT Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales	244	4,31	0,898
ATT Être formé par des professeurs de haut niveau	248	4,67	0,594
ATT Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs	247	4,29	0,789
ATT M'initier à la recherche dans la cadre des chaires et des groupes de recherche	234	2,99	1,215
ATT Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)	244	4,00	0,979
Développement des compétences			
ATT Me spécialiser dans un domaine en particulier	248	4,30	0,854
ATT Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent	246	4,43	0,858
ATT Développer mon expertise	248	4,55	0,718
ATT Développer mon esprit critique	248	4,38	0,815
ATT Relever des défis	248	4,38	0,754
Employabilité			
ATT Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise	246	4,72	0,623
ATT M'assurer un taux de placement en emploi de 100%	243	4,33	0,912
ATT Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise	245	4,46	0,771
ATT Me différencier sur le marché du travail	244	4,52	0,751
ATT Être soutenu dans ma gestion de carrière	245	4,02	0,996
ATT Profiter de la réputation et du réseau influent de HEC Montréal	248	4,21	0,930
Environnement d'étude			
ATT Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés	246	3,83	0,913
ATT Rencontrer des étudiants motivés	245	4,15	0,813
ATT Communiquer et coopérer avec les autres étudiants	247	3,99	0,841
ATT Bénéficier d'infrastructures de qualité	248	4,32	0,795
ATT Être reconnu à la hauteur de mes performances	245	4,01	0,910
ATT Étudier dans un bon climat d'apprentissage	248	4,46	0,666
ATT Être soutenu dans le financement de mes études	240	3,53	1,153
ATT Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail	247	4,02	0,958

ATT : Niveau des attentes

Concernant l'organisation du programme, les attentes des étudiants se concentrent sur la flexibilité dans le choix des cours (moyenne de 3,98 sur 5) et le fait de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein (4,19/5). Par ailleurs, le fait de terminer en cinq ans à temps partiel est une attente faible en moyenne (2,62/5) qui divise l'échantillon en deux avis différents. En effet, 43% ont des attentes très faibles et 27% ont des attentes très élevées. Ainsi, une minorité d'étudiants souhaite étudier à temps partiel à la M. Sc. mais elle a, à ce moment-là, des attentes très élevées. Précisons que seulement 135 des 248 répondants ont évalué le niveau de leur attente sur cet item, les autres personnes ayant répondu « Je ne sais pas. Ne s'applique pas. »

À propos de la pédagogie, le niveau des attentes des étudiants est globalement très élevé. En effet, les moyennes de cinq des six items sont supérieures ou égales à quatre sur cinq. Les professeurs sont sujets à des attentes très élevées de la part d'une large majorité des étudiants (écarts-types inférieurs à 0,8), que ce soit pour leur niveau (4,67/5), leur disponibilité et leur proximité (4,29/5). La reconnaissance de la pédagogie par des accréditations internationales (4,31/5), l'équilibre entre la théorie et la pratique (4,11/5) et la taille des classes (4/5) sont aussi au centre des attentes des étudiants.

En ce qui a trait au développement des compétences, les moyennes des cinq items sont supérieures ou égales à 4,30 sur 5. Ce score signifie que les étudiants s'attendent presque unanimement à développer leurs compétences grâce au programme de M. Sc. Plus précisément, les étudiants cherchent avant tout à acquérir des compétences complémentaires à leur diplôme précédent (4,43/5), à se spécialiser (4,30/5), à devenir experts dans leur domaine (4,55/5). Ils s'attendent aussi à développer leur esprit critique et à relever des défis (les deux moyennes sont de 4,38/5).

En ce qui concerne le thème de l'employabilité, les moyennes des six items sont supérieures ou égales à 4,02 sur 5. Les étudiants s'attendent à s'ouvrir à de nouvelles perspectives d'emploi suite à leur maîtrise : la moyenne est de 4,72/5 avec un écart-type de 0,62 et 78,6% des répondants ont des attentes très élevées. Ils s'attendent aussi à obtenir un bon salaire à la sortie de la maîtrise (4,46/5). Pour conforter leur employabilité, ils se montrent assez exigeants concernant le soutien que HEC Montréal peut leur offrir,

notamment grâce au réseau des diplômés (4,21/5) et au service de gestion de carrière (4,02/5).

Les étudiants s'attendent à étudier dans un environnement d'études favorable, que ce soient par rapport à la qualité des infrastructures (4,32/5), au climat d'apprentissage (4,46/5) et à la motivation de leurs pairs (4,15/5). Leurs attentes sont moins élevées concernant la diversité des profils des autres étudiants (3,83/5), la communication et la coopération entre eux (3,99/5), le soutien au financement (3,53/5), les ressources et les procédures mises à leur disposition (4,02/5).

En complément, une des questions du sondage permettait aux étudiants de s'exprimer librement sur des attentes supplémentaires non mentionnées dans les énoncés. Vingt-quatre étudiants se sont exprimés, soit 10% des répondants. Toutefois, nous notons qu'en s'exprimant sur leurs attentes, les étudiants se sont aussi exprimés sur les attentes qui ne sont pas respectées par le programme. Nous y reviendrons dans la section suivante. Nous reportons ici quelques verbatims concernant les attentes supplémentaires. Les étudiants ont notamment mis en avant les sujets de la conciliation travail-études, l'équilibre entre la théorie et la pratique, le choix et le contenu des cours et le soutien.

- La conciliation travail-études : « Être compatible avec mon emploi de l'époque ».
- L'équilibre entre la théorie et la pratique : « Dépasser le cadre académique dans le développement d'un esprit critique, être outillé pour répondre à la réalité (...) permettre de ne pas être de simples techniciens de haut niveau d'expertise, mais des professionnels (...) ». « Acquérir des connaissances pratiques de niveau supérieur, ne pas seulement avoir un esprit critique, mais plutôt une boîte à outils. »
« Des attentes très élevées quant à la pratique sur le terrain et moins de théories, en d'autres mots, j'avais des attentes à ce qu'on prépare concrètement à un poste. »
« Acquérir des compétences directement applicables sur le marché du travail. »
- Le choix et le contenu des cours : « Possibilité de choisir un à deux cours de maîtrise dans tout programme. » « Compréhension plus poussée concernant le système économique dans lequel nous vivons. »
- Le soutien : « Aide pour développer des projets entrepreneuriaux. »
« Bourse/financement de tous étudiants à la création d'entreprises. » « Du support

dans la rédaction d'un projet supervisé : la structure, la méthodologie, la bibliographie, avoir recours à un correcteur ». « Conseil sur la carrière, témoignages ».

4.2.5 Statistiques descriptives : respect des attentes

Le respect des attentes a été mesuré dans la deuxième série de questions qui reprend les 30 items de la première série. Il s'agit à nouveau d'une échelle à cinq échelons : le programme ne répond pas du tout à cette attente (1), le programme répond plus ou moins à cette attente (2), le programme respecte cette attente (3), le programme dépasse cette attente (4) et le programme dépasse largement cette attente (5). Quant au score de 6, il correspond à la réponse « Je ne sais pas. Ne s'applique pas ». Ces réponses ont été traitées comme des valeurs manquantes.

Dans l'ensemble, le programme respecte les attentes des étudiants puisque 73% des moyennes des trente items sont supérieures à trois sur cinq. Les étudiants perçoivent donc un bris légèrement positif vis-à-vis de leur programme d'études.

Un score maximum se détache, il s'agit du niveau de respect des attentes concernant la qualité des infrastructures (3,76/5). Les moyennes les plus élevées correspondent aussi à la relation de proximité et au niveau des professeurs (moyennes respectives de 3,68 et 3,51), à l'acquisition de compétences complémentaires par rapport au diplôme précédent (3,68/5) et à l'excellence de la pédagogie (3,57/5).

À l'inverse, le niveau minimum de respect des attentes est associé à la possibilité de faire un séjour à l'étranger durant la maîtrise (2,43/5). Toutefois, plus de 30% des étudiants ont répondu qu'ils n'avaient pas d'opinion sur la question concernant une expérience à l'international. Les répondants expriment aussi une perception d'attentes non respectées concernant la flexibilité dans le choix des cours (2,58/5) et le soutien dans le financement des études (2,72/5).

Reprenons plus précisément les résultats du niveau de respect des attentes item par item.

Tableau 13 Statistiques descriptives Respect des attentes

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Écart-type
Organisation du programme			
RES Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein	230	2,93	0,915
RES Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum	88	3,36	1,085
RES Choisir mes cours à la carte	238	2,58	0,910
RES Suivre des cours de propédeutiques et de préparation	172	2,84	1,034
RES Avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger	157	2,43	1,093
Pédagogie			
RES Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation	243	3,18	0,851
RES Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales	244	3,57	0,846
RES Être formé par des professeurs de haut niveau	245	3,51	0,862
RES Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs	245	3,68	0,935
RES M'initier à la recherche dans la cadre des chaires et des groupes de recherche	243	3,63	0,954
RES Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)	241	3,24	0,932
Développement des compétences			
RES Me spécialiser dans un domaine en particulier	235	3,35	0,851
RES Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent	246	3,68	0,888
RES Développer mon expertise	244	3,44	0,990
RES Développer mon esprit critique	185	2,91	0,948
RES Relever des défis	242	3,38	1,004
Employabilité			
RES Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise	115	3,04	0,986
RES M'assurer un taux de placement en emploi de 100%	100	2,73	1,081
RES Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise	94	2,79	0,949
RES Me différencier sur le marché du travail	120	3,04	0,956
RES Être soutenu dans ma gestion de carrière	161	3,02	1,075
RES Profiter de la réputation et du réseau influent de HEC Montréal	145	3,18	0,969
Environnement d'étude			
RES Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés	243	3,47	0,946
RES Rencontrer des étudiants motivés	244	3,45	0,899
RES Communiquer et coopérer avec les autres étudiants	244	3,43	0,826
RES Bénéficier d'infrastructures de qualité	245	3,76	0,856
RES Être reconnu à la hauteur de mes performances	231	3,04	0,871
RES Étudier dans un bon climat d'apprentissage	244	3,48	0,809
RES Être soutenu dans le financement de mes études	206	2,72	1,020
RES Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail	240	3,30	0,818

RES : Respect des attentes

C'est le thème de l'organisation du programme qui regroupe le plus de scores en dessous du point milieu : les attentes des étudiants ne sont pas respectées par le programme pour cinq des six items. Notons que le nombre de répondants à se prononcer pour trois des cinq items est faible (entre 88 et 172 réponses entre les scores 1 et 5).

Concernant la pédagogie, les moyennes sont assez homogènes et le programme respecte les attentes des étudiants sur tous les items. Il en est de même pour le développement des compétences et l'environnement, à deux exceptions près : le développement de l'esprit critique (2,91/5 et N = 185) et le soutien pour financer les études (2,72/5 et N = 206).

Nous notons que les étudiants ont de la difficulté à se positionner concernant le respect des attentes sur le thème de l'employabilité (entre 87 et 154 étudiants n'ont pas répondu selon les items, soit entre 35% et 62% des étudiants). Étant donné qu'ils ne sont pas encore sur le marché du travail (95,6% des répondants sont en cours de programme), il est possible qu'ils ne se soient pas encore forgé leur propre opinion sur le salaire à la sortie et le taux de placement. Les étudiants qui se sont prononcés perçoivent que leurs attentes ne sont pas respectées (taux de placement : 2,73/5, salaire à la sortie de la maîtrise : 2,79/5). De plus, précisons que le fait de s'abstenir ne correspond pas au fait qu'ils aient moins d'attentes sur le sujet (tel que mentionné dans la section 4.2.5).

Enfin, nous reportons ici quelques verbatims concernant des perceptions de non-respect des attentes mentionnées par les répondants dans le champ libre. Les étudiants ont notamment mis en avant les sujets de l'équilibre entre la théorie et la pratique, le choix et le contenu des cours.

- L'équilibre entre la théorie et la pratique : « Je pensais que la maîtrise serait beaucoup plus orientée pratique. »
- Le choix et le contenu des cours : « Ce n'est pas tous les cours qui sont disponibles en l'espace d'un an. Par exemple, le cours de stratégie de gestion des ressources humaines n'est pas disponible à l'automne 2015 et hiver 2016 et pour un étudiant qui désire finir sa maîtrise en un an et demi (incluant la rédaction du mémoire), il ne pourra jamais suivre le cours. » « Plusieurs cours non offerts à chaque session. »

4.2.6 Effet des variables de contrôle

Nous avons cherché à savoir si le profil des étudiants influençait leur opinion, que ce soit en termes de niveau des attentes ou de respect des attentes. Dans ce sens, nous avons choisi de nous focaliser sur les cinq variables de contrôle suivantes : le sexe, l'âge, la rentrée, le cheminement, le fait que l'étudiant ait obtenu son diplôme précédent à HEC Montréal ou non. En effet, nous avons considéré que les autres variables de contrôle étaient soit trop complexes à traiter - en raison du nombre important de spécialités (26) et de pays de citoyenneté (20 pays et 37 valeurs en comptant les doubles nationalités) - soit peu pertinentes - plus de 90% des étudiants ont le même avancement dans le programme, à savoir « en cours ». Concernant les sessions de rentrée, nous nous sommes concentrée sur les deux rentrées de septembre, étant donné que seulement 13% des répondants ont débuté leur maîtrise en janvier 2015.

Nous avons testé l'effet des cinq variables de contrôle sur les soixante items (30 items Niveau des attentes et 30 items Respect des attentes). Les résultats des tests t significatifs sont regroupés dans le tableau 14 pour le Niveau des attentes et dans le tableau 15 pour le Respect des attentes. Nous avons classé les résultats dans un ordre décroissant. Ainsi, pour l'établissement précédent : huit tests t sur soixante sont significatifs, pour l'âge : six tests t sur soixante sont significatifs, pour le sexe : cinq tests t sur soixante sont significatifs, pour le cheminement : quatre tests t sur soixante sont significatifs, pour la session de rentrée : trois tests t sur soixante sont significatifs. Chaque variable de contrôle a donc un impact sur 5 à 13% des soixante items. De plus, les variables de contrôle ont plus d'influence sur le niveau des attentes que sur le respect des attentes.

