

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**CARACTÉRISTIQUES ORGANISATIONNELLES INFLUENÇANT LA
PERCEPTION D'ADOPTION DES COMPORTEMENTS DE COACH PAR
DES SUPERVISEURS À LA SUITE D'UNE ACTIVITÉ DE FORMATION.**

RAPPORT

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN GESTION DES PERSONNES EN MILIEU DE TRAVAIL

PAR

STÉPHANE ROY

Novembre 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes m'ont encouragé et apporté leur assistance tout au long de la recherche. C'est avec beaucoup de plaisir et de sentiments que je leur adresse ici mes plus sincères remerciements.

En tout premier lieu, je tiens à exprimer ma gratitude à monsieur Jean-Pierre Roger qui, à titre de directeur, a éclairé ma démarche de recherche. La constance de son accompagnement, sa rigueur et sa disponibilité ont largement contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à exprimer un remerciement particulier à ma conjointe Sarah-Jeanne. Sa patience, son aide et sa compréhension ont été des sources inépuisables de motivation et d'inspiration. Je tiens aussi à remercier ma mère Suzan, pour sa disponibilité et son aide précieuse.

Mes remerciements s'adressent également aux personnes qui ont permis la réalisation de cette recherche, qui ont accepté ma présence au sein de leur organisation et ont libéré leur personnel pour qu'il puisse collaborer à cette recherche.

RÉSUMÉ

La réalité du marché du travail demande aux gestionnaires de s'adapter rapidement aux changements tout en optimisant le potentiel de leurs ressources. De ce fait, les entreprises souhaitent que leurs superviseurs deviennent des coachs.

Ainsi, plusieurs questions nous sont venues à l'esprit : Est-ce que le milieu de travail est favorable à l'application des nouvelles connaissances et habiletés ? Est-ce qu'il peut être un obstacle au transfert des apprentissages ? Qu'est-ce qui le rend favorable ou non ?

Évidemment, plusieurs facteurs peuvent favoriser le transfert des apprentissages. Cependant, la littérature semble se concentrer davantage sur les facteurs favorables que sur les facteurs défavorables. Par conséquent, il nous apparaît plus pertinent, dans le cadre de cette recherche, de se concentrer sur les éléments qui nuisent à ce transfert. Nous désignerons ces éléments nuisibles par le terme : obstacles organisationnels.

Pour répondre à nos questions, nous avons dispensé une activité de formation en coaching à huit superviseurs de l'entreprise à l'étude. Par la suite, nous avons évalué la progression de chaque participant et nous les avons questionnés sur les obstacles qu'ils ont perçus dans le transfert des apprentissages en situation de travail.

Notre recherche a permis d'observer la perception d'une progression chez les superviseurs à la suite de l'activité de formation. Ils ont amélioré de 22.13 points leurs moyennes de perception d'adoption des comportements de coach. L'étude de cette progression nous a permis de décrire et d'identifier de nouveaux obstacles organisationnels présentés dans un tableau comportant 18 nouveaux obstacles par rapport aux données de la littérature sur le sujet. Les entrevues semi-dirigées permettent d'identifier la perception des superviseurs ainsi que les responsabilités d'un coach qui semblent les plus difficiles à transférer au milieu de travail.

Ainsi, les obstacles suivants: manque de temps dans la journée de travail, influence du type de gestion du supérieur immédiat, difficulté à coacher les employés ayant beaucoup d'ancienneté, équipe dispersée sur un grand territoire, horaire de travail trop chargé, manque d'outils pour assurer le suivi des travaux des employés, excès de tâches administratives quotidiennes, impossibilité pour le superviseur d'être présent en tout temps, changements technologiques très rapides, difficulté à effectuer les suivis des entrepreneurs externes, difficulté à ne pas faire à la place de ses employés, équipe trop nombreuse pour faire du coaching individuel, abondance de projets, perception d'un manque de clarté des rôles et responsabilités du superviseur de premier niveau, contexte organisationnel incertain pour l'entreprise, tendance à s'occuper davantage de ses moins bons employés, manque d'opportunités de coaching et présence du syndicat des employés perçue comme rendant plus complexe les interventions de coaching, sont des facteurs perçus comme nuisant à divers degrés au transfert.

En somme, la poursuite du développement des compétences des superviseurs en coaching et leur utilisation efficace au travail nous apparaissent en partie liées à une bonne connaissance des obstacles potentiels au coaching susceptibles d'exister dans l'environnement de travail et à une réflexion partagée et continue des directions

d'entreprises et du personnel d'encadrement sur les actions à mettre en œuvre pour maîtriser ces obstacles.

Nous pouvons nous référer à l'ensemble de ces nouveaux obstacles organisationnels pour ainsi apprendre à les connaître, les comprendre et à les apprivoiser dans l'objectif d'améliorer la progression des superviseurs en coaching.

Table des matières

Remerciements.....	II
Résumé.....	III
Table des matières.....	V
Liste des tableaux.....	VII
Liste des graphiques.....	IX
Liste des figures.....	X
Liste des annexes.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	9
CONTEXTE THÉORIQUE.....	9
1.1 Le coaching des employés.....	9
1.1.1 L'origine du coaching.....	10
1.1.2 Quelques définitions.....	11
1.1.3 À quoi servent donc les coachs.....	18
1.1.4 Situations favorables de coaching.....	19
1.1.5 Du mode traditionnel de gestion au mode «coaching».....	20
1.1.6 Les responsabilités du coach.....	24
1.1.7 Un nouveau paradigme pour la gestion des personnes.....	31
1.2 La formation, le perfectionnement et le transfert des apprentissages.....	35
1.2.1 La formation.....	35
1.2.2 Le perfectionnement.....	39
1.2.3 Le transfert des apprentissages.....	40
1.3 La problématique et les questions de recherche.....	48
1.4 Les questions de recherche.....	49
1.4.1 Questions générales.....	49
1.4.2 Questions spécifiques.....	49

