



**Le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail : le rôle médiateur
des comportements d'autogestion**

**Par
Pierre-Marc Leblanc**

**Sciences de la gestion
(Gestion des ressources humaines)**

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

Avril 2015

© Pierre-Marc Leblanc, 2015

Sommaire

Objectif – Ce mémoire vise à approfondir les relations entre le leadership d’habilitation du supérieur immédiat et l’apprentissage des équipes de travail. Plus exactement, deux objectifs sont poursuivis. Le premier consiste à identifier les dimensions du leadership d’habilitation qui sont les plus liées à l’apprentissage des équipes. Le second vise à déterminer si les comportements d’autogestion jouent un rôle médiateur dans ces relations.

Méthodologie – Pour mener à bien cette recherche, nous avons formulé une hypothèse de relation, une hypothèse de médiation, ainsi que dix sous-hypothèses. Les données utilisées ont été recueillies auprès d’employés issus d’une organisation canadienne du domaine de la sécurité publique. Au total, notre échantillon est composé de 82 équipes de travail (312 membres et 82 supérieurs immédiats).

Résultats – Afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons effectué des analyses de corrélation et des analyses de régression multiples hiérarchiques. Les résultats montrent que le score global du leadership d’habilitation - de même que ces dimensions consistant à solliciter la participation des membres lors de la prise de décisions, à offrir du coaching et à se soucier du bien-être/interagir avec l’équipe - est lié significativement et positivement à l’apprentissage des équipes. Les comportements d’autogestion ne semblent toutefois pas jouer un rôle médiateur dans ces relations.

Originalité/Valeur – En présentant l'apprentissage des équipes de travail sous la forme d'une dimension de leur efficacité, ce mémoire répond à un besoin exprimé par plusieurs chercheurs. De plus, au lieu d'évaluer seulement le leadership d'habilitation de façon globale, comme c'est généralement le cas dans les études existantes, nous avons départagé chacune de ses dimensions et mesuré leur relation respective avec l'apprentissage des équipes de travail. Cette démarche nous a permis d'obtenir une compréhension plus nuancée du rôle du leadership d'habilitation sur l'apprentissage des équipes.

Mots-clés – Équipes de travail, apprentissage des équipes de travail, leadership d'habilitation, comportements d'autogestion, adaptation des équipes de travail, efficacité des équipes de travail.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	6
Introduction	7
Chapitre 1 : Revue de la littérature	13
1.1. Les équipes de travail	13
1.2. Les principales caractéristiques des équipes de travail	16
1.3. Les types d'équipes de travail.....	19
1.4. L'apprentissage des équipes de travail	21
1.5. L'approche des comportements d'apprentissage	26
1.5.1. Les antécédents des comportements d'apprentissage	27
1.5.2. Les antécédents de niveau organisationnel.....	28
1.5.3. Les antécédents au niveau des équipes de travail	30
1.5.4. Les antécédents au niveau des équipiers	32
1.5.5. Avantages et limites.....	33
1.6. L'approche du traitement de l'information	34
1.6.1. Le modèle de Hinsz, Tindale et Vollrath (1997)	34
1.6.2. Le modèle de Wilson, Goodman et Cronin (2007)	39
1.6.3. Avantages et limites.....	41
1.7. L'approche macrocognitive	41
1.7.1. Le modèle de Fiore et al. (2010a)	43
1.7.2. Avantages et limites.....	45
1.8. Les modèles de régulation	46
1.8.1. Le modèle de Kozlowski et al. (1999)	47
1.8.2. Le modèle de Kozlowski, Watola, Jensen, Kim et Botero (2009)	50
1.8.3. Le modèle de DeShon et al. (2004).....	53
1.8.4. Avantages et limites.....	56
Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....	62
2.1. Le modèle conceptuel	62
2.1.1. Les variables indépendantes : les dimensions du leadership d'habilitation.....	63
2.1.2. La variable dépendante : l'apprentissage des équipes de travail	66
2.1.3. La variable médiatrice : les comportements d'autogestion	67
2.2. Les hypothèses de recherche	69
2.2.1. Les hypothèses de relation	69
2.2.2. Les hypothèses de médiation	72
Chapitre 3 : Méthodologie.....	77
3.1. L'échantillon	78
3.2. La collecte de données.....	80
3.3. Description des instruments de mesure.....	81
3.3.1. Les variables indépendantes.....	82
3.3.2. La variable médiatrice	84
3.3.3. La variable dépendante	85
3.3.4. La variable contrôle	86
3.4. Les analyses statistiques retenues.....	87

Chapitre 4 : Les résultats.....	88
4.1 Les analyses préliminaires.....	88
4.1.1. L'analyse factorielle confirmatoire.....	89
4.1.2. L'agrégation des données.....	90
4.1.3. Les analyses de cohérence interne.....	91
4.1.4. Les analyses descriptives.....	92
4.2 Vérification des hypothèses de relation	93
4.3 Vérification des hypothèses de médiation.....	96
4.3.1. Première condition : liens entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail	97
4.3.2. Deuxième condition : liens entre le leadership d'habilitation et les comportements d'autogestion	97
4.3.3. Troisième condition : lien entre les comportements d'autogestion et l'apprentissage des équipes de travail.....	98
4.3.4. Quatrième condition : les liens de médiation.....	99
4.4 Synthèse des résultats.....	102
Chapitre 5 : La discussion	103
5.1. Rappel des objectifs du mémoire	103
5.2. L'interprétation des résultats.....	105
5.2.1. Le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes.....	105
5.2.2 Les comportements d'autogestion	111
5.3. Les forces de l'étude.....	113
5.4. Les limites de notre étude.....	115
5.5. Les pistes de recherches futures	116
Conclusion.....	124
Bibliographie	127

Liste des tableaux

Tableau 1 : Typologies et types d'équipes de travail.....	19
Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon.....	80
Tableau 3 : Dimensions et items de la mesure du leadership d'habilitation.....	83
Tableau 4 : Items de la mesure des comportements d'autogestion.....	85
Tableau 5 : Items de la mesure de l'apprentissage des équipes.....	86
Tableau 6 : Résultats de l'analyse factorielle confirmatoire pour la mesure du leadership d'habilitation	90
Tableau 7 : Indices d'accords interjuges	91
Tableau 8 : Résultats des analyses descriptives (moyennes et écarts-types)	93
Tableau 9 : Résultats des analyses de régression multiples hiérarchiques.....	101

Liste des figures

Figure 1 : Le modèle de Hinsz, Tindale et Vollrath (1997, Traduction libre)	35
Figure 2 : Le modèle de Wilson, Goodman et Cronin (2007, Traduction libre)	40
Figure 3 : Le modèle de Fiore et al. (2010a, Traduction libre)	43
Figure 4 : Le modèle de Kozlowski et al. (1999, Traduction libre)	48
Figure 5 : Le modèle de Kozlowski et al. (2009, Traduction libre)	51
Figure 6 : Le modèle 1 de DeShon et al. (2004, Traduction libre)	55
Figure 7 : Le modèle 2 de DeShon et al. (2004, Traduction libre)	56

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier Mme Caroline Aubé, pour le soutien qu'elle m'a apporté tout au long de cette aventure. Elle représente un modèle à partir duquel devraient s'inspirer tout directeur et toute directrice de recherche, en raison notamment de son expertise, de sa disponibilité, de ses encouragements et surtout, de la confiance indéfectible qu'elle a su démontrer à mon égard.

Je tiens également à remercier mes collègues de l'AECS durant l'année 2012-2013 et chacun des professeurs auprès desquels j'ai eu la chance d'étudier et d'apprendre. À votre façon, vous avez tous contribué à mon succès et rendu inoubliable mon passage à HEC Montréal. Je veux aussi remercier Karl-Emanuel Dionne et Renaud Sylvain pour votre amitié qui m'est si chère et pour nos nombreuses discussions – au Vices & Versa ou ailleurs – ô combien stimulantes sur le plan intellectuel !

Comme le veut si bien l'expression populaire : la pomme ne tombe jamais bien loin de l'arbre. Sans l'aide, le dévouement et l'amour de mes parents et de ma sœur, ce mémoire ne serait demeuré qu'un rêve. D'aussi loin que je me souviens, vous avez toujours su me transmettre l'importance de l'effort et l'éducation.

Marie, je ne pourrais conclure cette section sans souligner toute l'importance que tu représentes à mes yeux. Depuis déjà plusieurs années, tu me fais l'honneur de partager ta vie. Ta reconnaissance et ton soutien contribuent à mon succès de façon inestimable. Comme tu le sais si bien, je t'aime plus que tout au monde !

Introduction

Les organisations sont confrontées à un environnement complexe et souvent hostile, face auquel elles n'ont généralement pas d'autres choix que de s'adapter si elles désirent survivre (Edmondson, 2012; Emery et Trist, 1965; Terreberry, 1968). Dans l'espoir d'accroître leur flexibilité et de mieux répondre à ces perturbations, plusieurs d'entre elles choisissent d'assouplir le caractère hiérarchique de leurs structures organisationnelles (Boxall et Purcell, 2011; Edmondson, 2012). Certaines fonctions traditionnellement assumées par les gestionnaires, telles que celles liées à la direction donnée au travail et à son contrôle, sont ainsi décentralisées, le plus souvent au profit des équipes de travail (Arnold, Arad, Rhoades et Drasgow, 2000; Lawler, 1986).

Pouvant représenter une source d'avantage concurrentiel (Boxall, 1996, 1998), les équipes de travail sont aujourd'hui utilisées dans la quasi-totalité des organisations (Devine, Clayton, Philips, Dunford et Melner, 1999; Kozlowski et Ilgen, 2006; Marks, Mathieu et Zaccaro, 2001; Osterman, 1994). Elles peuvent notamment être responsables du développement de nouveaux médicaments, de l'assemblage d'automobiles, de la réalisation de chirurgies ou encore, du déploiement de certaines missions militaires. L'intérêt grandissant pour les équipes de travail est d'ailleurs démontré par une enquête du magazine *Fortune*, menée auprès des 1000 firmes américaines les plus importantes selon leur chiffre d'affaires. Celle-ci nous informe qu'en 1980, un peu moins de 20% de ces entreprises organisaient, en partie ou en totalité, le travail autour des équipes, alors que ce chiffre grimpait à 50% en 1990 et à 80% en 2000 (Garvey, 2002). Une autre

enquête, cette fois réalisée par Martin et Bal (2006), nous révèle que 91% des hauts dirigeants interrogés considèrent cette structure de travail comme étant essentielle au succès des organisations. L'intérêt grandissant porté à l'endroit des équipes de travail se manifeste également du côté de la recherche, où le nombre d'articles empiriques, de revues de la littérature et de méta-analyses publiés sur ce thème s'est multiplié au courant des vingt dernières années (ex : Bell, Kozlowski et Blawath, 2012; Cohen et Bailey, 1997; Ilgen, Hollenbeck, Johnson et Jundt, 2005; Kozlowski et Ilgen, 2006; Mathieu, Maynard, Rapp et Gilson, 2008; Mathieu, Tannenbaum, Donsbach et Alliger, 2014; McGrath, Arrow et Berdahl, 2000; Rousseau, Aubé et Savoie, 2006; Salas, Sims et Burke, 2005).

Le recours aux équipes de travail n'est certainement pas étranger aux nombreux bénéfices qui leur sont généralement attribués. Celles-ci peuvent entre autres contribuer à l'accroissement de la productivité, à l'amélioration de la qualité des produits et des services, ainsi qu'à la réduction des coûts de production (Banker et al. 1996; Batt, 2004; West, Borrill et Unsworth, 1998). Selon Cordery, Mueller et Smith (1991), elles seraient également positivement liées à la satisfaction au travail des employés et à leur engagement envers leur organisation. Pour leur part, Hackman et Oldham (1976) suggèrent que ces structures offrent aux individus l'occasion de réaliser un travail porteur de sens, grâce aux nombreuses interactions entre collègues et à l'accomplissement d'une grande diversité de tâches. Qui plus est, conformément à l'adage populaire selon lequel deux têtes valent mieux qu'une, la réunion d'individus ayant des connaissances, des habiletés et des compétences multiples (Zaccaro et Bader, 2003) favoriserait l'émergence

de solutions innovantes en réponse à des problèmes complexes (Ancona et Bresman, 2007).

Malgré tous ces bénéfices, le succès des équipes de travail ne serait ni automatique ni assuré (Allan et Hecht, 2004; Hackman, 2002; Salas, Bowers et Cannon-Bowers, 1995; Steiner, 1972). En effet, même si depuis les débuts de leur existence, les êtres humains se regroupent pour combler certains de leurs besoins fondamentaux (Suzuki, 2007), le travail en équipe demeure ardu et parfois pénible pour de nombreux individus (Morgeson, Lindoerfer et Loring, 2010). Nous serions ainsi dans l'erreur de penser que le regroupement de plusieurs individus garantit à lui seul le succès des équipes de travail (Steiner, 1972). Parmi les différents facteurs pouvant mener à leur échec, plusieurs auteurs soulèvent l'incapacité des équipes à apprendre (Ellis, 2006; Gersick et Hackman, 1990; London et Sessa, 2007). À certaines occasions, la mise au rancart de routines bien établies au profit de nouveaux comportements serait cruciale, si elles souhaitent maintenir et accroître leur niveau d'efficacité (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012). Bell et al. (2012) vont d'ailleurs jusqu'à prétendre que l'apprentissage des équipes de travail ne constitue rien de moins que le principal déterminant de leur adaptation.

Plusieurs écrits sont venus enrichir notre compréhension de l'apprentissage des équipes de travail (Edmondson, Dillion et Roloff, 2007). Ces efforts se sont notamment traduits par la proposition de certains antécédents, au nombre desquels se trouve le leadership d'habilitation (*empowering leadership*) exercé par le supérieur immédiat (Burke et al. 2006a; Edmondson, 1999; Manz et Sims, 1987). Par exemple, en incitant les membres à

participer à la prise de certaines décisions (Arnold, Arad, Rhoades et Drasgow, 2000), les supérieurs immédiats adoptant ce style de leadership favorisent l'émergence d'un climat propice au partage d'informations (Xue, Bradley et Liang, 2011), lequel peut ensuite mener à l'apprentissage des équipes (Lorinkova, Pearsall et Sims, 2012). Cette relation est d'ailleurs appuyée par Burke et al. (2006a) qui soulignent, dans le cadre de leur méta-analyse, que le leadership d'habilitation expliquerait jusqu'à 31% de la variation dans l'apprentissage des équipes de travail.

Ces résultats doivent toutefois être analysés avec prudence, puisqu'ils reposent sur un nombre restreint d'études. Cette situation nous rappelle d'ailleurs qu'en dépit de l'attention grandissante dont a fait l'objet l'apprentissage des équipes depuis le début des années 2000 (Edmondson, Dillion et Roloff, 2007), la plupart de ces écrits demeurent de nature théorique (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012). Afin de mieux comprendre le phénomène de l'apprentissage des équipes de travail et ses principaux antécédents, des efforts de recherches soutenus devront être menés (Wilson, Goodman et Cronin, 2007). Notons également que, dans les études empiriques existantes, les chercheurs mesurent généralement le leadership d'habilitation dans son ensemble (ex. : Kirkman et Rosen, 1999; Mathieu, Gilson et Ruddy, 2006), sans départager le rôle de ses différentes sous-dimensions. Malgré la pertinence de ces recherches, elles n'offrent malheureusement qu'un portrait incomplet et imprécis du rôle joué par ce type de leadership dans l'apprentissage des équipes.

Qui plus est, nous sommes d'accord avec Burke et al. (2006a) lorsqu'ils soulignent

l'importance d'analyser les mécanismes d'autorégulation par lesquels le leadership d'habilitation influencerait l'apprentissage des équipes de travail. Cette idée n'est d'ailleurs pas nouvelle. Vingt ans plus tôt, Manz et Sims (1987) émettaient l'hypothèse selon laquelle les effets bénéfiques du leadership d'habilitation devraient se manifester par l'implication des membres dans la prise en charge du fonctionnement de leur équipe. Ainsi, au lieu d'être strictement motivés par l'atteinte des objectifs de performance, les supérieurs immédiats qui adoptent un leadership centré sur l'habilitation s'efforceraient également d'accroître la capacité d'autorégulation des équipes (Sims, Faraj et Yun, 2009). Bénéficiant généralement d'une grande latitude quant aux actions qu'elles peuvent entreprendre (Cummings, 1978), les équipes où les membres déploient des comportements d'autogestion seraient non seulement plus performantes et plus viables (Rousseau et Aubé, 2010), mais elles apprendraient aussi davantage (Chen, Thomas et Wallace, 2005; DeShon et al. 2004; Kozlowski, Gully, Nason et Smith, 1999). Malgré cette argumentation théorique, il est surprenant qu'aucune recherche n'ait encore été menée pour déterminer si les comportements d'autogestion permettent véritablement d'expliquer les relations entre chacune des dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes.

Objectif et question de recherche

L'objectif que nous poursuivons dans ce projet de recherche est double. Dans un premier temps, nous tâcherons d'identifier dans quelle mesure chacune des dimensions du leadership d'habilitation favorise l'apprentissage des équipes de travail. Dans un deuxième temps, nous vérifierons le rôle médiateur que les comportements d'autogestion

sont susceptibles de jouer dans les relations entre chacune des dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes. Par notre recherche, nous espérons contribuer au développement des connaissances scientifiques au sujet des interventions et des mécanismes susceptibles de favoriser l'apprentissage des équipes de travail. Pour y arriver, nous répondrons à la question suivante :

Quelles sont les dimensions du leadership d'habilitation les plus reliées à l'apprentissage des équipes de travail et quel rôle jouent les comportements d'autogestion dans ces relations?

Organisation du mémoire

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier sera essentiellement consacré à la recension des écrits sur l'apprentissage des équipes de travail. Compte tenu du faible nombre de recherches empiriques ayant porté sur ce phénomène, nous allons concentrer nos efforts sur la présentation des principales approches théoriques de l'apprentissage des équipes de travail et des principaux modèles qui en découlent. Le cadre conceptuel fera l'objet du second chapitre. Nous y expliquerons les relations entre les différentes variables sélectionnées pour cette étude et nous préciserons nos hypothèses de recherche. Le troisième chapitre portera sur la méthodologie utilisée. Nous présenterons les résultats de cette étude dans le quatrième chapitre et nous les analyserons au sein du cinquième chapitre. Dans la conclusion de ce mémoire, nous ferons part des contributions et des limites de notre étude, et nous suggérerons certaines avenues pour des recherches futures.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

Le premier chapitre de ce mémoire sera consacré à la revue de la littérature. D'abord, il sera essentiel de bien circonscrire le concept d'équipe de travail. Pour ce faire, nous tâcherons de le définir, d'expliquer qu'elles en sont les principales caractéristiques et de présenter les principaux types d'équipes de travail répertoriés dans la littérature. Ensuite, nous dresserons l'état actuel des connaissances concernant l'apprentissage des équipes de travail. À cet égard, il nous faut souligner la grande diversité, voire l'ambiguïté qui entoure parfois ces écrits. L'absence de consensus sur la façon de définir l'apprentissage des équipes de travail et le faible nombre de recherches ayant été menées sur ce sujet nous forcera à dresser un portrait relativement large de cette littérature. Nous tâcherons donc de présenter les principales approches théoriques de l'apprentissage des équipes de travail et les principaux modèles qui en découlent. Lorsqu'il sera possible, nous identifierons les recherches qui s'y rattachent.

1.1. Les équipes de travail

La façon de concevoir les équipes de travail s'est transformée au fil du temps (Guzzo et Dickson, 1996; Mathieu, Maynard, Rapp et Gilson, 2008; McGrath, Arrow et Berdahl, 2000; Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cohen, 2012). Traditionnellement, elles étaient considérées comme étant des systèmes peu complexes (Edmondson, 2012) et les recherches menées à leur sujet omettaient généralement de tenir compte de leur caractère dynamique et de l'influence des facteurs contextuels (McGrath, Arrow et Berdhal, 2000). Malgré leurs limites évidentes, ces recherches nous ont néanmoins permis de mieux

comprendre le fonctionnement des équipes de travail et d'identifier plusieurs déterminants de leur efficacité (Cohen et Bailey, 1997; Mathieu, Maynard, Rapp et Gilson, 2008; Sundstrom, McIntyre, Halfhill et Richards, 2000). D'après certains auteurs, le temps est toutefois venu de tenir compte de la complexité de cette forme d'organisation du travail et d'orienter les futures recherches sur les enjeux contemporains ayant des incidences sur la réalité des équipes de travail (Wageman, Gardner et Mortensen, 2012).

De nos jours, pour répondre de façon plus efficace aux exigences de leur environnement et aux besoins de leur organisation, les équipes de travail sont parfois constituées, puis démantelées, à l'intérieur d'une courte période de temps (Edmondson, 2012; Hollenback, Beersma et Schouten, 2012). Rapidement, les membres de ces équipes doivent interpréter les exigences que requière l'exercice de leur rôle, en plus de coordonner leurs actions avec celles de leurs coéquipiers (Tannenbaum et al., 2012). Nous constatons aussi qu'un nombre croissant d'individus dispersés au sein de différentes localités sont désormais appelés à devoir collaborer (Cummings et Haas, 2012). En raison des contraintes de nature géographique propres à ce type de situation, les outils technologiques s'imposent alors progressivement comme étant des supports essentiels au bon fonctionnement et à l'efficacité de ces structures de travail (Bell et Kozlowski, 2002; Hoch et Kozlowski, 2012). Mentionnons enfin qu'il est fréquent pour de nombreux travailleurs, d'évoluer dans plusieurs équipes à la fois (Mortensen, Wolley et O'Leary, 2007), ou encore, pour ces dernières, de voir leur composition changer au fil du temps (Roe, Gockel et Meyer, 2012).

Loin de constituer un portrait exhaustif de la réalité actuelle des équipes de travail, ces quelques exemples témoignent de l'évolution importante qu'elles ont connue au courant des dernières décennies. Ce caractère contemporain est d'ailleurs évoqué en filigrane dans la définition du concept d'équipe formulé par Kozlowski et Ilgen (2006) :

«Une équipe peut être définie comme étant (a) deux individus ou plus qui (b) interagissent (face à face ou, de plus en plus, virtuellement); (c) poursuivent un ou plusieurs objectifs communs; (d) sont regroupés afin d'accomplir des tâches considérées comme étant pertinentes par leur organisation; (e) sont interdépendants en regard du travail à effectuer, des objectifs à atteindre et des résultats (f) exercent différents rôles et assument différentes responsabilités; et (g) qui s'inscrivent conjointement au sein d'un système organisationnel, tout en partageant des frontières et en tissant des liens avec l'environnement plus global» (Traduction libre; Kozlowski et Ilgen, 2006, p. 79).

À l'instar de plusieurs auteurs (Edmondson, 2012; Ilgen, Hollenbeck, Johnson et Jundt, 2005; McGrath, Arrow et Berdahl, 2000), Kozlowski et Ilgen (2006) conçoivent les équipes de travail comme étant des systèmes complexes et dynamiques, qui ont également le potentiel de s'adapter face aux changements. La notion de système est ici d'une importance cruciale. Tirant son origine d'une déclaration du philosophe Aristote, un système pourrait se résumer de la façon suivante : «le tout est supérieur à la somme de ses parties» (Kozlowski et Klein, 2000; Von Bertalanffy, 1972). Pour mieux comprendre comment la notion de système s'applique aux équipes de travail, Kozlowski et Ilgen

(2006) suggèrent de tenir compte de trois caractéristiques propres à cette forme d'organisation du travail: 1) l'équipe de travail comme étant une composante d'un système de type multiniveaux, 2) la centralité de la tâche et 3) les dynamiques temporelles. Ces trois caractéristiques seront approfondies dans la section suivante.

1.2. Les principales caractéristiques des équipes de travail

Les individus, les équipes de travail et les organisations interagissent pour former un **système multiniveaux** (Kozlowski, Chao, Grand, Braun et Kuljanin. 2013; Kozlowski et Klein, 2000; Mathieu et Chen, 2010;). Deux processus fondamentaux seraient à l'origine de ce type de système (Kozlowski et Chao, 2012). D'un côté, l'organisation (*macro*) exercerait une influence sur les équipes de travail (*méso*) et sur chacun de ses membres (*micro*). Pouvant notamment provenir de la culture, des politiques de gestion et des comportements déployés par les supérieurs immédiats, l'influence exercée par l'organisation aurait pour effet de contraindre et de forger certains phénomènes que l'on retrouve au niveau des équipes et au niveau individuel (Kozlowski et Klein, 2000). Cependant, l'organisation n'est pas l'unique entité à pouvoir influencer les phénomènes situés aux niveaux inférieurs, puisque l'équipe de travail peut elle aussi déterminer les comportements, les cognitions et les affects de ses membres (Kozlowski et Klein, 2000). D'un autre côté, les interactions qui surviennent entre les membres de chacune des équipes concourraient à l'émergence de construits collectifs. Ces derniers résulteraient plus précisément de processus de *composition* ou de *compilation* (Kozlowski, Chao et Jensen, 2010; Kozlowski et Klein, 2000; Rousseau, 1985). Dans le premier cas, les phénomènes émergents possèderaient une structure et une fonction similaires à celles

des phénomènes situés aux niveaux inférieurs. Autrement dit, les phénomènes situés à différents niveaux seraient convergents et isomorphiques. Par exemple, les modèles mentaux communs sont des construits collectifs correspondant aux connaissances partagées par tous les membres d'une équipe. Les processus de compilation favoriseraient plutôt l'émergence de construits ayant une fonction similaire, mais dont la structure est unique. Par exemple, la mémoire transactionnelle est un construit collectif correspondant à l'ensemble des savoirs possédés, mais non partagés par les membres d'une équipe, et à la connaissance qu'ont ces derniers des savoirs détenus par chacun de leurs coéquipiers. Une fois émergé à un niveau supérieur, tout construit peut à son tour influencer les entités situées aux niveaux inférieurs et vice versa (Morgeson et Hofmann, 1999).

Par ailleurs, la **tâche** à laquelle s'affaire l'équipe de travail agit comme un catalyseur autour duquel se définissent les objectifs et les rôles de chacun des membres. En influençant la façon dont ces derniers interagissent (Wageman, 1995), la tâche contribuerait à l'émergence de phénomènes comportementaux, cognitifs et affectifs (Kozlowski et Chao, 2012; Kozlowski et Ilgen, 2006; Kozlowski et Klein, 2000; Morgeson et Hofmann, 1999). Afin de mieux comprendre le rôle joué par la tâche, il est primordial de tenir compte de sa complexité (Campbell, 1988; Hackman, 1969; Katz et Kahn, 1966). D'après Wood (1986), celle-ci s'évalue à partir de trois dimensions : 1) *les composantes* – le nombre d'éléments que comporte la tâche et l'ensemble des actions devant être déployées afin de l'accomplir, 2) le *niveau de coordination requis* – les liens qu'entretiennent mutuellement chacun de ces éléments et l'ordre à partir duquel ceux-ci

doivent être accomplis et 3) *le caractère dynamique* – le rythme auquel évoluent la nature et le nombre d'éléments d'une tâche, ainsi que les efforts de coordination qui en résultent.

La troisième caractéristique des équipes de travail mentionnée par Ilgen et Kozlowski (2006) correspond aux **dynamiques temporelles**. Loin de constituer des entités statiques, ces systèmes ne cessent de se transformer (Miller, Page et LeBaron, 2007; Morgan, Salas et Glickman, 1993). La prise en compte des dynamiques temporelles s'inscrit dans le sillage des plus récents modèles théoriques portant sur l'efficacité des équipes de travail (Ilgen, Hollenbeck, Johnson et Jundt, 2005; Rousseau, Aubé et Savoie, 2006). Ceux qui adoptent une perspective développementale illustrent l'évolution qualitative suivie par les équipes de travail et identifient, pour chacune des étapes de leur développement, les facteurs les plus susceptibles d'influencer leur efficacité et les habiletés devant être développées par les membres (Kozlowski, Gully, Nason et Smith, 1999). Les modèles de type épisodique mettent plutôt l'accent sur les processus comportementaux à mobiliser avant et après (phase de transition), ainsi que pendant (phase d'action) la réalisation d'une tâche (Marks, Mathieu et Zaccaro, 2001). Ces épisodes de performance se déroulent de façon cyclique et concourent à l'émergence de certains construits, de même qu'à l'efficacité des équipes de travail (Ilgen et al., 2005).

1.3. Les types d'équipes de travail

Au fil des ans, plusieurs auteurs ont cherché à identifier des critères permettant de catégoriser les équipes de travail (Kozlowski et Bell, 2003). Ces efforts se sont traduits par la création d'une véritable panoplie de types d'équipes de travail et par l'identification d'enjeux qui leur sont propres. Par exemple, nous n'avons qu'à penser aux équipes semi-autonomes (Manz et Sims, 1987), virtuelles (Bell et Kozlowski, 2002), de service (Chiocchio et Essiembre, 2009), de haute direction (Amason, 1996) et de projet (Levesque, Wilson et Wholey, 2001). Signe incontestable de la popularité accordée à ce champ d'études, Hollenbeck, Beersma et Shouten (2012) ont relevé jusqu'à quarante-deux types d'équipes de travail au sein de la littérature. De cette vaste gamme, certains ont été regroupés au sein de typologies (voir tableau 1).