Tableau 14 Influence des variables de contrôle sur le niveau des attentes

Moyenne		Test t		Items
HEC Montréal	Pas HEC Montréal	t	Sig. (bilatéral)	
3,80	4,06	-2,038	0,043	ATT Choisir mes cours à la carte
3,32	2,84	2,783	0,006	ATT M'initier à la recherche dans le cadre des chaires et des groupes de recherches
4,27	4,51	-2,078	0,039	ATT Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent
3,97	4,32	-2,782	0,006	ATT Profiter de la réputation et du réseau de HEC Montréal
3,61	3,93	-2,445	0,016	ATT Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés
20-24 ans	25-29 ans	t	Sig. (bilatéral)	Items
2,84	2,45	1,986	0,048	ATT Avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger
4,40	4,16	2,007	0,046	ATT Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales
4,39	4,13	2,544	0,012	ATT Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs
4,48	4,20	2,584	0,010	ATT Développer mon esprit critique
4,45	4,12	2,780	0,006	ATT M'assurer un taux de placement en emploi de 100%
4,57	4,28	3,444	0,001	ATT Étudier dans un bon climat d'apprentissage
Femme	Homme	t	Sig. (bilatéral)	Items
4,04	4,39	-2,386	0,018	ATT Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein
2,56	1,66	4,762	0,000	ATT Suivre des cours de propédeutiques et de préparation
3,96	3,66	2,525	0,012	ATT Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés
Mémoire	Projet	t	Sig. (bilatéral)	Items
4,41	4,12	2,041	0,043	ATT Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein
4,23	4,45	-2,086	0,038	ATT Relever des défis
3,98	4,34	-2,876	0,004	ATT Profiter de la réputation et du réseau de HEC Montréal
3,99	4,22	-2,051	0,041	ATT Rencontrer des étudiants motivés
sept-14	sept-15	t	Sig. (bilatéral)	Items
4,30	4,58	-2,401	0,017	ATT Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent
4,65	4,42	2,387	0,018	ATT Me différencier sur le marché du travail
4,20	4,26	-2,703	0,008	ATT Profiter de la réputation et du réseau de HEC Montréal

ATT : Niveau des attentes

Les résultats nous permettent de remarquer que :

- L'établissement précédent des répondants (HEC Montréal ou pas) influence le niveau d'attente :
 - Les répondants qui n'ont pas étudié précédemment à HEC Montréal ont un niveau d'attentes plus élevé en ce qui a trait au fait de choisir leurs cours à la carte, d'acquérir des compétences complémentaires à leur

diplôme précédent, de profiter de la réputation et du réseau influent de HEC Montréal, de travailler avec des étudiants qui ont des profils variés.

- Les répondants qui ont étudié précédemment à HEC Montréal ont un niveau d'attentes plus élevé en ce qui a trait au fait de s'initier à la recherche dans le cadre des chaires et des groupes de recherche pendant le programme de maîtrise.
- L'âge des répondants influence le niveau d'attentes :
 - Les étudiants âgés de 20-24 ans s'attendent plus à avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger, à avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales, à apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs, à développer leur esprit critique, à s'assurer un taux de placement en emploi de 100%, à étudier dans un bon climat d'apprentissage que les étudiants âgés de 25-29 ans.
- Le sexe des répondants influence le niveau d'attentes :
 - Les hommes s'attendent plus à terminer le programme en moins de deux ans à temps plein que les femmes.
 - Les femmes s'attendent plus à suivre des cours de propédeutique et de préparation ainsi qu'à travailler avec des étudiants qui ont des profils variés que les hommes.
- Le cheminement des répondants influence le niveau d'attente :
 - Les étudiants qui ont choisi le projet supervisé s'attendent plus à relever des défis, à profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal, à rencontrer des étudiants motivés.
 - Les étudiants qui ont choisi le mémoire s'attendent plus à être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein.
- La session de rentrée des répondants influence le niveau des attentes :
 - Les étudiants entrés dans le programme à l'automne 2015 s'attendent plus à acquérir des compétences complémentaires à leur diplôme précédent et à profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal que les étudiants entrés dans le programme à l'automne 2014.

- Les étudiants entrés dans le programme à l'automne 2014 s'attendent plus à se différencier sur le marché du travail que les étudiants entrés dans le programme à l'automne 2015.

Nous nous sommes aussi demandé si les variables de contrôle influençaient l'opinion des étudiants sur le respect de leurs attentes (21 items).

Tableau 15 Influence des variables de contrôle sur le respect des attentes

Moyenne		Test t		Items
HEC Montréal	Pas HEC Montréal	t	Sig. (bilatéral)	
3,33	3,67	2,987	0,003	RES Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales
3,24	3,57	2,566	0,011	RES Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés
3,60	3,83	1,969	0,050	RES Bénéficier d'infrastructures de qualité
Femme	Homme	t	Sig. (bilatéral)	Items
3,58	3,82	2,091	0,038	RES Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs
2,92	3,19	2,342	0,020	RES Être reconnu à la hauteur de mes performances

RES : Respect des attentes

- L'établissement précédent des répondants (HEC Montréal ou pas) influence le niveau de respect des attentes :
 - Le programme dépasse plus les attentes des répondants qui n'ont pas étudié précédemment à HEC Montréal en ce qui a trait au fait d'avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales, de travailler avec des étudiants qui ont des profils variés et de bénéficier d'infrastructures de qualité.
- Le sexe des répondants influence le niveau de respect des attentes.
 - Le programme d'études dépasse plus les attentes des hommes que des femmes concernant le fait d'apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs et d'être reconnu à la hauteur de leur performance
- L'âge, la session de rentrée et le cheminement des répondants n'influencent pas le niveau de respect des attentes.

Ainsi, les variables de contrôle ont plus d'influence sur les attentes (21 items) que sur le respect des attentes (5 items). De plus, nous avons remarqué que trois items se démarquent dans le sens où des variables de contrôle influencent, à la fois, le niveau des attentes et le respect des attentes. Il s'agit des items suivants : avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales, travailler avec des étudiants qui ont des profils variés et apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs.

Finalement, les tests t n'ont pas permis de distinguer de grande tendance mais plutôt d'isoler un nombre restreint d'items. Compte tenu du faible effet des variables de contrôle sur le niveau des attentes et le respect des attentes, nous avons décidé de ne pas en tenir compte dans la suite de notre analyse.

4.2.7 Régressions simples

Nous avons cherché à tester les régressions simples entre le niveau des attentes et le respect des attentes pour les trente items. Les résultats sont regroupés dans le tableau 16.

Tableau 16 Régressions entre le niveau des attentes et le respect des attentes

	Bêta	p
Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein	0,182	0,006
Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum	0,038	0,727
Choisir mes cours à la carte	0,065	0,318
Suivre des cours de propédeutiques et de préparation	0,352	0,000
Avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger	-0,247	0,002
Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation	0,078	0,229
Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales	0,025	0,701
Être formé par des professeurs de haut niveau	0,090	0,158
Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs	-0,046	0,474
M'initier à la recherche dans la cadre des chaires et des groupes de recherche	-0,025	0,702
Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)	0,070	0,284
Me spécialiser dans un domaine en particulier	0,097	0,137
Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent	0,047	0,464
Développer mon expertise	0,119	0,063
Développer mon esprit critique	0,045	0,543
Relever des défis	0,117	0,070
Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise	0,149	0,113
M'assurer un taux de placement en emploi de 100%	0,099	0,329
Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise	-0,082	0,435
Me différencier sur le marché du travail	0,266	0,003
Être soutenu dans ma gestion de carrière	0,181	0,022
Profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal	0,187	0,024
Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés	0,063	0,330
Rencontrer des étudiants motivés	0,047	0,470
Communiquer et coopérer avec les autres étudiants	0,138	0,031
Bénéficier d'infrastructures de qualité	0,239	0,000
Être reconnu à la hauteur de mes performances	0,015	0,823
Étudier dans un bon climat d'apprentissage	0,182	0,004
Être soutenu dans le financement de mes études	0,123	0,082
Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail	0,106	0,102

Neuf régressions sur trente sont significatives. Pour ces items, il existe une relation entre le niveau d'attentes des étudiants et le respect de ces attentes par le programme d'étude.

Ainsi, plus les étudiants s'attendent à être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein, plus leurs attentes sont dépassées (régression avec $\rho = 0,006$ et corrélation avec $r = 0,182^{**}$).

Il existe une relation entre le niveau des attentes et le respect des attentes sur le fait de suivre des cours de propédeutiques et de préparation ($\rho = 0,000$, moyenne du niveau des attentes de 2,29/5 et du respect des attentes de 2,84/5, $r = 0,352^{**}$).

La régression est aussi significative pour l'item qui concerne la possibilité de faire un séjour à l'étranger. Pour cet item, le niveau des attentes est corrélé significativement et négativement avec le respect des attentes ($-0,247^{**}$). Ainsi, plus les étudiants s'attendent à étudier à l'étranger pendant leur maîtrise, plus ils sont déçus.

Sur le thème de l'employabilité, les régressions sont significatives pour le fait de se différencier sur le marché du travail, d'être soutenu dans sa gestion de carrière et de profiter de la réputation et du réseau influent de HEC Montréal. Toutefois, seule la corrélation concernant le fait de se différencier sur le marché du travail est significative ($0,266^{**}$).

Sur le thème de l'environnement d'études, les régressions sont significatives pour trois items, à savoir : communiquer et coopérer avec les autres étudiants ($r = 0,138^{**}$), étudier dans un bon climat d'apprentissage ($r = 0,182^{**}$) et bénéficier d'infrastructures de qualité ($r = 0,239^{**}$).

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à discuter des résultats obtenus lors de notre recherche. Il nous amène à synthétiser les principaux constats de recherche, à exposer les résultats inattendus et à tenter de les expliquer. Ensuite, à la lumière de ces résultats, nous confirmons ou infirmons nos hypothèses et nous répondons à nos questions de recherche. Dans ce chapitre, nous mettons aussi en avant notre contribution d'un point de vue théorique, méthodologique et pratique.

5.1 Principaux constats de recherche

Rappelons tout d'abord que nos objectifs de recherche étaient d'évaluer la pertinence de transposer le concept de contrat psychologique dans un contexte universitaire et, le cas échéant, de préciser le contenu de ce contrat psychologique.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons choisi de mener un devis de recherche mixte. Pour ce faire, nous avons collecté nos données grâce à des entrevues exploratoires et à un sondage. Notre terrain de recherche se situe à HEC Montréal. Plus précisément, nous nous sommes concentrée sur la population des étudiants au programme de Maîtrise ès sciences en gestion (M. Sc.). Notre échantillon est composé de jeunes étudiantes et étudiants qui ont majoritairement obtenu leur diplôme précédent (baccalauréat ou équivalent) dans un autre établissement universitaire que HEC Montréal. Ils ont choisi des spécialités variées et ils privilégient le cheminement projet supervisé.

5.1.1 Constats de recherche de la phase qualitative

Les constats de recherche de la phase qualitative sont triples.

Premièrement, les entrevues exploratoires ont permis de confirmer que la définition du concept de contrat psychologique conçue pour la relation entre employé et employeur (Rousseau et al., 2014) est pertinente pour la relation entre étudiant et programme d'études. En effet, les étudiants se sont exprimés sur leurs promesses, leurs attentes et leurs obligations vis-à-vis du programme et sur les promesses, les attentes et les obligations qu'ils pensent que le programme a envers eux. Lors des entrevues, ils se donc

sont exprimés sur les caractéristiques du contrat psychologique (attentes, promesses, obligations) et sur la réciprocité de l'échange.

Les entrevues ont aussi mis en évidence le rôle des contractants qui s'engagent et contribuent à la formation de ce contrat psychologique (Rousseau et al., 2014). En répondant aux questions, les étudiants ont fait référence aux professeurs, à l'administration de l'école, aux autres étudiants et au site web. Par exemple, les professeurs ont des attentes envers les étudiants et vice versa, le site internet valorise les promesses du programme. La diversité des contractants illustre l'aspect multidimensionnel du programme d'études ainsi que la dualité entre les contractants humains et non humains, et les contractants dits principal et agent (section 1.1.4). La phase qualitative met donc en évidence les éléments contenus dans la définition du contrat psychologique (Rousseau et al., 2014).

Deuxièmement, cette phase nous a permis de faire ressortir cinq dimensions du contrat psychologique des étudiants : l'organisation du programme, la pédagogie, le développement des compétences, l'employabilité et l'environnement d'étude. Ces cinq thèmes ressortaient dans le discours des étudiants rencontrés et nous ont permis de classer, à la fois, les caractéristiques du contrat psychologique et les situations de bris. Ce constat nous a guidée dans la construction de notre questionnaire.

Troisièmement, nous avons exploré les conséquences du bris du contrat psychologique et les stratégies des répondants pour y faire face. Des questions comportementales ont permis aux étudiants d'illustrer des situations de bris et de violation telles que définies par Morrison et Robinson (1997), à savoir que le bris correspond à un événement et une évaluation cognitive alors que la violation fait référence à un état émotionnel et affectif. Par exemple, un étudiant qui réalise qu'il a plus de travail que prévu (perception de bris), peut vivre des émotions (violation), notamment la peur de ne pas y arriver. Pour tester la suite du processus (Zhao et al., 2007), nous avons aussi approfondi les conséquences du bris et de la violation, ainsi que les solutions qu'ils adoptent pour y faire face. Sur la base de dix-sept symptômes répertoriés (Simoneau, 1998) nous avons questionné les étudiants sur des conséquences psychologiques (anxiété, stress), attitudinales (motivation, satisfaction, intention de quitter) et comportementales (absentéisme). Ce sont les

conséquences de baisse de la motivation et de l'augmentation du stress qui ont été le plus souvent exprimées par les étudiants interrogés. Notons que les étudiants réagissent au bris de façon active et constructive (Rousseau et al., 2014). Pour suivre le même exemple, après un moment de stress et de démotivation, l'étudiant se montre proactif et trouve des solutions : il décide de travailler régulièrement et de gérer ses priorités. La phase qualitative a donc mis en évidence certaines étapes du processus de bris du contrat psychologique.