CHAPITRE II	50
MÉTHODOLOGIE	50
2.1 Démarche méthodologique	50
2.1.1 L'activité de formation	52
2.1.2 Le questionnaire «Mes comportements de superviseur»	54
2.1.3 Questionnaire «Le superviseur coach»	57
2.1.4 L'entrevue semi-dirigée	58
2.1.5 Mesure pré formation	62
2.1.6 Dispensation de l'activité de formation en coaching	63
2.1.7 Administration du questionnaire pour les employés des superviseurs	63
2.1.8 Mesure post formation	63
2.1.9 Entrevue semi-dirigée	64
2.2 Le cadre théorique et opératoire	65
2.2.1 La variable dépendante	65
2.2.2 Les variables indépendantes	66
2.2.3 Les variables intermédiaires	66
2.3 La description de l'entreprise	66
2.4 L'échantillonnage	67
2.5 Les limites de la recherche	70
CHAPITRE III	72
Analyse des résultats	72
3.1 L'analyse des résultats	72
CHAPITRE IV	84
Analyse et interprétation des résultats des entrevues	84
4.1 Les obstacles freinant la fréquence d'adoption de comportements de coach	84
4.2 Synthèse des informations recueillies lors des entrevues	98
4.3 Définition des obstacles	105
4.4 Recommandations	122
CONCLUSION	131
Perspectives de recherches	133
BIBLIOGRAPHIE	137
ANNEXES	149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Exemples d'objets possibles de coaching.....	19
Tableau 2 : Les fonctions et les rôles du gestionnaire.....	21
Tableau 3 : Les stratégies du gestionnaire-coach.....	23
Tableau 4 : Responsabilités d'un coach en entreprise.....	25
Tableau 5 : Classement des 21 dimensions selon leur importance aux yeux des supervisés : résultats de Beauchamps (1995).....	26
Tableau 6 : Les 23 responsabilités du coach en entreprise selon Éthier (1996), version améliorée par Éthier et Gosselin en 1996.....	28
Tableau 7 : Tableau du profil des compétences d'un coach à la STCUM (Côté, 1998).....	30
Tableau 8 : Résumé des étapes de la démarche méthodologique.....	51
Tableau 9 : Échelle de notation utilisée pour l'évaluation des comportements de coach.....	57
Tableau 10 : Participants du groupe expérimental.....	69
Tableau 11 : Participants du groupe contrôle.....	70
Tableau 12 : Résultats pré et post formation du groupe expérimental.....	75
Tableau 13 : Différence entre groupe contrôle et expérimental.....	77
Tableau 14a : Perception des employés quant à la difficulté pour leur superviseur d'assumer un rôle de coach.....	80
Tableau 14b : Perception des employés quant à l'existence de contraintes organisationnelles empêchant le superviseur d'assumer son rôle de coach.....	81
Tableau 15 : Obstacles organisationnels chez l'entreprise à l'étude selon les employés des superviseurs.....	83
Tableau 16 : Fréquence de mention des obstacles au coaching en pourcentage du nombre de responsabilités à assumer selon la perception des superviseurs.....	99
Tableau 17 : Perception des superviseurs quant à l'importance des obstacles organisationnels identifiés par les supervisés chez l'entreprise à l'étude.....	100

Tableau 18 : Obstacles organisationnels au coaching selon 11 superviseurs de 2 ^e niveau.....	101
Tableau 19 : Les caractéristiques organisationnelles susceptibles d'influencer la perception de la fréquence d'adoption des comportements de coach selon le poste occupé	102
Tableau 20 : Les caractéristiques individuelles ou organisationnelles susceptibles d'influencer la fréquence d'adoption des comportements de coach par les superviseurs selon Éthier.....	103
Tableau 21 : Facteurs et sous-élément favorables au transfert positif des apprentissages et présents après l'activité de perfectionnement.....	126
Tableau 22 : Changements pouvant faciliter le rôle de coach chez l'entreprise à l'étude selon les superviseurs de niveau 1.....	128

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Résultats graphiques pré et post formation du groupe expérimental.....	76
Graphique 2 : Différence entre groupe contrôle et expérimental.....	78
Graphique 3 : Écart entre les groupes.....	79

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Cadre opératoire	65
-----------------------------------	----

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire «mes comportements de superviseur»	149
Annexe 2 : Le questionnaire «Le superviseur coach»	158
Annexe 3 :Le questionnaire de l'entrevue semi-dirigée	162
Annexe 4 : Évaluation de la formation	171

INTRODUCTION

Les changements organisationnels et les nouvelles technologies qui façonnent l'évolution du travail depuis cette dernière décennie sont autant d'indicateurs qui révèlent que les entreprises doivent de plus en plus offrir des programmes de formation et de perfectionnement à leur main-d'œuvre.

Les organisations investissent des sommes significatives en temps et en argent dans des programmes de formation ainsi que dans le perfectionnement de leurs employés. Carnevale, Gainer et Meltzer (1989) évaluent à 30 millions de millions de dollars les sommes investies aux États-Unis en perfectionnement et en formation d'employés. Selon Mateu (1992), les Américains dépensent en moyenne 340\$ par individu par année, comparativement à 160\$ par individu par année au Canada. L'OCDE classe le Canada au dixième rang mondial des pays offrant de la formation liée au marché du travail. Au Canada ainsi qu'au Québec, investir dans la formation est une façon de développer les compétences des individus (Goldstein et Gilliam, 1990).

Par contre, Basset (1989) affirme que l'impact d'une activité de formation sur le rendement d'une entreprise est très difficile à évaluer et surtout très controversé.

« La croyance dans l'effet à terme des actions de formation sur le comportement et la réussite de l'entreprise réside dans leur caractère opératoire (elles sont efficaces et peuvent être rendues plus efficaces) plus que dans la recherche d'une mesure indiscutable et toujours discutée de l'impact des dépenses consenties sur des résultats fuyants. » (Basset, 1989, p.16)

Effectivement, le taux de transfert des apprentissages suite à une activité de formation n'est guère convaincant.

«Only 40% of the program content of a management development program was transferred to the work environment immediately after the program ended, about 25% was still being applied six months later and a more 15% was still being used at the end of the year. » (Cromwell, 2000, p.1)

La réalité du marché du travail demande de s'adapter rapidement au changement et par le fait même, on demande aux superviseurs de modifier leur mode de gestion. D'ailleurs, plusieurs auteurs (Evered et Selman, 1989 ; Frankel et Otazo, 1992 ; Hodes, 1992 ; Rosow et Zagert, 1990 ; Stowell, 1988) affirment que le superviseur doit changer pour s'adapter aux changements du marché. Ils s'entendent sur la nécessité immédiate de faire évoluer le rôle de superviseur vers celui de coach.

La formation en entreprise est omniprésente. Des millions de dollars sont investis année après année. Or, de nombreuses entreprises se contentent d'évaluer les effets d'une formation à l'aide d'un questionnaire de satisfaction le plus souvent bâti par leur service des ressources humaines.

Les entreprises misent généralement aussi sur les évaluations annuelles des employés pour connaître leur progression suite à une formation. De manière plus scientifique, ces dernières années, les recherches sur la formation en entreprise utilisent le processus du transfert des apprentissages pour évaluer les retombées d'une activité de formation. Le modèle de Kirkpatrick, (1975) pour expliquer et apprécier les effets d'une formation, est toujours utilisé.

C'est à partir de ces éléments que nous avons précisé notre problématique. Avant

d'évaluer une activité de formation, il faut réfléchir sur les objectifs de l'entreprise, sur les participants et surtout sur le retour au travail après la formation.