Tableau 1 : Typologies et types d'équipes de travail

Sundstrom, De Meuse et Futrell (1990)	Équipes-conseils; équipes de production ou de service; équipes de négociation; équipes de projet et de développement
Cohen et Bailey (1997)	Équipes de projet; équipes traditionnelles; équipes parallèles; équipes de gestion
De Dreu et Weingart (2003)	Équipes de projet; équipes de production; équipes de prise de décisions; équipes mixtes
Devine, Clayton, Philips, Dunford et Melner (1999)	Équipes ad hoc de projet; équipes permanentes de projets; équipes ad hoc de production; équipes permanentes de production

L'usage de typologies est bien sûr utile pour regrouper et catégoriser les différents types d'équipes de travail (Kozlowski et Bell, 2003). Par ailleurs, le potentiel de ce mode de

classification comporte aussi des limites importantes (Bacharach, 1989). Par exemple, la création de catégories conduit inévitablement à une simplification de la réalité, dans le sens qu'elles regroupent des entités (ex : équipes de travail) qui ne partagent entre elles qu'une ou plusieurs propriétés. Inversement, une attention (trop) minutieuse portée sur les aspects distinctifs de chacune des entités risque d'engendrer une multiplication du nombre de catégories, ce qui viendrait naturellement compromettre la pertinence d'une telle démarche. De façon à surmonter ces limites, Hollenbeck, Beersma et Schouten (2012) suggèrent de différencier les équipes de travail selon trois axes, qu'ils présentent sous la forme de continuums : 1) *Les compétences* – le niveau de spécialisation des savoirs possédés par chacun des membres; 2) *L'autorité* – le niveau selon lequel les décisions prises au sein de l'équipe représentent une responsabilité partagée entre les membres; 3) *La temporalité* – le niveau de stabilité de la composition de l'équipe.

Toujours selon Hollenbeck, Beersma et Schouten (2012), cette façon de classer les équipes de travail comprend des avantages importants. En plus d'être parcimonieux, les trois axes suggérés permettent d'analyser chacun des quarante-deux types d'équipes de travail qu'ils ont répertoriés. Ces auteurs sont également d'avis que l'utilisation de continuums devrait faciliter le travail des chercheurs, puisque ceux-ci n'auraient plus à déterminer si les équipes qui composent leur échantillon répondent exactement aux critères utilisés pour définir l'un de ces nombreux types d'équipes de travail.

La lecture de ces dernières pages nous permet de constater l'évolution progressive qu'a connue le concept d'équipes de travail. D'abord considérées comme étant des structures

relativement simples, les équipes sont aujourd'hui reconnues comme étant des systèmes complexes, dynamiques et sujets à l'influence de facteurs organisationnels et individuels. Plusieurs auteurs se sont également relayés pour identifier et définir de nouveaux types d'équipes de travail, contribuant ainsi à l'enrichissement de cette littérature. En outre, l'état actuel des connaissances nous amène conclure que les équipes de travail sont désormais contraintes à devoir s'adapter continuellement face aux changements auxquels elles sont confrontées. Pour demeurer efficaces et ainsi contribuer au succès de leur organisation, ces dernières n'ont d'autre choix que de réaliser de nouveaux apprentissages. Dans la prochaine partie de ce mémoire, nous porterons donc notre attention sur un aspect crucial de l'efficacité et du développement des équipes de travail : l'apprentissage des équipes.

1.4. L'apprentissage des équipes de travail

En 1990, Peter Senge proclamait que les équipes de travail représentaient dorénavant les unités fondamentales de l'apprentissage au sein des organisations. À une période où le travail se réorganisait massivement autour de ces structures (Lawler, Mohrman et Ledford, 1995), ses propos furent l'étincelle menant à l'essor des écrits portant sur l'apprentissage des équipes de travail (Edmondson, Dillon et Roloff, 2007 ; Kostopoulos, Spanos et Prastacos, 2013). L'implication de plusieurs chercheurs autour de ce phénomène trouvait évidemment écho chez de nombreuses organisations soucieuses d'accroître leur flexibilité et leur performance (Edmondson, 2012).

En raison des multiples changements auxquels elles sont confrontées (Burke, Stagl, Salas, Pierce et Kendall, 2006b), les équipes de travail sont régulièrement appelées à modifier leur fonctionnement (LePine, 2005) et parfois même leur structure (Hollenbeck, Ellis, Humphrey, Garza et Ilgen, 2011; Hollenbeck et Spitzmuller, 2012). Ces changements sont généralement fréquents et peuvent aussi bien tirer leur origine de facteurs internes (ex : le départ d'un membre de l'équipe), que de facteurs externes (ex : la détérioration de l'état de santé d'un patient lors d'une opération). À cela, ajoutons que plusieurs organisations exigent aussi des équipes de travail qu'elles puissent améliorer leur performance et innover (Edmondson, Dillon et Roloff, 2007). Dès lors, peu importe les circonstances, les équipes de travail doivent désormais apprendre continuellement (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012).

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce chapitre, une brève analyse de la littérature nous permet de constater l'ambiguïté entourant le concept d'apprentissage des équipes de travail et l'absence d'unanimité à propos de ses fondements théoriques. C'est d'ailleurs pourquoi Wilson, Goodman et Cronin (2007) soulignent «*the disjoint treatment of this fundamental construct*» (p. 1054). Pour Edmondson, Dillon et Roloff (2007), la recherche menée sur l'apprentissage des équipes de travail se décline selon trois approches. Chacune d'elles offrirait une conception unique de ce phénomène et soulèverait des enjeux qui lui sont propres. La difficulté de bien circonscrire le concept d'apprentissage des équipes de travail est également exposée avec force par Decuyper, Dochy et Van den Bossche (2010). Dans le cadre de leur recension des écrits, ces auteurs ont répertorié pas moins de 30 définitions et descriptions différentes de ce phénomène.

Ce constat ne laisse planer aucun doute sur la complexité que revêt l'intégration de ces connaissances au sein d'une structure cohérente.

Tachant de surmonter cet obstacle, plusieurs auteurs stipulent l'existence d'une dichotomie au sein de la littérature, grâce à laquelle nous pourrions catégoriser les écrits portant sur l'apprentissage des équipes de travail (Decuyper, Dochy et Van den Bossche, 2010 ; Schippers, Homan et Van Knippenberg, 2013 ; Wilson, Goodman et Gronin, 2007;). D'un côté, ce phénomène prendrait la forme d'un processus (Edmondson, 1999 ; Kozlowski et al, 1999 ; Kozlowski et Bell, 2008). Pour reprendre l'idée d'Edmondson (2012), il s'agirait essentiellement de considérer ce phénomène comme étant un *verbe*. Les auteurs qui adoptent cette conception prétendent que la mise en œuvre de processus d'apprentissage mène à l'émergence de construits cognitifs (ex : modèles mentaux communs et mémoire transactionnelle) et de nouvelles capacités comportementales (ex : coordination et collaboration) au niveau des équipes de travail (Kozlowski et Bell, 2008). D'un autre côté, certains auteurs estiment que l'apprentissage des équipes de travail désigne justement ces changements qui surviennent dans l'étendue de leur répertoire comportemental et cognitif (Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West et Moon, 2003 ; Huber, 1991; Wilson, Goodman et Gronin, 2007). Autrement dit, l'apprentissage serait ici considéré comme étant un résultat. Une lecture attentive nous amène cependant à constater que la plupart des auteurs qui souscrivent à cette approche reconnaissent l'idée selon laquelle l'apprentissage des équipes de travail demeure le résultat de certains processus (Ellis et al., 2003; Wilson, Goodman et Gronin, 2007). Pour reprendre un dicton bien connu, nous pensons donc qu'il s'agit de choisir entre l'œuf ou la poule,

sachant que la majorité des auteurs reconnaissent l'existence, l'interdépendance et la complémentarité de ces deux entités !

La présentation exhaustive des écrits portant sur l'apprentissage se situe évidemment au-delà de l'objectif poursuivi dans ce mémoire. Pour guider notre recension, nous avons donc choisi de nous appuyer sur des critères spécifiques. D'abord, l'apprentissage doit être conçu comme étant un phénomène collectif qui s'inscrit au niveau des équipes de travail. En ce sens, nous avons jugé bon d'exclure les écrits où il est question de l'apprentissage individuel en contexte de travail d'équipe (Ellington et Dierdorff, 2013 ; Kasl, Marsick et DeChant, 1997), et ce, même si l'apprentissage des équipes de travail est tributaire des processus cognitifs et comportementaux de chacun de ses membres (Argyris et Schön, 1978 ; Fiol et Lyles, 1985 ; Kozlowski et Chao, 2012). De la même façon, nous avons choisi d'exclure les écrits portant sur le rôle joué par les équipes de travail dans l'apprentissage des organisations (Edmondson, 2002). Pour mener à bien cette recension, nous nous sommes également assurés de seulement sélectionner les textes où il était explicitement question d'équipes de travail. Conséquemment, ceux portant sur l'apprentissage au sein d'autres types de systèmes, tel que les communautés d'apprenants (Brown et Deguid, 1991 ; Lave et Wenger, 1991) ou encore les collectivités de pratique (Lindkvist, 2005) n'ont pas été retenus.

Toujours en regard de cette recension d'écrits, nous avons aussi pris la décision d'exclure les études se rattachant aux modèles de courbes d'apprentissage. Dans ces écrits, l'apprentissage repose généralement sur l'expérience et se traduit par différentes mesures

objectives, telles que la diminution du temps et des coûts requis pour la livraison d'un service donné (Edmondson, Dillon et Roloff, 2007). Bien qu'elles soient pertinentes à plusieurs égards (ex : accent mis sur les résultats et possibilité de comparer des équipes présentant certaines particularités), ces recherches passent sous silence le rôle des processus et des états émergents dans l'explication de ces relations (Edmondson, Dillon et Roloff, 2007). Or, puisque l'un des objectifs de ce mémoire consiste justement à mieux comprendre comment les comportements d'autogestion permettent d'expliquer l'influence des dimensions du leadership d'habilitation sur l'apprentissage des équipes de travail, nous pensons qu'il est préférable d'exclure les écrits reposant sur la courbe d'apprentissage.

Cela étant dit, nous devons à nouveau mentionner qu'en dépit du nombre grandissant d'écrits portant sur l'apprentissage des équipes de travail, une large proportion d'entre eux demeure de nature théorique. Une exception mérite cependant d'être soulignée. Celle-ci concerne l'approche théorique des comportements d'apprentissage (*team learning behaviors*). Bénéficiant d'un support empirique appréciable, cette approche théorique fera d'ailleurs l'objet des pages qui suivent. C'est seulement ensuite que nous aborderons l'approche du traitement de l'information, l'approche macrocognitive et l'approche de la régulation. Pour chacune, nous tâcherons d'identifier le ou les principaux modèles, ainsi que les recherches empiriques qui s'y rattachent.

1.5. L'approche des comportements d'apprentissage

Parmi toutes les approches théoriques de l'apprentissage des équipes de travail, celle des comportements d'apprentissage bénéficie du soutien empirique le plus important. Considérés comme étant un processus, ces comportements sont généralement représentés en tant que variables médiatrices, au sein des modèles d'efficacité des équipes de travail de type *Input-Process-Output* (Edmondson, Dillon et Roloff, 2007; Hackman, 1987).

Cette façon de concevoir l'apprentissage des équipes de travail remonte aux écrits du philosophe de l'éducation John Dewey, pour qui l'apprentissage consistait essentiellement à expérimenter, puis à réfléchir sur l'action posée (Baillargeon, 2011). Lui-même influencé par les écrits de Darwin au sujet de l'évolution (Baillargeon, 2011), Dewey voyait en l'apprentissage le mécanisme à l'origine de la *croissance* des individus et de leur capacité à toujours mieux s'adapter à leur environnement. C'est en prenant appui sur cette tradition philosophique qu'Edmondson (1999) définit l'apprentissage des équipes de travail comme étant : « [...] *un processus continu d'action et de réflexion, caractérisé par le fait de poser des questions, de chercher de la rétroaction, d'expérimenter, de réfléchir aux résultats obtenus et de discuter des erreurs commises ou encore, d'événements inattendus* » (traduction libre; p. 353). D'autres auteurs se sont également prêtés au jeu et sont ainsi venus enrichir cette littérature. Par exemple, Van den Bossche, Gijssels, Segers et Kirschner (2006), prétendent que l'apprentissage des équipes de travail correspond aux processus de construction (ex : écoute active) et de co-construction de sens (ex : bonification des propos mis de l'avant par un membre de l'équipe), ainsi qu'à la gestion du conflit pouvant être lié à cette construction de sens

(ex : adresser directement et collectivement les différentes opinions exprimées par les membres). Pour sa part, West (1996 ; 2000) s'attarde aux comportements de type réflexif (ex : discussions à propos du niveau d'efficacité de l'équipe de travail), tandis qu'Edmondson (2002) distingue les comportements rattachés à l'*apprentissage incrémental* (amélioration du fonctionnement de l'équipe), de ceux liés à l'*apprentissage radical* (innovation). Enfin, Chan, Pearson et Entekin (2003) rapportent l'existence de comportements d'apprentissage déployés au sein même de l'équipe (ex : discussions entre les membres au sujet de la prévention des erreurs) et d'autres, déployés à l'extérieur de celle-ci (ex : recueillir des informations auprès des équipes voisines). En dépit des nuances pouvant teinter le choix des comportements d'apprentissage mis de l'avant par chacun de ces auteurs, tous sont d'avis que la communication et la collaboration en sont des conditions essentielles (Edmondson, Dillon et Roloff, 2007).

1.5.1. Les antécédents des comportements d'apprentissage

Le déploiement de comportements d'apprentissage ne survient pas automatiquement (West, 2000) et c'est donc pourquoi plusieurs auteurs ont cherché à en identifier ses principaux antécédents. Ils sont présentés ci-dessous selon leur niveau d'analyse : l'organisation, l'équipe de travail et les équipiers. Avant de poursuivre, soulignons que les expressions *comportements d'apprentissage* et *apprentissage des équipes de travail* seront utilisées à titre de synonymes dans les sous-sections suivantes.

1.5.2. Les antécédents de niveau organisationnel

Parmi les antécédents organisationnels de l'apprentissage des équipes de travail, les recherches se sont principalement concentrées sur le rôle des supérieurs immédiats. Les résultats disponibles montrent l'importance de leurs pratiques de **leadership** et plus particulièrement, celles centrées sur les individus (Edmondson et Roloff, 2009 ; Fleishman, 1953). Par exemple, Brooks (1994) a observé quatre équipes de type multifonctionnel au sein d'une firme du domaine des hautes technologies. Elle soutient que les supérieurs immédiats sollicitant la participation des membres de l'équipe durant la prise de décisions et ceux qui s'efforcent de diminuer les enjeux liés au pouvoir sont particulièrement susceptibles de contribuer à l'apprentissage des équipes de travail. Elle constate toutefois l'inverse dans les équipes où le supérieur immédiat adopte des pratiques davantage autoritaires, voire abusives (ex : insulter un ou plusieurs membres de l'équipe). Les résultats d'une recherche menée en milieu hospitalier par Nembhard et Edmondson (2006) indiquent que les pratiques de leadership visant l'implication et la participation de tous les membres (ex : le médecin demande l'avis des membres de l'équipe, et ce, peu importe leur appartenance professionnelle) sont positivement associées à l'apprentissage des équipes de travail. De son côté, Edmondson (1999) a démontré l'influence que peuvent exercer les pratiques de coaching (ex : être disponible pour discuter de problèmes rencontrés par l'équipe et initier des rencontres de travail pour aborder les progrès réalisés) sur le déploiement de comportements d'apprentissage chez les équipes en milieu manufacturier. Qui plus est, Hirst et Mann (2004) ont constaté l'effet positif des pratiques de leadership consistant à solliciter la participation lors des prises de décision et à favoriser le partage d'informations, sur l'apprentissage des équipes

de travail. En outre, les supérieurs immédiats qui adoptent un style de leadership transformationnel (Raes, Decuyper, Lismont, den Bossche, Kyndt, Demeyere et Dochy, 2013) ou encore, un leadership orienté vers le changement (Ortega, Sánchez-Manzanares, Gil et Rico, 2013), seraient eux aussi, susceptibles de contribuer au déploiement de comportements d'apprentissage au niveau des équipes de travail.

Empruntant une voie différente, des auteurs ont cherché à mieux comprendre comment les pratiques de leadership centrées sur la tâche peuvent contribuer à l'apprentissage des équipes de travail. Récemment, Ashauer et Macan (2013) ont porté leur attention sur le type d'objectifs que fixent les supérieurs immédiats. Ils sont arrivés à la conclusion que l'assignation d'objectifs visant la maîtrise d'une tâche donnée favorise davantage l'apprentissage des équipes de travail que l'assignation d'objectifs de performance ou même, que l'absence totale d'objectifs. Dans une recherche qualitative, Bucic, Robinson et Ramburuth (2010) ont identifié un cas où le leadership transactionnel contribuait à l'apprentissage des équipes de travail, notamment grâce à l'adoption de routines basées sur la production et la réception de feedback. De leur côté, Døving et Martin-Rubio (2013) soutiennent qu'à l'instar des supérieurs immédiats qui manifestent leur considération à l'endroit des membres d'une équipe, ceux qui établissent une structure où les objectifs à atteindre et les rôles à assumer sont clairement identifiés favorisent l'apprentissage des équipes de travail.

Certains auteurs ont également exploré d'autres pistes que celle du leadership des supérieurs immédiats. C'est ainsi qu'Edmondson (1999) a démontré l'influence du **soutien organisationnel** (ex : formation et informations) sur le déploiement de comportements d'apprentissage. Dans une autre étude menée au sein de firmes multinationales, Zellmer-Bruhn et Gibson (2006) ont voulu mieux comprendre la relation entre **la structure organisationnelle** et l'apprentissage des équipes de travail. Les résultats obtenus soutiennent qu'une structure souple, marquée par une gestion efficace des connaissances et par l'autonomie accordée aux équipes de travail, mène à l'apprentissage de ces dernières. À l'opposé, une structure organisationnelle centralisée aurait plutôt pour effet de nuire au déploiement des comportements d'apprentissage. Une autre étude (Lantz et Brav, 2007), cette fois réalisée à l'intérieur d'une manufacture suédoise, démontre que certaines dimensions liées à **l'organisation du travail** (ex : l'obtention de feedback, la liberté de modifier les façons d'accomplir le travail, les demandes cognitives et celles en matière de coopération) sont positivement liées à l'apprentissage des équipes de travail. Des résultats positifs et significatifs sont aussi obtenus par Liu, Hu, Li, Wang et Lin (2014), quant à la relation entre la variété du travail accompli par l'équipe et son apprentissage. En outre, certains **facteurs de stress** au niveau des équipes de travail (conflits de rôle et surcharge quantitative) viendraient contraindre le déploiement de comportements d'apprentissage.

1.5.3. Les antécédents au niveau des équipes de travail

Certains états émergents ont fait l'objet de recherches empiriques pour déterminer leur influence sur le déploiement de comportements d'apprentissage au niveau des équipes de

travail. D'après Marks, Mathieu et Zaccaro (2001), les états émergents représentent des construits collectifs dynamiques, dont la forme et la nature varieraient selon les intrants (*inputs*), les processus (*processes*) et les extrants (*outputs*) impliqués dans le fonctionnement de l'équipe. En regard de l'apprentissage des équipes de travail, le climat de **sécurité psychologique** est sans contredit l'état émergent ayant suscité l'intérêt le plus important chez la communauté scientifique. Introduit par Edmondson (1999), ce sentiment collectif correspond à l'évaluation que dressent les membres quant au risque d'être embarrassés ou même rejetés par leurs collègues. Sans surprise, l'émergence d'un tel climat compromet de façon importante le déploiement de comportements d'apprentissage, tels que celui d'émettre une opinion, d'admettre une erreur ou de requérir l'aide d'un collègue (Edmondson et Roloff, 2009). Plusieurs des recherches identifiées dans la section précédente soulignent le rôle médiateur du climat de sécurité psychologique dans la relation entre les pratiques de leadership du supérieur immédiat et l'apprentissage des équipes de travail (Ashauer et Macan, 2013 ; Edmondson, 1999 ; Nembhard et Edmondson, 2002 ; Raes et al., 2013). À cela, notons que l'émergence de ce construit collectif viendrait aussi expliquer la relation entre le leadership partagé et l'apprentissage des équipes (Liu et al., 2014). Enfin, Van den Bossche et al. (2006) ont constaté l'influence du climat de sécurité psychologique sur les processus de construction et de co-construction de sens, ainsi que sur ceux liés au conflit rattaché à cette construction de sens.

D'autres états émergents ont également fait l'objet de recherches, mais leur relation avec l'apprentissage des équipes de travail serait faible, voire ambiguë. À notre

connaissance, seules deux recherches se sont penchées sur la **cohésion** au sein des équipes de travail. Pour Van den Bossche et al. (2006), il s'agit d'un antécédent important de l'apprentissage des équipes de travail, alors que son rôle serait secondaire, bien que significatif, d'après les résultats de recherche obtenus par Raes et al. (2013). Sous un angle légèrement différent, Van der Vegt et Bunderson (2005) ont constaté une relation positive et significative entre l'**engagement affectif des membres envers leur équipe** et l'apprentissage de cette dernière.

Un doute persiste sur le rôle des facteurs motivationnels dans l'apprentissage des équipes de travail. Selon Van den Bossche et al. (2006), la **confiance groupale** y serait associée positivement, alors qu'Edmondson ne constate aucune relation avec le sentiment d'**efficacité collective**. Or, selon van Emmerick, Jawahar, Schreurs et de Cuyper (2011), ces deux construits de nature motivationnelle seraient liés à l'apprentissage des équipes de travail. Au niveau cognitif, Tjosvold, Yu et Hui (2004) nous informent que les membres poursuivant des **objectifs communs** – comparativement à des objectifs indépendants ou de compétition – sont davantage susceptibles de s'engager dans des comportements d'apprentissage.

1.5.4. Les antécédents au niveau des équipiers

D'entrée de jeu, rares sont les recherches portant sur les antécédents individuels de l'apprentissage des équipes de travail. Dans une recherche menée dans le milieu pharmaceutique, Gibson et Vermulen (2003) ont analysé des données quantitatives

obtenues auprès de 156 équipes, ainsi que le contenu de multiples entrevues. Les résultats suggèrent qu'un niveau modéré d'**homogénéité démographique au sein des sous-groupes** qui composent les équipes contribue à l'apprentissage de ces dernières. van Emmerick et al. (2011) soulignent que la similarité entre les membres d'une équipe, mais cette fois au regard des attitudes, des valeurs et des croyances contribuent également au déploiement de comportements d'apprentissage. De leur côté, Hirst, van Knippenberg et Zhou (2009) ont réalisé une étude auprès de 25 équipes œuvrant en recherche et en développement. Parmi leurs nombreuses conclusions, ils soulignent que **la poursuite d'objectifs d'apprentissage** chez les membres contribue faiblement, bien que significativement, au déploiement de comportements d'apprentissage au niveau des équipes de travail.

1.5.5. Avantages et limites

Même s'il sera plus facile de le constater, suite à la lecture des prochaines pages, l'approche théorique des comportements d'apprentissage se distingue par sa simplicité. Considéré comme étant un processus composé de comportements spécifiques, l'apprentissage prend la forme d'une variable médiatrice et occasionnellement, d'un résultat (Gibson et Vermulen, 2003). Ces efforts visant à mieux circonscrire le phénomène complexe de l'apprentissage des équipes de travail, ont naturellement pour effet de faciliter le travail de ceux et celles qui souhaitent en mesurer la manifestation (Edmondson, Dillon et Roloff, 2007). Or, c'est non sans surprise que nous constatons la multiplication des échelles de mesure et la diversité des comportements d'apprentissage qui les composent. Puisqu'un constat similaire s'applique pour les antécédents de

l'apprentissage des équipes de travail identifiés dans les sections précédentes, il s'avère difficile de comparer les résultats obtenus et de construire de nouvelles connaissances à partir de ceux-ci.

1.6. L'approche du traitement de l'information

Confrontées à des tâches et à un environnement qui ne cessent de se complexifier, les équipes de travail sont appelées à traiter une quantité importante et diversifiée d'informations (Salas, Dickinson, Converse et Tannenbaum, 1992). S'appuyant sur le courant des sciences cognitives en psychologie (Anderson, 1990 ; Kanfer et Ackerman, 1989 ; Miller, Galanter et Pribram, 1960 ; Shiffrin et Schneider, 1977), les modèles théoriques présentés dans cette section du mémoire représentent les équipes de travail sous la forme de systèmes de traitement de l'information (Ellis et al., 2003 ; Hinsz, Tindale et Vollrath, 1997 ; Wilson et al., 2007). À l'image d'un ordinateur, ces dernières seraient capables d'encoder l'information, de la stocker en mémoire et de la récupérer, de façon à atteindre leurs objectifs. L'une des particularités liées aux modèles de traitement de l'information consiste à mettre l'accent à la fois sur les processus cognitifs intra et interindividuels (Fiore et Schooler, 2004 ; Ickes et Gonzalez, 1994).

1.6.1. Le modèle de Hinsz, Tindale et Vollrath (1997)

Hinsz, Tindale et Vollrath (1997) proposent un modèle théorique selon lequel l'apprentissage des équipes de travail serait un processus complexe de traitement de l'information (voir figure 1). Bien qu'à première vue, ces auteurs semblent généraliser à

l'ensemble des équipes de travail certaines caractéristiques du fonctionnement cognitif individuel (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012), leur modèle reconnaît explicitement la coexistence de ces deux niveaux d'analyse (Hinsz et Ladbury, 2012). Ils précisent d'ailleurs que la mise en commun des connaissances, des idées et des opinions de chacun des membres représente la pierre angulaire de leur modèle théorique. À leur avis, ce partage d'informations serait une condition à l'émergence de structures cognitives au niveau collectif (Mohammed et Dumville, 2001; Wegner, 1987 ; 1995), grâce auxquelles les équipes auraient le potentiel de traiter une quantité d'informations supérieure à ce que peut accomplir un seul individu (Hinsz et Ladbury, 2012).

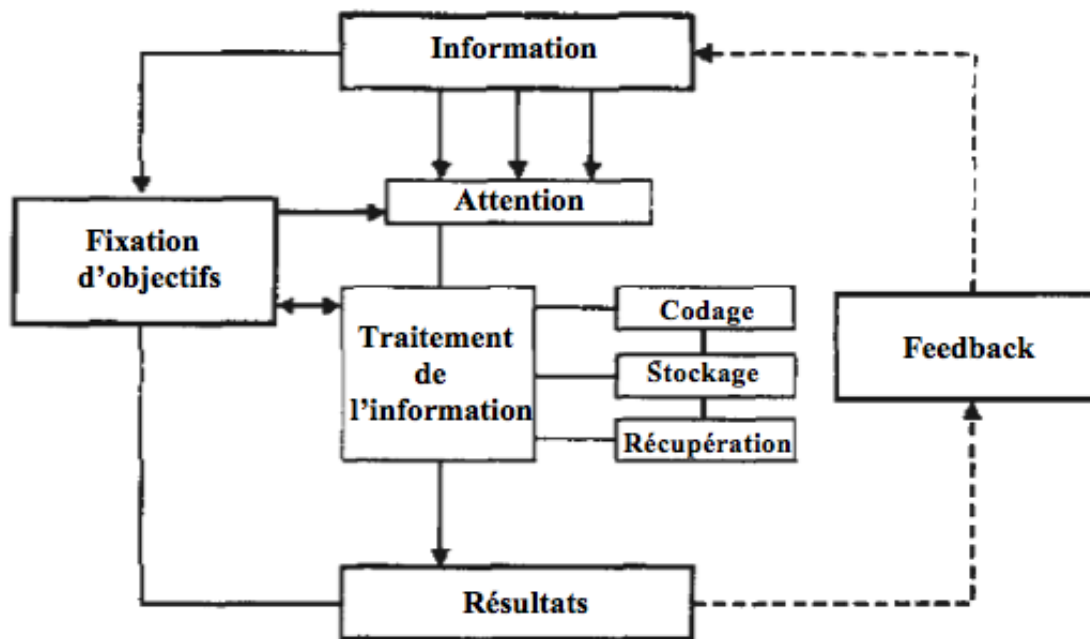


Figure 1 : Le modèle de Hinsz, Tindale et Vollrath (1997, Traduction libre)

Avant d'entreprendre la réalisation d'une tâche (ex : résolution de problème, remuement des meninges, prise de décision ou activité de formation) et que le traitement de l'information ne s'enclenche, différentes informations sont mises à la disposition de l'équipe (**information**). Elles concernent la nature de la tâche et ses caractéristiques, ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit (Hackman, 1987 ; Levine, Resnick et Higgins, 1993 ; Tindale, Kameda et Hinsz, 2003). Selon Hinsz et al. (1997), il serait ainsi malavisé d'omettre de tenir compte de l'influence exercée par l'environnement sur les équipes de travail. En effet, ce n'est véritablement qu'à partir des informations disponibles sur la tâche et son contexte que les équipes détermineraient le ou les objectifs qu'elles souhaitent poursuivre (**fixation d'objectifs**) (Mackie et Goethals, 1987 ; Weingart, 1992). Ajoutons que la fixation d'objectifs devrait naturellement influencer le choix des informations qui feront ensuite l'objet d'une attention particulière de la part des membres de l'équipe (**attention**). Parmi les autres facteurs susceptibles d'influencer ce processus attentionnel, soulignons la qualité des interactions entre les membres et la façon dont le savoir est distribué au sein de l'équipe (Hinsz et al. 1997).