Toutefois, l'application empirique du processus de contrat psychologique soulève deux interrogations. D'une part, nous observons qu'il est difficile de distinguer la succession dans le temps des étapes des modèles, notamment le bris, la violation et les conséquences puisqu'elles semblent vécues quasi simultanément par les étudiants (Morrison et Robinson, 1997; Zhao et al., 2007; Rousseau et al., 2014). D'autre part, la fluctuation de la motivation et du stress peut être causée par d'autres phénomènes que le bris du contrat psychologique.

Ceci étant dit, les cinq entrevues exploratoires ont permis de constater que les notions clés qui font partie de la définition du contrat psychologique (Rousseau et al., 2014) et de son processus (Morrison et Robinson, 1997; Zhao et al., 2007; Rousseau et al., 2014), sont vérifiées : les attentes, les promesses et les obligations ; l'influence de l'organisation sur les croyances individuelles et plus précisément des promesses sur les attentes ; la diversité des contractants appartenant à l'organisation; la réciprocité et la subjectivité; le bris, la violation et ses conséquences. Tous les ingrédients sont donc réunis pour croire qu'un contrat psychologique existerait entre les étudiants et leur programme d'études. Les résultats de la phase qualitative nous ont donc incitée à poursuivre la collecte de données pour confirmer cette transposition.

5.1.2 Transition entre les phases qualitative et quantitative

La transition entre les phases qualitative et quantitative est aussi révélatrice de plusieurs constats de recherche.

Lors de la phase qualitative, nous sommes restée ouverte sur le contenu du contrat psychologique au sens large : attentes, promesses, obligations, réciprocité, situations de bris et conséquences attitudinales, comportementales et psychologiques du bris. Bien que

les caractéristiques appartenant au contrat psychologique se distinguent théoriquement (ce qui nous a mené à poser des questions distinctes lors des entrevues), nous avons fait trois constats empiriques quant à leur interdépendance.

Premièrement, il est difficile de dissocier les attentes des promesses. Les étudiants s'attendent à ce que le programme tienne ses promesses. Par conséquent, ils forment leurs attentes à partir des promesses communiquées par le programme. Ce constat empirique est aligné la littérature puisque, selon Robinson (1996) le contrat psychologique inclut « seulement les attentes qui émanent des promesses de l'employeur, implicites ou explicites, telles qu'elles sont perçues. »

Deuxièmement, la question des obligations est déroutante pour les étudiants et a été systématiquement reformulée lors des entrevues. Un étudiant est même allé jusqu'à dire qu'il n'avait pas d'obligations.

Troisièmement, la notion de réciprocité existe bel et bien, mais elle crée une confusion. D'une part, selon les étudiants, le programme aurait l'obligation de tenir ses promesses et de répondre à leurs attentes (par exemple, offrir des cours qui se différencient de leur diplôme précédent). D'autre part, les étudiants sont aussi liés au programme, dans le sens où le programme attend qu'ils tiennent leurs promesses (par exemple, être consciencieux pendant leurs études). En quelque sorte, les attentes des uns deviennent les obligations des autres.

À la lumière de ces trois résultats, nous comprenons que les promesses créent des attentes, que la notion d'obligation n'est pas évidente à aborder et qu'il existe une certaine obligation à répondre aux attentes et à tenir ses promesses. La notion d'attente apparaît comme étant essentielle et facilement appréhendée par les étudiants.

Face à cette complexité, nous avons finalement mesuré l'importance d'approfondir le contenu des concepts eux-mêmes, à savoir le contrat psychologique et son bris, avant même de chercher à mesurer les conséquences. C'est ce qui a guidé notre phase de recherche quantitative.

5.1.3 Constats de recherche de la phase quantitative

Reprenons les principaux constats de recherche de la phase quantitative. Deux cent quarante-huit étudiants ont exprimé leur opinion sur le niveau et le respect de leurs attentes envers le programme de maîtrise ès sciences en gestion à HEC Montréal. Notre échantillon est représentatif de la population sur les dimensions testées.

D'une part, il nous est possible d'affirmer que, globalement, les attentes des étudiants sont très élevées et que le programme dépasse ces attentes. Nous observons que les variables de contrôle ont peu d'influence.

D'autre part, le contrat psychologique des étudiants est composé de caractéristiques nombreuses et interdépendantes, ce qui le rend complexe à interpréter. En effet, nous avons mené une analyse sur les trente items relatifs au niveau des attentes et sur les trente items relatifs au respect des attentes et nous avons constaté de nombreuses corrélations entre les items. Par conséquent, si le programme veut répondre à l'une des attentes, il ne devra pas pour autant négliger les autres attentes qui lui sont corrélées.

Ces constats peuvent sembler paradoxaux. En fait, le contrat psychologique est propre à chacun et perceptuel (Rousseau et al., 2014; Robinson et Rousseau, 1994), mais cela n'empêche pas aux étudiants de partager un avis commun.

Concentrons-nous sur cinq constats de recherche.

Premièrement, l'employabilité des étudiants apparaît comme étant un enjeu important. En effet, nous observons le score le plus élevé concernant les perspectives professionnelles et les étudiants se montrent unanimes (faible écart-type et effet des variables de contrôle). Alors que les étudiants auraient pu s'insérer sur le marché de l'emploi après l'obtention de leur baccalauréat, ils choisissent de poursuivre leur scolarité en maîtrise pour améliorer leur avenir professionnel. Cette attente est en phase avec les promesses exprimées par le programme. En effet, HEC Montréal annonce explicitement aux étudiants que le programme leur offre « un accès inégalé au marché de l'emploi » (Direction de la M.Sc., 2015) et le site internet associe la M. Sc. à une « carrière prometteuse » (HEC Montréal, 2016). Plus globalement, au niveau international, une étude récente classe les universités en fonction du niveau d'employabilité des étudiants (Emerging Trendence, 2016). Pour

ce faire, près de 5 000 professionnels ont été interrogés dans vingt et un pays sur des dimensions telles que : la connexion avec le tissu économique, l'expérience des étudiants, la qualité des enseignants, la dimension internationale, etc. Cet enjeu d'employabilité est donc partagé, à la fois, par les étudiants et les universités qui mènent une compétition pour bien figurer dans les classements. Notons que l'Université de Montréal/HEC Montréal figurait dans à la 59^e place en 2013 et à la 44^e place en 2015.

Dans notre étude, les principaux constats de recherche relatifs au thème de l'employabilité sont les suivants :

- Étant donné que les étudiants ne sont pas encore en recherche d'emploi post diplôme, nombreux sont ceux qui n'ont pas pu se positionner par rapport au respect des attentes du programme (nombre de valeurs manquantes). Toutefois, ils portent un jugement sur ce qu'ils sont aptes à évaluer pendant leur scolarité : par exemple, le soutien à la gestion de carrière. En effet, les activités du service de gestion de carrière sont visibles pendant la scolarité (salon de l'emploi, ateliers).
- Plus l'échéance de l'insertion sur le marché de l'emploi approche, plus ils s'en préoccupent. En effet, les étudiants entrés dans le programme à l'automne 2014 s'attendent plus à acquérir des compétences complémentaires au diplôme précédent qu'ils viennent de terminer pour la plupart, alors que les étudiants entrés à l'automne 2015 s'attendent plus à se différencier sur le marché de l'emploi.
- Les énoncés relatifs à l'employabilité sont corrélés avec une pédagogie qui équilibre la recherche scientifique et la pratique en organisation. Ce résultat fait sens puisque la grande majorité des étudiants a pour objectif de travailler dans une organisation sans poursuivre des études au doctorat. Dans le même ordre d'idées, les étudiants focalisent moins leurs attentes sur le fait de s'initier à la recherche et, ce, même s'ils ont choisi de rédiger un mémoire. Ces constats corroborent le fait que les étudiants viennent chercher un cursus professionnalisant pour s'insérer au mieux sur le marché de l'emploi. À ce propos, le niveau d'attentes concernant une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation est élevé, et le programme respecte cette attente sans la dépasser.

- Nous observons des régressions significatives sur trois énoncés : se différencier sur le marché du travail, être soutenu dans leur gestion de carrière et profiter de la réputation et du réseau influent de HEC Montréal. Plus les étudiants ont d'attentes, plus le programme dépasse leurs attentes.

Deuxièmement, nous observons aussi un score maximum concernant le fait d'être formé par des professeurs de haut niveau. Plus globalement, cet item met en avant l'enjeu de la pédagogie. Mentionnons que les deux items (professeurs de haut niveau, disponibilité et proximité des professeurs) sont corrélés entre eux et avec la majorité des items des thèmes de l'employabilité et de l'environnement d'études. Si nous revenons à notre revue de littérature, nous remarquons que les professeurs ont la particularité d'être des contractants humains (Rousseau et al., 2014). De par ce contact humain et la fréquence de leur échange, il est possible que les étudiants cristallisent la plupart de leurs attentes sur eux. Alors que les professeurs pourraient être considérés comme des contractants « agents » qui véhiculent les attentes du programme d'études, ils risquent d'être considérés comme des contractants « principaux » (Rousseau et al., 2014), dans le sens où ils expriment directement leurs propres attentes envers les étudiants. De plus, notons l'effet d'une variable de contrôle : ce sont les étudiants plus jeunes qui ont le plus d'attentes concernant la disponibilité et la proximité des professeurs. Il est possible qu'ils aient besoin d'une présence et d'un accompagnement plus importants dans leur apprentissage.

Troisièmement, les étudiants s'attendent à bénéficier d'infrastructures de qualité et le programme dépasse particulièrement cette attente. C'est à ce propos que les étudiants jugent que le programme dépasse le plus leurs attentes. Ils vivent un bris, dans le sens où il y a une différence entre ce qui est attendu et ce qui est obtenu (Rousseau et al., 2014). Dans ce cas, le différentiel est positif puisque la personne obtient plus que ce qu'elle attend. Nous dirons donc qu'ils vivent un bris positif.

De plus, notons que ce résultat est aussi connecté avec les promesses du programme puisque les locaux de HEC Montréal et les moyens matériels mis à la disposition des étudiants sont de haut niveau. En effet, HEC Montréal détient l'accréditation AACSB dont l'un des critères porte sur les ressources matérielles de l'école : équipement et bâtiment, infrastructure informatique, bibliothèque (AACSB, 2013). Bien que ce ne soit

pas, à proprement parler, le programme, mais plutôt l'École qui est responsable de la qualité des infrastructures, le programme diffuse des photos qui valorisent les bâtiments (Direction du programme de M. Sc., 2015). Ce qui contribue à construire une promesse relative à la qualité des infrastructures auprès des étudiants du programme de M. Sc.

Précisons que ce sont les nouveaux étudiants à HEC Montréal qui expriment un plus grand dépassement de cette attente. Ce résultat peut révéler que comparativement à d'autres établissements universitaires, HEC Montréal se distingue par la qualité de ses infrastructures.

Alors que les trois constats précédents font référence à des attentes élevées, les résultats de notre étude mettent aussi en exergue des attentes moins élevées. Dans ce sens, nous pourrions considérer que ce sont des enjeux moins importants pour le programme d'études. Toutefois, ces caractéristiques du contrat psychologique ont retenu notre attention. D'une part, à la question sur les études à temps partiel, les étudiants se sont montrés moins unanimes que pour les autres questions et nous remarquons que les réponses divisent l'échantillon. D'autre part, le seul bris négatif observé correspond à la question du séjour à l'étranger.

Le quatrième constat concerne donc le rythme et la durée des études en maîtrise. En effet, la majorité des étudiants ont des attentes élevées concernant le fait d'étudier temps plein et de terminer le programme en moins de deux ans. Toutefois, une minorité exprime des attentes élevées quant à un cursus à temps partiel. Précisons que le programme de M. Sc. est conçu pour un cheminement à temps plein avec des cours offerts de jour, du lundi au vendredi (Direction du programme de M. Sc., 2015). Bien qu'il ne soit pas priorisé par le programme, le cheminement à temps partiel est, néanmoins, possible sur cinq ans (Direction du programme de M. Sc., 2015). Tel que mentionné dans la revue de littérature, des facteurs individuels peuvent expliquer que deux personnes appartenant à la même organisation peuvent avoir des contrats psychologiques différents (Rousseau et al., 2014). Dans ce cas, des contraintes financières ou personnelles peuvent faire en sorte que des étudiants retiennent la possibilité d'étudier à temps partiel alors que d'autres vont se focaliser sur le fait que le cursus est conçu pour étudier à temps plein. Il s'agit alors d'une

divergence d'interprétation à laquelle le modèle de Morrison et Robinson (2000) fait référence.

Cinquièmement, les étudiants s'attendent peu à réaliser un séjour d'études à l'étranger pendant leur maîtrise. Notons que cette possibilité existe, mais que ce n'est pas un prérequis pour être diplômé, au même titre que le nombre de cours à valider, par exemple (HEC Montréal, 2016). Plusieurs constats de recherche se distinguent.

- Nous observons sur cet item la seule régression significative et négative. Dans ce sens, plus les attentes sont élevées, moins le programme respecte cette attente.
- Les étudiants plus jeunes sont plus attirés par une expérience à l'international.
- Cet item a aussi la particularité d'être corrélé avec d'autres items comme la flexibilité dans le choix des cours et le soutien au financement des études. Ainsi, pour permettre aux étudiants de vivre une expérience internationale, le programme doit prendre en compte les attentes qui sont liées.
- Plus les étudiants ont d'attentes envers leurs perspectives d'emploi, plus ils sont déçus des possibilités d'étudier à l'étranger. Ces étudiants expriment, en quelque sorte, le souhait de s'ouvrir des perspectives professionnelles à l'international ou ils jugent que les employeurs valorisent les séjours à l'étranger.

Ainsi, nous avons mis en avant les principaux constats de recherche des phases qualitatives et quantitatives. Ils viennent conforter le fait que le concept de contrat psychologique s'applique à la relation entre les étudiants et leur programme d'études.

5.2 Résultats inattendus

Plusieurs résultats nous ont surpris lors de cette recherche et nous tentons de les expliquer.