Ainsi plusieurs questions nous sont venues à l'esprit : Est-ce que le milieu de travail est favorable à l'application des nouvelles connaissances et habiletés ? Est-ce qu'il peut être un obstacle au transfert des apprentissages ? Qu'est ce qui le rend favorable ou non ?

Évidemment, plusieurs facteurs peuvent favoriser le transfert des apprentissages. Cependant, la littérature semble se concentrer davantage sur les facteurs favorables que sur les facteurs défavorables. Par conséquent, il nous apparaît plus pertinent, dans le cadre de cette recherche, de se concentrer sur les éléments qui nuisent à ce transfert. Nous désignerons ces éléments nuisibles par le terme d'obstacles organisationnels.

Ces recherches ont identifié des variables modératrices pour expliquer le non transfert des apprentissages (Beauchamp, 1995 ; Éthier, 1996; Côté, 1998 et Cromwell, 2000). Par contre, la littérature ne présente que très peu de données démontrant les différents obstacles organisationnels que peut rencontrer un participant suite à une activité de formation. Nous pouvons cependant citer certaines recherches qui présentent des données et des informations concluantes (Evered et Selman, 1989; Orth et al. 1987; Burdett, 1991; Buhler, 1998; Rosow et Zager, 1989; Beauchamp, 1995 ; Éthier, 1996; Côté, 1998 et Cromwell, 2000)

L'ensemble de ces auteurs affirme que les habiletés de coaching font généralement défaut aux superviseurs et que le transfert des apprentissages tarde à s'opérer ou ne se réalise pas entièrement.

À la lumière de leurs recherches, ils ont reconnu certains facteurs ou obstacles reliés aux superviseurs, aux supervisés ainsi qu'au contexte de travail. Nous les présentons dans le chapitre suivant. Nous pouvons constater à la suite de cette revue de littérature que le faible nombre d'études en matière d'obstacles au coaching est bien réel.

Éthier (1995) et Côté (1998) sont parmi les derniers à avoir recensé certains obstacles susceptibles de nuire au transfert des apprentissages à la suite d'une activité de formation en coaching.

Notre recherche se fonde en partie sur un devis quasi expérimental s'efforçant de documenter la nature des changements perçus dans les comportements de coaching des superviseurs formés et sur une analyse davantage qualitative du discours des superviseurs formés quant aux obstacles qu'ils perçoivent dans l'exercice de leurs habilités nouvelles de coaching. Elle inclut aussi une analyse des perceptions de collaborateurs et de certains supérieurs des superviseurs formés quant à ces mêmes obstacles. Nous souhaitons faire la synthèse des différents obstacles perçus par ces superviseurs appartenant à une même organisation.

Pour ce faire, nous devons choisir une formation qui répond à nos objectifs de recherche. Le choix de l'activité de formation doit soulever le problème de la transférabilité de ses acquis au milieu de travail. Nous avons ainsi conçu une activité de formation spécifique pour l'étude. Cette formation s'inspire plus précisément des travaux de Kinlaw, (1997) ainsi que des travaux de Zenger et Miller, (1988). L'objet de l'activité de formation choisie est aussi ressorti de la revue de littérature sur le coaching. De nombreux auteurs ont apporté diverses définitions du coaching en milieu de travail et proposé diverses approches pour sa mise en œuvre. Malgré les différences que présente la littérature en

terme de délais, de nombre d'étapes et de sémantique, certaines approches se ressemblent particulièrement. Ainsi, à notre connaissance, l'approche de Kinlaw (1997) s'oriente vers une généralisation des pratiques du coaching à l'exercice même des fonctions de tout superviseur, quel que soit son milieu de travail. Il définit le *coach* comme quelqu'un qui doit maîtriser quatre types de conversations.

- 1) conseiller : c'est-à-dire aider un collaborateur à explorer et à résoudre un problème;
- 2) guider : c'est-à-dire orienter un collaborateur dans les structures de l'entreprise;
- 3) former : c'est-à-dire enseigner personnellement une technique ou un mode opératoire à un collaborateur ;
- 4) confronter : c'est-à-dire stimuler un collaborateur à améliorer ses performances.

Le coaching répond aux besoins actuels des organisations. De manière plus spécifique, les entreprises cherchent à modifier leur mode de gestion pour répondre aux besoins changeants du marché du travail. Le coaching est une compétence recherchée par différentes entreprises. Mais qu'est-ce que le coaching ? Quels sont les comportements clé d'un coach ?

L'utilisation du mot coaching est monnaie courante dans la majorité des organisations et les superviseurs sont de plus en plus appelés à agir comme des coachs. De nombreuses organisations désirent ouvertement que leurs superviseurs deviennent des coachs. Plusieurs formations ayant cet objectif ont ainsi été offertes ces dernières années aux superviseurs de nombreuses organisations du Canada.

Cette recherche vise à identifier les facteurs organisationnels impliqués dans le transfert des apprentissages, plus particulièrement à la suite d'un programme de

perfectionnement en entreprise ; elle a aussi pour but d'identifier leurs effets dans le milieu du travail. Elle constitue également une mise à jour de ce qu'est le coaching de nos jours pour le personnel d'encadrement.

L'objectif général de cette étude est donc de présenter un portrait des obstacles organisationnels perçus par les participants deux mois après avoir suivi l'activité de formation en coaching. Cette recherche, vise plus spécifiquement les objectifs suivants :

- Identifier les caractéristiques organisationnelles susceptibles d'influencer la fréquence perçue d'adoption des comportements de coach par des superviseurs suite à une activité de formation.
- Connaître la nature du changement rapporté par les superviseurs pour chacun de leurs comportements de coaching à la suite de l'activité de formation.

L'ensemble des recherches portant sur les travaux des spécialistes du transfert des apprentissages affirme qu'il est difficile de transférer plus de 10% des apprentissages suite à une activité de formation (Haccoun, 1993). La littérature démontre les nombreuses difficultés de transfert mais ne propose que quelques pistes de solutions pour améliorer le taux de transfert. Nadine Murtada (1996) note dans ses recherches sur le transfert des apprentissages : «Règle générale, les problèmes sont beaucoup plus complexes, car, en plus des paramètres individuels, il existe une multitude de changements organisationnels.» (Murtada, 1996, p.13) Or la plupart des recherches se sont intéressées aux paramètres individuels et beaucoup moins aux paramètres organisationnels.