Après avoir porté leur attention sur un certain nombre d'informations, les membres d'une équipe doivent les évaluer et les interpréter, pour ensuite partager leur compréhension auprès de leurs coéquipiers (**codage**) (Wilson et Canter, 1993). Les recherches menées au sujet du partage de l'information entre les membres d'une équipe démontrent que certains facteurs peuvent compromettre la qualité de ce processus (Stasser et Titus, 2003). Par exemple, au lieu de partager des informations pouvant s'avérer critiques, les membres choisiraient plutôt d'échanger des informations déjà connues de tous, de façon à

maintenir et à renforcer la position initialement adoptée par l'équipe (Burnstein et Vinokur, 1977 ; Stasser et Titus, 1985). Ce phénomène serait si robuste qu'il se produirait même lorsque chacun des membres possède une expertise unique (Stasser, Stewart et Wittenbaum, 1995) et lorsqu'ils reconnaissent l'asymétrie au niveau de la distribution de l'information au sein de l'équipe (Wittenbaum et Stasser, 1996). Les croyances qu'entretiennent les membres sur les origines de la performance groupale influenceraient également la qualité des communications au sein des équipes de travail. Selon Beckmann, Wood, Minbashian et Tabernero (2012), lorsque ces derniers considèrent la performance de leur équipe comme étant essentiellement le fruit d'habiletés innées (comparativement à des habiletés acquises), ils échangeraient moins d'informations, sans compter qu'ils auraient tendance à poursuivre des objectifs faciles à atteindre et qu'ils détiendraient un sentiment d'efficacité plus faible.

Les propos, les opinions et les points de vue qui sont – idéalement – échangés entre les membres sont alors combinés, puis intégrés au sein de structures cognitives situées au niveau de l'équipe de travail (**stockage**) (Ellis et al., 2003). Celles-ci peuvent adopter différentes configurations (DeChurch et Mesmer-Magnus, 2010). À titre d'exemple, les membres d'une équipe ont parfois en commun un ou plusieurs modèles mentaux (Mathieu et al., 2000). D'après Klimoski et Mohammed (1994), les modèles mentaux communs portant sur la tâche permettraient aux membres d'interpréter de façon similaire un ensemble d'informations et d'anticiper les comportements que chacun devrait déployer en vue d'atteindre les objectifs de performance. Quant aux modèles mentaux communs portant sur le travail d'équipe, ils correspondent à la compréhension

qu'entretiennent les membres sur les façons d'interagir ensemble (Marks, Zaccaro et Mathieu, 2000). Afin d'optimiser l'apprentissage des équipes, toutes ces informations ne peuvent évidemment pas être partagées et traitées par l'ensemble des membres (Hollingshead, Gupta, Yoon et Brandon, 2012). C'est donc pourquoi certaines structures cognitives au niveau collectif prennent la forme d'une mémoire transactionnelle (Wagner, 1987 ; 1995). Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce mémoire, celle-ci correspond aux savoirs possédés, mais non partagés par les membres d'une équipe, ainsi qu'à la connaissance qu'ont ces derniers des savoirs détenus par chacun de leurs coéquipiers. Autrement dit, la mémoire transactionnelle revient à connaître «qui sait quoi» et «qui devrait faire quoi» (Hollinghead, 2010).

Bien que l'information recueillie par les membres soit en partie intégrée au sein de ces structures cognitives, le traitement de l'information n'est pas encore terminé (Hinsz et al. 1997). Pour les auteurs de ce modèle théorique, l'équipe de travail serait incapable d'atteindre ses objectifs si elle n'arrive pas à récupérer l'information stockée en mémoire (**récupération**). Ils prétendent d'ailleurs que l'information récupérée en contexte de travail d'équipe serait généralement de grande qualité, compte tenu de la possibilité pour n'importe quel membre de la corriger, voire de la bonifier. Qui plus est, les discussions suscitées à ce moment pourraient stimuler la récupération d'informations supplémentaires (Hinsz, 1994).

Hinsz et al. (1997) suggèrent qu'un ensemble de règles, de stratégies et de procédures façonnent les processus de codage, de stockage et de récupération de l'information

(traitement de l'information). À cet égard, ils soulignent l'adoption de comportements liés à la paresse sociale (Latané, Williams et Harkins, 1979), ainsi que la tendance qu'auraient certains individus à fermer les yeux sur les informations susceptibles de compromettre l'exactitude de leur propre jugement (Nagao, Tindale, Hinsz et Davis, 1985).

Ce long et complexe processus de traitement de l'information mène évidemment à des **résultats**. En raison du caractère «cognitif» de la tâche sur laquelle s'affaire l'équipe de travail (Hinsz, Tindale et Vollrath, 1997), l'aboutissement de ce processus se traduit la plupart du temps par la prise de décisions, par la génération de nouvelles idées ou encore, par la sélection de solutions innovantes. Enfin, notons que ces résultats génèrent des **feedbacks** pouvant informer l'équipe sur la qualité de sa performance et de son fonctionnement, de même que sur tout changement à être survenus au sein de leur environnement. En raison du caractère cyclique du modèle élaboré par Hinsz et al. (1997), les informations fournies dans le feedback pourraient être considérées lors d'une tâche subséquente.

1.6.2. Le modèle de Wilson, Goodman et Cronin (2007)

Dans un article plus récent, Wilson, Goodman et Cronin (2007) proposent un modèle théorique de l'apprentissage des équipes de travail qui repose sur trois processus responsables du traitement de l'information : 1) le partage de l'information, 2) son stockage au sein de structures cognitives au niveau collectif et 3) sa récupération (voir

figure 2). Le lecteur attentif remarquera que ces processus entrent également dans la composition du modèle élaboré par Hinsz et al. (1997). La contribution de Wilson et al. (2007) se situe principalement au niveau de l'interaction et de l'interdépendance qu'entretiennent ces différents processus de traitement de l'information. Par exemple, la difficulté qu'éprouverait une équipe à récupérer certaines informations ne provient pas nécessairement d'un problème lié au mécanisme qui sous-tend ce processus, mais pourrait plutôt tirer son origine d'un faible partage d'information ou encore, de la sous-optimisation du processus lié à leur stockage en mémoire.

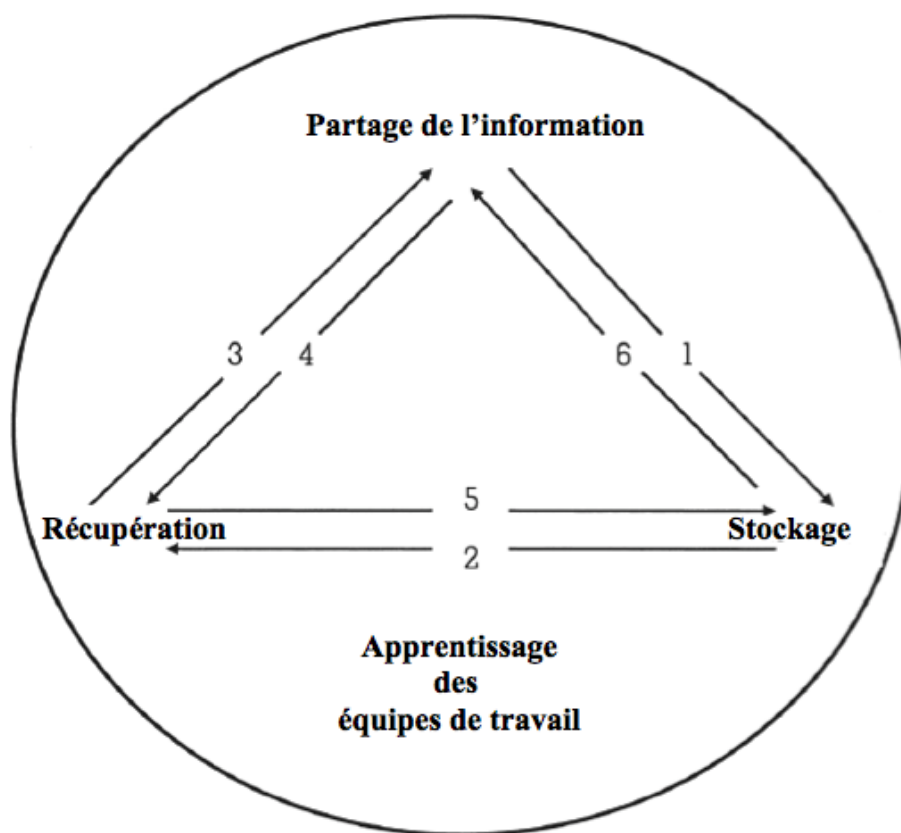


Figure 2 : Le modèle de Wilson, Goodman et Cronin (2007, Traduction libre)

1.6.3. Avantages et limites

L'approche du traitement de l'information a pour mérite de clarifier les processus cognitifs individuels et collectifs impliqués durant l'apprentissage des équipes de travail. Elle met également l'accent sur le caractère crucial du partage d'informations – de même que sur les difficultés parfois éprouvées en la matière – dans le développement du savoir au niveau des équipes. Or, malgré ce qu'en pensent Hinsz et al. (1997), certains auteurs persistent à considérer ces modèles théoriques comme étant de simples généralisations des processus individuels de traitement de l'information (Johnson et Hollenbeck, 2007). À cet égard, Johnson et Hollenbeck (2007 : 319) précisent «qu'un véritable modèle de l'apprentissage au niveau des équipes doit non seulement inclure les facteurs intrapersonnels liés aux dimensions cognitives et affectives pouvant affecter les processus d'apprentissage, mais aussi les facteurs sociaux interpersonnels que l'on retrouve au niveau des équipes» (traduction libre). D'autres auteurs ont plutôt critiqué le caractère parfois imprécis des processus d'apprentissage situés au niveau des équipes de travail (Rowe, 2008). Enfin, l'utilisation massive d'études menées en laboratoire limite de façon importante la portée des résultats obtenus par les recherches ayant adopté cette approche théorique (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012).

1.7. L'approche macrocognitive

L'approche macrocognitive repose sur le besoin de mieux comprendre le fonctionnement cognitif des équipes de travail en contexte naturel (Klein, Ross, Moon, Klein, Hoffman et Hollnagel, 2003). Loin d'évoluer au sein d'environnements contrôlés où elles doivent accomplir des tâches standardisées, les équipes de travail sont – parfois quotidiennement

– confrontées à des situations singulières, marquées par l'imprécision des informations mises à leur disposition et par l'obligation d'agir à l'intérieur d'un court délai (Klein et al., 2003). Afin de surmonter ces obstacles, plusieurs auteurs prétendent qu'elles n'ont d'autres choix que de modifier les connaissances déjà stockées au sein de leurs structures cognitives, voire d'en générer de nouvelles (Rosen, Salas, Lyons et Fiore, 2008).

Une particularité supplémentaire de l'approche macrocognitive repose sur le rôle joué par l'environnement dans la modification et la création des connaissances. Au lieu d'être uniquement considéré comme une source susceptible d'influencer le fonctionnement de certains processus cognitifs (Hinsz, Tindale et Vollrath, 1997), l'environnement deviendrait un support pouvant être manipulé, de façon à optimiser la qualité du traitement de l'information (Fiore, Rosen, Smith-Jentsch, Salas, Letsky et Warner, 2010a). Pour Hutchins (1995), l'élaboration et l'utilisation d'artefacts (ex : schémas conceptuels sur support physique, notes écrites, documents), constitueraient ainsi des lieux où se poursuit le fonctionnement cognitif des individus et de l'équipe de travail. Ce phénomène est pris en compte par Fiore, Smith-Jentsch, Salas, Warner et Letsky (2010b) dans leur tentative d'offrir une définition du concept de macrocognition au sein des équipes de travail : «le processus visant à externaliser au niveau de l'équipe le savoir détenu par chacun des membres, grâce à des processus de construction du savoir individuel et collectif» (traduction libre; pp. 204-205).

1.7.1. Le modèle de Fiore et al. (2010a)

Fiore et al. (2010a) ont élaboré un modèle théorique où l'apprentissage des équipes de travail correspond à la co-construction de savoirs en contexte de résolution de problème (voir figure 3). À chacune des étapes devant mener à l'élaboration d'une solution (Pretz, Naples et Sternberg, 2003), un ensemble de processus seraient impliqués dans la construction des savoirs (Fiore et al., 2010a).

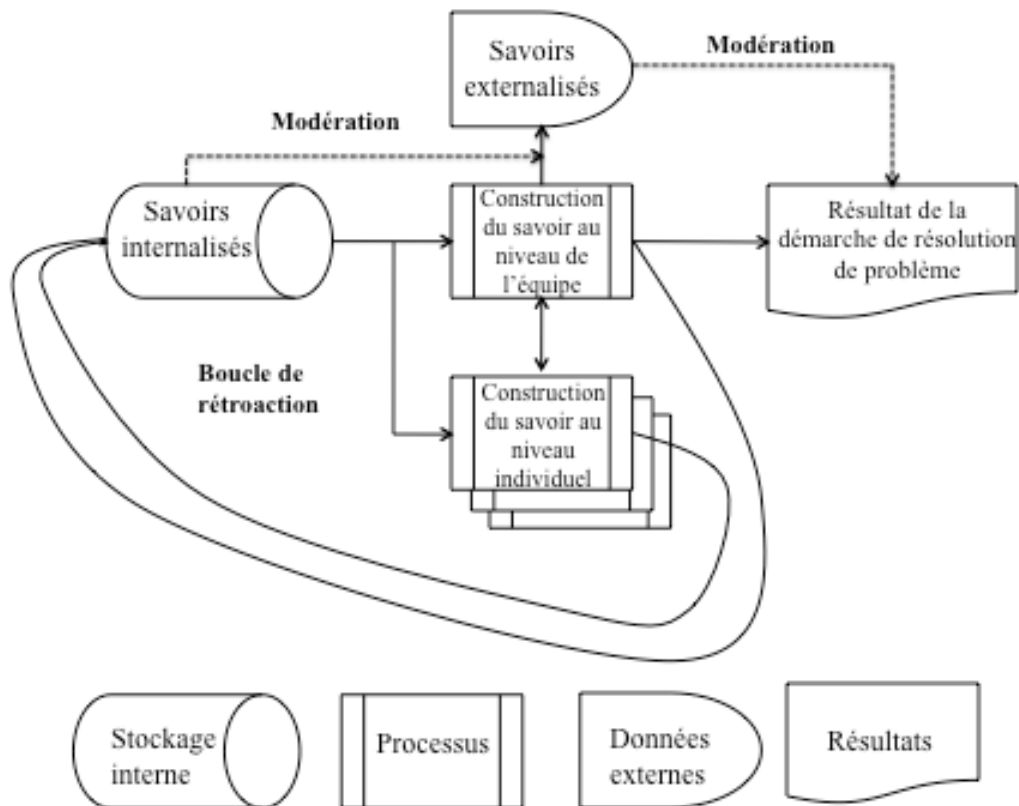


Figure 3 : Le modèle de Fiore et al. (2010a, Traduction libre)

En s'appuyant sur les savoirs acquis antérieurement (**savoirs internalisés**), chacun des membres serait appelé à acquérir de nouvelles connaissances afin d'accroître leur propre compréhension des enjeux entourant le problème auquel leur équipe est confrontée (**construction du savoir au niveau individuel**) (Lyons et al., 2012). Par exemple, ils pourraient regrouper et intégrer certaines informations au sein de leurs propres modèles mentaux, et ce, grâce à l'élaboration d'un schéma conceptuel sur support informatique (Cartier, 2007). Chacun des membres pourrait également poser des questions à ses collègues (Edmondson, 1999) ou même, lire certains documents (Fiore et al., 2010a).

Les équipes doivent elles aussi acquérir des connaissances (**construction du savoir au niveau de l'équipe de travail**). Ce processus correspond essentiellement au développement des modèles mentaux communs et de la mémoire transactionnelle (Fiore et al., 2010a). Pour favoriser l'émergence de ces structures cognitives, les membres peuvent notamment échanger des informations et partager leurs connaissances (Wilson, Goodman et Cronin, 2007). Lyons et al. (2012) suggèrent également aux membres de générer des solutions et de les évaluer de façon collective.

Tout au long de la démarche de résolution du problème, les membres de l'équipe échangent entre eux, débattent, négocient, puis ultimement, trouvent un terrain d'entente à propos des éléments devant mener à l'élaboration d'une solution (Fiore et al., 2010a). Les informations qui sont alors traitées émergent graduellement sous la forme de nouvelles connaissances inscrites au sein des structures cognitives situées au niveau collectif. Or, ces connaissances peuvent également s'inscrire à l'intérieur d'artefacts

cognitifs (**externalisation du savoir**) (Fiore et Schooler, 2004 ; Suthers, Vatrappu, Medina, Joseph et Dwyer, 2008). Ces derniers correspondent à des objets manipulés par les membres et dont la fonction consiste à soutenir leur apprentissage (Fiore et al., 2010b). En d'autres mots, ces objets sont la transposition de la compréhension qu'entretiennent les membres à propos d'éléments liés au problème auquel ils sont confrontés.

Le dernier processus de macrocognition correspond à l'élaboration d'une solution (**résultats de la démarche de résolution du problème**). Durant la démarche de résolution d'un problème, l'équipe de travail doit déterminer les critères qui lui permettront d'évaluer l'efficacité de la solution proposée. Les membres doivent également porter un regard critique sur la qualité de la démarche, ainsi que sur les apprentissages réalisés (Fiore et al., 2010a).

1.7.2. Avantages et limites

L'approche de la macrocognition poursuit l'objectif de mieux comprendre les processus d'apprentissage et de création de savoirs impliqués en contexte naturel. Elle a aussi comme particularité de considérer l'environnement, non pas comme un facteur susceptible d'influencer le fonctionnement cognitif des membres et de leur équipe, mais plutôt comme un outil pouvant être manipulé, au profit de l'apprentissage. De surcroît, le caractère générique de l'approche macrocognitive offre la possibilité aux chercheurs d'élaborer des modèles théoriques adaptés à différents contextes. Rappelons que le

modèle de Fiore et al. (2010a) a pour objectif de mieux comprendre les processus d'apprentissage impliqués en contexte de résolution de problème. Malgré l'ampleur de ces efforts théoriques et conceptuels, des recherches devront désormais être entreprises. Par exemple, aucune étude ne semble avoir été menée afin de valider le modèle théorique proposé par Fiore et al. (2010a).

1.8. Les modèles de régulation

Selon Bell, Kozlowski et Blawath (2012), les processus de régulation sont au cœur de l'apprentissage et du développement des équipes de travail. La capacité qu'ont ces dernières à réguler leurs comportements, leurs cognitions et leurs affects au fil des épisodes de performance (Chen, Thomas et Wallace, 2005 ; Marks, Mathieu et Zaccaro, 2001) constitue un phénomène émergent, similaire à celui que l'on retrouve au niveau individuel (DeShon et al., 2004). Soulignons d'ailleurs qu'en matière d'apprentissage individuel, les modèles de régulation dominant au sein de la littérature (Kanfer, Chen et Pritchard, 2008 ; Karoly, 1993 ; Zimmerman, 2002) et sont mobilisés dans plusieurs disciplines, telles que l'éducation (Zimmerman, 1989), la psychologie organisationnelle (Cervone, Jiwani et Wood, 1991 ; Locke et Latham, 1990) et la psychologie clinique (Meichenbaum, 1985). Malgré les différences que comportent ces modèles, presque tous prétendent que l'autorégulation correspond au contrôle exercé par un individu sur ses comportements, ses cognitions et ses affects, de façon à lui permettre d'atteindre un ou plusieurs objectifs (Karoly, 1993).

1.8.1. Le modèle de Kozlowski et al. (1999)

Le premier modèle sur lequel nous portons notre attention est celui de Kozlowski et al. (1999, voir figure 4). Adoptant une perspective résolument développementale, ces auteurs prétendent que la capacité d'autorégulation des équipes de travail émerge progressivement, tout au long d'un ensemble successif de phases. Du coup, celle-ci permettrait aux individus, aux sous-groupes, puis à l'équipe dans son ensemble, de traiter une quantité d'informations toujours plus importante et ainsi, d'accomplir des tâches dont le niveau de complexité s'accroît aussi continuellement (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012). Avant d'entreprendre la description et l'explication de ce modèle théorique, gardons en mémoire que les phases de développement peuvent parfois se superposer et que la transition menant d'une phase à une autre ne serait pas irréversible (Kozlowski et al, 1999).

Dès la formation de l'équipe (*team formation*), les membres seraient appelés à socialiser entre eux pour définir les normes qu'ils devront respecter et pour attribuer les rôles que chacun devra assumer. À cet instant, on s'attend d'eux qu'ils puissent s'identifier aux qualités et aux caractéristiques de leur équipe (Kozlowski, Watola, Jensen, Kim et Botero, 2009), en plus d'adopter la mission, les valeurs et les objectifs qu'elle poursuit (Ellemers, de Gilder et van den Heuvel, 1998). Ces premières interactions devraient également contribuer à l'émergence d'une structure sociale (Crawford et LePine, 2012) dont la configuration déterminerait en partie, la qualité de la communication et le niveau de symétrie dans la distribution de l'information (Chao et Moon, 2005).

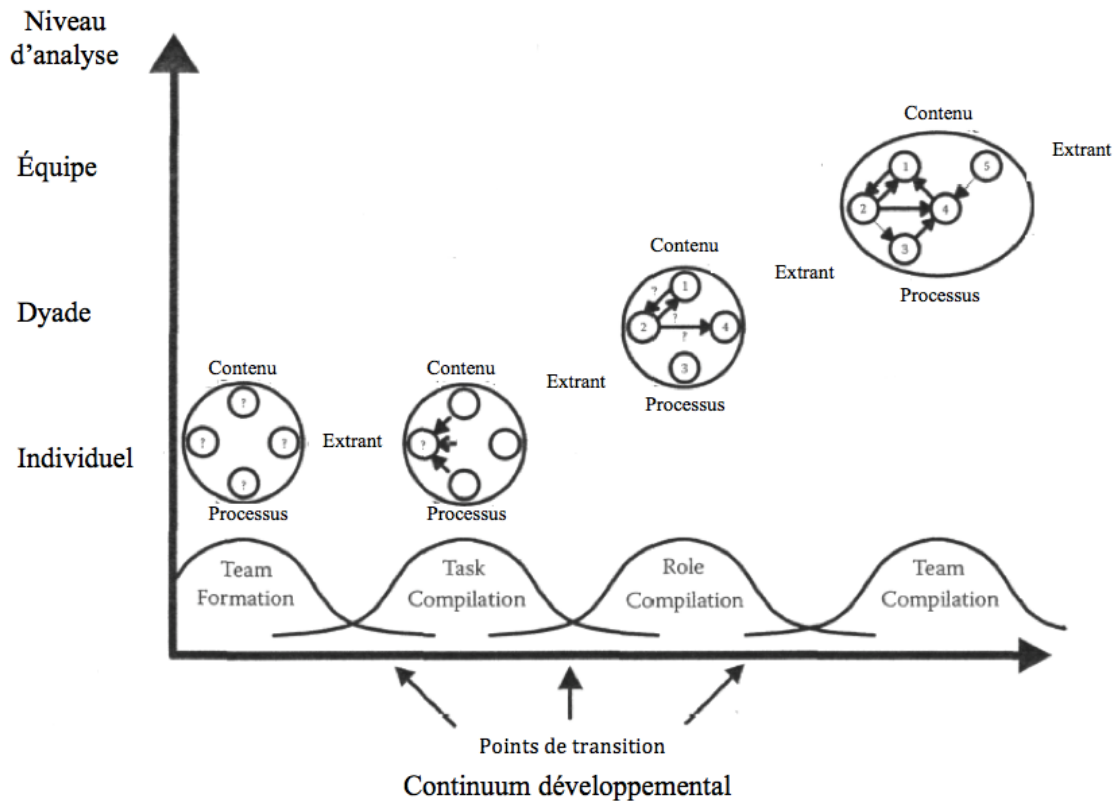


Figure 4 : Le modèle de Kozlowski et al. (1999, Traduction libre)

Ce n'est qu'après la phase de formation que chacun des membres entreprendrait l'apprentissage des habiletés et des compétences requises pour mener à bien un certain nombre de tâches individuelles. Kozlowski et al. (1999) nomment cette phase de développement *task compilation*. Pour y arriver, les membres devraient d'abord établir un certain nombre de routines, pour ensuite identifier leurs objectifs d'apprentissage, puis mettre en œuvre différentes stratégies susceptibles d'en favoriser l'atteinte (Bandura, 1977 ; Karoly, 1993). À cet instant, la qualité et le rythme des apprentissages réalisés par chacun des membres risquent d'influencer leur sentiment de compétence et

conséquemment, le niveau d'effort qu'ils accepteront de mobiliser lors d'apprentissages ultérieurs (Kozlowski et Bell, 2008).

Peu à peu, les membres comprendraient davantage leur influence au sein de l'équipe, ainsi que la nécessaire interdépendance entre les rôles occupés par chacun de leurs coéquipiers. C'est à partir de cette phase de développement, nommée ***role compilation***, que ceux-ci commenceraient véritablement à collaborer et à coordonner leurs actions (Marks et al., 2001). L'augmentation des interactions favoriserait également le développement d'un certain regard critique, tant sur les façons d'accomplir leurs propres tâches, que sur leurs qualités à titre d'équipier (West, 1996, 2000 ; Wiedow et Konradt, 2010). Or, même si l'on peut constater l'émergence d'une capacité d'autorégulation collective, celle-ci demeure essentiellement structurée autour de dyades (Kozlowski et al., 1999). À cet égard, notons que cette proximité entre les membres favoriserait l'émergence d'un niveau de sécurité psychologique propice à l'émission d'opinions et à l'expérimentation de nouvelles pratiques (Edmondson, 1999). Ce climat favorable au partage d'informations (Gibson et Vermeulen, 2003) serait aussi favorable au développement de modèles mentaux communs chez les membres de ces dyades (Ven den Bossche et al., 2006).

Ultimement, la structure sociale de l'équipe devrait s'enrichir et se diversifier, au point d'accroître la communication et le partage d'informations entre tous les équipiers (Kozlowski et al, 1999). Durant cette phase, nommée ***team compilation***, les membres seraient non seulement capables d'exercer leur propre rôle, mais aussi de contribuer à la

régulation de leur équipe de travail (DeShon, 2004). Devenues de véritables systèmes (Kozlowski et Bell, 2008), les équipes de travail s'appuieraient désormais sur des modèles mentaux communs à l'ensemble des membres (Mesmer-Magnus et DeChurch, 2009), ainsi que sur la connaissance qu'ont ces derniers des savoirs possédés par leurs coéquipiers (Liang, Moreland et Argote, 1995). Une fois ce niveau de développement atteint, les équipes de travail exploitent de façon importante leur potentiel lié au traitement de l'information. Tous les membres peuvent alors mettre en commun leurs idées, leurs connaissances et leurs efforts, afin d'accroître encore plus le développement, l'adaptation et l'efficacité de leur équipe (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012 ; Kozlowski et al, 1999).

1.8.2. Le modèle de Kozlowski, Watola, Jensen, Kim et Botero (2009)

Une décennie après l'élaboration du modèle théorique de Kozlowski et al. (1999), Kozlowski, Watola, Jensen, Kim et Botero (2009) proposent de l'enrichir en précisant les pratiques de leadership les plus susceptibles de contribuer au développement des équipes de travail (voir figure 5). En adoptant une approche fonctionnelle du leadership (Wittenbaum, Hollingshead et Botero, 2004), ces auteurs sont d'avis que le rôle du leader consiste à s'assurer que toutes les fonctions essentielles à l'efficacité des équipes de travail soient prises en charge de façon adéquate (Hackman et Walton, 1986; McGrath, 1962). Élaborée pour venir répondre aux besoins spécifiques des équipes de travail (Murase, Resick, Jiménez, Sanz et DeChurch, 2012), l'approche fonctionnelle du leadership se distingue ainsi d'approches universelles, comme celles du leadership transactionnel et transformationnel (Kaiser, Hogan et Craig, 2008; Kozlowski et al.,

2009; Yammarino, 2013; Yulk, 1999). Ces dernières sont généralement composées de plusieurs dimensions devant s'appliquer à tous, peu importe le contexte, la tâche et le temps (Kozlowski et al., 2009).

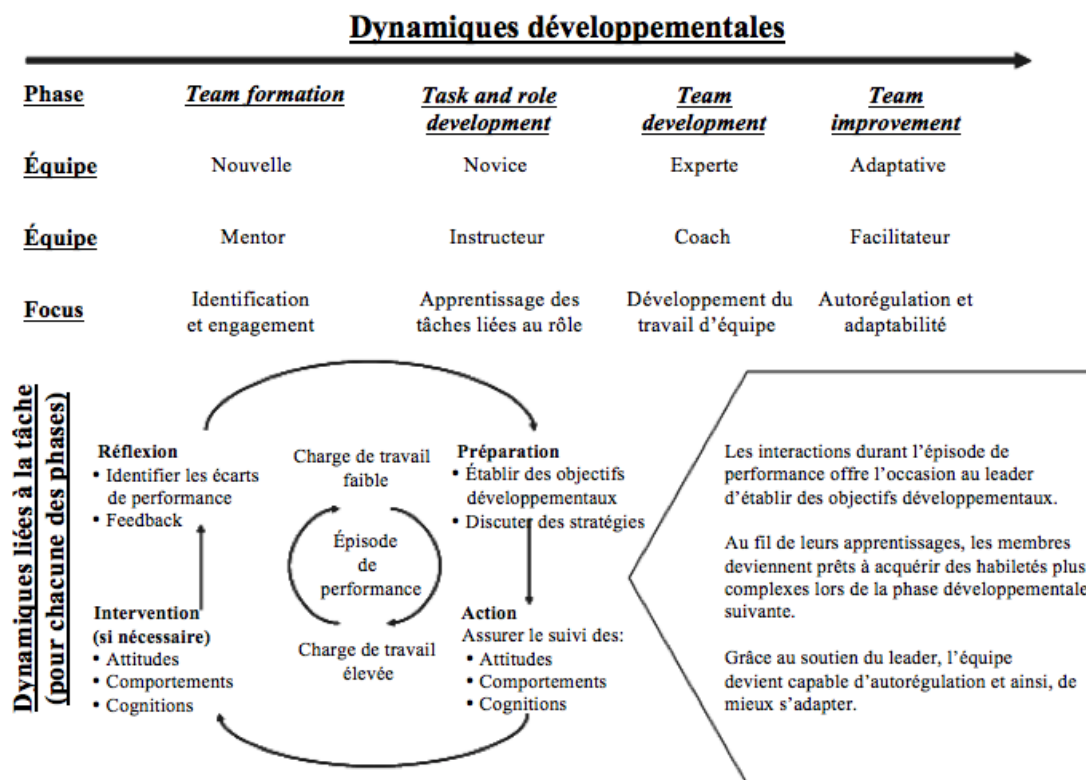


Figure 5 : Le modèle de Kozlowski et al. (2009, Traduction libre)

D'après le modèle théorique proposé par Kozlowski et al. (2009), le leader devrait agir tel un mentor durant la formation de l'équipe (*team formation*). Les auteurs recommandent qu'il communique les caractéristiques et la mission de l'équipe, en plus de clarifier et de modéliser les normes à respecter et les valeurs à adopter (Katz et Kahn, 1966; Ostroff et

Kozlowski, 1993). Kozlowski et al. (2009) estiment qu'il devrait également préciser les conséquences liées au non-respect des règles.