5.2.1 Contenu du contrat psychologique

Nous nous attendions à créer des variables à partir des cinq thèmes de notre questionnaire : organisation du programme, pédagogie, développement des compétences, employabilité et environnement d'études. Les tests statistiques ont exclu cette possibilité. Nous suggérons que ce résultat inattendu s'explique par la complexité du contenu du contrat psychologique. Ainsi, les nombreux items qui correspondent à autant de caractéristiques

du contrat psychologique illustrent son aspect multidimensionnel et répondent à son caractère idiosyncrasique. Il existerait quasiment autant de contrats psychologiques que d'individus qui le fabriquent. C'est pourquoi l'analyse item par item prend ici tout son sens.

Une partie de l'explication est aussi révélée par les résultats des corrélations. En effet, les items appartenant à des thèmes différents se révèlent être interdépendants. Par exemple, le fait de terminer le programme en moins de deux ans (thème de l'organisation du programme) est corrélé avec le soutien au financement des études (thème de l'environnement d'étude).

Bien que ces cinq thèmes se soient rapidement distingués lors de nos entrevues, il est possible que nous n'ayons pas pu saisir toutes les caractéristiques contenues dans le contrat psychologique des étudiants à la M. Sc. Ce point corrobore l'analyse de Guest (1998) qui soulève le problème de validité de contenu et de parcimonie du concept. En effet, le contrat psychologique est composé de nombreux éléments et malgré cela il est tentant d'en ajouter d'autres ou encore de hiérarchiser les éléments par souci de simplification. Comme nous avons pu le vérifier, il est difficile de capter l'ensemble ou même l'essentiel du phénomène.

5.2.2 Faible influence des variables de contrôle

Nous avons été surprise que les variables de contrôle aient peu d'effet sur les résultats. Nous aurions pu penser que des profils d'étudiants se dégageraient en fonction de leur sexe, de leur âge, de leur session de rentrée, de leur cheminement ou du fait qu'ils aient déjà étudiés à HEC Montréal, ce qui n'est pas le cas.

Ni les caractéristiques des répondants (sexe, âge), ni les spécificités du programme (session de rentrée, cheminement) n'ont d'influence majeure sur le niveau et le respect des attentes. Seuls quelques items sont impactés. En fait, ce résultat pourrait s'expliquer notamment par le fait qu'il n'y ait pas eu de changements majeurs dans le programme de maîtrise entre septembre 2014 et septembre 2015 (variable : session de rentrée) et que les étudiants font tous partie de la même génération (variable : âge). Nous aurions aussi pu penser que le choix de réaliser un projet supervisé ou un mémoire (variable : cheminement) corresponde à des attentes différentes. En réalité, d'autres facteurs peuvent

expliquer ce choix : les goûts et aptitudes des étudiants ou encore le fait de suivre moins de cours pendant le cheminement avec mémoire.

Bien qu'elle n'impacte que 13% des items, c'est finalement la variable de l'établissement précédent (HEC Montréal ou non) qui a le plus d'influence. Si nous revenons à notre cadre conceptuel, elle correspond à la connaissance du milieu. En effet, les étudiants qui n'ont pas étudié à HEC Montréal au baccalauréat débutent la maîtrise sans connaître l'environnement physique et social, le fonctionnement de l'École, etc. Alors qu'il est possible que la variable de la connaissance du milieu modère l'opinion des étudiants sur le niveau et le respect de leurs attentes, nous pouvons aller chercher une autre explication dans le modèle de Robinson et Morrison (2000). En effet, ce constat met en avant les antécédents du modèle de Robinson et Morrison (2000), notamment les interactions avant l'embauche. En effet, les anciens de HEC Montréal ont vécu plus d'interactions avec l'École et ont donc une meilleure connaissance du milieu. Cet antécédent influence la divergence d'interprétation. À ce moment-là, la variable de connaissance du milieu pourrait être étudiée comme étant une variable indépendante.

5.2.3 Perception de bris positif

Nous ne nous attendions pas à ce qu'un phénomène de bris positif apparaisse si clairement. En effet, l'hypothèse affirmant que le bris négatif est la norme (Robinson et Rousseau, 1994) est contredite par notre recherche. L'expression d'un bris positif nuance la littérature qui se focalise sur le bris négatif du contrat psychologique. Ce résultat est d'autant plus inattendu que, lors des entrevues de la phase qualitative, l'opinion des étudiants venait plutôt conforter la littérature qui se focalise sur le phénomène de bris négatif. Mais, nous sommes consciente qu'accepter de participer à une entrevue implique que les étudiants aient des axes d'amélioration à faire valoir. De plus, nous avons volontairement rencontré un étudiant qui avait abandonné le programme, ce qui augurait un jugement négatif. En fait, le concept de contrat psychologique a émergé dans un contexte où les organisations ne sont plus capables de tenir leurs promesses (Rousseau et al., 2014 : 1). Dans ce sens, les antécédents du modèle de Robinson et Morrison (2000) sont connotés négativement (manquement à sa parole et divergence d'interprétation).

Notre constat de recherche met en avant la possibilité que les attentes et les promesses puissent être dépassées et que l'organisation ne manque pas à sa parole.

Encore aujourd'hui peu d'études portent sur le phénomène de bris positif (Delobbe *et al.*, 2005; Guest, 1998; Guest et Conway, 1997). Plus précisément, Guest & Conway (1997) ont mis en avant qu'un contrat psychologique positif a une influence positive sur la satisfaction au travail, l'engagement, la motivation, une évaluation positive des relations de travail et une plus faible intention de quitter. Ainsi, il est possible que ce bris positif ait un effet positif sur les attitudes des étudiants.

5.2.4 Attentes élevées et attentes dépassées

Ainsi, nous sommes étonnée de constater que plus les attentes sont élevées plus elles sont dépassées. En effet, nous supposons intuitivement que : plus les attentes étaient élevées, plus elles risquaient d'être déçues. Le profil des étudiants pourrait expliquer ce constat de recherche inattendu. En effet, les étudiants à la M. Sc. sont exigeants, mais toutefois réalistes. Sélectionnés notamment sur la qualité de leurs résultats scolaires, ils ont sans doute été consciencieux pour préparer leur admission au programme et ils se sont renseignés. Leurs attentes sont donc élevées, mais cohérentes par rapport au message véhiculé par l'École HEC Montréal et plus spécifiquement par la direction du programme. Ce résultat renforce d'ailleurs la place importante des antécédents dans le processus du contrat psychologique (Robinson et Morrison, 2000). Dans ce sens, les étudiants font des expériences de la réalité du programme avant même d'y entrer (référence à la variable indépendante : interactions avant l'embauche) : participation à des portes ouvertes, discussions avec des professeurs et des étudiants qui sont déjà dans le programme, etc. De plus, la période de rentrée et de socialisation est déterminante dans la fabrication du contrat psychologique. Dans ce sens, l'étudiant qui a abandonné le programme et que nous avons rencontré en entrevue a d'ailleurs quitté dès le premier mois. Étant donné que ce sont des étudiants qui ont obtenu de bons résultats académiques, ils ont vécu un historique scolaire satisfaisant (variable modératrice : historique de perception de bris), ce qui peut être un facteur qui influence positivement leur jugement d'un bris. Il est ainsi possible de reprendre le modèle de Robinson et Morrison (2000) en considérant que les variations sont positives.

5.3 Difficulté de transposition du concept à la population des étudiants

La recherche sur le contrat psychologique est centrée sur la relation entre l'employeur et ses employés mais, tel que mentionné dans notre revue de littérature, elle a été étendue à d'autres populations (bénévoles et étudiants). En lien avec notre problématique à HEC Montréal, nous avons constaté que le concept avait été transposé à un programme d'études et à des relations vécues dans le milieu universitaire. Rousseau et al. (2014) utilisent déjà le concept de contrat psychologique pour analyser la problématique d'un programme de formation « Industrie et Management ». Ils se penchent alors sur les contractants, les promesses et les obligations du programme pour interpréter et solutionner un problème de cohérence du programme. De plus, dans notre revue de littérature, nous avons mis en évidence plusieurs études qui se focalisent sur le contrat psychologique des étudiants (Barnhill, 2011; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010a; Barnhill, Czekanski et Turner, 2010b; Bordia et al., 2010; Koskina, 2013; Wade-Benzoni, Rousseau et Li, 2006). Dans tous les cas, le concept est utilisé sans s'interroger préalablement sur la différence de contexte entre la réalité étudiante et la réalité au sein des entreprises ; en d'autres termes, ces études prennent pour acquis que le concept de contrat psychologique est bien transposable. C'est sur cette base que nous avons entrepris d'étudier la relation des étudiants avec leur programme d'études sous le prisme du concept de contrat psychologique.

Toutefois, cette transposition systématique est discutable. Si nous reprenons le processus de Robinson et Morrison (2000), certaines variables sont plus adaptées à la relation entre un employé et son organisation qu'entre un étudiant et son programme d'études. Par exemple, le contexte universitaire est généralement plus stable que celui d'une entreprise privée. Par exemple, une entreprise qui ferait faillite ferait fluctuer fortement les variables « performance de l'organisation » et « changement organisationnel », ce qui se présente plus rarement dans une université. Dans le même ordre d'idées, l'étudiant n'est pas embauché mais admis dans le programme et ne vit pas les mêmes « interactions avant embauche ». Plus précisément, les étudiants sont généralement admis sur dossier et ils ne passent pas par les étapes des entrevues, des tests et de la négociation du contrat de travail.

Ainsi, l'ensemble du processus ne fait pas l'objet d'une validation empirique sur l'ensemble des variables.

De plus, nous avons cité trois populations qui font l'objet d'une transposition du concept : les employés, les bénévoles et les étudiants. Leurs réalités sont différentes. À la différence, d'un employé, le bénévole et l'étudiant n'est pas rémunéré pour l'effort fourni. Le bénévole s'engage pour une cause et l'étudiant apprend en vue de son avenir professionnel. D'autres différences existent entre ces trois populations, ce qui souligne la contingence dans l'utilisation d'un concept. Cette comparaison n'est, toutefois, pas le cœur de notre étude. Si nous nous focalisons ne serait-ce que sur la réalité étudiante, nous réalisons que cette population est hétérogène. Les étudiants peuvent choisir des disciplines variées et étudier dans des conditions multiples (formation initiale ou retour aux études, temps plein ou temps partiel avec un emploi à côté, etc). Alors que tous les étudiants sont sujets aux mêmes obligations, telles que le fait de payer des frais de scolarité ou se présenter à un examen à la date prévue, leurs attentes sont diverses. Quant aux promesses, celles qui sont explicitées par le programme sont lisibles par tous mais les promesses implicites restent plus subjectives et personnelles. Malgré cela les situations de bris sont susceptibles de toucher l'ensemble des étudiants d'un programme. Comme c'est le cas pour un plan de restructuration, des situations peuvent se présenter comme la suppression d'un cours ou l'annulation d'un programme ; des situations qui remettent en question la réalisation des promesses et obligations. Dans ce cas, tous les étudiants sont amenés à vivre la même situation mais ils la vivent différemment. Ainsi, il est possible de mettre en évidence des tendances mais il est difficile d'identifier des composantes universelles et des dimensions stables. Dans notre questionnaire, nous avons choisi une approche déductive en proposant des termes du contrat psychologique. Cette approche est discutable.

Bien qu'intuitivement, le concept de contrat psychologique fait du sens pour plusieurs types de relations, il reste délicat de l'utiliser tel quel.

5.4 Questionnement sur la notion de contrat psychologique

Notre recherche nous a amené à nous focaliser sur les attentes des étudiants. Il est en effet difficile de prendre en compte l'ensemble des composantes du contrat psychologique (attentes, promesses, obligations). Cette focalisation sur les attentes (qui sont connectées avec des promesses) met de côté les obligations, ce qui est discutable en terme de validité de contenu. De plus, les mesures actuelles de la réalisation du contrat psychologique ont mené à ce choix méthodologique alors même qu'elles ont été critiquées par leur manque de fiabilité (Delobbe et al., 2005). Nous manions donc dans notre mémoire, un concept en évolution dont la mesure ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Dans ce contexte, il est discutable de créer notre propre questionnaire.

Dans ce questionnaire, nous mesurons le niveau des attentes des étudiants puis à quel point le programme respecte ces attentes. Dans une certaine mesure, nous évaluons aussi leur satisfaction envers le programme d'études de maîtrise. Par exemple, si l'étudiant s'attend à terminer son programme en moins de deux ans et que ses études se prolongent au-delà de cette durée, il est possible que l'étudiant se montre insatisfait. Cette question est proche de celle que nous avons posé aux étudiants à la M. Sc. lorsque nous leur demandons à quel point le programme répond à leurs attentes avant d'entrer à la maîtrise. Nous nous questionnons alors sur la confusion qui pourrait exister avec le phénomène de la satisfaction au travail. En effet, selon les théories axées sur la comparaison intrapersonnelle, la satisfaction au travail repose sur une adéquation entre ce qui est requis et ce qui est vécu (Dolan, Gosselin et Carrière, 2012). Cette définition qui renvoie à la « théorie de l'assouvissement des besoins » fait référence à un écart entre ce qui est attendu et ce qui est vécu (Dolan, Gosselin et Carrière, 2012). Ainsi les questions que nous avons posé aux étudiants à la M. Sc. pourraient être interprétées comme mesurant la satisfaction.