Notre projet de recherche propose donc en premier lieu d'élaborer et de dispenser une activité de formation portant sur le coaching à huit superviseurs de l'entreprise à l'étude. Les contraintes de temps propres tant à la réalisation de ce travail qu'aux contraintes de l'entreprise concernée nous amènent à évaluer la nature des changements en terme de fréquence d'adoption des comportements de coach seulement deux mois après l'activité de formation. Nous savons qu'un comportement est difficile à changer et à améliorer ; nous pouvons alors nous interroger d'autant plus sur l'amplitude du changement pouvant se produire en deux mois concernant 72 comportements ! Nous espérons cependant pouvoir apprécier la nature des changements possibles pour ainsi identifier les obstacles que les participants perçoivent rencontrer. Nous sommes dès le départ bien conscients que de nombreux travaux antérieurs ont déjà mis en évidence le fait qu'il ne faut pas s'attendre à ce que le transfert apparaisse spontanément mais que le comportement visé doit plutôt être appris, répété, pratiqué, surtout quand il s'agit d'habiletés relationnelles.

La recherche se prête à une démarche qualitative de type exploratoire. Marshall et Rossman (1989) invoquent la supériorité méthodologique de la recherche qualitative dans les situations où les recherches portent sur les processus organisationnels, ses liens informels et non structurés (Deslauriers et Kérésit, 1991, p.116)). Aux fins de cette étude, la méthode qualitative est choisie en raison des contraintes d'échantillonnage que nous avons rencontrées. Deslauriers et Kérésit (1991) affirment par ailleurs que «La culture organisationnelle d'une entreprise, du travail des femmes ou des hommes, sont les objectifs privilégiés d'une approche qualitative.»

Deslauriers et Kérésit (1991) écrivent aussi que dans la tradition de la recherche action, les praticiens sont étroitement associés aux projets de recherche quand ils ne les démarrent pas eux mêmes dans leurs institutions ; la recherche qualitative se construit

progressivement, en lien avec le terrain, selon les interprétations des données et de leur analyse, car les écrits ne disent pas tout.»

La collecte de données s'est faite principalement par des questionnaires d'auto évaluation ainsi que par des entrevues semi-dirigées auprès de neuf sujets inscrits à l'activité de formation. Chaque participant fut rencontré individuellement pour un entretien d'une heure environ. La prise de contact avec le milieu et la collecte des données se sont échelonnées sur une période de huit mois.

Ce mémoire comporte trois chapitres. Le premier chapitre présente le contexte théorique et se divise en quatre sous-parties. La première partie est consacrée aux définitions des concepts du coaching. On aborde dans la seconde partie une vision générale des concepts de formation. La troisième partie porte sur le transfert des apprentissages. Enfin, dans la quatrième partie, nous énonçons la problématique et les hypothèses de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons la méthodologie de recherche retenue et les modèles, questionnaires et instruments de mesure qui en découlent. Nous présentons brièvement l'entreprise ainsi que la formation qui a été conçue et dispensée. Ensuite, nous décrivons l'échantillon et présentons les limites de la recherche.

Le chapitre trois porte sur l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Dans une dernière partie, nous tirons les principales conclusions de la recherche et proposons quelques pistes de réflexion et d'action portant sur la formation, la transférabilité d'habiletés de coaching et la possibilité éventuelle de lever ou de limiter les obstacles organisationnels potentiels perçus par les superviseurs lors des entrevues.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Le coaching des employés

Dans l'optique de donner du sens au travail, à son organisation et afin de réorganiser le travail, plusieurs entreprises se tournent vers une humanisation de leur milieu de travail. Les valeurs des travailleurs changent par ailleurs et leurs attentes sont différentes. L'école classique, avec son modèle du processus de gestion en quatre phases (P.O.D.C : planifier, organiser, diriger et contrôler) a montré ses limites, particulièrement dans la façon de superviser les employés. Mais quel mode de supervision des employés prendra la relève ?

Depuis quelques années, les entreprises semblent se tourner vers une nouvelle méthode de développement des compétences des employés. Cette dernière a été développée aux États-Unis par un psychologue, Michael Brown, à partir des réflexions du philosophe Frederick Hudson. Historiquement, cette approche est née il y a plus de vingt-cinq ans de la requête de personnes souhaitant se faire aider sur un point précis de leur développement personnel, par exemple lors de l'élaboration ou de la révision d'un projet. Les outils habituels des psychothérapeutes ne répondaient pas assez concrètement à ce besoin. Très naturellement, le coaching a intéressé les entreprises en tant que mode de soutien individuel pour les cadres. Puis, le coaching s'est développé à l'intérieur de différentes sphères de la gestion.

Malheureusement, le mot coaching est galvaudé. On l'a souvent emprunté pour désigner le management, mais le coaching ne consiste pas à diriger ou à dire à quelqu'un ce qu'il doit faire, il s'agit de plus que cela. Le coaching est non seulement une pratique de gestion mais aussi un art s'appuyant sur des méthodes et ne se révélant pleinement qu'à ceux qui le pratiquent. Certes, il y a des points communs entre les coachs les plus renommés mais chacun conserve, au-delà de toute tentative de synthèse, quelque chose d'unique : son style et son talent. Comme pour des peintres ou des musiciens, talents ou styles sont aussi difficiles à décrire qu'à comparer. Cependant, un examen de la littérature concernant le coaching aidera à clarifier ce qu'est le coaching.

Au Québec, parmi tous les outils de formation destinés aux gestionnaires, le coaching demeure incontestablement le plus populaire : 52 % des entreprises québécoises (Association des entreprises privées de formation, 1998) ont déjà eu recours au moins une fois à une activité de coaching, et la proportion ne cesse de progresser.

1.1.1. L'origine du coaching

Le mot anglais « coaching » vient de la pratique anglo-saxonne se référant au système de formation académique ou d'entraînement sportif. Il reflète une notion d'accompagnement, de préparation et d'aide à la décision face à un défi professionnel mais aussi personnel. Le terme « coach » a des origines françaises (cocher) et il est associé à une notion dynamique de mouvement, de conduite, d'objectif à atteindre. Par conséquent, le coaching apparaît comme l'établissement d'une relation de confiance entre un coach et un coaché, s'inscrivant dans le cadre d'une méthode non directive et permettant au premier d'aider le second à exprimer ses visions, ses potentiels et à assumer ses propres décisions.

Selon Éthier (1996, p.168), c'est au début des années 1980 que le concept de *coach* change: il ne s'apparente plus seulement à une technique de formation mais il devient aussi une méthode qui vise la formation et le développement des personnes et des individus.

1.1.2. Quelques définitions

D'entrée de jeu, quelques définitions s'imposent, puisqu'il importe de comprendre explicitement ce qu'est le coaching en entreprise.

Dans la plus récente édition du *Petit Robert*, le coach est la personne à qui on confie l'entraînement d'une équipe ou d'un sportif. Cet entraînement exige une préparation méthodique et un apprentissage par l'habitude, d'où l'importance de pratiquer toute discipline sportive de manière répétée et assidue. Il semble cependant que pour la majorité des amateurs de sports, le coach assume davantage de responsabilités. Par exemple, le coach d'une équipe de hockey ou de football agit bel et bien comme entraîneur. Mais il est également meneur d'« hommes », celui qui dirige le jeu. De façon plus concrète, et selon l'avis de plusieurs spécialistes de sport, le coach détermine le niveau de participation de chacun des joueurs, évalue les performances et incite les participants à s'améliorer constamment. C'est également lui qui influence les décisions d'embauche et de mise à pied des joueurs.