À partir de la seconde phase de développement, désormais appelée *task and role development*, le leader devrait adopter une position d'instructeur et agir afin d'accompagner chacun des membres dans l'apprentissage de leur rôle. Pour y arriver, il pourrait communiquer certaines instructions sur la façon d'accomplir le travail, modéliser les comportements favorables à la réalisation d'une tâche et surtout, offrir aux membres l'occasion de connaître du succès (Bandura, 1977; Ford, Quiñones, Sego et Sorra, 1992). Kozlowski et al. (2009) conseillent aussi aux leaders de ne pas hésiter pour favoriser le développement des capacités métacognitives des équipiers (Flavell, 1979). Par exemple, ils suggèrent de questionner ceux et celles qui ont déjà développé les habiletés et les compétences nécessaires pour l'exercice de leur rôle, quant aux raisons, à la pertinence et aux conséquences liées à la mise en œuvre de certaines stratégies. Qui plus est, ces leaders devraient augmenter progressivement le niveau de difficulté des objectifs poursuivis, non seulement afin d'accroître les apprentissages réalisés, mais aussi pour assurer le maintien d'un niveau optimal de motivation chez les membres de l'équipe (Bandura, 1982). La troisième phase de ce modèle théorique est celle du *team development*. Comme ce nom l'indique, le leader oriente désormais ses pratiques en direction de l'équipe (Kozlowski et al., 2009). En agissant comme un coach (Hackman et Wageman, 2005; Hackman et Walton, 1986), le leader devrait favoriser le développement du travail d'équipe, et ce, grâce à l'amélioration de la coopération et de la collaboration. Parmi les pratiques qu'ils pourraient déployer, mentionnons celles consistant à

encourager l'implication et la participation des membres de l'équipe (Kozlowski et al., 2009), de même que celle de leur offrir du feedback sur la qualité du travail d'équipe (Komaki, Desselles et Bowman, 1989). Pour diminuer les risques qu'une surcharge de travail vienne compromettre la qualité du travail d'équipe, les leaders peuvent modifier le niveau de responsabilité assumé par chacun des équipiers, ou même réaffecter temporairement ces derniers au sein d'un nouveau rôle (Kozlowski et al., 2009).

Durant la quatrième et dernière phase du développement des équipes de travail – *team improvement* – le leader est appelé à jouer un rôle de facilitateur. On attend de lui qu'il accompagne l'équipe dans l'autorégulation de son fonctionnement, afin qu'elle puisse continuellement s'améliorer et mieux s'adapter face aux changements réels ou anticipés (Kozlowski et al., 2009). Peu à peu, la source principale du leadership devrait migrer en direction des membres de l'équipe, afin de constituer une responsabilité partagée (Morgeson, DeRue et Karam, 2010; Pearce et Sims, 2002). À partir de ce moment, le supérieur immédiat pourrait se consacrer davantage au maintien et au développement des échanges entre l'équipe et son environnement immédiat (Ancona et Caldwell, 1992; Ancona et Bresman, 2007).

1.8.3. Le modèle de DeShon et al. (2004)

Le modèle proposé par DeShon et al. (2004) a pour fonction de préciser certaines particularités du mécanisme d'autorégulation à l'origine de l'apprentissage des équipes de travail. En plus de présenter leur modèle et d'en expliquer la pertinence, DeShon et al.

(2004) ont aussi procédé à son évaluation empirique. Deux objectifs étaient alors poursuivis. D'abord, tout en souhaitant établir l'existence simultanée de processus d'autorégulation au niveau individuel et au niveau des équipes de travail, ils espéraient confirmer leur caractère isomorphe et équivalent au plan fonctionnel. Autrement dit, cet objectif consistait à démontrer que l'autorégulation des équipes de travail et par conséquent, leur apprentissage, représente un phénomène émergent basé sur un processus de *composition*. Ensuite, DeShon et al. (2004) ont cherché à mieux comprendre comment le feedback lié à la progression des objectifs individuels et collectifs pouvait influencer la façon selon laquelle les membres allouent leurs ressources cognitives (attention) et comportementales (efforts et stratégies). Cette étude en laboratoire est basée sur un échantillon de 237 individus regroupés en 79 équipes. Les figures 6 et 7 illustrent les modèles de régulation multiniveaux sur lesquels s'appuie cette recherche.

Les résultats obtenus corroborent la plupart des hypothèses formulées par les auteurs. Ils viennent d'abord soutenir l'idée selon laquelle différents niveaux de régulation peuvent exister simultanément (individuel et collectif) et que ceux-ci sont isomorphes et équivalents au plan fonctionnel. Les résultats démontrent aussi que les membres ayant uniquement reçu un feedback sur la progression des objectifs individuels étaient généralement portés à accorder leur attention et à consacrer leurs efforts vers l'amélioration de leur propre performance. En revanche, ceux ayant seulement reçu un feedback lié à la performance de leur équipe se consacraient davantage sur l'atteinte des objectifs collectifs. Contrairement aux attentes, les membres ayant reçu à la fois un feedback sur le niveau d'atteinte des objectifs individuels et collectifs n'ont pu réussir à

allouer leurs ressources cognitives et comportementales de façon optimale. En somme, cette recherche indique que la nature du feedback (individuelle vs collective) constituerait le facteur le plus important pour expliquer l'apprentissage des équipes de travail.

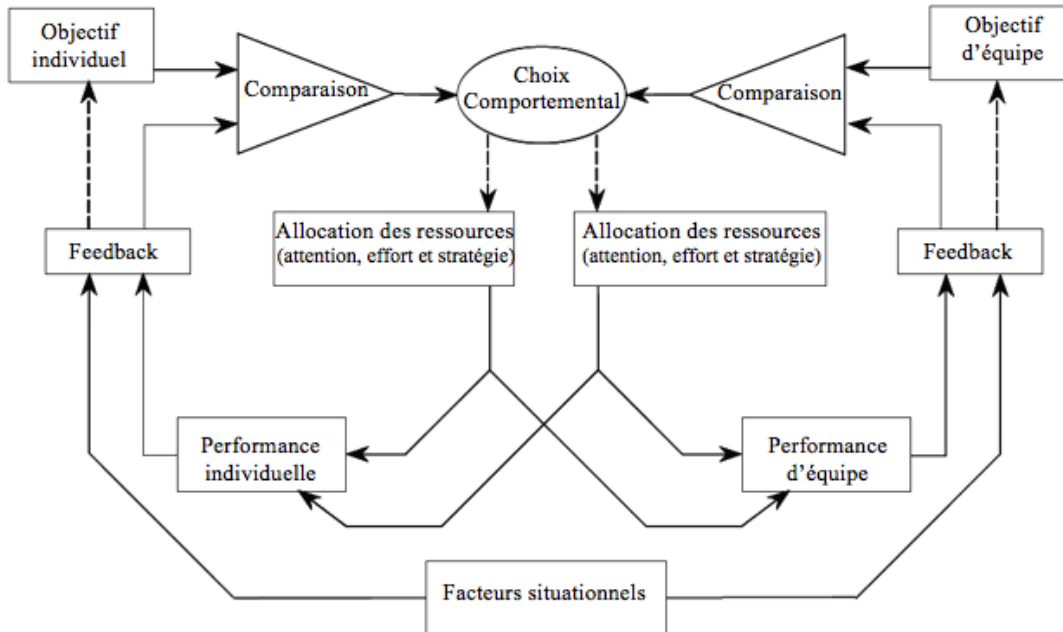


Figure 6 : Le modèle 1 de DeShon et al. (2004, Traduction libre)

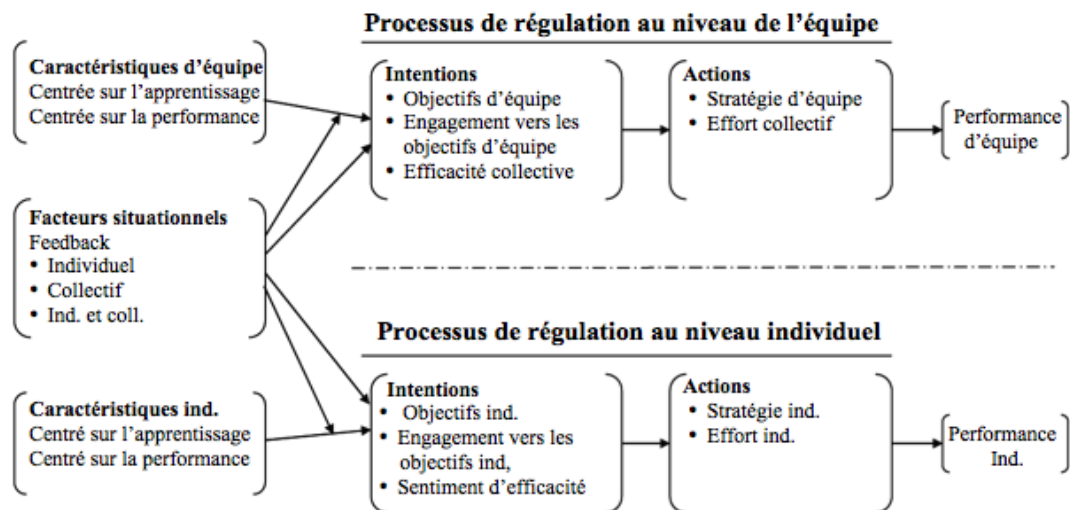


Figure 7 : Le modèle 2 de DeShon et al. (2004, Traduction libre)

1.8.4. Avantages et limites

Les mécanismes d'autorégulation seraient au cœur de l'apprentissage des équipes de travail (Bell, Blawath et Kozlowski, 2012). Selon cette approche théorique, cette capacité d'autorégulation émergerait progressivement – individu, dyade, équipe – pour favoriser l'adaptation et le développement des équipes de travail. Les différents modèles théoriques proposés (Kozlowski et al., 1999 ; Kozlowski et al., 2009 ; DeShon et al., 2004) s'appuient également sur une tradition de recherche importante au niveau individuel, ainsi que sur un soutien empirique considérable (Bell, Blawath et Kozlowski, 2012). Toutefois, rares sont les recherches menées sur les équipes de travail à s'inscrire explicitement au sein de cette approche théorique (DeShon et al., 2004 ; Chen, Thomas et

Wallace, 2005) et aucune évaluation du modèle fondateur de Kozlowski et al., (1999) n'a encore été réalisée.

Principaux constats et question de recherche

Confrontées à des problèmes et à des enjeux qui ne cessent de se complexifier, les organisations ont plus que jamais recours aux équipes de travail. Composées de membres dotés d'expériences, d'habiletés et de compétences diverses, les équipes sont considérées comme des leviers importants de la performance des organisations (Milgrom et Roberts, 1995). Or, le simple fait de regrouper des individus autour d'une ou de plusieurs tâches n'offre malheureusement aucune garantie de succès (Steiner, 1972). Pour réussir, les équipes de travail doivent notamment être capables de s'adapter à différents types de changements et c'est donc pourquoi elles sont « condamnées » à apprendre (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012).

Plusieurs constats s'imposent lorsqu'on analyse les écrits portant sur l'apprentissage des équipes de travail. À notre avis, le plus frappant d'entre eux concerne la place disputée par différentes approches et modèles théoriques dans l'explication des origines et des mécanismes censés sous-tendre ce phénomène. Par exemple, Edmondson (1999) prétend que l'apprentissage des équipes est un processus constitué de comportements spécifiques, tandis qu'Hinsz, Tindale et Vollrath (1997) considèrent qu'il s'agit plutôt de processus cognitifs intra et interindividuels, responsables du traitement de l'information. En dépit de leurs distinctions, de leurs similarités et parfois, de leurs contradictions, chacune des

approches théoriques de l'apprentissage des équipes de travail que nous avons répertoriées permet d'accroître notre compréhension de ce phénomène. Un second constat repose sur le débat visant à déterminer si l'apprentissage des équipes représente un processus ou un résultat. Une fois de plus, chaque auteur y va de ses suggestions et de son analyse. Une lecture attentive nous amène toutefois à conclure que la plupart des auteurs reconnaissent à la fois l'existence, l'interdépendance et la complémentarité de ces deux entités. Au niveau empirique, cette dichotomie – conjuguée aux multiples approches et modèles théoriques que l'on retrouve au sein de la littérature – rend difficile la construction d'une base de connaissance cohérente, à partir de laquelle nous pourrions tirer des conclusions univoques sur les déterminants de l'apprentissage des équipes de travail. Cette situation fait d'ailleurs écho au troisième et dernier constat : trop peu de recherches empiriques ont été menées au sujet de l'apprentissage des équipes de travail.

Afin de mener à bien notre étude, certaines décisions ont dû être prises. Dans un tout premier temps, nous avons choisi de considérer l'apprentissage des équipes de travail sous la forme d'un résultat (Hagan et Aguilar, 2012 ; Sarin et McDermott, 2003 ; Schippers, Homan et van Knippenberg, 2013). À l'instar de Morgeson, Lindoerfer et Loring (2010), nous sommes même d'avis que certains indicateurs liés à la réalisation de nouveaux apprentissages doivent être pris en compte pour obtenir un portrait plus complet et plus juste de leur niveau d'efficacité. Ce point de vue est partagé par Stokes, Schneider et Lyons (2010), pour qui l'apprentissage des équipes représente une dimension rattachée à la performance adaptative. S'appuyant sur des écrits théoriques et empiriques menés au niveau individuel (Allworth et Hesketh, 1999 ; Griffin et Hesketh,

2003 ; Pulakos, Arad, Donovan et Plamondon, 2000 ; Sonnentag et Frese, 2012), ils prétendent qu'en raison des nombreux changements auxquels sont confrontées les équipes de travail, la manifestation de comportements qui témoignent de leur adaptation – parmi lesquels se trouvent des comportements liés à la réalisation de nouveaux apprentissages – doivent être considérés dans l'évaluation de leur performance. Même s'ils reconnaissent la pertinence des catégories comportementales plus traditionnelles de la performance au travail – performance dans le rôle, performance contextuelle, comportements contre-productifs et comportements de retrait – ces auteurs soulignent la nécessité d'adopter une vision complémentaire, où l'on tient compte du caractère dynamique de ce phénomène.

Nous pensons qu'une telle conception de l'apprentissage des équipes de travail permet également de combler une lacune que l'on retrouve dans les approches centrées sur les processus d'apprentissage. En effet, comment ces dernières pourraient-elles prétendre que le déploiement de processus d'apprentissage – tels ceux proposés par Edmondson (1999) – mène inévitablement à la transformation et/ou à l'amélioration des pratiques d'une équipe ? Par exemple, il est plausible qu'une discussion à propos d'erreurs commises par l'équipe mène au développement de modèles mentaux communs sans que cela se traduise nécessairement par l'initiation de nouveaux comportements (Bell et Ellis, 2005).

Puisqu'à notre connaissance, aucune recherche n'a encore choisi d'isoler la dimension de l'apprentissage du construit global de la performance adaptative, il est nécessaire

d'entreprendre l'identification de ses principaux déterminants (Baard, Rench et Kozlowski, 2013). Pour ce faire, nous avons d'abord choisi de porter notre attention sur les pratiques rattachées au leadership d'habilitation que déploient les supérieurs immédiats. Identifié à plusieurs reprises comme étant l'un des principaux déterminants de l'apprentissage des équipes (Burke et al., 2006a; Edmondson, 1999), ce type de leadership fait toutefois l'objet d'un traitement différent selon les études analysées. Certains auteurs choisissent de mesurer l'ensemble du construit en lui attribuant un score global (Kirkman et Rosen, 1999; Lorinkova, Pearsall et Sims, 2012; Mathieu, Gilson et Ruddy, 2006), alors que d'autres retiennent une seule dimension, telle que le coaching (Edmondson, 1999), la sollicitation des membres à la prise de décisions (Nembhard et Edmondson, 2006) ou encore, les pratiques de considération manifestées à leur endroit (Døving et Martin-Rubio, 2013). De surcroît, les recherches se distinguent aussi sur la base des mesures sélectionnées (Chuang, Jackson et Jiang, 2013 ; Kirkman et Rosen, 1999). Ainsi, malgré les études existantes, la relation entre le leadership basé sur l'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail comporte plusieurs zones grises. Devant un tel constat, nous pensons qu'il est temps de clarifier la relation entre chacune des dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail.

Par ailleurs, tout comme l'affirment Burke et al. (2006a), nous soutenons que des recherches devraient se pencher sur les processus d'autorégulation susceptibles d'expliquer l'effet du leadership d'habilitation sur l'apprentissage des équipes de travail. Cet appel tombe évidemment sous le sens, puisque ce type de leadership vise à favoriser chez les équipes de travail, une plus grande prise en charge de leur propre

fonctionnement (Manz et Sims, 1987). Par conséquent, le deuxième objectif que nous poursuivons dans ce mémoire consiste à analyser le rôle médiateur que devraient exercer les comportements d'autogestion dans la relation entre les dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail. Nous tâcherons donc de répondre à la question de recherche suivante :

Quelles sont les dimensions du leadership d'habilitation les plus reliées à l'apprentissage des équipes de travail et quel rôle jouent les comportements d'autogestion dans ces relations?

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

En nous basant sur la recension des écrits ayant fait l'objet du chapitre précédent, nous allons désormais consacrer nos efforts sur la présentation du cadre conceptuel. D'abord, nous présenterons notre modèle conceptuel, puis nous préciserons les variables qui entrent dans sa composition. Ensuite, nous poursuivrons ce chapitre en formulant les hypothèses de relation et de médiation.

2.1. Le modèle conceptuel

Pour mieux comprendre les relations que nous cherchons à établir entre les variables de notre étude, nous avons jugé bon de schématiser notre modèle d'analyse (voir figure 8). Comme nous l'avons déjà mentionné, nous pensons que les comportements d'autogestion (la variable médiatrice) permettent d'expliquer la relation entre chacune des dimensions du leadership d'habilitation (les variables indépendantes) et l'apprentissage des équipes de travail (la variable dépendante).

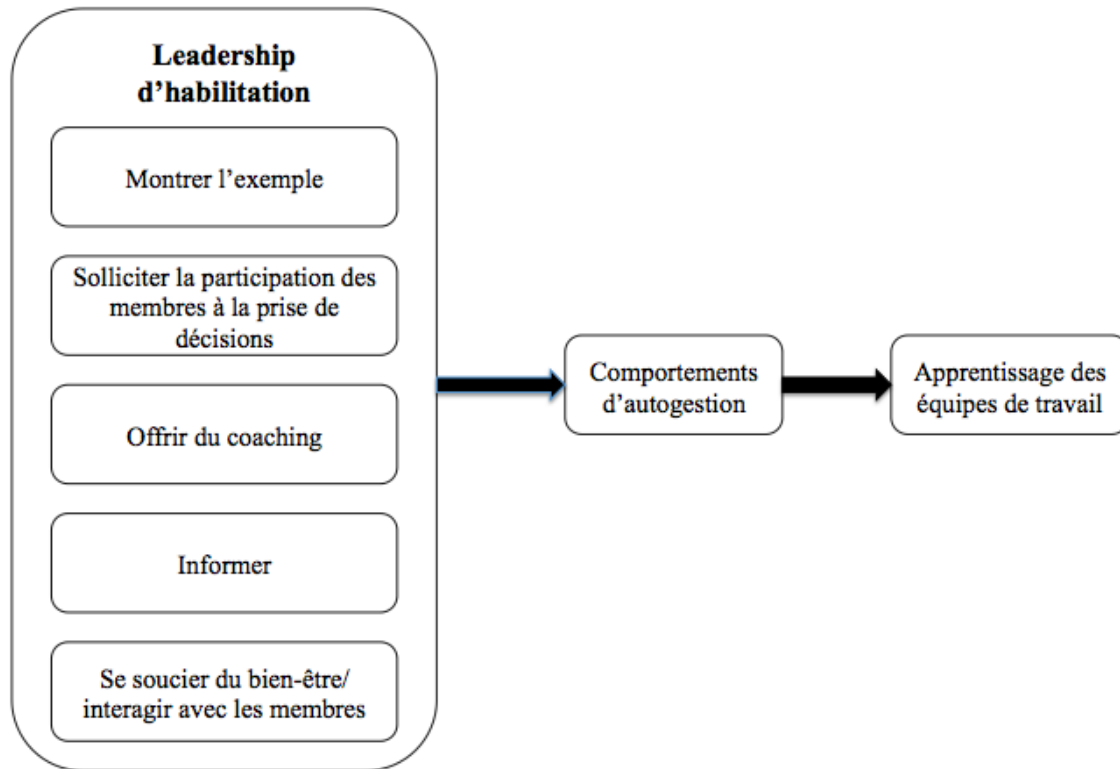


Figure 8 : Le modèle conceptuel

2.1.1. Les variables indépendantes : les dimensions du leadership d'habilitation

Les variables indépendantes de notre cadre d'analyse correspondent aux dimensions du leadership d'habilitation. Toutefois, avant d'entreprendre la description de chacune d'elles, nous souhaitons débiter par une présentation plus générale du concept de leadership d'habilitation.

Pour reprendre une expression de Manz et Sims (1987 : 119), le leadership d'habilitation se résume de la façon suivante : «*leading others to lead themselves*». Parfois nommé

«*superleadership*» (Manz et Sims, 1990, 1991, 2001), ce type de leadership s'appuie sur différents courants théoriques, tels que le sociocognitisme (Bandura, 1986), les écrits portant sur la fixation d'objectifs (Locke et Latham, 1990) et ceux rattachés à la gestion participative (Likert, 1967). Le supérieur immédiat qui choisit d'adopter un style de leadership basé sur l'habilitation est généralement reconnu pour exprimer sa confiance auprès des membres de l'équipe, pour solliciter leur participation lors de la prise de décisions, pour leur transmettre différentes informations et pour les encourager lorsqu'ils traversent une épreuve (Ahearne, Mathieu et Rapp, 2005 ; Arnold et al. 2000 ; Druskat et Wheeler, 2003 ; Zhang et Bartol, 2010). Par ses actions, ce supérieur immédiat cherche essentiellement à transférer certains pouvoirs aux équipes de travail et à les soutenir dans la prise en charge de leur propre fonctionnement (Conger et Kanungo, 1988 ; Spreitzer, 1996 ; Srivastava, Bartol et Locke, 2006).

Les dimensions du leadership d'habilitation varient selon les auteurs (Arnold et al. 2000 ; Ahearne, Mathieu et Rapp, 2005). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi la conceptualisation proposée par Arnold et al. (2000) qui comporte les cinq dimensions suivantes.

La première dimension de la conceptualisation du leadership d'habilitation proposée par Arnold et al. (2000) consiste à *montrer l'exemple*. Les pratiques qui s'y rattachent démontrent l'engagement du supérieur immédiat envers son propre travail, mais également envers les membres de son équipe (Arnold et al. 2000). En agissant de la sorte, le supérieur immédiat constitue un modèle pour les membres de l'équipe. Lorsqu'il

réalise certaines tâches ou encore, au moment où il intervient auprès des membres, ces derniers développent leur sentiment d'efficacité collective et apprennent en l'observant (Bandura, 1997).

Le supérieur immédiat qui adopte un style de leadership centré sur l'habilitation peut également *solliciter la participation des membres lors de la prise de décisions*. Comme son nom l'indique, ce type de pratique consiste à recueillir des informations, des idées et des suggestions émises par les membres d'une équipe, au moment où une décision doit être prise (Arnold et al. 2000). Pour y arriver, le supérieur immédiat peut notamment encourager les membres à s'exprimer, puis les écouter activement (Chuang, Jackson et Jiang, 2013). En participant à la prise de décisions et en constatant que leurs opinions sont prises en compte, les membres sont davantage susceptibles d'accorder de l'importance et de la valeur aux tâches qu'ils doivent accomplir (Kirkman et Rosen, 1999).

La troisième dimension du leadership d'habilitation proposée par Arnold et al. (2000) consiste à *offrir du coaching*. Les pratiques qui s'y rattachent sont principalement destinées à soutenir les équipes dans la résolution des problèmes qu'elles rencontrent (Hackman et Wageman, 2005 ; Morgeson, 2005 ; Srivastava, Bartol et Locke, 2006 ; Wageman, 2001). Par exemple, le supérieur immédiat peut émettre certaines suggestions susceptibles d'améliorer le fonctionnement de l'équipe, encourager les membres à résoudre leurs problèmes de façon collective et autonome ou encore, les aider afin qu'ils demeurent concentrés sur les objectifs à atteindre (Arnold et al. 2000 ; Wageman, 2001).

Suite à leur analyse de l'environnement organisationnel (Ancona et Bresman, 2007 ; Ancona et Caldwell, 1992), le supérieur immédiat qui adopte un style de leadership basé sur l'habilitation est appelé à *transmettre aux membres différentes informations*. Il peut entre autres leur expliquer la mission et les objectifs poursuivis par l'organisation, les nouvelles cibles de performance que l'équipe doit atteindre ou la mise en place de pratiques novatrices par d'autres équipes. Permettant aux équipes de mieux comprendre leur rôle et leurs responsabilités à l'intérieur de l'organisation (Bowen et Lawler, 1992), l'obtention de telles informations renforcerait l'engagement des membres envers les activités susceptibles de mener au succès de l'entreprise (Gao, Janssen et Shi, 2011). Qui plus est, les informations et les explications offertes par le supérieur immédiat représentent des ressources pouvant ensuite être utilisées pour redéfinir les objectifs de l'équipe et pour améliorer son fonctionnement (Kirkman et Rosen, 1999 ; Spreitzer, 1995)

La cinquième et dernière dimension du leadership d'habilitation proposée par Arnold et al. (2000) revient à *se soucier du bien-être des membres et à interagir avec l'équipe de travail*. Parmi les comportements liés à cette dimension, notons ceux qui consistent à se tenir informé des enjeux et des problèmes rencontrés par l'équipe, ainsi que ceux visant à traiter tous les membres de façon égale et avec respect.

2.1.2. La variable dépendante : l'apprentissage des équipes de travail

La variable dépendante de notre cadre d'analyse correspond à l'apprentissage des équipes

de travail. Tel que mentionné un peu plus tôt dans ce chapitre, nous avons choisi de considérer l'apprentissage comme étant un résultat d'efficacité (Griffin et Hesketh, 2003; Pulakos et al. 2000). Répondant en quelque sorte à l'appel lancé par Morgeson, Lindoerfer et Loring (2010), nous sommes d'avis qu'en raison des nombreux changements auxquels les équipes sont confrontées, les indicateurs rattachés à la réalisation de nouveaux apprentissages doivent être pris en compte, si l'on souhaite obtenir un portrait plus complet de leur efficacité. En mettant l'accent sur les résultats de l'apprentissage, on cherche notamment à connaître si les équipes s'ajustent aux nouveaux processus et procédures de travail, et si elles développent de nouvelles habiletés pour se mettre à jour et s'adapter à de nouvelles situations (Griffin et Hesketh, 2003).

2.1.3. La variable médiatrice : les comportements d'autogestion

La variable médiatrice retenue dans le cadre de notre étude correspond aux comportements d'autogestion des équipes de travail. Définis par Rousseau et Aubé (2010) comme étant «un ensemble d'actions menées par les membres d'une équipe, consistant à diriger la réalisation du travail jusqu'à l'atteinte des objectifs poursuivis collectivement» (traduction libre, p. 754), ces comportements sont la manifestation de l'émergence d'une capacité collective d'autorégulation (DeShon, 2004 ; Kozlowski et Bell, 2008).