De plus, une dynamique assez similaire rapproche les concepts de dissonance cognitive et la perception de bris du contrat psychologique. En effet, une dissonance cognitive apparaît lorsqu'il y a une incohérence et un déséquilibre entre les croyances, les attitudes et les comportements (Dolan, Gosselin et Carrière, 2012). En d'autres termes si le comportement d'une personne ne correspond pas avec ses propres principes. Dans le

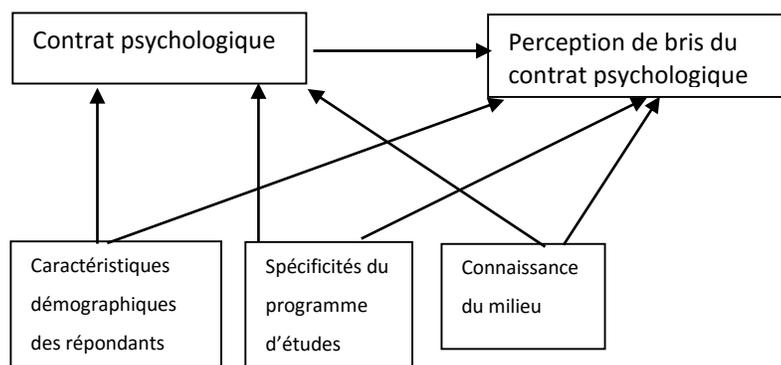
même ordre d'idées, le bris du contrat psychologique se définit comme un écart entre les « croyances individuelles » inhérentes au contrat psychologique (Rousseau et al., 2014) et ce qui se produit réellement dans la réalisation d'un engagement. Tout comme dans le processus du contrat psychologique, il s'agit finalement d'une dynamique de confrontation avec la réalité. Le concept de contrat psychologique a des similitudes avec le concept de dissonance cognitive.

Ainsi, nous nous questionnons sur la similarité que le concept de contrat psychologique entretient avec d'autres concepts et nous soulevons des problèmes posés par sa mesure.

5.5 Retour sur le modèle d'analyse

Rappelons notre modèle d'analyse mentionné précédemment à la section 2.2.

Figure 10 Modèle conceptuel



À la lumière des résultats que nous venons de mentionner, nous sommes en mesure de nous positionner par rapport aux deux hypothèses que nous avons formulées dans le chapitre 2 et de répondre ainsi à nos deux questions de recherche.

Hypothèse 1 : Il existe un contrat psychologique entre l'étudiant et son programme d'études.

Étant donné que nous avons identifié le contenu du contrat psychologique (phases qualitative et quantitative) et que nous avons mesuré l'intensité de chacune de ses caractéristiques (phase quantitative), un contrat psychologique entre les étudiants et leur programme d'études est susceptible d'exister. Nous répondons affirmativement à

l'hypothèse 1 tout en considérant que cette réponse est à nuancer en raison des limites de notre étude.

Hypothèse 2 : Les étudiants vivent un bris de leur contrat psychologique.

Étant donné que nous avons mis en avant des situations de bris (phase qualitative) et que nous avons mesuré la perception de bris sur chacune des caractéristiques (phase quantitative), nous confirmons qu'il est possible pour les étudiants de vivre un bris de leur contrat psychologique. Précisons que ce bris est positif pour la plupart des caractéristiques. Nous répondons affirmativement à l'hypothèse 2 tout en considérant que cette réponse est à nuancer en raison des limites de notre étude.

Question de recherche 1 : Le concept de contrat psychologique est-il transposable à la relation entre les étudiants et leur programme d'études ?

Considérant les résultats de notre étude, nous avons tendance à affirmer que le concept de contrat psychologique est transposable à la relation entre les étudiants et leur programme d'études.

Question de recherche 2 : Quel est le contenu du contrat psychologique qui régit la relation entre les étudiants et leur programme d'études ?

Les phases qualitative et quantitative de notre recherche nous ont permis d'identifier les nombreuses caractéristiques du contrat psychologique des étudiants.

Influence des variables de contrôle.

Le modèle identifie trois variables de contrôle : les caractéristiques démographiques des étudiants, les spécificités du programme et la connaissance du milieu. Tel que mentionné dans les sections 4.2.6 et 5.2.2, les variables de contrôle influencent une faible minorité d'items, que ce soit concernant le contrat psychologique et la perception de bris. Notons que c'est la variable de connaissance du milieu qui a un impact sur le plus d'items.

5.6 Contributions de notre recherche

Notre recherche offre des contributions à la fois théoriques, méthodologiques et pratiques.

5.6.1 Contributions théoriques

D'un point de vue théorique, nous avons répondu à l'une des avenues de recherche identifiée par la littérature. En effet, Delobbe (2005) met en avant le fait que peu d'attention soit portée aux caractéristiques du contrat psychologique et à la manière dont il se construit. Dans ce sens, nous avons mis en valeur les items qui caractérisent le contrat psychologique inhérent à la relation entre les étudiants et le programme d'études de la M. Sc. à HEC Montréal.

Nous contribuons aussi, d'une façon originale, à la recherche en validant la transposition du concept dans un cadre d'apprentissage. Nous renforçons l'idée qu'un contrat psychologique prend toute son importance dans un contexte où il n'existe pas de contrat juridique pour encadrer un échange.

De plus, notre modèle d'analyse a la particularité de mesurer la variable indépendante du contrat psychologique. Dans ce sens, il diffère des modèles conceptuels de Robinson et Morrison (2000), Zhao et al. (2007) et Rousseau et al. (2014) qui partent du postulat que le contrat psychologique existe. Dans ce sens, ils n'en font pas une variable dans leurs modèles. Plus précisément, tel que présenté dans la section 1.2 de notre revue de littérature, les variables indépendantes sont le bris (Zhao et al., 2007; Rousseau et al., 2014) et les antécédents à la perception de bris tel que le manquement à sa parole et la divergence d'interprétation (Robinson et Morrison, 2000). De par ces variables indépendantes, ils postulent non seulement que l'existence du contrat psychologique est acquise, mais aussi que le processus débute par des situations négatives pour la relation. Ainsi, par l'ajout de la variable indépendante du contrat psychologique et par notre neutralité dans l'évaluation du bris (négatif ou positif), nous nous positionnons différemment et nous contribuons théoriquement à la recherche

5.6.2 Contributions méthodologiques

D'un point de vue méthodologique, nous avons élaboré un canevas d'entrevue semi-structurée pour la phase qualitative (annexe 1) et un questionnaire pour la phase quantitative (annexe 2). Notre canevas d'entrevue balaie le contenu du contrat psychologique au sens large (attentes, promesses, obligations, réciprocité, situations de bris et leurs conséquences). Il pourrait être réutilisé et affiné pour continuer à explorer et

comprendre le contrat psychologique des étudiants. D'ores et déjà, nous proposons deux axes d'amélioration : remodeler le thème portant sur l'organisation du programme et, tel que mentionné précédemment (cf section 5.1), inclure l'item portant sur les séjours à l'étranger dans l'environnement d'études plutôt que dans l'organisation du programme.

Notre questionnaire porte plus particulièrement sur l'intensité et le bris des attentes (niveau et respect des attentes). Il pourrait être complété pour mesurer le processus de contrat psychologique dans son ensemble. Plus précisément, un questionnaire pourrait mesurer les antécédents qui sont mis en exergue dans le modèle de Robinson et Morrison (2000) et un questionnaire pourrait mesurer les variations de la motivation et du stress vécues suite au bris.

5.6.3 Contributions pratiques

Notre étude offre aussi une contribution pratique à l'École HEC Montréal, qui est notre terrain de recherche. Tout d'abord, rappelons que les attentes des étudiants sont élevées et que les étudiants perçoivent que le programme de maîtrise dépasse leurs attentes. Ce constat de recherche constitue, en soi, des données positives et utilisables par la Direction de la M. Sc.

Ensuite, la compréhension du contrat psychologique, qui régit la relation entre les étudiants et leur programme d'études, amène à proposer des pistes de réflexion. Nous appuyons nos pistes de réflexion sur sept constats de recherche que nous avons précédemment mis en évidence.

Constat 1 : Les attentes des étudiants sont très élevées quant aux perspectives d'emploi et le programme valorise cette promesse. Les étudiants se sont peu exprimé sur le respect des attentes.

Pistes de réflexion : L'employabilité des étudiants après l'obtention de leur diplôme est donc un enjeu important pour les deux parties. Sachant que le taux de placement est de l'ordre de 100% et que le service de gestion de carrière soutient les étudiants dans leur démarche de recherche d'emploi, il s'agit de poursuivre les actions menées plutôt que de les modifier. Néanmoins, il y a toujours place à la réflexion et à l'évolution des pratiques pour maintenir ce point fort. Notre étude met en avant l'importance de mener des

démarches d'accompagnement à l'insertion puis à l'évolution professionnelle des diplômés. Étant donné que les étudiants ne se sont pas exprimés sur le respect de leurs attentes, il serait intéressant de consolider nos résultats avec ceux du sondage réalisé par le service de gestion de carrière, qui évalue le taux de placement des étudiants. Cet exercice permettrait de mesurer le respect des attentes plus précisément et de s'adapter aux besoins que les diplômés sont capables d'évaluer rétrospectivement six mois à un an après l'obtention du diplôme.

Constat 2 : Les étudiants perçoivent globalement un bris positif.

Piste de réflexion : Pour maintenir ce constat de satisfaction, nous suggérons à la direction du programme de M. Sc. de poursuivre son travail sur les antécédents du bris du contrat psychologique tels qu'ils sont définis dans le modèle de Robinson et Morrison (2000). Dans ce sens, interagir avec les candidats avant l'entrée dans le programme, expliciter les promesses et structurer la socialisation (Robinson et Morrison, 2000) deviennent des facteurs clés de succès pour éviter les divergences d'interprétation et construire un contrat psychologique cohérent et constructif. Plus précisément, il s'agit de favoriser les échanges lors des portes ouvertes (avec des professeurs et des étudiants en cours de programme), d'expliquer des promesses, que ce soit sur le site web ou par des vidéos, et de proposer un programme de socialisation aux étudiants lors de la rentrée qui s'adapte selon les profils des étudiants. À ce propos, les résultats de notre sondage ont montré que les étudiants qui ont fréquenté un établissement différent de HEC Montréal avant leur M. Sc. ont un point de vue différent. En effet, 13% des items sont influencés par la variable de contrôle qui correspond au fait d'avoir étudié précédemment à HEC Montréal ou non. Sachant qu'ils représentent 69% des répondants, nous suggérons de tenir particulièrement compte de leurs spécificités et de continuer à soigner leur intégration. Par exemple, un étudiant étranger et qui n'est pas un ancien de HEC Montréal aura besoin de plus d'informations puisque sa connaissance du milieu est moindre.

Constat 3 : Les attentes sont élevées concernant la pédagogie et le développement des compétences et le programme dépasse légèrement les attentes. Plus précisément, les attentes sont très élevées concernant le fait d'être formé par des professeurs de haut niveau

et le fait de bénéficier de leur disponibilité et de leur proximité. Ces deux items sont corrélés à la majorité des items relatifs au niveau des attentes.

Piste de réflexion : Afin de continuer à assurer une pédagogie de qualité qui permet aux étudiants de développer leurs compétences, il est important de se tourner vers les professeurs. Les professeurs représentent un contractant humain sur lequel les étudiants focalisent leur attention. Ils apparaissent comme une caractéristique majeure dans le contenu de leur contrat psychologique et ils en sont des ambassadeurs. Ainsi, il est important que le programme s'assure que les promesses, les attentes et les obligations véhiculées par les professeurs s'alignent sur ceux du programme et vice versa.

Constat 4 : Le niveau d'attentes est faible concernant la possibilité de faire un séjour d'études à l'étranger, mais les étudiants sont déçus.

Piste de réflexion : La possibilité de séjourner à l'étranger s'est distinguée dans notre étude dans le sens où les étudiants ont peu d'attentes, mais que ceux qui en ont vivent un bris négatif. Notons, de plus, qu'il existe une corrélation entre les attentes de partir à l'étranger pendant le programme et d'être soutenu dans le financement des études.

Le positionnement du programme est aujourd'hui d'offrir des séjours à l'étranger, qui sont optionnels (campus internationaux). En 2016, l'activité Campus international est une immersion en affaires internationales de deux semaines à l'étranger. Plusieurs pays sont proposés : Afrique du sud, Colombie, Israël, Suisse, etc. Le Campus international compte comme un cours de trois crédits et coûte entre 3 000 et 5 000 dollars environ selon les pays (HEC Montréal, 2016).

Ainsi, le programme pourrait réfléchir à la façon d'encourager le départ à l'étranger des étudiants qui le souhaitent, ce qui peut passer par un soutien financier. Une autre piste de réflexion serait d'inciter plus globalement les étudiants à séjourner à l'étranger pendant la maîtrise, que ce soit pour des conférences, des cours, des visites d'entreprise, un projet supervisé ou un stage.

Constat 5 : Les attentes concernant le fait d'étudier à temps partiel divisent l'échantillon. En moyenne, les attentes sont faibles, mais il y a un groupe d'étudiants qui a des attentes

très élevées. Les étudiants qui ont répondu ont entre 20 et 29 ans. La conciliation travail-études a aussi été mise en avant dans la question ouverte du sondage.

Piste de réflexion : Il semble qu'une partie des étudiants soit à la recherche d'un équilibre entre les études à la M. Sc. et le travail. Pour autant, le programme est conçu pour un cheminement à temps plein avec une possibilité de le mener à temps partiel (Direction du programme, 2015). Un constat de recherche complémentaire vient appuyer ce point : le soutien au financement des études reste une des attentes les moins respectées et cette attente est corrélée au fait de terminer le programme en moins de deux ans. Notons que cette attente s'appuie sur les promesses du programme. Ce dernier communique sur de nombreuses bourses, un soutien pour obtenir des bourses et des possibilités de travail sur campus (Direction du programme de M. Sc., 2015). Il est probable que ce soit la question du financement qui incite les étudiants à étudier à temps partiel. Alors que le temps passé à travailler diminue le temps passé à étudier, il contribue néanmoins à l'acquisition d'une expérience professionnelle. Étant donné l'ambivalence de ce constat, il serait intéressant pour la direction du programme d'approfondir cette préoccupation d'une partie des étudiants de concilier le travail et les études.

Constat 6 : Les étudiants ne s'attendent pas à suivre des cours de propédeutique et de préparation.

Piste de réflexion : Étant donné la diversité des diplômes obtenus par les étudiants avant d'entrer à la maîtrise, ces cours complémentaires ont pour objectif une mise à niveau dans le domaine de la gestion. Ce sont des cours d'introduction aux concepts clés en gestion comptant pour un crédit (Direction du programme de M. Sc., 2015), ce qui fait augurer aux étudiants une charge de travail restreinte. Lors des entrevues exploratoires, deux étudiants se sont d'ailleurs exprimés sur la surcharge de travail imprévue due à leurs propédeutiques. Le fait d'avoir des attentes sur cet item peut avoir un double sens : les étudiants ne s'y attendent pas et ils ont peu d'attentes par rapport à ce qu'ils vont apprendre. Ainsi, il serait opportun de mieux communiquer et valoriser cette particularité du programme, ce qui permettrait aux étudiants de mieux évaluer leur charge de travail et de porter plus d'intérêt à ces cours complémentaires.