Depuis le début des années 1970, il arrive souvent qu'en tant qu'outil d'amélioration de la performance, le *coaching* soit associé à l'image de l'entraîneur sportif (Côté, 1998). D'ailleurs, selon Chariamonte et Higgins (1993, cité par Éthier 1996), les situations d'un superviseur en entreprise et d'un entraîneur sportif sont très

semblables et ce, parce que leur succès dépend de la performance de leur équipe et que le superviseur ne peut pas faire le travail lui-même. Enfin, depuis le début des années 1980, le *coaching* en tant qu'outil d'amélioration de la performance est fréquemment associé au *mentoring*, au *sponsoring* et au *counseling* (Désautels, 1996).

Si on s'entend relativement bien sur les responsabilités du coach et sur ce que le coaching représente dans les milieux sportifs, cette unanimité n'est plus aussi évidente lorsqu'il est question du coaching en entreprise. En effet, plusieurs auteurs et spécialistes en ce domaine définissent le coaching de différentes façons. Les définitions suivantes nous permettent de vérifier les nombreuses conceptualisations existantes du coaching.

ALLENGAUGH 1983

En plus d'améliorer les habiletés et d'augmenter les connaissances du supervisé, le superviseur et le supervisé collaborent pour habiliter le supervisé à prendre en charge plus de responsabilités, à atteindre un niveau élevé de motivation et de satisfaction au travail, à établir des relations de travail positives, à identifier des opportunités de développement tant personnel que professionnel.

EVERED ET SELMAN 1989

Le coaching est une communication, une discussion, un dialogue, une conversation, une interaction entre un coach et un ou des supervisé(s). La relation de coaching ne doit pas reposer sur l'intention de contrôler, c'est-à-dire que la personne supervisée ne doit pas être considérée comme une ressource que l'on doit motiver, développer, entraîner. La relation de coaching repose sur l'intention d'habiliter quelqu'un à faire quelque chose,

c'est-à-dire que le coach doit considérer la personne qu'il supervise comme un partenaire qu'il oriente dans l'action et qu'il incite à se développer.

STONE 1995

Le coaching est un processus permettant aux employés d'acquérir les connaissances, les habiletés ainsi que les attitudes dont ils ont besoin pour se développer sur le plan professionnel et devenir plus efficace dans leur travail.

LELEU 1995

Le coaching est une démarche volontaire ou du moins partagée, c'est-à-dire qu'elle nécessite que le supervisé accepte d'être coaché. De façon générale, la relation de coaching suscite l'engagement ou la collaboration du supervisé. (Evered et Selman, 1989)

GRAND'MAISON 1996

Un coaching efficace est un dialogue entre le gestionnaire-leader et l'employé. Ainsi, le *coaching* fait référence principalement à la maîtrise par le coach des habiletés de communication interpersonnelle : écoute empathique, capacité à confronter, à poser des questions qui permettront au coaché de voir sa situation dans une perspective différente, capacité à entrer en résonance avec les émotions, craintes, attentes du coaché etc....

KINLAW 1997

Le coaching est une stratégie des superviseurs et gestionnaires visant à promouvoir l'engagement et à améliorer la performance des employés au sein d'une entreprise.

Selon Kinlaw, elle comporte trois étapes :

1. Description de la problématique à l'initiative du coach ou du coaché.
2. Le coach doit recueillir les informations pertinentes.
3. Le coach doit prendre les moyens pour résoudre les difficultés en faisant en sorte d'associer pleinement le coaché à l'identification et à la mise en œuvre de ces moyens.

RICHARDSON 1997

Selon Richardson, le coaching est un processus dont le principal objectif vise à appuyer les gens afin qu'ils puissent atteindre un haut taux d'excellence.

Le processus vise toujours une transformation ou un changement : il repose davantage sur une façon de penser que sur un ensemble de techniques et peut être effectué tant par un pair que par un gestionnaire.

FLAHERTHY 1998

Le coaching s'effectue dans la conversation. Les trois éléments de base de toute relation de coaching consistent dans la confiance mutuelle, le respect mutuel et la liberté d'expression, du coaché et du coach.

CENTRE CANADIEN DE GESTION 1998

Il y a deux façons fondamentales de concevoir le coaching :soit comme une réponse en vue de la modification du comportement; soit comme une réponse en vue de l'action réflexive et critique du coaché sur son propre comportement, tout en maintenant lors de la relation de coaching le respect mutuel, la confiance et la liberté d'expression.

En guise de synthèse, Pierre Rochons (1998, p.21), dans le cadre d'un séminaire de lecture sur le coaching, propose une définition qui avait pour mandat de résumer l'ensemble de la littérature sur le coaching :

«Le coaching est une forme de leadership, basée sur le respect et l'engagement, qui agit par le dialogue et la pratique sur les compétences ou la structure d'interprétation, (croyances, perceptions, attitudes du coaché) et qui vise à permettre aux personnes d'optimiser leur efficacité dans leur milieu de travail et de se réaliser pleinement.»

Toutes ces définitions ont leurs limites et leur part de vérité. Elles font cependant ressortir que le coaching est une stratégie visant des objectifs précis. Le coaching est aussi un processus qui fait appel à des étapes d'intervention. Le coaching est également un état d'esprit et une façon de penser, car, pour agir comme coach, que ce soit comme conseiller externe intervenant auprès d'une personne gestionnaire ou comme gestionnaire coachant l'un des membres de son équipe, il faut croire que l'amélioration est possible. Il faut faire confiance, donner confiance et se faire confiance. Il faut être ouvert aux changements, faire preuve de patience et persévérer jusqu'à l'atteinte de résultats. Somme toute, le coaching c'est savoir gérer individuellement chacun des membres de son équipe selon ses différences.

Plusieurs entreprises utilisent indistinctement les mots coaching et mentorat pour décrire une même réalité. Une partie de cette confusion provient du fait que le mentor peut parfois agir comme coach et que le coach peut parfois jouer le rôle de mentor, plus spécifiquement lorsque ses responsabilités l'amènent à développer l'autonomie et l'efficacité personnelle d'un employé.

Pour Stone et Shea (1995) cité par Rochons (1998), le mentorat vise d'abord à répondre aux besoins personnels et professionnels de l'employé, lesquels ne se limitent pas à l'amélioration de sa performance ou de son efficacité personnelle. En établissant une relation privilégiée avec l'employé, en dehors d'une relation hiérarchique directe, le mentor cherche d'abord et avant tout à lui permettre de progresser au sein de l'entreprise. De ce fait, le mentorat est généralement destiné aux employés performants, aux talents les plus prometteurs que l'entreprise tente de conserver et d'orienter vers les postes les plus élevés.