Plusieurs auteurs sont venus enrichir la littérature scientifique en suggérant et en catégorisant différents comportements d'autogestion. Par exemple, Marks, Mathieu et

Zaccaro (2001) ont choisi de les regrouper selon le moment où ils surviennent – avant, pendant ou après la réalisation d’une tâche – et selon leur fonction dans le maintien de bonnes relations au niveau interpersonnel. Pour leur part, Rousseau, Aubé et Savoie (2006) proposent de regrouper une partie des comportements d’autogestion selon les fonctions suivantes : la planification de la tâche, le contrôle et l’évaluation du travail effectué, ainsi que l’ajustement de l’équipe. S’appuyant sur la théorie de la régulation de l’action (Frese et Zapf, 1994), ces auteurs sont d’avis qu’une performance optimale peut seulement être atteinte lorsqu’une équipe respecte de façon séquentielle chacune de ces fonctions. Les comportements liés à la planification consistent à déterminer les actions et les stratégies devant être mises en œuvre afin d’atteindre les objectifs fixés (DeChurch et Hass, 2008 ; Mathieu et Schulze, 2006 ; Stout, Cannon-Bowers, Salas et Milanovich, 1999). Pour cela, les membres sont d’abord appelés à clarifier les critères de performance, à prioriser certaines tâches, à préciser leurs rôles et responsabilités de chacun, ainsi qu’à identifier les opportunités et les menaces présentes au sein de leur environnement (Rousseau et Aubé, 2010). Pour contrôler et évaluer le travail effectué, les membres doivent colliger les informations à propos du fonctionnement de leur équipe et des progrès réalisés en regard des objectifs poursuivis (Marks et Panzer, 2004). À cet instant, ils doivent aussi porter une attention particulière au temps dont ils disposent afin de compléter leur tâche (Janicik et Bartel, 2003). Les comportements d’ajustement concernent le développement et l’implantation de nouvelles pratiques devant remplacer celles jugées comme étant inefficaces (DeChurch et Hass, 2008 ; Rousseau, Aubé et Savoie, 2006). En outre, Rousseau et Aubé (2010) proposent d’ajouter une catégorie supplémentaire dans laquelle sont regroupés des comportements d’autorenforcement.

Reposant sur l'attribution de récompenses, ces comportements visent à accroître la motivation des membres, et ainsi, renforcer les bonnes pratiques au sein de l'équipe (Carson, Mosley et Boyar, 2004). Enfin, précisons que ces comportements sont tous regroupés sous un seul et même construit, puisqu'ils sont étroitement liés (Frese et Zapf, 1994 ; Rousseau, Aubé et Savoie, 2006). Ensemble, ils témoignent de la volonté des membres de prendre en charge les tâches et les responsabilités devant être assumées par leur équipe (Rousseau et Aubé, 2010).

2.2. Les hypothèses de recherche

Deux types d'hypothèses sont formulés dans ce mémoire. Les premières sont des hypothèses de relation et tiennent seulement compte des variables indépendantes et de la variable dépendante. Les secondes hypothèses sont celles de médiation et cherchent à approfondir le mécanisme par lequel les variables indépendantes influencent la variable dépendante.

2.2.1. Les hypothèses de relation

Le leadership d'habilitation est reconnu comme étant l'un des principaux antécédents de l'apprentissage des équipes de travail (Burke et al. 2006a). Par exemple, Lorinkova, Pearsall et Sims (2012) ont récemment démontré que les supérieurs immédiats dont les pratiques reposent sur l'habilitation contribuent davantage à l'apprentissage des équipes, comparativement aux supérieurs immédiats dont le style de leadership est plutôt directif. Cette étude ne permet toutefois pas de départager le rôle de chaque dimension du

leadership d'habilitation dans la prédiction de l'apprentissage des équipes de travail. Bien que chacune des dimensions soit susceptible d'influencer positivement l'apprentissage des équipes, le degré auquel elles sont liées à ce résultat d'efficacité demeure méconnu.

Sur le plan théorique, des arguments peuvent être évoqués pour justifier la relation entre ces dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes. D'abord, *un supérieur immédiat peut représenter un modèle d'apprenant* en déployant lui-même des comportements d'apprentissage. Il peut notamment poser des questions afin de préciser sa compréhension au sujet d'enjeux importants, partager ses connaissances de façon ouverte et transparente, accepter de remettre en question son propre fonctionnement ou encore, apporter de nouvelles idées et en débattre en compagnie des membres de l'équipe (Bandura, 1986 ; Chuang, Jackson et Jiang, 2013). En adoptant à leur tour ces différents comportements, les membres participent à un meilleur partage de l'information au sein de l'équipe et par le fait même, ils favorisent l'apprentissage de leurs coéquipiers (Kozlowski et Bell, 2008). De leur côté, Nembhard et Edmondson (2006) sont arrivés à la conclusion selon laquelle *la sollicitation des membres afin qu'ils participent à la prise de certaines décisions* favorise l'engagement de ces derniers envers l'apprentissage de nouvelles pratiques plus efficaces. Lorsqu'un supérieur immédiat écoute attentivement les propos émis par les membres et qu'il les questionne pour obtenir leurs avis, il contribue en plus au partage de l'information au sein l'équipe et donc, à son apprentissage (Chuang, Jackson et Jiang, 2013 ; Kozlowski et Bell, 2008). Qui plus est, s'il retient et qu'il met en œuvre les solutions qui lui sont suggérées, le supérieur immédiat est alors davantage considéré comme étant digne de confiance, ce qui

encourage les membres à partager encore plus leurs savoirs (Zhang et Bartol, 2010). Pour sa part, Edmondson (1999) est venue démontrer que *les pratiques de coaching* mènent à l'émergence d'un climat de sécurité psychologique au sein des équipes, lequel favorise ensuite le déploiement de comportements d'apprentissage. Par le biais du coaching, le supérieur immédiat peut notamment enseigner aux membres comment résoudre les problèmes qu'ils rencontrent et comment reconnaître leurs lacunes en matière de connaissances et d'habiletés (Gao, Janssen et Shi, 2011 ; Xue, Bradley et Liang, 2011). Toujours en regard des dimensions du leadership d'habilitation, Srivastava et Bartol (2006) stipulent qu'au moment où le supérieur immédiat *se soucie du bien-être des membres et qu'il interagit avec eux*, il favorise l'émergence d'un climat d'efficacité collective, lequel serait également lié au partage de connaissances et au déploiement de comportements d'apprentissage (Edmondson, 1999 ; Kozlowski et Bell, 2008). Enfin, *en informant les membres*, le supérieur immédiat contribue au développement de leur habilitation psychologique, ainsi qu'à leur désir de prendre en charge le fonctionnement de leur équipe et de l'améliorer (Gao, Janssen et Shi, 2011 ; Spreitzer, 1996). Sans compter qu'en offrant différentes informations (ex : des pratiques mises en place par d'autres équipes, des données objectives liées à la performance de l'équipe et des informations liées la satisfaction des clients internes ou externes) le supérieur immédiat pourrait aussi contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances chez les membres de l'équipe (Zaccaro, Rittman et Marks, 2001). En définitive, il est légitime de penser que le leadership d'habilitation, de même que chacune de ses dimensions, soient liés à l'apprentissage des équipes de travail.

Hypothèse #1 : Le leadership d’habilitation est lié positivement à l’apprentissage des équipes de travail.

H1a : La dimension du leadership d’habilitation qui consiste à *montrer l’exemple* est liée positivement à l’apprentissage des équipes de travail.

H1b : La dimension du leadership d’habilitation qui consiste à *solliciter la participation des membres à la prise de décisions* est liée positivement à l’apprentissage des équipes de travail.

H1c : La dimension du leadership d’habilitation qui consiste à *offrir du coaching* est liée positivement à l’apprentissage des équipes de travail.

H1d : La dimension du leadership d’habilitation qui consiste à *informer les membres* est liée positivement à l’apprentissage des équipes de travail.

H1e : La dimension du leadership d’habilitation qui consiste à *se soucier du bien-être/interagir avec les membres* est liée positivement à l’apprentissage des équipes de travail.

2.2.2. Les hypothèses de médiation

Pour mieux comprendre la relation entre les dimensions du leadership d’habilitation et l’apprentissage des équipes de travail, il est essentiel de porter notre attention sur les mécanismes explicatifs. À cet égard, Burke et al. (2006a) proposent d’analyser le rôle des mécanismes d’autorégulation au niveau des équipes.

D'un côté, il faut rappeler qu'un supérieur immédiat qui adopte un leadership centré sur l'habilitation délègue une partie de son pouvoir aux équipes, dans l'espoir qu'elles puissent prendre en charge leur propre fonctionnement (Cohen, Chang et Ledford, 1997 ; Manz et Sims, 1987). Celles-ci bénéficient alors d'une autonomie et d'une liberté accrues pour déterminer les objectifs qu'elles souhaitent poursuivre et les pratiques qu'elles désirent adopter (Cummings, 1978 ; Kuckenberger, Mathieu et Ruddy, 2012). Des écrits ont porté sur la relation entre certaines dimensions du leadership d'habilitation et le déploiement de comportements d'autogestion. Par exemple, en régulant ses propres comportements, le supérieur immédiat se présente comme un modèle, duquel les membres peuvent s'inspirer et apprendre (Bandura, 1986 ; Manz et Sims, 1981). Pour Arnold et al. (2000), la sollicitation des membres lors de la prise de décisions renforcerait leur sentiment d'efficacité collective. Confiants quant aux chances de leur équipe d'accomplir une tâche donnée, les membres seraient davantage susceptibles de vouloir assumer l'autonomie qui leur est accordée et de gérer ensemble leur propre fonctionnement (Arnold et al. 2000). Pour sa part, Wageman (2001) stipule qu'en offrant du coaching en matière de résolution de problèmes, le supérieur immédiat contribue au développement de la capacité des équipes à améliorer elles-mêmes leurs stratégies de performance (Wageman, 2001). Toujours en regard des dimensions du leadership d'habilitation, Druskat et Wheeler (2003) ont constaté, lors de leurs observations en organisation, que les supérieurs immédiats se souciant du bien-être des membres tisseraient généralement avec eux un fort lien affectif. Ces supérieurs immédiats estiment que les problèmes personnels vécus par les membres compromettent sérieusement la capacité de leur équipe à assumer leurs tâches et leurs responsabilités, de façon autonome

et efficace. Enfin, en tissant des liens avec l'environnement organisationnel et en analysant les événements qui s'y déroulent, le supérieur immédiat peut ensuite fournir de nouvelles informations aux équipes (Ancona, 1990). Interprétées par les membres, ces informations viendraient soutenir l'autorégulation de leurs comportements (Druskat et Wheeler, 2003).

D'un autre côté, nous pensons que le déploiement de comportements d'autogestion devrait contribuer à l'apprentissage des équipes de travail. Ces propos font évidemment écho à ceux tenus par les tenants de l'approche théorique de la régulation de l'apprentissage (Kozlowski et al., 1999 ; 2009 ; DeShon et al., 2004). Tel que nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre dédié à la revue de la littérature, ces auteurs sont d'avis que l'autorégulation constitue le mécanisme à l'origine de l'apprentissage des équipes de travail (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012). Plusieurs études ont été menées sur les comportements d'autogestion au niveau des équipes. Ces études démontrent l'existence de relations entre les comportements d'autogestion et plusieurs dimensions de l'efficacité des équipes de travail. Par exemple, Stout et al. (1999) nous informent que la qualité du processus de planification contribue à l'émergence de modèles mentaux communs et à l'utilisation de stratégies de communication efficaces, ce qui mène les équipes à mieux performer. Pour leur part, Janicik et Bartel (2003) constatent que le processus de planification stratégique est lui aussi lié positivement à la performance des équipes. Cette relation s'explique par une meilleure coordination entre les membres de l'équipe. Une recherche menée par Rousseau et Aubé (2010) nous apprend qu'en plus d'être rattachés à la performance et à la viabilité de l'équipe, les comportements

d'autogestion sont aussi liés à l'amélioration des processus d'équipe. En outre, Marks et Panzer (2004) arrivent à la conclusion selon laquelle le suivi de la performance exercé par les membres (*team monitoring*) a pour effet d'accroître la manifestation de processus liés à la coordination et à la formulation de feedbacks, lesquels contribuent à l'amélioration de la performance des équipes. Le lien entre les comportements d'autogestion et l'apprentissage des équipes, en tant que résultat d'efficacité, n'a toutefois pas encore été vérifié empiriquement. En définitive, sur la base des écrits existants concernant les relations entre, d'une part, le leadership d'habilitation et les comportements d'autogestion et, d'autre part, ces derniers comportements et l'apprentissage des équipes, une hypothèse de médiation est formulée.

Hypothèse #2 : Les comportements d'autogestion exercent un effet médiateur dans la relation entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail.

H2a : Les comportements d'autogestion exercent un effet médiateur dans la relation entre la dimension du leadership d'habilitation qui consiste à *montrer l'exemple* et l'apprentissage des équipes de travail.

H2b : Les comportements d'autogestion exercent un effet médiateur dans la relation entre la dimension du leadership d'habilitation qui consiste à *solliciter la participation des membres d'une équipe à la prise de décisions* et l'apprentissage des équipes de travail.

H2c : Les comportements d'autogestion exercent un effet médiateur dans la relation entre la dimension du leadership d'habilitation qui consiste à *offrir du coaching* et l'apprentissage des équipes de travail.

H2d : Les comportements d'autogestion exercent un effet médiateur dans la relation entre la dimension du leadership d'habilitation qui consiste à *se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe* et l'apprentissage des équipes de travail.

H2e : Les comportements d'autogestion exercent un effet médiateur dans la relation entre la dimension du leadership d'habilitation qui consiste à *informer* et l'apprentissage des équipes de travail.

Au total, nous avons formulé six hypothèses de relation et six hypothèses de médiation. Les premières consistent à vérifier dans quelle mesure le leadership d'habilitation et chacune de ses dimensions sont liés positivement avec l'apprentissage des équipes de travail. La seconde série d'hypothèses cherche plutôt à vérifier si le déploiement de comportements d'autogestion permet d'expliquer ces relations. Le prochain chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie utilisée afin d'évaluer nos hypothèses de recherche. Nous prendrons également soin d'indiquer les analyses statistiques qui seront effectuées.

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce mémoire s'appuie sur des données qui proviennent d'un projet de recherche plus global concernant les cognitions sociales mené par Caroline Aubé, professeure à HEC Montréal, et Vincent Rousseau, professeur à l'Université de Montréal. Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal (CER, # 2128) et a été financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, # 410-2010-0584).

L'un des principaux avantages d'inscrire notre mémoire au sein de ce projet de recherche repose sur l'accès à une importante banque de données. Mentionnons que cette stratégie est d'autant plus pertinente que les sujets de notre étude correspondent aux équipes de travail, et non à chacun des membres qui les composent. Par ailleurs, ces données ont été recueillies sur une période d'environ six mois, sans compter la période dédiée à la planification et à la préparation effectuée par les chercheurs et la direction de l'organisation. Par souci de confidentialité, la base de données a été dénominalisée et un numéro a été attribué à chacun des répondants.

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie utilisée pour tester nos différentes hypothèses. Nous décrirons d'abord les principales caractéristiques de notre échantillon, puis nous expliquerons la procédure de collecte des données. Nous poursuivrons par la présentation des instruments de mesure et nous terminerons en précisant les différentes analyses statistiques retenues.

3.1. L'échantillon

De nature quantitative, cette étude a été réalisée en milieu organisationnel, plus précisément au sein d'une grande entreprise de sécurité publique canadienne où la majorité des employés sont syndiqués. Notre échantillon est composé de 82 équipes de travail responsables de la prestation de services de première ligne, telles que des interventions liées à la sécurité routière ou des opérations d'urgence. Au total, les instruments de mesure ont été complétés par 312 membres et 82 supérieurs immédiats. La taille des équipes varie de 2 à 13 membres en excluant les supérieurs immédiats ($M = 5.91$; $ÉT = 2.92$). Elles comportent en moyenne 4,8 membres (écart-type = 2,52) et le taux de participation par équipe est de 83% ($ÉT = 18\%$). Le tableau 2 situé à la page suivante contient l'ensemble des données de nature sociodémographique se rapportant à nos répondants.

À partir de ces informations, nous pouvons constater que l'échantillon est composé d'une majorité d'hommes (75%) et que l'âge moyen des répondants est de 36,45 ans (écart-type = 8,88). Nous apprenons également que la moyenne relative à leur ancienneté au sein de l'organisation et de l'équipe est respectivement de 123.65 mois (environ 10,3 ans) et de 38,43 mois (environ 3.2 ans). En regard du statut d'emploi, notons que la quasi-totalité des participants travaille à temps plein (99,7%). Concernant leur niveau de scolarité, 72,5% et 24,4% des répondants ont respectivement obtenu un diplôme collégial et universitaire.

Enfin, pour s'assurer que l'échantillon soit constitué de véritables équipes de travail, il faut également s'assurer d'un certain nombre de critères. Dans notre recherche, ces dernières devaient remplir les sept conditions répertoriées par Kozlowski et Ilgen (2006). Selon ces auteurs, une équipe de travail doit 1) compter deux individus ou plus dont les membres 2) interagissent entre eux pour faire leur travail (en face à face ou virtuellement), 3) poursuivent un ou plusieurs objectifs communs, 4) accomplissent ensemble des tâches s'inscrivant dans la mission de l'organisation, 5) sont interdépendant dans leur travail, 6) ont des responsabilités et des rôles différents et 7) évoluent dans un environnement organisationnel plus large qui entretient des attentes envers eux et vis-à-vis duquel ils ont des droits et des obligations.

Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon

Caractéristiques	Dimensions	Pourcentage/moyenne
Sexe	Hommes	75%
	Femmes	25%
Âge	---	36,45 ans
Taille moyenne de l'équipe	---	4,8 membres
Taux de participation par équipe	---	83%
Niveau de scolarité	Diplôme universitaire	24,4%
	Diplôme collégial professionnel	61,6%
	Diplôme collégial général	10,9%
	Diplôme secondaire professionnel	2,3%
	Diplôme secondaire général	0,8%
Statut d'emploi	Temps plein	99,7%
	Temps partiel	0,03%
Niveau d'ancienneté moyen	Dans l'organisation	Environ 10,3 ans
	Dans l'équipe	Environ 3,2 ans

3.2. La collecte de données

Les données utilisées dans cette recherche ont été recueillies par le biais de questionnaires autoadministrés. Largement utilisés pour la réalisation de recherches scientifiques (Fink, Bourque et Fielder, 2003), les questionnaires comportent différents avantages (Mook, 2001). Parmi eux, notons qu'en raison de leur caractère standardisé, les

questionnaires permettent de quantifier des données, de les regrouper et de les comparer de façon systématique. Étant faciles à utiliser, les questionnaires permettent également de recueillir des données relativement rapidement et de rejoindre une proportion importante de la population à l'étude.

Les questionnaires ont été distribués en milieu de travail. En raison du type de poste occupé par les répondants et du fait qu'ils n'avaient pas tous accès à un ordinateur dans le cadre de leurs fonctions professionnelles, les questionnaires ont été administrés en format papier. Afin d'accroître la qualité des réponses, un administrateur a pris soin d'expliquer à l'ensemble des participants le but poursuivi par cette recherche. Ces derniers étaient également informés des normes d'éthique propres à cette étude.

3.3. Description des instruments de mesure

Un questionnaire était destiné aux membres de chacune des équipes et un autre, à leur supérieur immédiat. Plus exactement, le leadership d'habilitation et les comportements d'autogestion ont été évalués par les membres des équipes, tandis que l'apprentissage des équipes de travail a été évalué par les supérieurs immédiats. Notons que l'utilisation de deux sources d'information distinctes permet de diminuer le biais de la variance commune (Podsakoff, MacKenzie, Lee et Podsakoff, 2003). Si toutes les données avaient été collectées auprès d'une seule source, la force des liens entre les variables de notre étude aurait pu être surévaluée. Dans les prochaines pages, nous décrirons les échelles de mesure utilisées dans ce mémoire. Leurs items sont présentés au sein des tableaux 3, 4 et

5.

3.3.1. Les variables indépendantes

Les variables indépendantes de cette étude sont le leadership d'habilitation et chacune de ses dimensions. La mesure utilisée pour les évaluer fut élaborée par Arnold, Arad, Rhoades et Drasgow (2000) et comprend 22 items répartis en cinq dimensions. Celles-ci consistent à montrer l'exemple (4 items), à solliciter la participation des membres de l'équipe à la prise de décision (4 items), à offrir du coaching (5 items) à informer (4 items) ainsi qu'à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail (5 items). La consigne suivante était donnée aux répondants « *En vous basant sur les six (6) derniers mois, évaluez à quelle fréquence les comportements suivants ont été adoptés par votre supérieur immédiat* ». Par l'imposition d'une limite temporelle, les chercheurs tenaient à diminuer les risques que des événements trop anciens, ne correspondant plus à la réalité actuelle de l'équipe, viennent contaminer les réponses offertes par les participants. Enfin, une échelle de type *Likert* a été utilisée (échelle en 7 points; 1 = «Jamais» à 7 = «Presque toujours»).

Tableau 3 : Dimensions et items de la mesure du leadership d'habilitation

Dimensions	Items
Montrer l'exemple	- Fixe de hauts standards de performance en adoptant lui-même de bons comportements. - Travaille aussi fort qu'il peut. - Montre le bon exemple par ses comportements. - Dirige l'équipe en donnant l'exemple.
Solliciter la participation des membres de l'équipe à la prise de décisions	- Nous encourage à exprimer nos idées/suggestions. - Utilise nos suggestions pour prendre les décisions qui nous concernent. - Donne à chacun des membres la possibilité d'exprimer son opinion. - Considère nos idées, même lorsqu'il n'est pas du même avis.
Offrir du coaching	- Aide l'équipe à identifier les aspects sur lesquels elle doit s'améliorer. - Suggère des façons d'augmenter la performance de l'équipe. - Nous apprend à résoudre les problèmes par nous-mêmes. - Exprime sa satisfaction lorsque notre performance est bonne. - Nous aide à développer de bonnes relations entre nous.

Suite du tableau 3 : Dimensions et items de la mesure du leadership d'habilitation

Dimensions	Items
Informer	- Nous explique les décisions de l'organisation. - Nous explique les objectifs poursuivis par l'organisation. - Nous explique les exigences et les attentes à l'égard de notre équipe. - Nous explique ses décisions et ses actions.
Se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe de travail	- Se montre sensible à notre bien-être. - Prend le temps qu'il faut pour discuter avec nous de nos préoccupations. - Se montre disponible pour l'équipe. - Entretient de bonnes relations avec les membres de l'équipe. - Nous donne des réponses honnêtes et justes à nos questions.

3.3.2. La variable médiatrice

La variable médiatrice correspond aux comportements d'autogestion au niveau de l'équipe de travail. L'instrument utilisé pour évaluer cette variable a été élaboré par Rousseau et Aubé (2010) et comprend 8 items. La consigne qui accompagnait ces items était la suivante : *«Indiquez jusqu'à quel point les énoncés suivants sont vrais, en vous référant à ce qui se passe habituellement lorsque vous travaillez avec les collègues de*

votre équipe». Les items de cette échelle de mesure sont accompagnés d'une échelle de *Likert* comptant 5 points (1 = «Pas du tout vrai» à 5 = «Tout à fait vrai»).

Tableau 4 : Items de la mesure des comportements d'autogestion

- Nous planifions la réalisation de nos activités de travail.
- Nous clarifions les rôles et les responsabilités de chacun des membres avant de commencer notre travail.
- Nous évaluons l'efficacité du fonctionnement de notre équipe.
- Nous évaluons les résultats de notre travail.
- Nous félicitons nos collègues pour leurs bons coups.
- Nous reconnaissons les contributions de chacun des membres de l'équipe.
- Nous cherchons à améliorer nos façons de faire le travail.
- Nous mettons en application de nouvelles façons de faire notre travail.

3.3.3. La variable dépendante

La variable dépendante de cette étude correspond à la réalisation de nouveaux apprentissages. La mesure utilisée pour mesurer cette variable est issue du questionnaire de Griffin et Hesketh (2003) sur la performance adaptative des employés. Dans le cadre du projet de recherche à l'origine de ce mémoire, les items de cette échelle ont été adaptés à un contexte d'équipe. La réalisation de nouveaux apprentissages est mesurée

par les supérieurs immédiats, par le biais de trois items. Dans le questionnaire qui leur était destiné, la directive suivante était indiquée : *«En vous basant sur les six (6) derniers mois, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants»*. Une échelle de type Likert en 7 points a été utilisée pour mesurer cette variable dépendante (1 = «Fortement en désaccord» à 7 = «Fortement en accord»).

Tableau 5 : Items de la mesure de l'apprentissage des équipes

- Les membres de cette équipe s'ajustent aisément aux nouveaux processus et procédures de travail.
- Les membres de cette équipe se montrent ouverts à apprendre de nouvelles façons de faire et de nouvelles technologies.
- Les membres de cette équipe apprennent de nouvelles connaissances et habiletés pour se tenir à jour et s'adapter aux nouvelles situations.

3.3.4. La variable contrôle

S'appuyant sur la littérature portant sur la composition des équipes (Aubé, Rousseau et Tremblay, 2011; Curral, Forrester, Dawson et West, 2001) nous avons choisi de contrôler de façon statistique la taille des équipes (c.-à-d.. le nombre total de membres par équipe). Cette décision est motivée par les effets que peut exercer cette variable sur le déploiement de comportements d'autogestion (LePine, Piccolo, Jackson, Mathieu et Saul, 2008) et sur l'apprentissage des équipes de travail (Ortega et al., 2013).

3.4. Les analyses statistiques retenues

En vue de répondre à notre question de recherche et de vérifier les hypothèses formulées, une série d'analyses statistiques seront réalisées. Tout d'abord, une analyse confirmatoire sera effectuée pour vérifier la structure interne de la mesure de leadership d'habilitation. Ensuite, comme l'unité d'analyse de ce mémoire est l'équipe de travail, les réponses fournies par les membres de chacune des équipes seront combinées. Afin de justifier l'agrégation des données, nous allons calculer des indices d'accord interjuges (r_{wg} , James, Damaree et Wolf, 1984; 1993), qui nous informeront sur le degré auquel les réponses des membres convergent au sein des équipes. Ces indices seront calculés pour les variables indépendantes et la variable médiatrice qui ont été évaluées par les membres. Nous évaluerons également la fidélité de nos instruments de mesure en calculant les coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach).

Ensuite, pour tester nos différentes hypothèses, nous calculerons, à partir de la base de données agrégée, les analyses de corrélations et les analyses de régressions multiples. Pour ces dernières, nous respecterons la procédure suggérée par Baron et Kenny (1986) qui permet de tester des effets de médiation. L'ensemble de ces analyses statistiques fera l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 4 : Les résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les différentes analyses statistiques réalisées. Nous débuterons par la présentation des analyses préliminaires (analyse factorielle confirmatoire, indices d'accord interjuges, analyses descriptives, et coefficients de cohérence interne) et nous poursuivrons ensuite avec la présentation des analyses de corrélations et de régression multiples visant à répondre à notre question de recherche. Les résultats que nous obtiendrons par ces analyses nous permettront de vérifier nos hypothèses concernant les relations entre, d'une part, le leadership d'habilitation et chacune de ses dimensions et, d'autre part, l'apprentissage des équipes de travail. Ces analyses nous permettront également de tester l'effet médiateur des comportements d'autogestion au niveau des relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail. Les analyses statistiques seront effectuées à l'aide du logiciel *Statistical Package for Social Science (SPSS)*, sauf pour l'analyse factorielle confirmatoire, qui sera effectuée grâce au logiciel *AMOS*.

4.1 Les analyses préliminaires

Dans la section relative aux analyses préliminaires, nous présenterons d'abord les résultats liés à l'analyse factorielle confirmatoire, pour ensuite poursuivre avec l'agrégation des données, les analyses descriptives et les analyses de cohérence interne.

4.1.1. L'analyse factorielle confirmatoire

Pour valider la structure interne de la mesure du leadership d'habilitation d'Arnold et al. (2000), nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire. De cette façon, nous souhaitons déterminer s'il était justifié de baser notre étude sur une conceptualisation en cinq dimensions et d'évaluer la relation de chacune d'elles avec l'apprentissage des équipes de travail. Par le fait même, cela nous permettrait de procéder à une analyse plus fine et plus nuancée de nos résultats. Compte tenu que le leadership d'habilitation constitue la seule variable multidimensionnelle de notre étude, nous avons seulement réalisée une analyse factorielle dans ce cas. À l'aide du logiciel *AMOS*, nous avons retenu les indices suivants : le rapport X^2/df , le *Comparative fit index* (CFI), l'indice de Tucker-Lewis (TLI) et le *Standardized root mean square residual* (SRMR). Pour nous guider dans l'analyse des résultats, nous nous sommes appuyés sur les recommandations émises par Kline (2005). D'après cet auteur, l'ajustement d'un modèle est acceptable si le rapport X^2/df est inférieur à 3,00, si les indices CFI et TLI se situent au-dessus de 0,90 et si l'indice SRMR est inférieur à 0,08. Le tableau 6 contient les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire. Ceux-ci nous permettent de corroborer la supériorité d'un modèle à cinq facteurs par rapport à un modèle en comportant un seul, et ce, même si le rapport X^2/df se trouve à être légèrement au-dessus du seuil généralement admis. Au final, il est donc justifié d'aller de l'avant en évaluant la relation entre chacune des dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail.

Tableau 6 : Résultats de l'analyse factorielle confirmatoire pour la mesure du leadership d'habilitation

Model fit index ^a	Modèle à cinq facteurs	Modèle à un facteur
χ^2	938.59	1667.47
df	199	209
χ^2 / df	4.72	7.98
CFI	.92	.84
TLI	.91	.82
SRMR	.04	.06

^a χ^2 / df = ratio chi carré/ degré de liberté, CFI = *comparative fit index*,

TLI = coefficient Tucker-Lewis, SRMR = *Standardized root mean square residual*.

$N = 394$ membres d'équipe.

4.1.2. L'agrégation des données

Puisque l'équipe de travail constitue l'unité d'analyse de cette recherche, nous devons procéder à l'agrégation des données. Préalablement, il s'avère toutefois nécessaire d'évaluer le degré de convergence des réponses dans les équipes en calculant des indices d'accord interjuges (r_{wg} : *within-group interrater index*) pour les variables évaluées par les membres, soit le leadership d'habilitation et les comportements d'autogestion (James, Damaree et Wolf, 1984 ; 1993). Pour être jugée comme étant suffisante, la moyenne de cet indice pour chacune des variables doit s'établir minimalement à 0,70. La lecture du tableau 7 nous permet de conclure que l'ensemble des indices d'accords interjuges répond à ce critère.