Constat 7 : De façon anecdotique, les étudiants ont mis en avant leur attente concernant une ouverture 24 heures sur 24 de la bibliothèque, l'aide d'un preneur de notes et les activités parascolaires.

Piste de réflexion : Ces attentes qui sont assez originales ne relèvent pas précisément du rôle de la direction du programme. En effet, d'autres acteurs interagissent avec la direction du programme, tels que les associations étudiantes ou l'administration de l'école. Pour continuer à répondre aux attentes des étudiants, il est important que la direction du programme soit tournée vers les différents acteurs qui contribuent aussi, à leur façon, à la fabrication et à la perception de bris du contrat psychologique des étudiants.

CONCLUSION

Rappelons, tout d'abord, les deux questions de recherche auxquelles nous comptons répondre : *Le concept de contrat psychologique est-il transposable à la relation entre l'étudiant et son programme d'études ? Si oui, quel est le contenu de ce contrat psychologique ?*

Grâce à un devis mixte, nous avons répondu plutôt positivement à la première question et nous avons mis en avant les caractéristiques du contrat psychologique qui lie les étudiants et leur programme d'études de maîtrise ès sciences en gestion à HEC Montréal.

Notre recherche est utile puisqu'elle apporte une contribution théorique originale en cherchant à transposer le concept et en approfondissant le contenu du contrat psychologique. À cela s'ajoute une contribution méthodologique puisque nous avons créé nos outils de mesure. Notre contribution pratique se présente sous forme de pistes de réflexion qui s'adressent à la direction du programme de M. Sc. à HEC Montréal. Notre recherche permet notamment d'observer que les attentes des étudiants sont très élevées et que le programme a tendance à les dépasser. Malgré les contributions de notre recherche et les précautions que nous avons prises, nous sommes consciente que notre travail comporte plusieurs limites.

Limites de notre recherche

Soulevons les limites méthodologiques puis attardons-nous sur les limites inhérentes au concept de contrat psychologique.

Tout d'abord, malgré un échantillon qui est représentatif sur les années scolaires 2014-2016 notre étude n'est pas transposable à un autre contexte organisationnel et les résultats ne sont pas généralisables à un autre programme d'études ou à un autre établissement universitaire. La validité externe de notre étude est donc limitée. Dans ce sens, il serait intéressant de relancer ce sondage auprès d'étudiants au programme de B.A.A., d'étudiants dans un autre programme de deuxième cycle universitaire ou auprès des nouveaux étudiants de M. Sc. à HEC Montréal, ce qui permettrait d'évaluer le niveau de

similarité de leur contrat psychologique entre les étudiants de notre étude et les étudiants d'études subséquentes.

Ensuite, les résultats de notre phase qualitative sont à nuancer par le fait que nous avons rencontré seulement cinq étudiants. Nous avons rencontré volontairement des étudiants avec des profils variés (spécialités, cheminement, pays d'origine), mais nous ne pouvons pas affirmer que nous avons atteint le seuil de saturation.

Toujours d'un point de vue méthodologique, nous sommes consciente du biais mono-méthode de notre sondage. En effet, nous avons mesuré l'intensité du contrat psychologique (niveau des attentes) et la perception de bris (niveau de respect des attentes) grâce au même questionnaire et au même temps de mesure. Il est donc possible que les étudiants aient sous-évalué ou surévalué leur jugement porté sur le respect des attentes en fonction du niveau d'attentes qu'ils venaient de mentionner dans la question précédente. Pour éviter ce biais, plusieurs temps de mesure auraient été nécessaires.

De plus, nous avons demandé aux étudiants de porter un jugement sur leurs attentes avant de commencer la maîtrise (question 1 du questionnaire disponible en annexe 2) et sur le respect de leurs attentes maintenant quel que soit leur avancement dans le programme (question 2 du questionnaire disponible en annexe 2). Idéalement, il aurait fallu envoyer un questionnaire sur le niveau des attentes avant que l'étudiant commence le programme d'études, un deuxième questionnaire pendant le programme pour mesurer la perception de bris puis un troisième questionnaire pour évaluer les conséquences du bris. Toutefois, le temps imparti dans l'exercice de notre mémoire n'a pas rendu possible la réalisation de deux temps de mesure supplémentaires. Il est donc possible que les étudiants aient eu un biais dans le jugement de leurs attentes s'ils ne se souvenaient pas exactement de leur niveau d'attentes avant d'entrer à la maîtrise. Une étude longitudinale avec trois temps de mesure aurait ainsi permis de dissocier les trois étapes du processus (contenu et intensité du contrat psychologique, la perception de bris, les conséquences de la perception de bris).

Nous sommes aussi consciente des limites quant à l'aspect multidimensionnel du contrat psychologique. Bien que nous ayons abordé plusieurs dimensions du contrat psychologique lors de nos entrevues exploratoires (attentes, promesses, obligations, réciprocité), nous nous sommes focalisée uniquement sur les attentes lors de notre phase

quantitative. Ce choix est dûment argumenté dans notre mémoire. Toutefois, il reste que le contenu du contrat psychologique entre les étudiants et leur programme d'études n'est donc pas étudié de façon exhaustive, ce qui limite la validité de contenu. D'un point de vue conceptuel, le contrat psychologique est, de toute façon, un construit qui ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique. En effet, la mesure du concept de contrat psychologique rencontre certains problèmes de validité (Cullinane, 2006; Guest, 1998). Ainsi, Guest soulevait le problème il y a une quinzaine d'années. Il qualifiait alors de « nébuleuse » la partie organisationnelle et multidimensionnelle, il considérait que l'inclusion de plusieurs notions (les perceptions, les attentes, les croyances, les promesses et les obligations) était « une pagaille » et que le fait que les points de vue des deux parties évoluent de façon implicite menait à un « cauchemar analytique ». Face à cette complexité, la mesure du contrat psychologique reste encore actuellement un sujet de recherche (Cassar, Briner et Buttigieg, 2016).

Pour finir sur l'aspect méthodologique, mentionnons que notre proximité avec le terrain de recherche implique un biais perceptuel. En effet, notre vécu en tant qu'étudiante à la maîtrise et le double rôle d'Anne Bourhis qui est, à la fois, notre directrice de mémoire et la directrice du programme de maîtrise a pu influencer notre jugement. Nous avons sans doute notre propre contrat psychologique et nous représentons chacune une des parties prenantes (étudiante et programme d'études). Toutefois, nous avons porté une attention particulière à rester objective tout au long de cette recherche. Il nous est arrivé, l'une comme l'autre, de faire valoir le risque de biais sur une opinion.

Avenues de recherche

Les résultats de notre mémoire suggèrent plusieurs pistes de recherche.

Premièrement, afin d'éviter le biais mono-méthode, de supporter la validité conceptuelle et de conforter la validité prédictive du bris, des études longitudinales devraient être menées. Ainsi, à la lumière des résultats de notre étude qualitative, nous suggérons l'étude d'une conséquence attitudinale : la motivation et d'une conséquence psychologique : le stress. Pour ce faire, il serait intéressant d'entreprendre une étude longitudinale à trois temps de mesure (contenu du contrat psychologique, bris, conséquences du bris). Ce devis de recherche permettrait notamment d'évaluer des liens causaux. Dans le même ordre

d'idées, il serait intéressant d'interroger les étudiants sur le bris du contrat psychologique en terme d'employabilité une fois qu'ils se sont insérés sur le marché du travail. Dans ce sens, nous proposons que cette mesure soit faite six mois à un an après l'obtention du diplôme.

Deuxièmement, tel que mentionné dans les limites de notre recherche, nous proposons que notre étude soit répliquée auprès des étudiants des prochaines rentrées scolaires, ou de programmes de maîtrise d'autres universités ou encore auprès des étudiants au baccalauréat.

Troisièmement, tel que nous avons commencé à l'explorer dans notre phase qualitative, il est tout aussi intéressant d'étudier le contrat psychologique du programme d'études envers les étudiants. En effet, les contractants humains du programme, dont font partie les professeurs, ont aussi leurs propres attentes implicites envers les étudiants. L'étude du contrat psychologique des deux parties et la réciprocité qu'elle implique est une aussi avenue de recherche.

Finalement, les réflexions sur le phénomène du bris positif, qui s'inscrivent comme étant un résultat inattendu de notre étude, mériteraient d'être approfondies. Alors que le bris négatif tend, par exemple, à diminuer l'engagement, il serait intéressant de mesurer à quel point un bris positif augmente l'engagement. Cette même question se pose sur l'ensemble des conséquences répertoriées : satisfaction au travail, intention de quitter, performance, comportement de citoyenneté organisationnelle (Zhao et al., 2007). Des études sur le bris positif permettraient d'envisager le processus de contrat psychologique avec une perspective plus optimiste que celle qui est mise en évidence dans la littérature.

Annexe 1 : Canevas d'entrevue

CANEVAS ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE ÉTUDIANTS

Nom de l'étudiant (l'anonymat sera préservé à la rédaction du mémoire)	
Date de l'entrevue	
Session de début M.Sc.	
Spécialité M.Sc.	
Cheminement	
Diplôme précédent	

1. Contenu du contrat psychologique (promesses, attentes, obligations) de l'étudiant envers le programme

Dans un premier temps, je vais te poser des questions sur toi, en tant qu'étudiant à la M.Sc. à HEC.

Questions	Concepts	Prise de notes
A ton avis, quels sont tes points forts en tant qu'étudiant à la Maîtrise ?	Promesses	
Quelles sont tes attentes actuelles vis-à-vis du programme ?	Attentes	
Parle-moi d'une situation où l'une de tes attentes a été comblée.	Attentes	
Parle-moi d'une situation où le programme n'a pas répondu à l'une de tes attentes.	Attentes	

<p>A ton avis, quelles sont tes obligations en tant qu'étudiant à ce programme ?</p> <p>Question de relance : As-tu pris connaissance du règlement régissant les activités étudiantes au programme de M.Sc. ?</p>	Obligations	
<p>Parle-moi d'une situation où tu considères avoir rempli une de tes obligations.</p>	Obligations	
<p>Parle-moi d'une situation où tu reconnais ne pas avoir répondu à une obligation du programme.</p>	Obligations	

2. Contenu du contrat psychologique (promesses, attentes, obligations) du programme envers l'étudiant

Je voudrais maintenant te parler, de façon plus générale, du programme.

Questions	Concepts	Prise de notes
<p>Quels sont, à ton avis, les points forts du programme de Maîtrise à HEC Montréal ?</p> <p>Question de relance : Quelles sont, selon toi, les promesses du programme suite à l'obtention du diplôme ?</p>	Promesses	
<p>Parle-moi d'une situation où le programme a particulièrement tenu une de ses promesses (pour toi ou pour un étudiant que tu connais).</p>	Promesses	

<p>Parle-moi d'une situation où le programme n'a pas été à la hauteur de ses promesses (pour toi ou pour un étudiant que tu connais).</p>	<p>Promesses</p>	
<p>Quelles sont les attentes du programme vis-à-vis des étudiants ?</p> <p>Question de relance : Quelles sont les attentes envers les étudiants annoncées en début de cours par les professeurs ?</p>	<p>Attentes</p>	
<p>A ton avis, quelles sont les obligations du programme vis-à-vis des étudiants ?</p>	<p>Obligations</p>	

3. Bris du contrat psychologique

1) Je vais te donner une liste de symptômes (pages 6 et 7 imprimées à part). Je cherche à savoir si, depuis le début du programme, tu as manifesté ces symptômes. Je te demande de les évaluer sur une échelle entre zéro et dix. Dix est le niveau le plus élevé, un zéro exprime le fait que tu n'as pas du tout manifesté le symptôme. Cinq signifie que tu as manifesté parfois le symptôme sans conséquences que tu évalues comme graves.

Par souci de confidentialité, je te laisse le soin de répondre et je me retourne. Quand tu as fini, mets la feuille dans l'enveloppe et je n'en prendrai connaissance qu'après l'ensemble des entrevues. Tes réponses resteront anonymes.

Ensuite, j'aimerais parler d'un symptôme que tu considères avoir particulièrement manifesté pendant ton programme de Maîtrise. Je te laisse choisir ce symptôme et retenir le niveau auxquels tu l'as évalué (entre zéro et dix).

2) Comme convenu, je souhaite parler d'un symptôme que tu considères avoir particulièrement manifesté pendant ton programme de Maîtrise. A quel niveau l'as-tu évalué ? Parle-moi d'une situation où tu as manifesté ce symptôme. Peux-tu me faire part des conséquences de ce symptôme et des solutions que tu as trouvé pour y faire face ?

Symptôme choisi	Évaluation du symptôme (entre 0 et 10)	Exemple de situation	Conséquences et solutions

3) Nous avons évoqué plusieurs symptômes négatifs. J'aimerais maintenant que tu me parles d'une situation où tu as vécu un symptôme positif. Parle-moi d'une situation où tu as manifesté ce symptôme. Peux-tu évaluer la manifestation de ce symptôme ? Quelles étaient les conséquences ?

Pour les participants déçus par le programme.

Par exemple, le programme ne correspond pas à ce que tu attendais. Par conséquent, tu as fait des efforts pour t'adapter à la réalité du programme. Tu as fait preuve de résilience, c'est-à-dire que tu as été capable de rebondir, de résister au choc.

Pour les participants très satisfaits par le programme.

Par exemple, tu vis un bris positif par rapport au programme de M.Sc. Le programme est encore mieux que ce que tu pensais. Tu te sens particulièrement bien lorsque tu vas en cours et que tu travailles.

Symptôme choisi	Évaluation du symptôme (entre 0 et 10)	Exemple de situation	Conséquences

Deux pages imprimées à remettre dans l'enveloppe par le participant.