Afin de poursuivre la clarification du rôle et des objectifs du coaching, Il apparaît pertinent de définir **ce que n'est pas le coaching**. Le coaching est trop souvent comparé à de la formation, du mentorat, à de l'aide psychologique ou simplement à une forme de gestion participative.

Formation et coaching

Rochons (1998) affirment que «le rôle principal du formateur consiste à s'assurer que les personnes acquièrent des compétences de base pour leur emploi, tandis que le coach s'attarde essentiellement à ce que la personne devienne davantage capable de s'autogérer.»

Mentorat et coaching

Hendricks (1996, cité par Rochons, 1998, p. 21) indique que le mentor est typiquement un gestionnaire supérieur qui agit à titre de conseiller en matière de cheminement de carrière et de possibilités de perfectionnement et qui offre une vue d'ensemble de ce qui est nécessaire pour devenir un leader au sein de l'organisation. Pour sa part, le coach observe la personne en action et l'aide à améliorer l'exécution de ses tâches. Le coaching ne se limite donc pas au rôle de mentor.

Psychothérapie et coaching

Rochons (1998, p.21) établit que :

«La différence entre la thérapie et le coaching, c'est que dans le premier cas, l'origine relève d'un sérieux désordre de personnalité. Le coaching ne consiste pas à analyser les gens comme un psychologue ou à se concentrer sur ce qui ne va pas chez la personne, mais cherche plutôt comment elle peut s'améliorer.»

Par conséquent, le coaching ne doit pas être confondu avec une intervention psychothérapeutique.

Gestion et coaching

Evered et Selman (1989) (cité par Rochons 1998, p. 22) offrent une simple distinction qui parle d'elle-même. Dans son rôle traditionnel, le gestionnaire est responsable de motiver ses troupes et d'obtenir leur engagement; en coaching, la motivation et l'engagement sont la responsabilité de l'individu coaché. Le coach se distingue du

gestionnaire par la relation de partenariat qu'il établit avec la personne coachée, par l'engagement mutuel, la générosité, l'orientation vers l'action dans les communications, l'ouverture aux interprétations du coaché, la reconnaissance du caractère unique de chaque personne, la pratique, la sensibilité envers l'équipe ainsi qu'envers la personne coachée et le goût du dépassement. En conséquence, le coaching va au delà de la gestion.

1.1.3. À quoi servent donc les coachs ?

Les coachs sont d'abord des agents de changement ; peu importe leurs domaines d'intervention, leurs actions visent toujours à favoriser l'évolution. Qu'ils interviennent sur la personne, l'équipe, les pratiques managériales ou le système global de l'entreprise, leur rôle est toujours d'ouvrir des perspectives, de laisser entrevoir des espaces de liberté à des personnes ou à des entités, justifiant ainsi le fait que l'on trouve des coachs dans toutes les situations de « passage » : changement de poste ou d'entreprise, obstacles à surmonter, évolution souhaitée de comportement, etc.

Certaines spécificités caractérisent le travail d'un coach. Il considère important la réussite du coaché, il a pour mission particulière de le rassurer, de l'entraîner et de lui faire gagner du temps. Détecteur des talents de son coaché, il visera à l'aider à mieux les exploiter et l'aidera à maintenir le cap dans les moments où l'objectif se dérobe. Le coach est souvent une personne d'expérience, qui s'est construite à partir d'expériences et de référentiels variés, personnels et professionnels. Fort de ses expériences précédentes, il capitalise sur sa participation créative pour interagir avec autrui, et il transporte le fruit de sa réflexion et de sa pratique de personne coachée à personne coachée.

1.1.4. Situations favorables au coaching

Le travail du coach oeuvrant en entreprise consiste à aider les personnes à surmonter certaines situations plus facilement que si elles étaient cantonnées dans une relation hiérarchique. Il existe dans les axes de développement professionnel des personnes, diverses finalités que le coaching peut permettre d'atteindre. (Voir tableau 1)

TABLEAU 1

Exemples d'objets possibles de coaching.

AXES DE DEVELOPPEMENT		
CONNAÎTRE SA MISSION, SES PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES	DÉVELOPPER SON POTENTIEL PROFESSIONNEL	ÉTABLIR SON RÉSEAU DE RELATIONS
<ul style="list-style-type: none"> • Conception de son image de soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Précision des objectifs de carrière 	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitudes pour la communication
<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion concernant la satisfaction au travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de son leadership 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt pour le travail d'équipe et l'esprit d'équipe
<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur l'équilibre travail/famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du sens de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Désir d'accentuer l'autonomie

Source : Stéphane Roy (2004)

Fondamentalement, le coaching s'intéresse au développement du potentiel de l'individu et à sa performance. Il s'organise sur trois axes : connaître ses désirs et intérêts professionnels, développer son potentiel professionnel et établir son réseau de relations. Ces axes nécessitent préalablement que l'entreprise se préoccupe, entre autres, de la qualité de la communication, de la qualité des produits et services, de la performance du travail effectué ainsi que du désir de favoriser le développement des responsabilités et de

l'autonomie des travailleurs. L'organisation doit aussi avoir le souci d'offrir un soutien aux personnes en milieu de travail pour faire face aux défis et aux problèmes auxquels elles sont confrontées.

On peut distinguer divers types de coaching, soit le coaching stratégique, qui vise l'action sur son propre environnement (établissement d'un plan d'action), soit le coaching de résolution, qui tente de trouver des solutions à une difficulté particulière en faisant appel à l'écoute professionnelle, à l'analyse commune et à un diagnostic établi en consensus, que le coaché doit pleinement s'approprier. Ce dernier type de coaching est celui qui est le plus utilisé en entreprise et il caractérise le rôle du gestionnaire-coach que nous allons présenter davantage ci-dessous.

1.1.5. Du mode traditionnel de gestion au mode « coaching »

Il importe de mentionner que le gestionnaire-coach et le gestionnaire traditionnel ont en commun qu'ils sont avant tout des gestionnaires. Par conséquent, plusieurs de leurs fonctions et rôles sont identiques (Voir TABLEAU 2).

TABLEAU 2
Les fonctions et les rôles du gestionnaire.

GESTIONNAIRES	FONCTIONS	RÔLES
Traditionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifier 2. Organiser 3. Diriger 4. Contrôler 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expert, analyste 2. Décideur 3. Communicateur 4. Contrôleur
Coach	<ol style="list-style-type: none"> 5. Favoriser le développement et le transfert des compétences 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Guide

Source : Gendron, (2002).

À titre de gestionnaires, ils doivent planifier, organiser, diriger et contrôler l'ensemble des ressources financières, humaines, matérielles, technologiques et informationnelles dont ils assument la responsabilité au sein de leur entreprise.