Tableau 7 : Indices d'accords interjuges

Variables	r_{wg}
1. Leadership d'habilitation (score global)	0.93
2. Montrer l'exemple	0.91
3. Solliciter la participation des membres de l'équipe à la prise de décisions	0.86
4. Offrir du coaching	0.88
5. Informer	0.83
6. Se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe de travail	0.83
7. Comportements d'autogestion	0.93

4.1.3. Les analyses de cohérence interne

Afin d'évaluer la fidélité de nos instruments de mesure, nous avons effectué des analyses de cohérence interne. Celles-ci consistent à déterminer si les items qui composent chaque dimension mesurent un même concept (Aron et Aron, 2002). L'indicateur le plus utilisé pour juger de la fidélité d'une mesure est l'alpha de Chronbach (α). Bien que ce dernier puisse varier entre 0 et 1, nous considérons qu'une mesure n'est fidèle qu'au moment où son indicateur se situe au-dessus de 0,70. Plus l'alpha de Chronbach s'approche de 1, plus la fidélité d'une mesure serait élevée.

Les résultats liés aux indices de fidélité pour chacune des mesures utilisées dans ce mémoire se situent au-delà du seuil minimum de satisfaction établi à .70. Dans son ensemble, le leadership d'habilitation affiche un alpha de .98. Pour chacune des dimensions de cette variable, les alphas sont les suivants : montrer l'exemple (.97),

solliciter la participation des membres de l'équipe à la prise de décision (.94), offrir du coaching (.91), informer (.94) et se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail (.95). Pour leur part, la dimension rattachée aux comportements d'autogestion et celle concernant l'apprentissage des équipes de travail affichent respectivement un alpha de .91 et de .74

4.1.4. Les analyses descriptives

Avant d'entreprendre la présentation de nos analyses descriptives, il convient de rappeler la variation quant au nombre d'encrages que comportent les échelles de Likert utilisées pour mesurer chacune de nos variables. Ainsi, une échelle à sept (7) encrages est utilisée pour mesurer le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail, tandis qu'une échelle à cinq (5) encrages est utilisée pour mesurer les comportements d'autogestion.

À la lecture des résultats, nous remarquons que les répondants observent, en moyenne, chez leur supérieur immédiat un niveau assez élevé de comportements liés au leadership d'habilitation ($M = 5,57$; $ET = 0,73$). Nous arrivons au même constat pour chacune des dimensions de ce type de leadership : montrer l'exemple ($M = 5,65$; $ET = 0,89$), solliciter la participation des membres de l'équipe à la prise de décisions ($M = 5,52$; $ET = 0,76$), offrir du coaching ($M = 5,42$; $ET = 0,72$), informer ($M = 5,48$; $ET = 0,76$) et se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail ($M = 5,79$; $ET = 0,77$). À l'instar des résultats obtenus pour le leadership d'habilitation, les répondants observent, en moyenne,

un niveau assez élevé de comportements d'autogestion dans leur équipe ($M = 3,67$; $ÉT = 0,44$). Quant aux supérieurs immédiats, ils évaluent, en moyenne, de façon très favorable la réalisation de nouveaux apprentissages au sein de leurs équipes ($M = 5,58$; $ÉT = 0,74$). Les analyses descriptives sont présentées dans le tableau 8.

Tableau 8 : Résultats des analyses descriptives (moyennes et écarts-types)

Variables	Moyenne (M)	Écart-Type ($ÉT$)
1. Leadership d'habilitation (score global)	5,57	0,73
2. Montrer l'exemple	5,79	0,77
3. Solliciter la participation	5,52	0,76
4. Offrir du coaching	5,42	0,72
5. Informer	5,48	0,76
6. Se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe de travail	5,79	0,77
6. Comportements d'autogestion	5,65	0,89
7. Apprentissage des équipes	3,67	0,44
8. Taille des équipes	5,91	2,92

4.2 Vérification des hypothèses de relation

Pour identifier les relations entre les variables indépendantes et la variable dépendante, nous avons procédé à des analyses de corrélation. Nous avons calculé des coefficients de corrélation de Pearson (r). Fréquemment utilisé pour représenter la relation entre deux variables (Tabachnick et Fidell, 2001), ce coefficient peut varier entre -1 et 1. Pour mieux comprendre les résultats obtenus, il faut souligner que la force de la relation entre deux

variables s'accroît lorsque le résultat s'approche de l'une de ces bornes. À l'opposé, la relation est nulle lorsque le résultat affiché est de 0. Pour déterminer la valeur que nous devrions accorder aux résultats intermédiaires, Cohen (1988) suggère une règle de gradation propre aux sciences sociales. De l'avis de cet auteur, un coefficient de corrélation inférieur à .30 signifie qu'une relation entre deux variables est faible. Entre .30 et .60, une telle relation est considérée comme étant moyenne, alors qu'elle est forte au moment où elle affiche un résultat supérieur à .60. Notons également qu'un coefficient de corrélation de signe positif signifie que les variables mesurées covarient dans le même sens. Dans le cas où le coefficient est de signe négatif, les variables covarient en sens opposés. Enfin, dans le cadre de ce mémoire, le seuil de signification est fixé à 0,05.

Les analyses de corrélation sont présentées dans le tableau 9. À la lecture de ces résultats, nous pouvons d'abord constater que le score global du leadership d'habilitation s'avère être positivement et significativement corrélé, bien que faiblement, avec l'apprentissage des équipes de travail ($r = 0,26$; $p < 0,05$). Le portrait est cependant plus nuancé lorsqu'on porte attention à la relation qu'entretient chacune des dimensions de ce type de leadership avec la variable dépendante. En effet, les dimensions, dont celles consistant à favoriser la participation des membres de l'équipe à la prise de décision ($r = 0,28$; $p < 0,01$), à offrir du coaching ($r = 0,23$; $p < 0,05$) et à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail ($r = 0,32$; $p < 0,01$), sont significativement et positivement corrélées avec l'apprentissage des équipes de travail. La situation est toutefois différente pour les dimensions consistant à montrer l'exemple ($r = 0,21$) et à informer ($r = 0,19$), en ce sens que leur lien avec l'apprentissage des équipes de travail n'est pas significatif ($p > 0,05$). En somme, les

résultats obtenus nous permettent d'appuyer les hypothèses H1b, H1c et H1e. Les hypothèses H1a et H1d ne sont toutefois pas corroborées.

Tableau 9 : Résultats des analyses de corrélation

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Leadership d'habilitation (score global)	(.98)								
2. Montrer l'exemple	.91**	(.97)							
3. Solliciter la participation	.94**	.78**	(.94)						
4. Offrir du coaching	.96**	.83**	.90**	(.91)					
5. Informer	.93**	.83**	.83**	.90**	(.94)				
6. Se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail	.95**	.83**	.92**	.88**	.82**	(.95)			
7. Comportements d'autogestion	.61**	.51**	.64**	.58**	.60**	.54**	(.91)		
8. Apprentissage des équipes	.26*	.21	.28**	.23*	.19	.32*	.26*	(.74)	
9. Taille de l'équipe	-.08	-.01	-.11	-.08	-.03	-.12	-.11	-.12	

Note. Les coefficients de cohérence interne (les alphas de Cronbach) sont inscrits entre parenthèses.

* $p < .05$, bilatéral. ** $p < .01$, bilatéral. $N = 82$ équipes|

4.3 Vérification des hypothèses de médiation

La vérification de nos hypothèses de médiation s'appuie sur la démarche proposée par Baron et Kenny (1986). D'après ces auteurs, quatre (4) conditions doivent être respectées pour mener à bien cet objectif. Dans un premier temps, le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante doit être significatif. Dans un deuxième temps, la variable indépendante doit être significativement corrélée à la variable médiatrice. Troisièmement, une relation significative doit exister entre la variable médiatrice et la variable dépendante. Une fois ces trois conditions respectées, il importe d'effectuer une régression multiple en entrant de façon concomitante la variable indépendante et la variable médiatrice dans le modèle de régression. Cette quatrième et dernière condition est seulement respectée lorsque le coefficient de régression associé à la variable médiatrice s'avère être significatif. En plus de ces quatre conditions proposées par Baron et Kenny (1986), mentionnons que l'effet médiateur peut être complet ou partiel. Dans le cas d'une médiation complète, le coefficient de régression associé à la variable indépendante doit être non significatif. Si les coefficients de régression associés à la variable indépendante et à la variable médiatrice sont tous deux significatifs, la médiation est qualifiée de partielle. Pour conclure, spécifions qu'une médiation partielle peut être le fruit d'une relation directe ou encore, s'expliquer par la présence d'une ou de plusieurs autres variables médiatrices non prises en compte dans le modèle.

4.3.1. Première condition : liens entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail

Pour mesurer la première des conditions suggérées par Baron et Kenny (1986), nous n'avons qu'à retourner aux analyses de corrélation pour lesquelles nous avons présenté les résultats à la section 4.2.1. Nous avons alors constaté que le lien entre le score global de leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail est significatif ($r = 0,26$; $p < 0,05$). Quant à chacune des dimensions de notre variable indépendante, nous sommes venus à la conclusion que seulement certaines d'entre elles entretenaient un lien significatif avec l'apprentissage des équipes de travail. Ces dimensions sont celles qui consistent à solliciter la participation des membres de l'équipe à la prise de décision ($r = 0,28$; $p < 0,01$), à offrir du coaching ($r = 0,23$; $p < 0,05$) et à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail ($r = 0,31$; $p < 0,01$). En ce qui concerne celles qui consistent à montrer l'exemple ($p > 0,05$) et à informer ($p > 0,05$), leur lien avec la variable dépendante est non-significatif. Sur la base ces résultats, nous pouvons donc affirmer que la première condition est seulement respectée pour le score global de leadership d'habilitation, ainsi que pour trois des cinq dimensions qui composent ce construit. Par conséquent, nous pouvons déjà rejeter les hypothèses H2a et H2d.

4.3.2. Deuxième condition : liens entre le leadership d'habilitation et les comportements d'autogestion

Afin de vérifier la seconde condition proposée par Baron et Kenny (1986), nous devons mesurer les liens entre la variable indépendante et la variable médiatrice, lesquelles correspondent respectivement au leadership d'habilitation et aux comportements

d'autogestion. Les résultats présentés au tableau 9 nous permettent d'affirmer que le score global de leadership d'habilitation est significativement et positivement corrélé aux comportements d'autogestion ($r = 0,609$; $p < 0,01$). Une telle relation est également constatée entre chacune des dimensions du leadership d'habilitation et la variable médiatrice : montrer l'exemple ($r = 0,506$; $p < 0,01$), favoriser la participation des membres de l'équipe à la prise de décisions ($r = 0,643$; $p < 0,01$), à offrir du coaching ($r = 0,584$; $p < 0,01$), à informer ($r = 0,602$; $p < 0,01$) et à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail ($r = 0,537$; $p < 0,01$). Ces résultats sont particulièrement intéressants, du fait qu'ils montrent clairement la force et la direction de la relation entre ce type de leadership et les comportements d'autogestion des équipes de travail. Nous pouvons donc conclure que la seconde condition suggérée par Baron et Kenny (1986) est appuyée.

4.3.3. Troisième condition : lien entre les comportements d'autogestion et l'apprentissage des équipes de travail

Pour vérifier cette condition, il nous faut mesurer le coefficient de corrélation entre la variable médiatrice et la variable dépendante. Selon les données présentées au sein du tableau 9, nous remarquons que les comportements d'autogestion sont faiblement, mais significativement corrélés à l'apprentissage des équipes de travail ($r = 0,262$; $p < 0,05$). De plus, comme le signe de cette relation est positif, nous pouvons alors raisonnablement conclure que ces comportements tendent à être associés à un niveau plus élevé d'apprentissage des équipes de travail. De ce fait, la troisième condition visant à vérifier l'hypothèse de médiation est appuyée.

4.3.4. Quatrième condition : les liens de médiation

Avant d'aborder la quatrième et dernière condition, revenons rapidement sur les résultats associés à l'évaluation des trois conditions précédentes. Tout d'abord, nous avons constaté l'existence d'une relation significative et positive entre le score global de leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail. Du même coup, nous avons également identifié trois des cinq dimensions du leadership d'habilitation qui sont elles aussi, significativement et positivement corrélées avec l'apprentissage des équipes de travail. Ces dimensions correspondent aux pratiques qui consistent à solliciter la participation des membres de l'équipe à la prise de décision, à offrir du coaching et à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe du travail. Cela signifie que nous n'aurons pas à tester la quatrième condition pour les dimensions du leadership d'habilitation qui consistent à montrer l'exemple et à informer l'équipe de travail. Par la suite, nous avons constaté que ce type de leadership, de même que chacune de ces dimensions, s'avèrent être significativement et positivement liés aux comportements d'autogestion des équipes de travail. Enfin, ces derniers entretiennent aussi un lien positif et significatif avec l'apprentissage des équipes de travail.

La quatrième et dernière étape vise à déterminer s'il existe un effet médiateur et si tel est le cas, si cette médiation est complète ou partielle. Pour y arriver, nous avons effectué une analyse de régressions multiples hiérarchiques (Baron et Kenny, 1986). Pour affirmer l'existence d'un lien de médiation, le coefficient de régressions rattaché à la variable médiatrice doit être significatif ($p < .05$). Dans le cas où ce coefficient devait être non significatif ($p > .05$), il serait alors impossible d'affirmer l'existence d'un lien de

médiation. Pour savoir si une médiation est complète ou partielle, il faut évaluer si le coefficient de régressions associé à chacune des variables indépendantes est significatif. Lorsqu'un de ces coefficients s'avère être non significatif, la médiation est complète pour la variable indépendante concernée. Dans le cas où ce coefficient devait être significatif, la médiation serait alors qualifiée de partielle.

Les résultats obtenus nous révèlent que le coefficient de régression associé à la variable médiatrice n'est pas significatif dans aucune des analyses (voir tableau 10). Ainsi, les comportements d'autogestion au niveau des équipes de travail n'agiraient pas à titre de mécanisme dans la relation entre chacune des trois dimensions du leadership d'habilitation ayant respecté les trois premières conditions (c'est-à-dire, celles consistant à solliciter la participation des membres à la prise de décisions, à offrir du coaching et à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe) et l'apprentissage des équipes de travail.

Tableau 9 : Résultats des analyses de régression multiples hiérarchiques

Variables	β^a	t	Sig.
VD : Apprentissage des équipes			
Taille de l'équipe	-,08	-,78	,44
VI : Sollicitation des membres à la prise de décisions	,19	1,35	,18
VM : Comportements d'autogestion	,13	,93	,36
Coefficient de détermination		.098*	
VD : Apprentissage des équipes			
Taille de l'équipe	-,09	-,83	,41
VI : Offrir du coaching	,11	,85	,40
VM : Comportements d'autogestion	,19	1,39	,17
Coefficient de détermination		0,086	
VD : Apprentissage des équipes			
Taille de l'équipe	-,08	-,73	,47
VI : Se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe	,24	1,89	,06
VM : Comportements d'autogestion	,13	,99	,33
Coefficient de détermination		0,12*	

Notes: ^a Coefficients de régressions standardisés

VD : variable dépendante

VM : variable médiatrice

VI : variable indépendante

* $p < ,05$.

4.4 Synthèse des résultats

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats des analyses statistiques préliminaires et des analyses visant à vérifier les hypothèses de recherche. Les résultats des analyses corrélationnelles que nous avons effectuées nous permettent de corroborer les hypothèses H1, H1b, H1c et H1e. Essentiellement, ces résultats nous indiquent que le leadership d'habilitation et plus particulièrement, les dimensions qui consistent à solliciter la participation des membres à la prise de décisions, à offrir du coaching et à se soucier du bien-être/interagir avec les membres, sont associées à l'apprentissage des équipes de travail.

Pour vérifier les hypothèses de médiation, nous avons utilisé la méthode suggérée par Baron et Kenny (1986) consistant à répondre à quatre conditions spécifiques. Bien que les dimensions du leadership d'habilitation mentionnées ci-dessus aient respecté les trois premières conditions, aucune d'elles n'a toutefois réussi à respecter la quatrième et dernière condition. En d'autres mots, les résultats liés aux tests de régressions multiples hiérarchiques nous amènent à conclure que les comportements d'autogestion au niveau des équipes de travail ne jouent pas un rôle médiateur dans la relation entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail.

Chapitre 5 : La discussion

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire. D'abord, nous rappellerons les objectifs poursuivis. Ensuite, nous interpréterons les résultats, puis nous identifierons les forces et les limites de cette étude. Nous terminerons en proposant quelques pistes pour de futures recherches.

5.1. Rappel des objectifs du mémoire

L'ampleur et la rapidité des changements auxquels sont confrontées les organisations mènent plusieurs d'entre elles à recourir aux équipes de travail (Kozlowski et Ilgen, 2006). Celles-ci possèdent l'avantage de regrouper des individus aux connaissances, aux habiletés et aux expériences diversifiées pour qu'ensemble, ils puissent accomplir des tâches d'une grande complexité (Zaccaro et Bader, 2003). Malgré les ressources dont elles disposent, certaines équipes demeurent incapables d'atteindre leurs objectifs (London et Sassa, 2007 ; Steiner, 1972). Parmi les facteurs évoqués pour expliquer cette situation, plusieurs auteurs soulignent l'incapacité de ces équipes à apprendre (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012 ; Hackman, 2002).

L'analyse des déterminants de l'apprentissage à partir de la documentation existante nous permet de constater l'influence des pratiques de leadership centrées sur l'habilitation. Cette conclusion est appuyée par la méta-analyse réalisée par Burke et al. (2006a), dans laquelle il est démontré que ce type de leadership est lié à l'apprentissage des équipes. En dépit d'un soutien empirique grandissant, certains aspects de la relation entre le

leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes demeurent incompris. Parmi eux, mentionnons l'influence exercée par chacune des dimensions du leadership d'habilitation. C'est donc pourquoi le premier objectif de ce mémoire consistait à départager le rôle spécifique joué par ces dimensions, et ce, en regard de l'apprentissage des équipes de travail.

Les mécanismes par lesquels peuvent s'expliquer les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes méritent aussi d'être éclaircis. Nous avons donc choisi de porter notre attention sur les comportements d'autogestion. Cette décision était essentiellement motivée par le fait que le leadership d'habilitation vise à soutenir les équipes de travail dans la prise en charge de leur propre fonctionnement. Le deuxième objectif poursuivi dans ce mémoire consistait alors à déterminer si les comportements d'autogestion permettaient d'expliquer la relation entre chacune des dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes. C'est sur la base de ces deux objectifs que nous avons formulé la question de recherche suivante :

Quelles sont les dimensions du leadership d'habilitation les plus reliées à l'apprentissage des équipes de travail et quel rôle jouent les comportements d'autogestion dans ces relations?

5.2. L'interprétation des résultats

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons posé différentes hypothèses de relation et de médiation. Dans les pages qui suivent, les résultats obtenus sont interprétés à la lumière de la documentation.

5.2.1. Le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes

Les résultats de cette recherche corroborent certaines des hypothèses de relation. Nous avons ainsi démontré que le construit global du leadership d'habilitation (H1), de même que ses dimensions consistant à solliciter les membres lors de la prise de décisions (H1b), à offrir du coaching (H1c) et à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe (H1e) sont liées positivement et significativement à l'apprentissage des équipes de travail.

Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs écrits théoriques et empiriques répertoriés. Parmi les premiers auteurs à s'être exprimés à ce sujet, Manz et Sims (1987; 1990; 1991; 2001) prétendent que le rôle du leadership d'habilitation consiste à accroître la capacité des équipes à prendre en charge leur propre fonctionnement. Ils suggèrent ainsi au supérieur immédiat de redéfinir les obstacles pouvant nuire à la performance des équipes, de façon à les concevoir comme étant des occasions où elles pourront apprendre (Manz et Sims, 2001). Grâce à leur soutien en matière d'apprentissage, les supérieurs immédiats adoptant ce style de leadership contribueraient au développement des équipes et à l'émergence de leur capacité d'autorégulation (Kozlowski et al., 2009). Une recherche menée par Lorinkova, Pearsall et Sims (2012) démontre le net avantage

conféré au leadership d'habilitation en matière d'apprentissage. Comparativement aux équipes où le leader met l'accent sur la réalisation de la tâche, celles qui bénéficient d'un accompagnement centré sur l'habilitation atteignent un niveau de performance plus élevé, notamment en raison des comportements d'apprentissage plus fréquemment déployés par ses membres. Dans une autre étude, cette fois réalisée par Mathieu, Gilson et Ruddy (2006), on y apprend que le leadership d'habilitation exercé par le supérieur immédiat est lié de façon importante au déploiement de processus comportementaux rattachés à la phase d'action (Marks, Mathieu et Zaccaro, 2001), parmi lesquels on retrouve celui consistant à «apprendre activement les uns des autres». Pour leur part, Hirst et Mann (2004) nous informent que les supérieurs immédiats dont les pratiques d'habilitation visent à créer un climat de sécurité psychologique favorable à la participation, à la discussion et au partage d'informations, contribuent au déploiement de processus d'apprentissage au sein des équipes.

Par ailleurs, d'autres écrits ont porté sur la relation entre certaines dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail. Tout comme nous, Sarin et McDormott (2003) ont démontré que *la sollicitation des membres lors de la prise de décision* mène directement à l'apprentissage des équipes. Menée auprès d'équipes du domaine des hautes technologies, cette recherche est d'autant plus pertinente qu'elle présente l'apprentissage des équipes sous la forme d'un résultat. Nembhard et Edmondson (2006) ajoutent qu'en contexte hospitalier, les médecins qui sollicitent la participation des membres lors de la prise de décisions contribuent de façon importante à leur engagement dans l'apprentissage et à l'adoption de nouvelles pratiques par l'équipe.

Ces relations seraient possibles grâce à l'émergence d'un climat de sécurité psychologique. Par ailleurs, la sollicitation des membres, mais aussi l'écoute attentive de leurs propos et la mise en pratique de leurs recommandations, encouragent un partage encore plus intensif de l'information (Chuang, Jackson et Jiang, 2013; Zhang et Bartol, 2010). Ce type d'interactions serait aussi en partie responsable de l'émergence de structures cognitives au niveau des équipes (Kozlowski et Chao, 2012), ce qui, selon certains auteurs, servirait d'indicateur de l'apprentissage des équipes de travail (Ellis et al., 2003; Wilson, Goodman et Cronin, 2007).

Les résultats de ce mémoire appuient aussi la relation positive et significative entre les pratiques de *coaching* et l'apprentissage des équipes de travail. Encore une fois, cela corrobore les conclusions de certaines des recherches identifiées lors de notre recension des écrits. Soulignons d'abord l'étude menée par Hagen, Gavrilova et Aguilar (2012), dans laquelle la relation entre les pratiques de coaching et l'apprentissage des équipes est confirmée. Cette recherche possède également la particularité de présenter l'apprentissage des équipes sous la forme d'un résultat. L'étude d'Edmondson (1999) va dans une direction similaire, sauf qu'elle porte sur les comportements d'apprentissage. Elle souligne que la relation entre le coaching et l'apprentissage des équipes s'explique par l'émergence d'un climat de sécurité psychologique. Au plan théorique, Kozlowski et al. (2009) mettent l'accent sur le rôle crucial de cette dimension du leadership d'habilitation dans le développement des équipes de travail. Selon leur modèle théorique, c'est en enseignant aux membres les stratégies qui leur permettront de résoudre leurs problèmes de façon collective qu'un supérieur immédiat contribue à l'amélioration de la

coopération et de la collaboration au niveau de l'équipe. Dans leur théorie sur le coaching des équipes de travail, Hackman et Wageman (2005) recommandent au supérieur immédiat d'effectuer en retour auprès des membres, une fois le travail complété. À cet instant précis (Gersick, 1988), ces auteurs suggèrent de demander aux équipiers d'expliquer les raisons liées à la performance de leur équipe. Le supérieur immédiat pourrait alors regrouper ces explications et les utiliser pour dresser un portrait clair de ces antécédents (Hackman et Wageman, 2005). Pour ces auteurs, lorsqu'elles sont mises en œuvre au moment opportun, ces interventions représentent une stratégie puissante afin d'accroître l'apprentissage des équipes de travail.

Notre mémoire est aussi venu appuyer la relation entre la dimension du leadership d'habilitation consistant à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe et l'apprentissage des équipes de travail. Ce constat fait aussi écho à quelques résultats de recherches répertoriées dans la littérature. Dans leur étude menée auprès d'équipes de projet, Savelsbergh, Poell et Heijden (2015) démontrent qu'au moment où le supérieur immédiat se soucie du bien-être de son équipe en lui exprimant sa considération, il contribue au déploiement de comportements d'apprentissage. Døving et Martin-Rubio (2013) sont arrivés au même constat, mais la force régissant cette relation y serait encore plus importante. Toutefois, c'est avec surprise que nous avons pris connaissance des résultats auxquels sont arrivés Sarin et MacDermott (2003). Comparativement à notre étude et à celles mentionnées précédemment, ces auteurs suggèrent plutôt l'absence de relation significative entre le fait de se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe et l'apprentissage des équipes de travail. Sarin et MacDermott (2003) soutiennent que ce

type de pratique pourrait engendrer l'émergence d'un climat où les membres souhaitent fuir tout conflit. Dès lors, ces derniers n'oseraient plus confronter leurs coéquipiers ni débattre de la valeur et de la pertinence de leurs propos. Or, ces comportements permettent d'échanger et de partager des informations (Larson Jr., Foster-Fishman et Franz, 1998), ce qui représente une condition *sine qua non* de l'apprentissage des équipes, selon toutes les approches théoriques répertoriées et les modèles qui en découlent (Edmondson, 1999 ; Hinsz, Tindall et Volrath, 1997 ; Wilson, Goodman et Cronin, 2007 ; Fiore et al., 2010a ; Kozlowski et al., 1999). Malgré ce résultat obtenu par Sarin et MacDermott (2003), la confirmation de notre hypothèse de recherche s'inscrit néanmoins en continuité avec la littérature existante.

Par ailleurs, certaines hypothèses n'ont pas été corroborées. Celles-ci correspondent aux dimensions du leadership d'habilitation consistant à montrer l'exemple (H1a) et à informer (H1d). Avant d'aller plus loin, une précision s'impose. Une lecture attentive du tableau 9 nous permet de constater le faible écart dans la taille des coefficients de corrélations entre, d'une part, les dimensions du leadership d'habilitation liées significativement à l'apprentissage des équipes et, d'autre part, celles qui ne le sont pas. Même si plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer pourquoi cette absence de résultats significatifs, la principale d'entre elles repose probablement sur des facteurs d'ordre méthodologique et plus précisément, sur la formulation des items servant à mesurer ces dimensions.

Dans un premier temps, nous doutons que le contenu des items rattachés aux pratiques visant à montrer l'exemple ait véritablement le potentiel d'accroître l'apprentissage des équipes de travail. Par exemple, il est tout à fait possible qu'en *fixant de hauts standards de performance et qu'en adoptant lui-même de bons comportements*, le supérieur immédiat incite simplement les membres à se conformer aux procédures établies. Comment savons-nous si ces *bons comportements* correspondent à de nouvelles pratiques? Rappelons que les participants proviennent du milieu de la sécurité publique, où le respect de l'autorité et des normes établies représente habituellement une valeur fondamentale. Notons qu'une interprétation similaire peut être donnée aux items suivants : *montre le bon exemple par ses comportements et dirige l'équipe en donnant l'exemple*. Qui plus est, nous pensons qu'en *travaillant aussi fort qu'il peut*, le supérieur immédiat se pose essentiellement comme étant un modèle de dévouement et d'ardeur à la tâche. Malgré le caractère louable de cette pratique, elle ne peut, à elle seule, représenter une source d'information susceptible d'engendrer l'adoption de nouvelles pratiques. Au final, si le supérieur immédiat souhaite réellement contribuer à l'apprentissage des équipes de travail, il devrait incarner lui-même le changement. Il pourrait remettre en question ses propres pratiques, puis en adopter de nouvelles (Kozlowski et Bell, 2008). Il pourrait aussi demander aux équipes d'évaluer sa performance et de lui transmettre du feedback. Aux yeux des équipiers, le supérieur immédiat pourrait, à ce moment, représenter un véritable modèle d'apprenant.

Nous doutons aussi que les comportements reflétés par la formulation des items servant à mesurer la dimension *informer* ait le potentiel d'accroître l'apprentissage des équipes.

Même si le supérieur immédiat *explique les décisions de l'organisation et les objectifs qu'elle poursuit*, rien ne nous indique que ces informations soient prises en compte dans l'apprentissage de nouvelles pratiques. Par exemple, ce type d'explications pourrait porter sur des enjeux dont l'influence est mineure, voire nulle par rapport au fonctionnement des équipes. De surcroît, rien ne nous permet d'affirmer que *l'explication des exigences et des attentes à l'égard de notre équipe* appuie la nécessité d'adopter de nouvelles pratiques. Se pourrait-il que les équipes détiennent déjà les connaissances et les compétences requises pour répondre adéquatement à ces directives? S'il souhaite favoriser l'apprentissage des équipes, le supérieur immédiat devrait surtout leur communiquer des informations sur les façons d'accomplir une tâche donnée ou encore, sur les sources auprès desquelles ils pourraient obtenir de telles informations (Hackman et Wageman, 2005). Pour favoriser l'apprentissage des équipes, le supérieur immédiat devrait également leur transmettre du feedback sur leur fonctionnement et sur la qualité du travail accompli (Zaccaro, Rittman et Marks, 2001). Enfin, en décrivant et en expliquant les pratiques adoptées par d'autres équipes (Ancona et Bresman, 2007), le supérieur immédiat serait susceptible d'alimenter les discussions sur l'amélioration des pratiques de son équipe.