Symptômes du bris du contrat psychologique	Évaluation des symptômes (entourez la réponse)	Exemple et explications
Baisse de la motivation	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Diminution de l'engagement depuis le début du programme.
Diminution de la confiance envers le programme	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	« Tellement d'efforts alors que ce cours ne va servir à rien. »
Baisse du moral	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Humeur moins positive, diminution de l'envie de se battre.
Absence aux cours	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Absence non justifiée par une maladie ou un cas de force majeure. 5 pour une absence à la moitié des cours.
Cynisme	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	« Ce prof met des sales notes. C'est suicidaire de prendre son cours. »
Rivalité et conflit	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Conflit dans un travail de session. Refus d'aider un autre étudiant, question piège lors d'une présentation par rivalité dans les évaluations.
Stress	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Le stress apparaît lorsque les demandes sont supérieures aux ressources.

Anxiété	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	« De toute façon, on aura une mauvaise évaluation à notre travail de session. »
Symptômes dépressifs	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Tristesse, manque d'énergie, pleurs, etc.
Insomnie	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Difficulté à s'endormir et/ou à dormir.
Baisse de la productivité	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Diminution de l'efficacité dans le travail.
Intention de quitter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Avoir pensé au moins une fois à abandonner le programme. 10 quand j'ai abandonné le programme, 5 quand j'y pense parfois.
Prudence quant à la prise de risques	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	« Je prends un cours dont je maîtrise déjà la matière. Je pense que je ne vais rien apprendre mais, au moins, je ne m'exposerai pas à des difficultés. »
Résistance aux changements	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	« Je ne veux pas changer d'équipe de travail, je ne veux pas m'adapter en fonction des commentaires des professeurs sur mon travail. »
Résignation	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Subir sans réagir, renoncer.
Diminution de la satisfaction	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Le programme ne me convient plus, ne me plaît pas autant qu'au début.
Insécurité	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Se manifeste souvent par le besoin d'être rassuré.

Référence pour la liste des symptômes : Simoneau, Éric (1998). « Le bris et la violation du contrat psychologique », *Mémoire M.Sc., HEC Montréal, Tableau 2 : Symptômes associés au bris du contrat psychologique.*

Pour terminer, j'aimerais collecter quelques informations personnelles.

Sexe	
Âge	
Origine géographique (optionnel)	
Mode de financement des études (optionnel)	Exemples : travail, bourse, famille
Soutien de la part de ton entourage (optionnel)	Exemples : soutien de la famille, des amis ou peu de soutien
Objectif post M.Sc. (optionnel)	

Annexe 2 : Questionnaire

Courriel d'accompagnement

Bonjour

Tout comme vous, j'étudie actuellement à la maîtrise ès sciences en gestion à HEC Montréal. La recherche à laquelle je vous propose de participer s'inscrit dans le cadre de mon mémoire.

Ma recherche porte sur le contrat psychologique et ses conséquences. Plus précisément, j'étudie la relation qui existe entre les étudiants et leur programme d'études.

Dans ce sens, j'envoie mon questionnaire à tous les étudiants admis à la maîtrise entre septembre 2014 et septembre 2015. Vous en faites partie et remplir ce questionnaire ne vous prendra que six minutes.

Si vous n'étudiez plus actuellement à la maîtrise, répondre à ce sondage est tout aussi important.

Je tiens à vous préciser que ce questionnaire a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche. Votre participation est volontaire et anonyme.

Je vous remercie pour votre coopération et votre contribution.

Marion Bessec
Étudiante à la MSc à HEC Montréal
Spécialité Gestion des ressources humaines
marion.bessec@hec.ca

Pour répondre au questionnaire, cliquez ici

DIRECTIVES DU CER ACCOMPAGNANT UN QUESTIONNAIRE ANONYME

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 à HEC Montréal portant sur le contrat psychologique. 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 environ 8 minutes. Les renseignements recueillis sont anonymes et resteront strictement confidentiels; ils ne seront utilisés que pour l'avancement des connaissances et la diffusion des résultats globaux dans des forums savants ou professionnels. Le fournisseur de collecte de données en ligne s'engage à ne révéler aucune information

personnelle (ou toute autre information relative aux participants de cette étude) à d'autres utilisateurs ou à tout autre tiers, à moins que le répondant consente expressément à une telle divulgation ou que celle-ci soit exigée par la loi. Vous êtes complètement libre de refuser de participer à ce projet et vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. Le fait de remplir ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer à notre recherche et à l'utilisation des données recueillies dans ce questionnaire pour d'éventuelles recherches. Puisque le questionnaire est anonyme, une fois votre participation complétée, il vous sera impossible de vous retirer du projet de recherche, car il sera impossible de déterminer quelles réponses sont les vôtres. Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter le chercheur principal, Marion Bessec, à l'adresse de courriel indiqués ci-dessous. Le comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal a statué que la collecte de données liée à la présente étude satisfait aux normes éthiques en recherche auprès des êtres humains. Pour toute question en matière d'éthique, vous pouvez communiquer avec le secrétariat de ce comité au (514) 340-6051 ou par courriel à cer@hec.ca.

Questionnaire

- 1. Avant d'entrer à la maîtrise à HEC Montréal, vous aviez certainement des attentes envers votre programme d'études. Veuillez indiquer quel était votre niveau d'attente envers chacune des dimensions suivantes.**

1	2	3	4	5	6
Attente très faible	Attente faible	Attente moyenne	Attente élevée	Attente très élevée	Je ne sais pas. Ne s'applique pas.

(Question à choix unique)

Je m'attendais à...

1. L'organisation du programme
 - Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein
 - Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum
 - Choisir mes cours à la carte
 - Suivre des propédeutiques et des cours de préparation
 - Avoir la possibilité de faire un séjour d'étude à l'étranger

2. Le développement de mes compétences
 - Me spécialiser dans un domaine en particulier
 - Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent
 - Développer mes compétences et mon expertise
 - Développer mon esprit critique
 - Relever des défis

3. La pédagogie
 - Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation

Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales

Être formé par des professeurs de haut niveau

Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs

M'initier à la recherche dans le cadre des chaires et des groupes de recherche

Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)

4. L'employabilité

Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise

M'assurer un taux de placement en emploi de 100%

Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise

Me différencier sur le marché du travail

Être soutenu dans ma gestion de carrière

Profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal

5. L'environnement d'étude

Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés (diplôme antérieur, expérience professionnelle, origine géographique)

Rencontrer des étudiants motivés

Communiquer et coopérer avec les autres étudiants

Bénéficier d'infrastructures de qualité (bibliothèque, salle de classe, salle des marchés, etc)

Être reconnu à la hauteur de mes performances (notes, bourses)

Étudier dans un bon climat d'apprentissage

Être soutenu dans le financement de mes études (des bourses disponibles, une aide pour faire les dossiers de bourses, des possibilités de travail sur le campus)

Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail (guides, instructions des professeurs, règlement pédagogique, service aux étudiants, etc)

2. Aviez-vous d'autres attentes envers votre programme d'études qui ne sont pas mentionnées ici ? Si oui, veuillez les préciser.

(Champ libre) Cette question n'est pas obligatoire.

3. Dans quelle mesure vos attentes sont-elles respectées par le programme de maîtrise à HEC Montréal ?

1	2	3	4	5	6
Le programme n'a pas du tout respecté votre attente	Le programme a plus ou moins respecté votre attente,	Le programme a respecté votre attente	Le programme a dépassé votre attente	Le programme a largement dépassé votre attente	Je ne sais pas. Ne s'applique pas.

(Question à choix unique)

(Reprendre si possible seulement les niveaux d'attente avec un score supérieur ou égal à 3 dans la question 1)

Je m'attendais à...

1. L'organisation du programme

Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein

Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum

Choisir mes cours à la carte

Suivre des propédeutiques et des cours de préparation

Avoir la possibilité de faire un séjour d'étude à l'étranger

2. Le développement de mes compétences

Me spécialiser dans un domaine en particulier

Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent

Développer mes compétences et mon expertise

Développer mon esprit critique

Relever des défis

3. La pédagogie

Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation

Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales

Être formé par des professeurs de haut niveau

Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs

M'initier à la recherche dans le cadre des chaires et des groupes de recherche

Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)

4. L'employabilité

Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise

M'assurer un taux de placement en emploi de 100%

Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise

Me différencier sur le marché du travail

Être soutenu dans ma gestion de carrière

Profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal

5. L'environnement d'étude

Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés (diplôme antérieur, expérience professionnelle, origine géographique)

Rencontrer des étudiants motivés

Communiquer et coopérer avec les autres étudiants

Bénéficier d'infrastructures de qualité (bibliothèque, salle de classe, salle des marchés, etc)

Être reconnu à la hauteur de mes performances (notes, bourses)

Étudier dans un bon climat d'apprentissage
 Être soutenu dans le financement de mes études (des bourses disponibles, une aide pour faire les dossiers de bourses, des possibilités de travail sur le campus)
 Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail (guides, instructions des professeurs, règlement pédagogique, service aux étudiants, etc)

4. À quelle session avez-vous débuté votre programme de maîtrise à HEC Montréal ?

(Question à choix unique)

Septembre 2014 / Janvier 2015 / Septembre 2015

5. Quel cheminement avez-vous choisi ?

(Question à choix unique)

Projet supervisé / Mémoire / Je n'ai pas encore choisi mon cheminement

6. Quelle est votre spécialité ?

(Question à choix unique avec menu déroulant)

Affaires internationales
 Analytique d'affaires
 Comptabilité financière et stratégique
 Comptabilité professionnelle
 Comptabilité publique
 Contrôle de gestion
 Développement organisationnel
 Économie appliquée
 Économie financière appliquée
 Études organisationnelles
 Finance
 Gestion des opérations
 Gestion des opérations et de la production
 Gestion des ressources humaines
 Gestion en contexte d'innovation sociale
 Global Supply Chain Management
 Ingénierie financière
 Intelligence d'affaires
 International Business
 Logistique
 Logistique internationale
 Management
 Marketing
 Méthodes analytiques de gestion
 Stratégie
 Technologies de l'information

7. Où avez-vous obtenu votre diplôme précédent ?*(Question à choix multiple)*

À HEC Montréal / Pas à HEC Montréal

7. Avez-vous des propédeutiques ?*(Question à choix unique)*

Oui / Non

Si oui, combien de propédeutiques avez-vous dans votre programme ?*(Question à choix unique avec un menu déroulant)*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / Je ne sais pas

8. Quel est votre rythme d'études ?*(Question à choix multiple)*

Études à temps plein / Études à temps partiel / Travail à temps partiel / Travail à temps plein / Responsabilités familiales / Programme sport-études

9. Quel est votre avancement dans le programme ?*(Question à choix unique)*

En cours / Terminé et en attente du diplôme / Diplômé / Abandon

10. Êtes-vous une femme ou un homme ?*(Question à choix unique)*

Homme / femme

11. Quelle est votre tranche d'âge ?*(Question à choix unique)*

20-24 ans / 25-29 ans / 30-34 ans / 35-39 ans / 40 ans et plus

12. Quel(s) est votre (ou vos) pays de citoyenneté ?*(Question à choix multiple)*

Algérie

Allemagne

Australie

Bangladesh

Belgique

Bénin (République du)

Brésil

Burkina Faso

Cameroun

Canada

Chili

Colombie

Côte d'Ivoire

Égypte

Espagne
États-Unis
France
Gabon
Haïti
Île Maurice
Inde
Kazakhstan
Liban
Luxembourg
Maroc
Mexique
Niger
Pakistan
Pérou
République tchèque
Russie (Fédération de)
Rwanda
Sénégal
Suède
Suisse
Syrie
Togo
Tunisie
Vietnam