Dans l'exercice de leurs fonctions, quand il est question d'identifier les problèmes, d'en trouver les causes et d'imaginer les solutions, les gestionnaires doivent agir comme expert ou analyste. Ils doivent également se conduire comme des décideurs expérimentés et compétents, capables de choisir le plus judicieusement possible les solutions qu'ils considèrent être les plus adéquates pour atteindre les objectifs d'affaires de l'entreprise. Il faut également qu'ils soient des communicateurs soucieux de bien informer leurs collègues et leur personnel, de les influencer et d'être capables de donner et recevoir des

rétroactions. Ils doivent finalement agir comme des contrôleurs, c'est-à-dire être à même d'établir les écarts entre les résultats obtenus et les objectifs de performance initiaux.

Devant ces similitudes, on peut en arriver à se demander ce qui distingue le gestionnaire-coach du gestionnaire traditionnel. À cet effet, il faut prendre en considération l'importance que le gestionnaire-coach accorde au développement des compétences et de l'autonomie des personnes dans l'organisation. Plus particulièrement, si les personnes en milieu de travail sont des ressources importantes pour les gestionnaires traditionnels, il les considère dépendantes au même titre que les autres ressources organisationnelles. Le positionnement du gestionnaire-coach est différent puisqu'il estime que les employés sont la principale ressource stratégique de l'entreprise. Partant de ce postulat, il exerce ses fonctions en favorisant le développement et le transfert des compétences de ses employés et agit comme guide pour atteindre cet objectif.

Le gestionnaire-coach accompagne les employés pour les guider sur le chemin de la croissance personnelle et professionnelle. Il les renseigne, il agit comme conseiller (et parfois même comme mentor). Ce rôle de guide l'amène aussi à utiliser diverses stratégies lui permettant de partager son expertise des contenus et des processus et, ce faisant, de développer les compétences des employés. Précisons ici que l'expertise des contenus correspond à la connaissance des « savoirs » nécessaires à l'exercice d'une tâche. Quant à l'expertise des processus, elle réfère à la connaissance des « savoir-faire » ou des étapes des processus qu'un travailleur doit utiliser pour résoudre un problème ou pour faire face à une situation (Voir TABLEAU 3).

TABLEAU 3
Les stratégies du gestionnaire-coach

L'expertise à transférer peut porter sur :	STRATÉGIE I	STRATÉGIE II	STRATÉGIE III
Le contenu ou les processus (le comment et le pourquoi)	Décide Encadre Instrumente Recommande	Facilite : A. L'utilisation des contenus ou des processus B. L'activation des contenus ou des processus	Délègue
Le choix de la stratégie dépend du niveau de compétences ou d'expertise de l'employé par rapport aux contenus ou au processus à utiliser.			

Source : Adapté de St-Arnaud, (1995)

Ce tableau, inspiré de St-Arnaud (1995), présente les principales stratégies que le gestionnaire-coach peut utiliser pour transférer à un travailleur tant son expertise des contenus que les processus qu'il utilise. C'est la situation et le niveau de compétence ou d'expertise de l'employé qui déterminent le choix d'une stratégie plutôt qu'une autre. Si l'individu ne possède pas ou très peu de compétences ou d'expertise nécessaire pour faire face à la situation, le gestionnaire-coach peut utiliser l'une ou l'autre des stratégies.

1.1.6. Les responsabilités du coach

En raison de l'importance qu'il accorde aux personnes en milieu de travail et de la conception qu'il se fait de ses fonctions et de ses rôles, le gestionnaire-coach se doit d'assumer six grandes responsabilités.

D'abord, il suscite l'engagement et l'« empowerment » des employés, convaincu de la nécessité de réunir ces deux conditions pour que les employés contribuent au maximum de leurs capacités à la réussite de l'entreprise. Il s'efforce ensuite d'établir et de faire connaître les objectifs collectifs et individuels qui doivent être atteints afin que l'entreprise puisse, entre autres, se démarquer de la concurrence. Il organise aussi le travail pour atteindre des résultats. Il décrit le plus précisément possible quelles sont les responsabilités de chacun des employés ainsi que les rapports hiérarchiques ou fonctionnels que les différents groupes d'employés doivent entretenir pour que l'entreprise soit efficace et efficiente. Il doit également déterminer les comportements souhaitables de ses employés, c'est-à-dire les compétences dont les employés doivent faire preuve pour assumer leurs responsabilités, tout comme il doit établir les stratégies pour favoriser le développement de ces compétences. Il est aussi en charge de la mise en place des processus et des pratiques de gestion qui favorisent la performance et l'amélioration continue au sein de l'entreprise. Enfin, il s'efforce d'aider les travailleurs à devenir plus efficaces et autonomes de manière à leur permettre de relever de nouveaux défis tant sur le plan social, professionnel ou personnel.

Mahler (1974) établit une première liste des responsabilités d'un coach en entreprise.

Tableau 4
Responsabilités d'un coach en entreprise

1. Définir des objectifs et des responsabilités précises
2. Déléguer et donner l'opportunité de performer
3. Donner une rétroaction sur la performance
4. Offrir aide et assistance au besoin et de la bonne façon
5. Motiver (reconnaître et récompenser avec justesse)
6. Créer une bonne atmosphère de travail et maintenir de bonnes relations
7. Gérer l'esprit d'équipe. Établir un objectif commun. Avoir une vision d'ensemble
8. Planifier conjointement avec le supervisé des responsabilités futures et sa progression de carrière

MALHER. W.R. (1974) The Coaching Practices Survey. Diagnostic Studies. Addison-Wesley. Page 48.

Beauchamp (1995) recense dans la littérature 13 responsabilités du coach, et mesure l'importance que les supervisés accordent à chacune des responsabilités que leur supérieur hiérarchique assume. Des comportements associés à chaque responsabilité sont évalués, selon leur importance perçue par les supervisés, sur une échelle de mesure en quatre points. Beauchamp ajoute huit responsabilités à son tableau initial pour en arriver à 21 responsabilités. Il les classe d'ailleurs par ordre d'importance aux yeux des supervisés, tel que l'illustre le tableau 5.

Tableau 5

**Classement des 21 dimensions selon leur importance aux yeux des supervisés :
Résultats de Beauchamp (1995)**

Autonomie
Gestion de l'esprit d'équipe
Participation à la prise de décision
Partenariat stratégique
Qualité du feed-back
Écoute active
Développement
Modelage du comportement
Définition du mandat
Comportement de facilitation
Participation à l'évaluation du rendement
Feed-back négatif
Clarification des attributs
Comportements de soutien
Formation
Feed-back positif
Récompenses
Discipline dans l'équipe
Responsabilisation
Suivi
Feed-back 360 degré

Source : Beauchamp (1995) Tableau 25, page 90

Lors de l'analyse des données recueillies, Beauchamp (1995) réaménage les 116 comportements identifiés à l'intérieur de 21 dimensions lui apparaissant caractériser des responsabilités clé.