5.2.2 Les comportements d'autogestion

Nos résultats ne permettent pas de corroborer le rôle médiateur des comportements d'autogestion dans les relations entre les dimensions du leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes. Il s'agit d'une conclusion surprenante, puisque plusieurs écrits prétendent que les mécanismes d'autorégulation sont le cœur de l'apprentissage,

tant au niveau individuel, qu'au niveau collectif (Bell, Kozlowski et Blawath, 2012; Karoly, 1999; Kozlowski et al., 1999). En régulant leur fonctionnement, les équipes transfèrent et généralisent davantage les connaissances acquises lors de formations et par le fait même, elles affichent un niveau de performance supérieur (Chen, Thomas et Wallace, 2005). De plus, lorsqu'ils suivent de près le fonctionnement de leur équipe, les membres coordonnent mieux leurs activités et génèrent davantage de feedback (Marks et Penzer, 2004). Toujours selon Marks et Penzer (2004), ces comportements d'autogestion se traduiraient par une augmentation de la performance d'équipe, possiblement en raison de l'apprentissage de nouvelles pratiques. En outre, nos résultats sont d'autant plus surprenants que le leadership d'habilitation – et certaines de ces dimensions – a déjà été identifié comme étant un déterminant important de l'autorégulation des équipes de travail (Lorinkova, Pearsall et Sims, 2012; Manz et Sims, 1987; Randall, Resick et DeChurch, 2011; Wageman, 2001). Nul besoin de rappeler la principale raison d'être du leadership d'habilitation : «*leading others to lead themselves*» (Manz et Sims, 1987, p.119).

Certaines raisons peuvent être évoquées pour expliquer l'absence de rôle médiateur joué par les comportements d'autogestion. D'abord, leur déploiement pourrait mener à de nouveaux apprentissages que plusieurs journées, voire plusieurs semaines plus tard (Kozlowski et Bell, 2008). Il faut rappeler que la capacité d'autorégulation – et les apprentissages qui en résultent – émergerait progressivement et s'inscrirait donc au sein d'une perspective temporelle (Kozlowski et al., 1999). La culture organisationnelle est aussi susceptible d'influencer les résultats de notre étude. Comme nous le mentionnions, il s'agit d'un milieu de travail où la hiérarchie et le respect de l'autorité représentent

habituellement des valeurs fondamentales. Dès lors, ce qui est perçu comme étant des comportements d'autogestion de la part de nos participants pourrait l'être à un niveau plus faible, chez des employés bénéficiant d'une latitude décisionnelle considérable. Enfin, il faudrait envisager d'utiliser une autre mesure des comportements d'autogestion, qui nous permettrait de départager davantage ces comportements et de les regrouper sur différentes dimensions. À cet égard, nous pourrions notamment utiliser l'échelle de Marks, Mathieu et Zaccaro (2001), dans laquelle les comportements sont classés selon qu'ils soient liés aux phases de transition et d'action ou encore, au maintien et à l'amélioration des relations interpersonnelles.

5.3. Les forces de l'étude

Notre étude comporte plusieurs forces. La première concerne la taille de notre échantillon ($n = 82$ équipes de travail). Pour qu'une équipe puisse en faire partie, au moins 60% de ses membres devaient compléter l'instrument de mesure qui leur était distribué. Les supérieurs immédiats de chacune de ces équipes devaient également remplir un questionnaire. Soulignons à quel point il peut être exigeant pour un chercheur souhaitant étudier les équipes en milieu organisationnel d'obtenir un échantillon d'une taille comparable (Shamir et Lapido, 2003). Il faut d'abord savoir qu'un sujet correspond à une équipe, peu importe le nombre de membres. Pour s'assurer que l'échantillon soit constitué de véritables équipes de travail, rappelons qu'il faille également s'assurer du respect d'un certain nombre de critères. Comme nous l'avons déjà mentionné, une équipe de travail doit 1) compter deux individus ou plus dont les membres 2) interagissent entre eux pour faire leur travail (en face à face ou virtuellement), 3)

poursuivent un ou plusieurs objectifs communs, 4) accomplissent ensemble des tâches s'inscrivant dans la mission de l'organisation, 5) sont interdépendant dans leur travail, 6) ont des responsabilités et des rôles différents et 7) évoluent dans un environnement organisationnel plus large qui entretient des attentes envers eux et vis-à-vis duquel ils ont des droits et des obligations. En étant composé de 82 équipes, notre échantillon procure aux analyses une puissance statistique appréciable. De plus, comme elles proviennent toutes d'une même organisation, cela réduit considérablement les sources de bruit pouvant contaminer les résultats (ex : culture organisationnelle, pratiques de gestion des ressources humaines).

Une seconde force de ce mémoire consiste à retenir deux sources d'informations. Les données sur les comportements d'autogestion et sur le leadership d'habilitation ont été recueillies auprès des membres de chacune des équipes, tandis que celles portant sur l'apprentissage des équipes proviennent du supérieur immédiat. En procédant de cette façon, nous avons donc réussi à diminuer considérablement le biais de variance commune (Podsakoff et al., 2003). Autrement, si toutes les données avaient été obtenues auprès d'une même source, cela aurait risqué d'influencer les résultats en augmentant ou en diminuant la force des corrélations.

Les qualités psychométriques de nos instruments de mesure représentent également une force importante de ce mémoire. D'abord, une analyse factorielle confirmatoire est venue démontrer le caractère distinct de chacune des dimensions du leadership d'habilitation. Du même coup, ce résultat conforte notre choix d'évaluer séparément chacune de ces

dimensions. Les résultats obtenus lors des analyses de cohérence interne nous informent que nos instruments possèdent des indices de fidélité se situant au-delà du seuil généralement accepté de 0.70 (Aron et Aron, 2002). Toujours en regard des instruments de mesure, ceux rattachés au leadership d'habilitation et aux comportements d'autogestion ont déjà été utilisés lors d'études antérieures où leurs qualités psychométriques ont aussi été démontrées.

5.4. Les limites de notre étude

Malgré les multiples avantages de notre étude, il faut admettre qu'elle comporte certaines limites. L'une d'elles concerne l'utilisation d'un devis de type transversal. Même s'il permet de répondre aux objectifs poursuivis dans ce mémoire, ce devis rend malheureusement impossible l'interprétation des résultats en termes de relations causales (Mook, 2001; Wall et Wood, 2005). À titre d'exemple, bien que nous ayons démontré la relation significative et positive entre les pratiques de coaching et l'apprentissage des équipes, nous ne pouvons pas statuer sur le sens de cette relation. Pour vérifier les liens de causalité entre ces variables, il serait nécessaire d'effectuer une étude longitudinale (Wall et Wood, 2005). Ainsi, nous pourrions identifier à quel moment les équipes bénéficient du leadership d'habilitation de leur supérieur immédiat et quels en sont les effets en matière d'apprentissage.

Dans une certaine mesure, une seconde limite concerne l'organisation d'où proviennent les participants de notre étude. Issue du domaine de la sécurité publique, cette

organisation est susceptible de posséder une culture centrée sur le respect de la hiérarchie et sur la discipline. Bien que ces dirigeants aient récemment décidé d'entreprendre des transformations visant à accroître le travail en équipe et l'habilitation des employés, beaucoup reste à faire. Il serait donc souhaitable de considérer les particularités de ce milieu de travail ou encore, de reproduire cette étude au sein d'organisations différentes, avant de généraliser nos résultats à d'autres contextes organisationnels (Bacharach, 1989).

5.5. Les pistes de recherches futures

En présentant l'apprentissage des équipes de travail sous la forme d'un résultat, notre mémoire répond à un besoin exprimé par plusieurs auteurs (Baard, Rench et Kozlowski, 2013). Comme nous l'avons constaté lors de notre recension des écrits, un tel positionnement théorique demeure minoritaire, et ce, même s'il n'est pas incompatible avec le fait que l'apprentissage des équipes de travail soit également un processus. Par conséquent, des efforts de recherche plus soutenus doivent être déployés pour identifier les déterminants et les mécanismes de ce phénomène. Toutefois, en raison de nos résultats, nous pensons qu'il faille d'abord poursuivre les recherches afin de mieux comprendre pourquoi certaines dimensions du leadership d'habilitation sont significativement liées à l'apprentissage des équipes.

Dans un premier temps, ces efforts devraient cibler les mécanismes de médiation. Cette étape nous paraît fondamentale, puisqu'elle a pour but de faire la lumière sur la façon

dont les intrants sont transformés en résultats (Hackman, 1987 ; Mathieu et al., 2008). Comme nous l'indiquent Ilgen et al. (2005), les mécanismes de médiation sont complexes et peuvent être composés de facteurs de nature différente. Malgré le caractère essentiel des processus comportementaux, ces auteurs suggèrent de bonifier cette analyse en tenant compte d'états émergents de type cognitif, motivationnel et/ou émotionnel. C'est d'ailleurs pourquoi les prochains efforts visant à mieux comprendre les mécanismes qui régissent les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes devraient envisager des pistes de recherches diversifiées. En priorité, ces études devraient porter sur les processus liés au partage de l'information et sur le climat d'habilitation et de sécurité psychologique au sein des équipes. Ces facteurs nous semblent d'autant plus pertinents, qu'ils bénéficient tous, à leur façon, des pratiques de leadership centrées sur l'habilitation (Dionne, Sayama, Hao et Bush, 2010; Edmondson, 1999; Kirkman et Rosen, 1999; Larson Jr., Foster-Fishman et Franz, 1998; Seibert, Wang et Courtright, 2011; Srivastava et Bartol, 2006)

Sur le plan comportemental, les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes pourraient s'expliquer par *le partage d'informations entre les membres*. Selon plusieurs auteurs, ces processus contribueraient à l'émergence des modèles mentaux communs (Kozlowski et al. 2013; Mohammed, Ferzandi et Hamilton, 2010; Wilson, Goodman et Cronin, 2007). Par exemple, en partageant les informations qu'ils détiennent au sujet de la tâche et des technologies nécessaires à sa réalisation, les membres favoriseraient l'acquisition de nouvelles connaissances chez leurs coéquipiers (Kozlowski et Chao, 2012). En plus de faciliter l'émergence de ces construits, les

processus liés au partage de l'information contribueraient aussi à l'adoption de nouvelles pratiques (Burke et al. 2006b; Zajac, Gregory, Bedwell, Kramer et Salas, 2013). À partir d'une perspective motivationnelle, les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes pourraient aussi s'expliquer grâce à *l'émergence d'un climat d'habilitation psychologique*. Les équipes où il règne un tel climat sont généralement composées de membres dont les efforts demeurent soutenus, et ce, malgré la présence d'obstacles (Chen et Kanfer, 2006; Seibert, Wang et Courtright, 2011). À l'approche d'un nouveau défi, ils seraient aussi davantage engagés dans l'amélioration de leurs pratiques, dans le but de maintenir et même d'améliorer leur niveau d'efficacité (Spreitzer, Noble, Mishra et Cooke, 1999). Fait intéressant, Mathieu, Gilson et Ruddy (2006) ont démontré qu'un climat d'habilitation psychologique favorise l'apprentissage entre les équipiers. En plus du partage d'informations et du climat d'habilitation psychologique, les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail pourraient s'expliquer grâce à *l'émergence d'un climat de sécurité psychologique*. Lorsqu'ils n'ont aucune crainte d'être embarrassés ou ridiculisés par leurs coéquipiers, les membres seraient plus disposés à poser une question ou à admettre une erreur (Edmondson, 2012). Dans les écrits où la sécurité psychologique et l'apprentissage des équipes sont mis en relation, ce dernier phénomène est généralement présenté sous la forme d'un processus d'action et de réflexion, composé de comportements d'apprentissage spécifiques (Ashauer et Macan, 2013; Burke et al., 2006b; Carmeli et Gittell, 2009; Edmondson, 1999; Edmondson, Bohmer et Pisano, 2001; Liu et al., 2014; Nembhard et Edmondson, 2006; Ortega et al., 2013; Raes et al., 2013). Il serait donc pertinent d'évaluer si une telle

relation existe lorsque l'apprentissage constitue une dimension de l'efficacité des équipes.

Par ailleurs, les futures recherches devraient identifier les facteurs de niveau organisationnel et individuel susceptibles d'accroître l'apprentissage des équipes de travail. Plus largement, la réalisation d'études de type multiniveaux est un besoin exprimé par plusieurs chercheurs du domaine des sciences de la gestion (Kozlowski et al., 2013; Kozlowski et Klein, 2010; Mathieu et Chen, 2011; Molloy, Ployhart et Wright, 2011; Rousseau, 1985). En fait, ces études seraient essentielles pour mieux comprendre l'articulation des phénomènes inscrits à des niveaux différents (Kozlowski et Klein, 2000; Ployhart et Moliterno, 2011). Toutefois, le clivage entre ces perspectives de recherche s'est malheureusement accru au fil du temps, notamment en raison du poids des traditions disciplinaires et de la spécialisation des savoirs (Kozlowski et al., 2013). D'un côté, les écrits au niveau *macro* mobilisent habituellement des approches théoriques et des modèles issus de l'économie, de la stratégie et de la sociologie (Mathieu et Chen, 2011; Molly, Ployhart et Wright, 2011). D'un autre côté, l'étude des différences individuelles, réservée au niveau *micro*, est généralement dominée par des chercheurs du domaine de la psychologie (Mathieu et Chen, 2011). Malgré cela, Mathieu et Chen (2011) affirment que le fruit est mûr pour intégrer ces savoirs issus de perspectives différentes et de les analyser à partir d'un niveau intermédiaire (*méso*), au sein duquel on retrouve les équipes de travail.

Pour mieux comprendre l'arrimage entre le niveau *macro* et l'apprentissage des équipes, Bowen et Ostroff (2004), recommandent aux chercheurs d'étudier l'interprétation que font les équipiers de leur environnement organisationnel. Par exemple, les pratiques de gestion des ressources humaines (Guest, 2011; Kehoe et Wright, 2013; Nishii, Lepak et Schneider, 2008; Wright et Nishii, 2007), la structure de l'organisation (Hollenbeck et al., 2011; Morgeson, Dierdorff et Hmurovic, 2010) et le climat qui y règne (Schulte, Ostroff et Kiniki, 2006), sont tous des facteurs *macro* susceptibles d'informer les équipes sur les attitudes et les comportements à adopter (Bowen et Ostroff, 2004). D'après Kozlowski et Klein (2000), les échanges et les discussions tenues entre les membres à cet effet seraient cruciaux. En effet, c'est à ce moment précis qu'émergerait une compréhension plus ou moins commune de l'environnement organisationnel, laquelle pourrait ensuite influencer la capacité et la volonté de l'équipe à s'engager dans l'apprentissage de nouvelles pratiques (Kozlowski et Klein, 2000).

Dans la littérature existante, certains facteurs de niveau *macro* contribueraient à l'apprentissage des équipes de travail (Hackman et Wageman, 2005; Mathieu et al., 2008; Morgeson, Lindoerfer et Loring, 2010). Toutefois, les recherches menées en ce sens sont plutôt rares. Dans leur étude réalisée auprès de 111 équipes réparties au sein de quatre organisations, Kirkman et Rosen (1999) ont montré la relation entre un système de pratiques de gestion des ressources humaines orientées vers les besoins des équipes (ex : récompenses d'équipe, évaluation de la performance collective et formation offerte aux équipes) et l'apprentissage de ces dernières. D'après leurs résultats, cette relation s'expliquerait par l'émergence d'un climat d'habilitation psychologique. Selon Zellmer-

Bruhn et Gibson (2006), les équipes apprendraient davantage lorsque leur organisation possède une structure décentralisée. Malheureusement, aucune information ne permet d'expliquer les mécanismes à l'origine de cette relation. De son côté, Edmondson (1999) démontre que le support organisationnel est lié au déploiement de comportements d'apprentissage et que cette relation s'explique grâce à l'émergence d'un climat de sécurité psychologique.

À la lumière de ces quelques résultats de recherches, il serait intéressant de mieux comprendre le rôle joué par les pratiques de gestion des ressources humaines (évaluées de façon individuelle ou regroupées au sein de systèmes), par la structure organisationnelle et par le soutien organisationnel, dans les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail. De surcroît, la culture organisationnelle devrait aussi être considérée dans le cadre de futures recherches. Un peu plus tôt dans ce mémoire, nous avons d'ailleurs évoqué la possibilité qu'un tel facteur ait pu influencer nos résultats, compte tenu du milieu de travail particulier dans lequel évoluent nos participants.

Pour faire la lumière sur les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail, nous pensons que les futures recherches devraient aussi tenir compte de facteurs situés au niveau *micro*. Correspondant aux caractéristiques des équipiers (Mathieu et al., 2008), ces facteurs viennent non seulement teinter la nature et la qualité de leurs interactions (Mathieu et al., 2014), mais elles participent aussi à l'émergence de construits collectifs (Kozlowski et Klein, 2000). Au niveau empirique,

quelques études ont cherché à comprendre l'arrimage entre les caractéristiques individuelles et l'apprentissage des équipes. En s'inscrivant dans l'approche du traitement de l'information, Ellis et al. (2003) ont porté leur intérêt sur les capacités cognitives et sur deux dimensions de la personnalité : l'agréabilité et l'ouverture à l'expérience. Leurs résultats démontrent la relation significative et positive entre les capacités cognitives des membres et l'apprentissage des équipes. Leurs conclusions sont différentes concernant la personnalité. L'ouverture à l'expérience ne serait pas liée à l'apprentissage des équipes, tandis que l'agréabilité le serait, mais de façon négative. De son côté, LePine (2005) démontre que l'orientation des membres vers l'apprentissage et leurs capacités cognitives favorisent l'autorégulation de l'équipe, puis son adaptation face aux changements. Quant à Rendall, Resick et DeChurch (2011), ils sont aussi arrivés à la conclusion selon laquelle les capacités cognitives des membres favorisent l'adoption de nouvelles pratiques. D'après ces auteurs, cette relation s'expliquerait par l'émergence de modèles mentaux communs portant sur les stratégies et par un meilleur partage de l'information.

À partir de ces recherches, nous constatons d'abord l'attention portée à l'endroit des capacités cognitives des membres. Lors de futures recherches, il serait donc pertinent d'évaluer si ce facteur joue également un rôle dans l'explication des relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail. Par exemple, grâce à l'autonomie accordée par ces supérieurs immédiats, les équipes regroupant des membres dotés de capacités cognitives élevées pourraient apprendre rapidement de nouvelles pratiques plus efficaces et plus innovantes. En revanche, compte tenu de ces capacités

cognitives, les équipiers ne bénéficient peut-être par autant des pratiques centrées sur l'habilitation. Par ailleurs, malgré les résultats obtenus par Ellis et al. (2003), la personnalité des membres et plus particulièrement la dimension liée à l'agréabilité, devrait être prise en compte lors de ces recherches. D'après ces auteurs, l'agréabilité rendrait les membres aversifs aux conflits, limitant ainsi les débats et la remise en question du fonctionnement de l'équipe. Or, si le supérieur immédiat sollicite la participation des membres durant la prise de décisions, les membres pourraient alors oser émettre leur opinion. Qui plus est, en étant susceptibles de le faire de manière respectueuse, ils contribueraient possiblement à l'émergence d'un climat de sécurité psychologique.

Pour terminer, notons que les prochaines études pourraient être réalisées auprès d'un plus large échantillon. Cela permettrait l'utilisation d'analyses statistiques plus sophistiquées, telles que des analyses acheminatoires (*path analysis*).

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, nous poursuivions deux objectifs. D'abord, nous souhaitions identifier les dimensions du leadership d'habilitation les plus liées à l'apprentissage des équipes de travail. D'autre part, nous voulions déterminer si les comportements d'autogestion jouent un rôle médiateur dans ces relations. Pour y arriver, nous avons effectué des analyses de corrélation et de régression hiérarchiques multiples, auprès de 82 équipes de travail issues du milieu de la sécurité publique (312 membres et 82 supérieurs immédiats). En regard de nos hypothèses de relation, les résultats montrent que le score global du leadership d'habilitation, de même que ces dimensions consistant à solliciter la participation des membres lors de la prise de décisions, à offrir du coaching et à se soucier du bien-être/interagir avec l'équipe sont liés significativement et positivement à l'apprentissage des équipes. Concernant les hypothèses de médiation, nos résultats ne permettent pas de corroborer le rôle médiateur des comportements d'autogestion.

Même si toutes nos hypothèses n'ont pas été confirmées, ce mémoire fournit néanmoins certains apports importants, tant au niveau théorique qu'au niveau pratique. Comparativement à la plupart des écrits où l'apprentissage des équipes est considéré comme étant un processus, notre étude le présente sous la forme d'un résultat et plus particulièrement, d'une dimension de leur efficacité (Morgeson, Lindoerfer et Doring, 2010). Nous avons pris cette décision, puisqu'il s'agit d'une perspective tout aussi appropriée, quoique moins développée sur le plan empirique (Baard, Rench et

Kozlowski; 2013). Dès lors, il existait – et il existe toujours – un véritable besoin d’en identifier les déterminants et de mieux en comprendre les mécanismes (Baard, Rens et Kozlowski; 2013; Stokes, Schneider et Lyons, 2010). Par cette recherche, nous en savons davantage sur l’importance du leadership d’habilitation et de certaines de ses dimensions en matière d’apprentissage des équipes de travail. Cela n’est pas tout. En effet, notre recherche montre également la relation entre chacune des dimensions du leadership d’habilitation et les comportements d’autogestion, de même que celles existant entre ces derniers et l’apprentissage des équipes de travail.

Au niveau pratique, ce mémoire permet de préciser certaines des pratiques de leadership à adopter par les supérieurs immédiats, s’ils souhaitent favoriser le déploiement de comportements d’autogestion et l’apprentissage des équipes de travail. À notre avis, ces informations pourraient également être utilisées au niveau organisationnel afin de mieux sélectionner les supérieurs immédiats devant gérer une ou plusieurs équipes de travail. Par exemple, ceux-ci pourraient être reconnus pour l’amélioration constante de leurs pratiques et pour le soutien qu’ils offrent à leurs collègues en matière d’apprentissage et de bien-être. Qui plus est, il serait aussi pertinent de tenir compte de ces informations dans l’établissement de critères de performance des supérieurs immédiats et dans l’enrichissement du contenu de certaines activités de formation.

En somme, les résultats de ce mémoire viennent appuyer l’idée selon laquelle le leadership d’habilitation serait lié à l’autogestion des équipes de travail et à leur

apprentissage. Toutefois, puisque certaines de nos hypothèses n'ont pas été corroborées et surtout, compte tenu de l'état général des connaissances, des efforts de recherche plus soutenus devront évidemment être déployés afin de mieux comprendre les relations entre le leadership d'habilitation et l'apprentissage des équipes de travail.

Bibliographie

Ahearne, M. J., Mathieu, J. E. et Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of empowering leader behaviors on customer satisfaction and performance, *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945–955.

Allen, N. J. et Hecht, T. D. (2004). The ‘romance of teams’: Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 439-461.

Allworth, E. et Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7(2), 97–111.

Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of management journal*, 39(1), 123-148.

Ancona, D. G. (1990). Outward bound: strategic for team survival in an organization. *Academy of Management Journal*, 33(2), 334-365.

Ancona, D. et Bresman, H. (2007). *X-Team*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Ancona, D. G. et Caldwell, D. F. (1992). Demography and design: Predictors of new product team performance. *Organization science*, 3(3), 321-341.

Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Argyris, C. et Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Reading, MA: Addison Wesley.

Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. et Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269.

- Aron, A. et Aron, E.N. (2002). *Statistics for the behavioral and social sciences: A brief Course* (2e éd). Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Ashauer, S. A., et Macan, T. (2013). How Can Leaders Foster Team Learning? Effects of Leader-Assigned Mastery and Performance Goals and Psychological Safety. *The Journal of psychology*, 147(6), 541-561.
- Aubé, C., Rousseau, V., et Tremblay, S. (2011). Team size and quality of group experience: The more the merrier?. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(4), 357.
- Baard, S. K., Rench, T. A., et Kozlowski, S. W. (2013). Performance Adaptation A Theoretical Integration and Review. *Journal of Management*, 20(2), 1-52.
- Bacharach, S. B. (1989). Organizational theories: Some criteria for evaluation. *Academy of management review*, 14(4), 496-515.
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. GF Flammarion, Paris
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. Dans J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Banker, R. D., Field, J. M., Schroeder, R. G. et Sintia, K. K. (1996). Impact of work teams on manufacturing performance: A longitudinal field study. *Academy of Management Journal*, 39(4), 867-890.
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.

Batt, R. (2004). Who benefits from teams? Comparing workers, supervisors, and managers. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 43(1), 183-212.

Beckmann, N., Wood, R. E., Minbashian, A., & Tabernero, C. (2012). Small group learning: Do group members' implicit theories of ability make a difference?. *Learning and individual differences*, 22(5), 624-631.

Bell, B. S. et Kozlowski, S. W. (2002). A typology of virtual teams implications for effective leadership. *Group & Organization Management*, 27(1), 14-49.

Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J. et Blawath, S. (2012). Team learning: a review and integration. *Oxford handbook of industrial and organizational psychology*. New York: Oxford University Press, Inc.

Bowen, D. E. et Lawler, E. E. (1992). Total quality-oriented human resources management. *Organizational Dynamics*, 20(4), 29-41.

Bowen, D. E. et Ostroff, C. (2004). Understanding HRM–firm performance linkages: The role of the “strength” of the HRM system. *Academy of management review*, 29(2), 203-221.

Boxall, P. (1996). The Strategic Hrm Debate and the Resource-Based View of the Firm. *Human resource management journal*, 6(3), 59-75.

Boxall, P. (1998). Achieving competitive advantage through human resource strategy: towards a theory of industry dynamics. *Human resource management review*, 8(3), 265-288.

Boxall, P. et Purcell, J. (2011). *Strategy and human resource management* (3rd ed.). Palgrave Macmillan

Brooks, A. K. (1994). Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 5(3), 213-235.

Brown, J. S. et Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), 40-57.

Bucic, T., Robinson, L. et Ramburuth, P. (2010). Effects of leadership style on team learning. *Journal of Workplace learning*, 22(4), 228-248.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E. et Halpin, S. M. (2006a). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Salas, E., Pierce, L. et Kendall, D. (2006b). Understanding team adaptation: a conceptual analysis and model. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1189-1207.

Burnstein, E. et Vinokur, A. (1977). Persuasive argumentation and social comparison as determinants of attitude polarization. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(4), 315-332.

Campbell, D. J. (1988). Task complexity: A review and analysis. *Academy of management review*, 13(1), 40-52.

Carmeli, A. et Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 30(6), 709-729.

Carson, C. M., Mosley, D. C. et Boyar, S. L. (2004). Goal orientation and supervisory behaviors: Impacting SMWT effectiveness. *Team Performance Management: An International Journal*, 10(7/8), 152-162.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Les Éditions CEC.

Cervone, D., Jiwani, N. et Wood, R. (1991). Goal setting and the differential influence of self-regulatory processes on complex decision-making performance. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 257.

Chao, G. T., et Moon, H. (2005). The cultural mosaic: a metatheory for understanding the complexity of culture. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1128.

Chan, C. C., Pearson, C. et Entrekin, L. (2003). Examining the effects of internal and external team learning on team performance. *Team Performance Management: an international journal*, 9(7/8), 174-181.

Chang, Y. H., Tung, H.L. et Lin, C. (2013). Empowering leadership on team performance : under the influences of knowledge sharing and team cohesion. *Business and Information*, (Bali, July 7-9), G489-G506.

Chen, G. et Kanfer, R. (2006). Toward a systems theory of motivated behavior in work teams. *Research in organizational behavior*, 27, 223-267.

Chen, G., Thomas, B. et Wallace, J. C. (2005). A multilevel examination of the relationships among training outcomes, mediating regulatory processes, and adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 827.

Chiocchio, F. et Essiembre, H. (2009). Cohesion and performance: A meta-analytic review of disparities between project teams, production teams, and service teams. *Small group research*. 40(4), 382-420.

Chuang, C. H., Jackson, S. E., et Jiang, Y. (2013). Can knowledge-intensive teamwork be managed? Examining the roles of HRM systems, leadership, and tacit knowledge. *Journal of management*, 20(10), 1-31.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Cohen, S. G. et Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.

Cohen, S. G., Chang, L. et Ledford, G. E. (1997). A hierarchical construct of self-management leadership and its relationship to quality of work life and perceived work group effectiveness. *Personnel Psychology*, 50(2), 275-308.

Conger, J. A. et Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482.

Cordery, J. L., Mueller, W. S. et Smith, L. M. (1991). Attitudinal and behavioral effects of autonomous group working: A longitudinal field study. *Academy of Management Journal*, 34(2), 464-476.

Crawford, E. et LePine, J. (2012). A configural theory of team processes: Accounting for the structure of taskwork and teamwork. *Academy of Management Review*, 38(1), 32-48.

Cummings, T.G. (1978) Self-regulated work group: A sociotechnical synthesis. *Academy of Management Journal*, 3, 625-633.

Cummings, J. N. et Haas, M. R. (2012). So many teams, so little time: Time allocation matters in geographically dispersed teams. *Journal of Organizational Behavior*, 33(3), 316-341.

Curral, L. A., Forrester, R. H., Dawson, J. F. et West, M. A. (2001). It's what you do and the way that you do it: Team task, team size, and innovation-related group processes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(2), 187-204.

De Dreu, C. K. et Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 88(4), 741.