Annexe 3 : Matrice de corrélations

Matrice de corrélations Niveau des attentes et Respect des attentes

		31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
ATT Être en mesure de terminer le programme en moins de deux ans à temps plein	1	,182"	,066	-,057	,005	-,031	-,031	-,096	-,094	,032	,021	,035	,033	,041	-,018	,029	-,015	,053	,042	,068	-,033	,062	-,049	,065	,035	,057	,098	,108	,038	,118	,074
ATT Étudier à temps partiel et terminer mon programme en cinq ans maximum	2	-,138	,038	,060	-,095	,055	,024	-,041	,012	-,052	-,027	-,035	-,109	-,074	,025	-,032	,052	,093	,132	,065	-,001	-,049	-,003	-,069	-,153	-,098	-,126	-,048	-,125	-,043	-,115
ATT Choisir mes cours à la carte	3	,097	,033	,065	-,023	-,125	,027	,103	,024	,139	,039	-,025	,112	-,010	,014	,011	-,064	-,065	-,178	-,096	,018	,059	,019	-,026	,057	,004	-,025	-,065	,076	-,017	-,030
ATT Suivre des cours de propédeutiques et de préparation	4	,116	,157	,184"	,352"	,137	,066	,056	,148"	,064	,161	,181	,163"	,107	,139"	,076	,058	,029	-,012	,018	,026	,054	,103	,092	,093	,026	,040	-,054	,138	,029	,060
ATT Avoir la possibilité de faire un séjour à l'étranger	5	-,052	,023	-,097	,010	-,247"	-,149"	-,077	-,086	-,052	-,087	-,057	-,038	-,116	-,058	,011	,012	,072	,122	,040	,098	,089	,037	-,119	-,038	-,120	-,014	-,098	,012	-,003	,008
ATT Bénéficier d'une pédagogie alliant la recherche scientifique et la pratique en organisation	6	,117	,147	-,017	,070	,001	,078	,069	,174"	,117	,122	,218"	-,085	,099	,078	,044	,056	,226"	,187	,276"	-,195"	,248"	,218"	,076	-,020	,100	,233"	,001	,094	,062	,088
ATT Avoir accès à une pédagogie d'excellence reconnue par des accréditations internationales	7	,007	,068	,008	,111	-,011	,087	,025	,060	-,020	,107	,110	,132"	,016	,113	,086	-,003	,007	,007	,068	,028	,133	,138	-,022	-,021	-,008	,166"	,031	,073	,102	,110
ATT Être formé par des professeurs de haut niveau	8	,150"	,148	,094	,136	-,048	,099	,101	,090	,161	,178"	,177"	,186"	,209"	,173"	,133	,125	,194"	,061	,112	,130	,131	,103	,054	,146"	,159"	,235"	,042	,236"	,040	,166"
ATT Apprendre grâce à la proximité et à la disponibilité des professeurs	9	,028	-,029	-,049	-,004	,007	,050	,009	,020	-,046	-,073	,072	,060	,039	,108	-,009	,015	,055	-,003	,007	,183"	,171"	,158	-,123	-,049	-,010	,062	-,002	,044	,078	,068
ATT M'initier à la recherche dans la cadre des chaires et des groupes de recherche	10	,040	-,007	-,058	-,094	,120	,053	-,041	,016	-,095	-,025	-,001	-,081	-,069	-,021	,024	-,087	,072	,064	,228"	-,009	,055	,004	-,152"	-,162"	-,153"	-,021	-,064	-,176"	,070	-,023
ATT Étudier dans des classes de petite taille (20 à 30 étudiants par classe)	11	,044	,111	-,007	,104	-,111	,049	,010	-,032	-,003	,063	,070	,021	,032	,053	-,009	,030	,260"	,134	,149	,167	,179"	,125	-,151"	-,055	-,028	,096	-,100	,064	-,038	,069
ATT Me spécialiser dans un domaine en particulier	12	,001	,137	,044	,069	-,155	,153"	,073	,075	,087	,185"	,088	,097	,108	,049	,052	,143"	,076	-,075	-,039	,013	,080	,053	,114	,076	,123	,214"	,101	,177"	,011	,126
ATT Acquérir des compétences complémentaires à mon diplôme précédent	13	-,033	,112	,028	,072	-,131	,044	,228"	-,015	,037	,052	,092	,080	,047	,084	,027	,085	,122	-,021	-,006	,165	,069	,003	-,015	,089	,144"	,187"	,040	,171"	,006	,073
ATT Développer mon expertise	14	,114	,108	,106	,052	-,085	,123	,103	,130"	,152"	,154"	,097	-,095	,135"	,119	,100	,055	,017	-,060	-,082	,128	,101	-,027	,104	,090	,109	,209"	,097	,174"	,005	,136"
ATT Développer mon esprit critique	15	,130"	,060	,100	,099	-,080	,026	,080	,065	,204"	,122	,053	,060	,112	,114	,045	,206"	,115	-,014	,121	,217"	,197"	,074	,068	,168"	,135"	,173"	,144"	,225"	,071	,127"
ATT Relever des défis	16	,065	,106	,049	,085	-,079	,061	,089	,117	,181"	,274"	,167"	,135"	,086	,131"	,175"	,117	,207"	,163	,227"	,180"	,186"	,092	,039	,111	,043	,219"	,096	,178"	,126	,127"
ATT Accéder à des perspectives d'emploi intéressantes à la sortie de la maîtrise	17	-,017	,049	,000	,086	-,231"	,020	-,022	,044	,051	,152"	,184"	-,112	,039	,052	,073	,118	,149	,134	,088	,033	,083	-,034	-,074	,029	,129"	,137"	-,092	,085	-,030	,003
ATT M'assurer un taux de placement en emploi de 100%	18	-,039	-,060	-,051	-,083	-,089	,086	,014	,068	-,034	,043	,101	,109	,010	-,065	,038	,008	,088	,099	-,001	-,043	-,091	,153	-,148"	-,075	,014	,044	-,179"	-,005	-,171"	-,034
ATT Avoir un bon salaire à la sortie de la maîtrise	19	-,024	,087	-,121	-,035	-,124	,141"	,050	,125	,092	,129"	,210"	,157"	,075	,065	,069	,052	,148	,098	-,082	,041	-,060	,128	-,076	-,031	,142"	,108	-,090	,044	-,091	-,019
ATT Me différencier sur le marché du travail	20	,076	,054	,086	-,013	,036	,146"	,105	,157"	,169"	,145"	,139"	-,127	,159"	,057	,072	,087	,167	,026	,173	,266"	,125	,123	,093	,071	,125	,185"	,039	,117	-,013	,067
ATT Être soutenu dans ma gestion de carrière	21	-,067	,146	-,015	,105	-,093	,018	,129"	,058	,022	,173"	,127"	,120	,078	,061	,176"	,168"	,115	,066	,201	,197"	,181"	,126	,040	,109	,083	,119	,006	,101	-,037	,107
ATT Profiter de la réputation et du réseau influent d'HEC Montréal	22	-,023	,084	,008	,039	-,109	,104	,173"	,123	,095	,181"	,158"	,158"	,042	,027	,081	,136"	,106	,038	,142	,125	,171"	,187"	-,013	,097	,104	,168"	,001	,098	-,008	,103
ATT Travailler avec des étudiants qui ont des profils variés	23	,043	,026	,030	,058	-,156	,048	,013	,075	,034	,052	,070	-,054	,025	,011	,007	,109	,150	,209"	,095	,096	,068	,081	,063	,083	,065	,073	,013	,120	,117	,070
ATT Rencontrer des étudiants motivés	24	,043	,063	,125	,064	-,046	,096	,080	,098	,056	-,007	,111	,089	,086	,117	,099	,130"	,151	,132	,097	,148	,131	,175"	-,027	,047	,078	,125	,018	,151	,115	,049
ATT Communiquer et coopérer avec les autres étudiants	25	,076	,078	-,014	,083	-,051	,071	,042	,110	,155"	,061	,047	-,000	,024	,032	,084	,065	,160	-,025	,008	,140	,199"	,226"	,064	,100	,138"	,096	,066	,161	,094	,111
ATT Bénéficier d'infrastructures de qualité	26	,061	,142	-,030	-,041	-,234"	,051	,045	,002	,142"	,034	,136"	,130"	,079	,130"	,179"	,080	,199"	,088	,016	,057	,222"	,166"	,050	,084	,134"	,239"	,089	,155"	,089	,161
ATT Être reconnu à la hauteur de mes performances	27	,048	-,069	-,017	,016	-,076	,082	,032	,079	,045	,007	,123	,048	-,024	,008	,152"	-,008	,105	,066	,102	,156	,199"	,083	-,059	-,046	-,027	,020	,015	,054	,023	,134"
ATT Étudier dans un bon climat d'apprentissage	28	,094	,161	,032	,045	-,171"	-,010	,022	,045	,129"	,080	,135"	-,079	,044	,078	,091	,104	,281"	,126	,087	,116	,198"	,114	,023	,106	,156"	,204"	-,009	,182"	,011	,143"
ATT Être soutenu dans le financement de mes études	29	-,032	,089	-,057	-,032	-,047	-,045	-,023	-,054	,013	-,033	,056	-,062	-,060	,009	,121	,043	,085	-,012	,153	,102	,223"	,083	-,013	,017	,096	,058	-,040	,019	,123	,120
ATT Avoir accès à des ressources ou des procédures pour bien faire mon travail	30	-,059	,154	-,050	-,034	-,109	-,002	,018	-,001	,039	,005	,045	,047	-,066	,053	,081	,073	,146	,030	,150	,052	,218"	,039	,028	,025	,069	,128"	,087	,056	-,009	,106

Bibliographie

- AACSB (2013). *Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation*. Récupéré le Mai 2016
<http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Docs/Accreditation/Standards/2013-business-standards-update.ashx>
- Bal, P. Matthijs, Annet H. De Lange, Paul G.W. Jansen et Mandy E.G. Van Der Velde (2008). « Psychological contract breach and job attitudes: A meta-analysis of age as a moderator », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 72, no 1, p. 143-158.
- Barnhill, Christopher (2011). *An examination of the antecedents and outcomes of psychological contract violation of intercollegiate student-athletes*. [Dissertation], Ohio State University.
- Barnhill, Christopher , Andrew Czekanski et Brian A Turner (2010a). « Psychological contracts and student-athlete retention », *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, vol. 7, no 1, p. 20-40.
- Barnhill, Christopher , Andrew Czekanski et Brian A Turner (2013). « Psychological contracts and student-athlete retention », *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, vol. 7, no 1, p. 20-40.
- Bombardier (2015). *Site internet de bombardier*. Récupéré le 1er juin 2015
www.bombardier.com
- Bordia, Sarbari, Elizabeth V Hobman, Simon Lloyd D Restubog et Prashant Bordia (2010). « Advisor–student relationship in business education project collaborations: A psychological contract perspective », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 40, no 9, p. 2360-2386.
- Bourhis, Anne (2013). *Recrutement et sélection du personnel*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin, éditeur, 584 p.
- Campenhoudt, Luc Van et Raymond Quivy (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^e éd., Paris, 262 p.
- Cassar, V., R.B. Briner et S. Buttigieg (2016). « What's in a broken promissory obligation? Developing and testing a multiple component form measure of

- psychological contract breach. », *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 27(5), no 567.
- Cirque du Soleil (2015). *Site internet du cirque du soleil*. Récupéré le 1er juin 2015
<https://www.cirquedusoleil.com/fr>
- Clinton, Mickael E. et David E. Guest (2014). « Psychological contract breach and voluntary turnover: Testing a multiple mediation model. », *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 87, p. 200-207.
- Code civil du québec*, L.R.Q., chap. CCQ-1991^e éd.
- CREPUQ (2006). *Le système universitaire québécois : Données et indicateurs*.
- Cullinane, N., & Dundon, T. (2006). « The psychological contract: A critical review. », *International Journal of Management Reviews*, vol. 8(2), p. 113.
- Delobbe, Nathalie, Olivier Herrbach, Delphine Lacaze et Karim Mignonac (2005). *Comportement organisationnel*, vol. 1, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Dépelteau, François (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 412 p.
- Direction de la M.Sc. (2014). *Rapport comparatif des admissions*, HEC Montréal.
- Direction de la M.Sc. (2015). *Séance d'information nouveaux admis*, HEC Montréal.
- Dolan, Simon, Eric Gosselin et Jules Carrière (2012). *Psychologie du travail et comportement organisationnel*, 4^e éd., Montréal, 510 p.
- Emerging Trendence (2016). *Site internet de emerging*. Récupéré le Mai 2016
<http://www.emerging.fr/>
- Farrell, Dan (1983). « Exit, voice, loyalty, and neglect responses to job dissatisfaction: A multi-dimensional scaling study. », *Academy of Management Journal*, no 26, p. 596-607.
- Grimmer, Martin et Matthew Oddy (2007). « Violation of the psychological contract: The mediating effect of relational versus transactional beliefs », *Australian Journal of Management*, vol. 32, no 1, p. 153-174.
- Guerrero, Sylvie (2004). « Proposition d'un instrument de mesure du contrat psychologique : Le pci », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, no 53, p. 55-68.

- Guest, David (1998). « Is the psychological contract worth taking seriously? », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, p. 649-664.
- Guest, David et Neil Conway (1997). « Motivation and the psychological contract », *Issues in People Management*, vol. 21.
- HEC Montréal *Site internet de hec montréal*. Récupéré le septembre 2015 et février 2016 www.hec.ca
- Koskina, Aikaterini (2013). « What does the student psychological contract mean? Evidence from a uk business school », *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 7, p. 1020-1036.
- Le Louarn, Jean-Yves (2008). *Les tableaux de bord ressources humaines : Le pilotage de la fonction rh*, Editions Liaisons.
- Levinson, H., C. Price, K. Menden, H. Mandl et C. Sollog (1962). *Men, management, and mental health*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morrison, Elizabeth et Sandra Robinson (1997). « When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops », *Academy of Management. The Academy of Management Review*, vol. 22, no 1, p. 226-256.
- Nathalie Delobbe, Olivier Herrbach, Delphine Lacaze et Karim Mignonac (2005). *Comportement organisationnel*, vol. 1, Bruxelles, 407 p.
- Nichols, Geoff et Ellen Ojala (2009). « Understanding the management of sports events volunteers through psychological contract theory », *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, vol. 20, no 4, p. 369-387.
- Raja, Usman, Gary Johns et Filotheos Ntalianis (2004). « The impact of personality on psychological contracts », *The Academy of Management Journal*, vol. Vol. 47, no No. 3 (Jun., 2004), p. pp. 350-367
- Robinson, Sandra et Elizabeth Morrison (2000). « The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study », *Journal of organizational Behavior*, vol. 21, no 5, p. 525-546.
- Rouillard, Christian et Louise Lemire (2003). « Le contrat psychologique et l'engagement organisationnel: Une exploration empirique », *Management International*, vol. 7, no 4, p. 1-16.

- Rousseau, Denise M (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*, SAGE Publications.
- Rousseau, Denise M et Sandra Robinson (1994). « Violating the psychological contract: Not the exception but the norm », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, no 3, p. 245.
- Rousseau, Denise M, Pascale de Rozario, Rémi Jardat et Yvon Pesqueux (2014). *Contrat psychologique et organisations. Comprendre les accords écrits et non écrits.*, Montreuil, Pearson France, 273 p.
- Schein, Edgar H. (1968). *Organizational psychology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Simoneau, Éric (1998). *Le bris et la violation du contrat psychologique : Les implications sur les individus en entreprise, hec montréal.*, 127 p.
- Starnes, Becky J (2007). « An analysis of psychological contracts in volunteerism and the effect of contract breach on volunteer contributions to the organization », *The International Journal of Volunteer Administration*, vol. 14, no 3, p. 31-41.
- Taylor, Tracy, Simon Darcy, Russell Hoye et Graham Cuskelly (2006). « Using psychological contract theory to explore issues in effective volunteer management », *European Sport Management Quarterly*, vol. 6, no 2, p. 123-147.
- Wade-Benzoni, Kimberly A, Denise M Rousseau et Min Li (2006). « Managing relationships across generations of academics: Psychological contracts in faculty-doctoral student collaborations », *International Journal of Conflict Management*, vol. 17, no 1, p. 4-33.
- Wang, Y. et H. Hsieh (2014). « Employees' reactions to psychological contract breach: A moderated mediation analysis. », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 57.
- Zhao, Hao, Sandy J. Wayne, Brian C. Glibkowski et Jesus Bravo (2007). « The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis », *Personnel Psychology*, vol. 60, no 3, p. 647-680.