DeChurch, L. A. et Haas, C. D. (2008). Examining team planning through an episodic lens effects of deliberate, contingency, and reactive planning on team effectiveness. *Small Group Research*, 39(5), 542-568.

DeChurch, L. A. et Mesmer-Magnus, J. R. (2010). The cognitive underpinnings of effective teamwork: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 32-53.

Decuyper, S., Dochy, F. et Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.

DeShon, R. P., Kozlowski, S. W., Schmidt, A. M., Milner, K. R. et Wiechmann, D. (2004). A multiple-goal, multilevel model of feedback effects on the regulation of individual and team performance. *Journal of applied psychology*, 89(6), 1035-1056.

Devine, D. J., Clayton, L. D., Philips, J. L., Dunford, B. B. et Melner, S. B. (1999). Teams in organizations prevalence, characteristics, and effectiveness. *Small Group Research*, 30(6), 678-711.

Dionne, S. D., Sayama, H., Hao, C. et Bush, B. J. (2010). The role of leadership in shared mental model convergence and team performance improvement: An agent-based computational model. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1035-1049.

Døving, E. et Martín-Rubio, I. (2013). Managing team learning in a Spanish commercial bank. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 281-295.

Druskat, V. U. et Wheeler, J. V. (2003). Managing from the boundary: The effective leadership of self-managing work teams. *Academy of Management Journal*, 46(4), 435-457.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.

Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146.

Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. San Francisco : John Wiley & Sons.

Edmondson, A. C., Bohmer, R. M. et Pisano, G. P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685-716.

Edmondson, A. C., Dillon, J. R. et Roloff, K. S. (2007). Three Perspectives on Team Learning: Outcome Improvement, Task Mastery, and Group Process. *The academy of management annals*, 1(1), 269-314.

Edmondson, A. C. et Roloff, K. S. (2009). Overcoming barriers to collaboration: Psychological safety and learning in diverse teams. Dans E. Salas, G. F. Goodwin, & C. S. Burke (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 183–208). New York, NY: Routledge.

Ellemers, N., de Gilder, D. et van den Heuvel, H. (1998). Career-oriented versus team-oriented commitment and behavior at work. *Journal of applied psychology*, 83(5), 717-730.

Ellington, J. K. et Dierdorff, E. C. (2013). Individual learning in team training: Self-regulation and team context effects. *Small Group Research*, 45(1), 37-67

Ellis, A. P. (2006). System breakdown: The role of mental models and transactive memory in the relationship between acute stress and team performance. *Academy of Management Journal*, 49(3), 576-589.

Ellis, A. P., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O., West, B. J. et Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of applied Psychology*, 88(5), 821.

Emery, F. E. et Trist, E. (1965). The causal texture of organizational environments. *Human relations*, 18(1), 12-32.

Fink, A., Bourque, L., et Fielder, E.P. (2003). *How to conduct self-administered and mail surveys* (Vol. 3). L. Bourque, & E. P. Fielder (Eds.). Sage.

Fiol, C. M. et Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 10(4), 803-813.

Fiore, S. M., Rosen, M. A., Smith-Jentsch, K., Salas, E. Letsky, M., et Warner, N. (2010). Toward an understanding of macrocognition in teams: predicting processes in complex collaborative contexts. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*. 52(2), 203-224.

Fiore, S. M., Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., Warner, N. et Letsky, M. (2010). Towards an understanding of macrocognition in teams: developing and defining complex collaborative processes and products. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 11(4), 250-271.

Fiore, S. M. et Schooler, J.W. (2004). Process Mapping and Shared Cognition: Teamwork and the Development of Shared Problem Models. Dans E. Salas and S.M. Fiore (Eds.), *Team Cognition: Understanding the Factors that Drive Process and Performance* (pp. 133-1582). Washington, DC: APA.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of applied psychology*, 37(1), 1-6.

Ford, J. K., Quiñones, M. A., Sego, D. J. et Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel psychology*, 45(3), 511-527.

Frese, M. et Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: a German approach. Dans H. C. Triandis, M. D. Hough, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, vol. 4 (pp. 271–340). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Gao, L., Janssen, O. et Shi, K. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 787-798.

Garvey, C. (2002). Steer teams with the right pay. *HR Magazine*, 47, 71-78.

Gersick, C. J. (1988). Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. *Academy of Management journal*, 31(1), 9-41.

Gersick, C. J. et Hackman, J. R. (1990). Habitual routines in task-performing groups. *Organizational behavior and human decision processes*, 47(1), 65-97.

Gibson, C. et Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 202-239.

Griffin, B. et Hesketh, B. (2003). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 65–73.

Guest, D. E. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21(1), 3-13.

Guzzo, R. A. et Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual review of psychology*, 47(1), 307-338.

Hackman, J. R. (1969). Toward understanding the role of tasks in behavioral research. *Acta psychologica*, 31, 97-128.

Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. Dans J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 315–342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston : Harvard Business Press.

Hackman, J. R. et Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.

Hackman, J. R. et Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30(2), 269-287.

Hackman, J. R. et Walton, R. E. 1986. Leading groups in organizations. Dans P. S. Goodman (Ed.), *Designing effective work groups* (pp. 72–119). San Francisco: Jossey-Bass.

Hagen, M. et Gavrilova Aguilar, M. (2012). The impact of managerial coaching on learning outcomes within the team context: An analysis. *Human Resource Development Quarterly*, 23(3), 363-388.

Hinsz, V.B. (1994 Juin) *Stimulated recall in dyadic memory performance*. Paper presented at the 17th Interdisciplinary Conference on Groups, Networks, and Organizations. Highland Beach, FL.

Hinsz, V.B. et Ladbury, J.L. (2012). Combinations of contributions for sharing cognitions in teams. Dans E. Salas, S.M. Fiore, & M.P. Letsky (Eds.), *Theories of team cognition: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 245-270). New York: Routledge.

Hinsz, V. B., Tindale, R. S. et Vollrath, D. A. (1997). The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychological bulletin*, 121(1), 43-64.

Hirst, G. et Mann, L. (2004). A model of R&D leadership and team communication: The relationship with project performance. *R&D Management*, 34(2), 147-160.

Hirst, G., Van Knippenberg, D. et Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of Management Journal*, 52(2), 280-293.

Hoch, J. E. et Kozlowski, S. W. J. (2012). Leading virtual teams: Hierarchical leadership, structural supports, and shared team leadership. *Journal of applied psychology*, 99(3), 390-403.

Hollenbeck, J. R., Beersma, B. et Schouten, M. E. (2012). Beyond team types and taxonomies: A dimensional scaling conceptualization for team description. *Academy of Management Review*, 37(1), 82-106.

Hollenbeck, J. R., Ellis, A. P., Humphrey, S. E., Garza, A. S. et Ilgen, D. R. (2011). Asymmetry in structural adaptation: The differential impact of centralizing versus decentralizing team decision-making structures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 114(1), 64-74.

Hollenbeck, J. R. et Spitzmuller, M. (2012). Team design: Tight versus loose coupling in task-oriented groups. Dans Kozlowski S. W. J. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Hollingshead, A.B. (2010). Communication, coordinated action, and focal points in groups: from dating couples to emergency responders. Dans Agnew, C. R., Carlston, D. E., Graziano, W. G., & Kelly, J. R. (Eds.), *Then a miracle occurs: Focusing on behavior in social psychological theory and research* (pp. 391-410). New York: Oxford University Press.

Hollingshead, A. B., Gupta, N., Yoon, K. et Brandon, D. P. (2012). Transactive memory theory and teams: Past, present, and future. Dans E. Salas, S. M. Fiore, & M. Letsky (Eds.), *Theories of team cognition: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 421-455). New York : Taylor & Francis.

Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA : MIT Press.

Ickes, W. et Gonzalez, R. (1994). " Social" Cognition and Social Cognition From the Subjective to the Intersubjective. *Small Group Research*, 25(2), 294-315.

Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M. et Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual review of psychology*, 56, 517-543.

James, L. R., Demaree, R. G. et Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of applied psychology*, 69(1), 85.

James, L.R., Demaree, R.G. et Wolf, G. (1993). « rwg: and assessment of within-group interrater agreement », *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 306-309.

Janicik, G. A. et Bartel, C. A. (2003). Talking about time: Effects of temporal planning and time awareness norms on group coordination and performance. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(2), 122.

Johnson, M. D. et Hollenbeck, J. R. (2007). Collective wisdom as an oxymoron: Team-based structures as impediments to learning. Dans J. Langan-Fox, C. L. Cooper, & R. J. Klimoski (Eds.). *Research companion to the dysfunctional workplace: Management challenges and symptoms* (pp. 319-331). Northhampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Kaiser, R. B., Hogan, R. et Craig, S. B. (2008). Leadership and the fate of organizations. *American Psychologist*, 63(2), 96-110.

Kanfer, R. et Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of applied psychology*, 74(4), 657.

Kanfer, R., Chen, G. et Pritchard, R. (2008). Work motivation: Forging new perspectives and directions in the post-millennium. Dans R. Kanfer, G. Chen, & R. D. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, present, and future* (pp. 601–632). New York: Routledge.

Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual review of psychology*, 44(1), 23-52.

Kasl, E., Marsick, V. J. et Dechant, K. (1997). Teams as learners a research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2), 227-246.

Katz, D. et Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York : Wiley

Kirkman, B. L. et Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management journal*, 42(1), 58-74.

Klein, G., Ross, K. G., Moon, B. M., Klein, D. E., Hoffman, R. R. et Hollnagel, E. (2003). Macrocognition. *Intelligent Systems, IEEE*, 18(3), 81-85.

Klimoski, R. et Mohammed, S. (1994). Team mental model: Construct or metaphor?. *Journal of management*, 20(2), 403-437.

Kehoe, R. R. et Wright, P. M. (2013). The impact of high-performance human resource practices on employees' attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 39(2), 366-391.

Komaki, J. L., Desselles, M. L. et Bowman, E. D. (1989). Definitely not a breeze: Extending an operant model of effective supervision to teams. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 522.

Kostopoulos, K. C., Spanos, Y. E. et Prastacos, G. P. (2013). Structure and Function of Team Learning Emergence A Multilevel Empirical Validation. *Journal of Management*, 39(6), 1430-1461.

Kozlowski, S. W. J. et Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. Dans *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*, WC Borman, DR Ilgen, RJ Klimoski (pp. 333–375). London:Wiley.

Kozlowski, S. W. J. et Bell, B. S. (2008). Team learning, development, and adaptation. Dans *Work Group Learning: Understanding, Improving and Assessing how Groups Learn in Organizations*, Sessa VI, London M (éds). Erlbaum: Mahwah, NJ; 15–44.

Kozlowski, S. W. J. et Chao, G. T. (2012). The dynamics of emergence: Cognition and cohesion in work teams. *Managerial and Decision Economics*, 33(5-6), 335-354.

Kozlowski, S. W., Chao, G. T., Grand, J. A., Braun, M. T. et Kuljanin, G. (2013). Advancing Multilevel Research Design Capturing the Dynamics of Emergence. *Organizational Research Methods*, 16(4), 581-615.

Kozlowski, S. W. J., Chao, G. T. et Jensen, J. M. (2010). Building an infrastructure for organizational learning: A multilevel approach. Dans S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, training, and development in organizations* (pp. 361-400). New York,

NY: Routledge Academic.

Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Nason, E. R. et Smith, E. M. (1999). Developing adaptive teams: A theory of compilation and performance across levels and time. Dans D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of work performance: Implications for staffing, personnel actions, and development* (pp. 240-292). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kozlowski, S. W. J. et Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological science in the public interest*, 7(3), 77-124.

Kozlowski, S. W. J. et Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. Dans K. J. Klein & S.W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 3-90). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kozlowski, S. W. J., Watola, D. J., Jensen, J. M., Kim, B. H. et Botero, I. C. (2009). Developing adaptive teams: A theory of dynamic team leadership. In E. Salas, G. F. Goodwin, & C. S. Burke (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 113-156). New York, NY: Routledge Academic.

Kukenberger, M. R., Mathieu, J. E. et Ruddy, T. (2012). A cross-level test of empowerment and process influences on members' informal learning and team commitment. *Journal of Management*, 0149206312443559.

Lantz, A. et Brav, A. (2007). Job design for learning in work groups. *Journal of Workplace Learning*, 19(5), 269-285.

Larson, J. R., Foster-Fishman, P. G. et Franz, T. M. (1998). Leadership style and the discussion of shared and unshared information in decision-making groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 482-495.

Latane, B., Williams, K. et Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822-832.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge university press.

Lawler III, E. E. (1986). *High-Involvement Management. Participative Strategies for Improving Organizational Performance*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

Lawler, E. E., Mohrman, S. A. et Ledford, G. E. (1995). *Creating high performance organizations: Practices and results of employee involvement and total quality management in Fortune 1000 companies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

LePine, J. A. (2005). Adaptation of teams in response to unforeseen change: effects of goal difficulty and team composition in terms of cognitive ability and goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1153.

LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E. et Saul, J. R. (2008). A meta-analysis of teamwork processes: tests of a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, 61(2), 273-307.

Levesque, L. L., Wilson, J. M. et Wholey, D. R. (2001). Cognitive divergence and shared mental models in software development project teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 135-144.

Levine, J. M., Resnick, L. B. et Higgins, E. T. (1993). Social foundations of cognition. *Annual review of psychology*, 44(1), 585-612.

Liang, D. W., Moreland, R. et Argote, L. (1995). Group versus individual training and group performance: The mediating role of transactive memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(4), 384-393.

Likert, R. (1967). *The Human Organization*, McGraw-Hill : New York, NY.

Lindkvist, L. (2005). Knowledge Communities and Knowledge Collectivities: A Typology of Knowledge Work in Groups. *Journal of Management Studies*, 42(6), 1189-1210.

Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z. et Lin, X. (2014). Examining the cross-level relationship between shared leadership and learning in teams: Evidence from China. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 282-295.

Locke, E. A. et Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

London, M. et Sessa, V. I. (2007). How groups learn, continuously. *Human Resource Management*, 46(4), 651-669.

Lorinkova, N., Pearsall, M. et Sims, H. (2012). Examining the differential longitudinal performance of directive versus empowering leadership in teams. *Academy of Management Journal*, 56(2), 573-596

Lyons, R., Lum, H., Fiore, S. M., Salas, E., Warner, M. et Letsky, M. (2012). Considering the influence of Task Complexity on Macrocognitive Team Processes. Dans E. Salas, S.M. Fiore, & M.P. Letsky (Eds.), *Theories of team cognition: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 271-288). New York: Routledge.

Mackie, D. M. et Goethals, G. R. (1987). Individual and group goals. Dans C. Hendrick (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 8, pp. 144–166). Thousand Oaks, CA: Sage.

Manz, C. C. et Sims, H. P. (1981). Vicarious learning: The influence of modeling on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 6(1), 105-113.

Manz, C. C. et Sims Jr, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 106-129.

Manz, C. C. et Sims, H. P., Jr. 1990. *SuperLeadership: Leading others to lead themselves*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Manz, C. C. et Sims, H. P., Jr. 1991. SuperLeadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.

Manz, C. C. et Sims, H. P., Jr. (2001). *The new SuperLeadership: Leading others to lead themselves*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Marks, M. A., Mathieu, J. E. et Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376.

Marks, M. A. et Panzer, F. J. (2004). The influence of team monitoring on team processes and performance. *Human Performance*, 17(1), 25-41.

Marks, M. A., Zaccaro, S. J. et Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaptation to novel environments. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 971.

Martin, A. et Bal, V. (2006). *The state of teams: CCL reasearch report*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership

Mathieu, J. E., et Chen, G. (2011). The Etiology of the Multilevel Paradigm in Management Research. *Journal of Management*, 37(2), 610-641.

Mathieu, J. E., Gilson, L. L. et Ruddy, T. M. (2006). Empowerment and team effectiveness: an empirical test of an integrated model. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 97.

Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E. et Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of applied psychology*, 85(2), 273.

Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T. et Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.

Mathieu, J. E. et Schulze, W. (2006). The influence of team knowledge and formal plans on episodic team process-performance relationships. *Academy of Management Journal*, 49(3), 605-619.

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., Donsbach, J. S. et Alliger, G. M. (2014). A review and integration of team composition models:: moving toward a dynamic and temporal framework. *Journal of Management*, 40(1), 130-160.

Maynard, M. T., Gilson, L. L. et Mathieu, J. E. (2012). Empowerment—fad or fab? A multilevel review of the past two decades of research. *Journal of Management*, 38(4), 1231-1281.

McGrath, J. E. 1962. *Leadership behavior: Some requirements for leadership training*.

Washington, DC: U.S. Civil Service Commission.

McGrath, J. E., Arrow, H. et Berdahl, J. L. (2000). The study of groups: past, present, and future. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 95-105.

Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. Elmsford, NY: Pergamon Press.

Mesmer-Magnus, J. R. et DeChurch, L. A. (2009). Information sharing and team performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 535.

Milgrom, P. R. et Roberts, J. (1995). Complementarities and fit: Strategy, structure, and organizational change in manufacturing. *Journal of Accounting & Economics*, 19, 179–208.

Miller, G. A., Galanter, E. et Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Miller, J. H., Page, S. E. et LeBaron, B. (2008). *Complex adaptive systems: an introduction to computational models of social life* (pp. 78-88). Princeton : Princeton University Press.

Mohammed, S. et Dumville, B. C. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: Expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of organizational Behavior*, 22(2), 89-106.

Mohammed, S., Ferzandi, L. et Hamilton, K. (2010). Metaphor No More: A 15-Year Review of the Team Mental Model Construct. *Journal of Management*, 36(4), 876-910.

Molloy, J. C., Ployhart, R. E., & Wright, P. M. (2011). The Myth of “the” Micro–Macro Divide: Bridging System-Level and Disciplinary Divides. *Journal of Management*, 37(2), 581-609.

Mook, D.G. (2001). *Psychological research : The ideas behind the methods*, New York, Norton & Company.

Morgan Jr, B. B., Salas, E. et Glickman, A. S. (1993). An analysis of team evolution and maturation. *The Journal of General Psychology*, 120(3), 277-291.

Morgeson, F. P. (2005). The external leadership of self-managing teams: intervening in the context of novel and disruptive events. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 497.

Morgeson, F. P., DeRue, D. S. et Karam, E. P. (2010). Leadership in Teams: A Functional Approach to Understanding Leadership Structures and Processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39.

Morgeson, F. P., Dierdorff, E. C., & Hmurovic, J. L. (2010). Work design in situ: Understanding the role of occupational and organizational context. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 351-360.

Morgeson, F. P. et Hofmann, D. A. (1999). The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development. *Academy of Management Review*, 24(2), 249-265.

Morgeson, F. P., Lindoerfer, D. et Loring, D. J. (2010). Developing team leadership capability. Dans E. V. Velsor, C. D. McCauley, & M. N. Ruderman (Eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (pp. 285–312). New York: Jossey-Bass.

Mortensen, M., Woolley, A. W. et O’Leary, M. B. (2007). Conditions enabling effective multiple team membership. Dans K. Crowston, S. Sieber, E. Wynn, eds. *Virtuality and Virtualization. IFIP International Federation for Information Processing* (Vol. 236, p. 215-228). Boston : Springer.

Murase, T., Carter, D. R., DeChurch, L. A. et Marks, M. A. (2014). Mind the gap: The role of leadership in multiteam system collective cognition. *The Leadership Quarterly*, 25(5), 972-986.

Nagao, D. H., Tindale, R. S., Hinsz, V. B., et Davis, J. H. (1985, Août). Individual and group biases in information processing. Dans *annual meeting of the American Psychological Association*, Los Angeles, CA.

Nembhard, I. M. et Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941-966.

Nishii, L. H., Lepak, D. P., & Schneider, B. (2008). Employee attributions of the “why” of HR practices: Their effects on employee attitudes and behaviors, and customer satisfaction. *Personnel psychology*, 61(3), 503-545.

Ortega, A., Sánchez-Manzanares, M., Gil, F. et Rico, R. (2013). Enhancing team learning in nursing teams through beliefs about interpersonal context. *Journal of advanced nursing*, 69(1), 102-111.

Osterman, P. (1994). Supervision, discretion, and work organization. *The American Economic Review*, 84(2), 380-384.

Ostroff, C. et Kozlowski, S. W. J. (1993). The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 42(2), 170-183.

Pearce, C. L. et Sims Jr, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 6(2), 172.

Ployhart, R. E., & Moliterno, T. P. (2011). Emergence of the human capital resource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36(1), 127-150.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. et Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.

Pretz, J.E., Naples, A.J. et Sternberg, R.J. (2003). Recognizing, defining, and representing problems. Dans J.E. Davidson & R.J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 3–30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. et Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.

Randall, K. R., Resick, C. J., & DeChurch, L. A. (2011). Building team adaptive capacity: the roles of sensegiving and team composition. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 525.

Raes, E., Decuyper, S., Lismont, B., Van den Bossche, P., Kyndt, E., Demeyere, S. et Dochy, F. (2013). Facilitating team learning through transformational leadership. *Instructional Science*, 41(2), 287-305.

Roe, R. A., Gockel, C. et Meyer, B. (2012). Time and change in teams: Where we are and where we are moving. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(5), 629-656.

Rosen, M. A., Salas, E., Lyons, R. et Fiore, S. M. (2008). Expertise and naturalistic decision making in organizations: Mechanisms of effective decision making. Dans G.P. Hodgkinson et H.W. Starbuck (Eds). *The Oxford Handbook of Organizational Decision Making* (pp. 221-230). New York: Oxford University Press.

Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. *Research in organizational behavior*, 7(1), 1-37.

Rousseau, V. et Aubé, C. (2010). Team self-managing behaviors and team effectiveness: The moderating effect of task routineness. *Group & Organization Management*, 35(6), 751-781.

Rousseau, V., Aubé, C. et Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors a review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570.

Rowe, A. (2008). Unfolding the dance of team learning: A metaphorical investigation of collective learning. *Management Learning*, 39(1), 41-56.

Salas, E., Bowers, C. A. et Cannon-Bowers, J. A. (1995). Military team research: 10 years of progress. *Military Psychology*, 7(2), 55-75.

Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S. A. et Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. Dans R. W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 3-29). Norwood, NJ: Ablex.

Salas, E., Sims, D. E. et Burke, C. S. (2005). Is there a “Big Five” in teamwork?. *Small group research*, 36(5), 555-599.

Sarin, S. et McDermott, C. (2003). The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development

teams. *Decision Sciences*, 34, 707–739.

Savelsbergh, C. M., Poell, R. F., & van der Heijden, B. I. (2015). Does team stability mediate the relationship between leadership and team learning? An empirical study among Dutch project teams. *International journal of project management*, 33(2), 406-418.

Schippers, M. C., Homan, A. C. et Knippenberg, D. (2013). To reflect or not to reflect: Prior team performance as a boundary condition of the effects of reflexivity on learning and final team performance. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 6-23.

Schulte, M., Ostroff, C. et Kinicki, A. J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 645-671.

Seibert, S. E., Wang, G., et Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and science of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Shamir, B. et Y. Lapidot (2003). Shared Leadership in the Management of Group Boundaries: A Study of Expulsions From Officers' Training Courses. Dans *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership* (pp. 235-247), Californie, Thousand Oaks : Sage Publications.

Shiffrin, R. M. et Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological review*, 84(2), 127-190.

Sims, H. P., Faraj, S. et Yun, S. (2009). When should a leader be directive or empowering? How to develop your own situational theory of leadership. *Business Horizons*, 52(2), 149-158.

Sonnetag, S. et Frese, M. (2012). Dynamic performance. Dans S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of industrial and organizational psychology*. New York: Oxford University Press.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465.

Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of management journal*, 39(2), 483-504.

Spreitzer, G. M., Noble, D. S., Mishra, A. K., et Cooke, W. N. (1999). Predicting process improvement team performance in an automotive firm: Explicating the roles of trust and empowerment. *Research on Managing Groups and Teams*, 2, 71-92.

Srivastava, A., Bartol, K. M. et Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of management journal*, 49(6), 1239-1251.

Stasser, G., Stewart, D. D. et Wittenbaum, G. M. (1995). Expert roles and information exchange during discussion: The importance of knowing who knows what. *Journal of experimental social psychology*, 31(3), 244-265.

Stasser, G. et Titus, W. (1985). Pooling of unshared information in group decision making: Biased information sampling during discussion. *Journal of personality and social psychology*, 48(6), 1467.

Stasser, G. et Titus, W. (2003). Hidden profiles: A brief history. *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 304-313.

Steiner, I.D. (1972) *Group processes and productivity*. Academic, New York.

Stokes, C. K., Schneider, T. R. et Lyons, J. B. (2010). Adaptive performance: A criterion problem. *Team Performance Management*, 16, 212-230.

Stout, R. J., Cannon-Bowers, J. A., Salas, E. et Milanovich, D. M. (1999). Planning, shared mental models, and coordinated performance: An empirical link is established. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 41(1), 61-71.

Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T. et Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne studies to work teams of the 1990s and beyond. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 44.

Suthers, D. D., Vatrappu, R., Medina, R., Joseph, S. et Dwyer, N. (2008). Beyond threaded discussion: Representational guidance in asynchronous collaborative learning environments. *Computers & Education*, 50(4), 1103-1127.

Suzuki, D. (2007). *L'Équilibre sacré : Redécouvrir sa place dans la nature*. Montréal, Canada : Boréal.

Tabachnick, B. G., et Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics.

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E. et Cohen, D. (2012). Teams are changing: are research and practice evolving fast enough?. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(1), 2-24.

Terreberry, S. (1968). The evolution of organizational environments. *Administrative Science Quarterly*, 590-613.

Tindale, R. S., Kameda, T. et Hinsz, V. B. (2003). Group decision making. Dans M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *Sage handbook of social psychology* (pp. 381-403). London: Sage.

Tjosvold, D., Yu, Z. Y. et Hui, C. (2004). Team Learning from Mistakes: The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving. *Journal of Management Studies*, 41(7), 1223-1245.

Von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of Management Journal*, 15(4), 407-426.

Van den Bossche, P., Gijselaers, W. H., Segers, M. et Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.

Van Der Vegt, G. S. et Bunderson, J. S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of Management Journal*, 48(3), 532-547.

van Emmerik, H., Jawahar, I. M., Schreurs, B. et De Cuyper, N. (2011). Social capital, team efficacy and team potency: The mediating role of team learning behaviors. *Career Development International*, 16(1), 82-99.

Wageman, R. (1995). Interdependence and group effectiveness. *Administrative science quarterly*, 145-180.

Wageman, R. (2001). How leaders foster self-managing team effectiveness: Design choices versus hands-on coaching. *Organization Science*, 12(5), 559-577.

Wageman, R., Gardner, H. et Mortensen, M. (2012). The changing ecology of teams: New directions for teams research. *Journal of Organizational Behavior*, 33(3), 301-315.

Wall, T. D. et Wood, S. J. (2005). The romance of human resource management and business performance, and the case for big science. *Human relations*, 58(4), 429-462.

Wegner, D. M. (1987). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. Dans *Theories of group behavior* (pp. 185-208). Springer New York.

Wegner, D. M. (1995). A computer network model of human transactive memory. *Social cognition*, 13(3), 319-339.

Weingart, L. R. (1992). Impact of group goals, task component complexity, effort, and planning on group performance. *Journal of applied psychology*, 77(5), 682.

West, M. A. (1996). Reflexivity and work group effectiveness: A conceptual integration. In M. A. West (Ed.), *Handbook of Work Group Psychology* (pp. 555-579). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

West, M. A. (2000). Reflexivity, revolution and innovation in work teams. Dans D. A. Johnson & S. T. Beyerlein (Eds.), *Advances in the interdisciplinary study of work teams: Product development teams* (pp. 1-29). Stamford, Connecticut: JAI Press.

West, M. A., Borrill, C. S. et Unsworth, K. L. (1998). Team effectiveness in organizations. Dans C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial organizational psychology*. Chichester: Wiley.s.

Wiedow, A. et Konradt, U. (2011). Two-Dimensional Structure of Team Process Improvement: Team Reflection and Team Adaptation. *Small group research*, 42(1), 32-54.

Wilson, M. et Canter, D. (1993). Shared concepts in group decision making: A model for decisions based on qualitative data. *British Journal of Social Psychology*, 32(2), 159-172.

Wilson, J. M., Goodman, P. S. et Cronin, M. A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32(4), 1041-1059.

Wittenbaum, G. M., Hollingshead, A. B. et Botero, I. C. (2004). From cooperative to motivated information sharing in groups: Moving beyond the hidden profile paradigm. *Communication Monographs*, 71(3), 286-310.

Wittenbaum G. M. et Stasser G. (1996). Management of information in small groups. Dans J. L. Nye & A. M. Brower (Eds.), *What's social about social cognition? Research on socially shared cognition in small groups* (pp. 3–28). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wright, P. M. & Nishii, L. H. (2007). Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis (CAHRS Working Paper #07-03). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/> 468

Wood, R. E. (1986). Task complexity: Definition of the construct. *Organizational behavior and human decision processes*, 37(1), 60-82.

Xue, Y., Bradley, J. et Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 299-312.

Yammarino, F. (2013). Leadership past, present, and future. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 149-155.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly*, 10(2), 285-305.

Zaccaro, S. J. et Bader, P. (2003). E-Leadership and the Challenges of Leading E-Teams: Minimizing the Bad and Maximizing the Good. *Organizational dynamics*, 31(4), 377-387.

Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. et Marks, M. A. (2002). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451-483.

Zajac, S., Gregory, M. E., Bedwell, W. L., Kramer, W. S. et Salas, E. (2014). The cognitive underpinnings of adaptive team performance in ill-defined task situations A closer look at team cognition. *Organizational Psychology Review*, 4(1), 49-73.

Zellmer-Bruhn, M. et Gibson, C. (2006). Multinational organization context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, 49(3), 501-518.

Zhang, X. et Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