Pour sa part, Éthier (1996) choisit de retenir 20 responsabilités d'un coach. Il apporte au classement de Beauchamp plusieurs modifications en s'inspirant du modèle de Gosselin (1995).

Les résultats de l'étude d'Éthier démontrent que, selon les supervisés, les superviseurs québécois s'acquittent minimalement de leurs responsabilités de coach, c'est-à-dire qu'aucune des responsabilités retenues ne semble ni très bien ni très mal assumée. Les responsabilités axées sur le maintien d'une relation de travail positive, sur la communication et surtout sur l'autonomie sont les mieux assumées. Les responsabilités liées au mandat du supervisé, à son contenu, à son suivi, mais surtout à l'évaluation de sa performance ainsi qu'à son développement sont les moins bien assumées. (Éthier, 1996).

Selon la perception des personnes supervisées, la motivation et la compétence des superviseurs sont les caractéristiques qui différencient les bons coachs des moins bons coachs.

Au terme de cette recherche, Éthier apporte en 1996 certaines améliorations au questionnaire d'évaluation avec la collaboration de Gosselin. De ce fait, de nouvelles responsabilités sont ajoutées pour compléter la dimension évaluation et quatre comportements sont retenus au lieu de cinq par responsabilité. Les comportements retranchés servent en partie à construire les nouvelles responsabilités.

Éthier et Gosselin, présentent ainsi un tableau synthèse des responsabilités d'un coach en entreprise.

Tableau 6

Les 23 responsabilités du coach en entreprise selon Éthier (1996), version améliorée par

Éthier et Gosselin en 1998

No	Responsabilités
1.	Faire de son personnel des partenaires stratégiques
2.	Définir un mandat spécifique à chacun
3.	Préciser les attributs des mandats confiés à chacun
4.	Responsabiliser chacun vis-à-vis son mandat
5.	Favoriser l'autonomie de son personnel
6.	Faire participer son personnel
7.	Soutenir son personnel en cas de difficultés
8.	Faciliter une performance optimale chez son personnel
9.	Effectuer un suivi régulier de la performance de son personnel
10.	Créer un esprit d'équipe au sein de son groupe de travail
11.	Agir comme modèle auprès de son personnel
12.	Assurer une rétroaction (feed-back) continue entre lui et son personnel
13.	Valoriser la contribution de chacun
14.	Donner une rétroaction négative sans brimer son personnel
15.	Confronter certains employés qui posent un problème
16.	Savoir écouter et comprendre son personnel
17.	Apprécier avec justesse la performance de son personnel
18.	Mener efficacement l'entretien d'évaluation du rendement
19.	Impliquer son personnel dans l'entretien d'évaluation de rendement
20.	Reconnaître de façon tangible la performance de son personnel
21.	Établir des plans d'amélioration et de maintien
22.	Assurer la compétence de son personnel
23.	Faciliter le développement de son personnel

Source : Gosselin (1997, pp 28-31).

En 1996, Désautels valide avec succès la version améliorée par Éthier et Gosselin lors d'une étude ayant pour objectif d'évaluer certains gestionnaires comme d'excellents coachs.

Selon Désautels (1996), le profil de coach élaboré ressemble fortement au profil du coach prescrit dans la littérature. De plus, l'auteur souligne que les informations obtenues au cours des entrevues sont très proches, sinon identiques à celles prélevées dans la littérature. (Cité par Côté, 1998).

Côté (1998) s'inspire des travaux d'Éthier et tente d'élaborer (tableau 7) un profil de compétences de coach pour les chefs d'opération de la Société de transport de la Communauté urbaine de Montréal.

Cependant, dans le cadre de sa recherche action, elle ne parvient qu'à définir et valider une seule de ces responsabilités. Cette recherche démontre à quel point il est complexe de dégager un consensus sur l'identification de nouvelles compétences prioritaires et de les mettre en œuvre en tenant compte des changements nécessaires au contexte organisationnel.

Tableau 7**Tableau du profil des compétences d'un coach à la STCUM (Côté, 1998)**

<p style="text-align: center;">Savoir</p> <p style="text-align: center;">Connaissance de l'organisation Connaissances professionnelles et techniques</p> <p style="text-align: center;">Savoir faire</p> <p style="text-align: center;">Communication Écoute et compréhension Travail d'équipe Animation de groupe Leadership Politique Planification et organisation Analyse Capacité d'apprendre</p> <p style="text-align: center;">Savoir être</p> <p style="text-align: center;">Confiance en soi Curiosité Intégrité Ouverture d'esprit Maîtrise de soi Disponibilité Intuition</p>

Source Côté (1998)

Cette revue de la littérature nous amène à concevoir un nouveau questionnaire d'évaluation des responsabilités des coachs présenté en annexe 1. Nous avons vérifié la pertinence des énoncés des responsabilités et comportements auprès de trois directeurs des départements des superviseurs (nommés les niveaux 3) ainsi qu'avec le responsable de la formation chez l'entreprise à l'étude.

L'objectif premier de cette nouvelle liste de responsabilités est de construire un questionnaire d'autoévaluation pour les superviseurs. Ce questionnaire vise à nous permettre d'apprécier la fréquence d'adoption des comportements de coach, selon la perception des superviseurs eux-mêmes. Nous avons aussi adapté le questionnaire à la réalité du travail des superviseurs de l'entreprise et à ce que la littérature définit comme étant un bon superviseur coach.

1.1.7 Un nouveau paradigme pour la gestion des personnes

Depuis une dizaine d'années, on parle beaucoup de responsabilisation, d'habilitation, d'engagement. En raison de l'aplatissement des hiérarchies dans les organisations, beaucoup pensent qu'il n'y a d'autres choix que de réorganiser le travail en cédant une part plus grande du pouvoir aux employés. Où en sommes nous aujourd'hui à cet égard?

Les gestionnaires aiment l'idée de la responsabilisation puisque le modèle basé sur l'autorité et le contrôle est celui qu'ils connaissent le mieux et conséquemment, il est celui dans lequel ils ont le plus confiance (Argyris, 1998). Les employés sont quelque peu

ambivalents face à ce concept. Ils le trouvent intéressant jusqu'au moment où ils sont tenus personnellement responsables des résultats de leur travail.

Les gestionnaires vivent une contradiction : ils trouvent difficiles de passer du modèle traditionnel de gestion au coaching de gestion. Le modèle traditionnel est si profondément ancré qu'ils y reviennent dès que la pression se fait un peu trop forte. Ils constatent également que leurs employés doivent être bien préparés à assumer plus de responsabilités, à prendre davantage de décisions, à s'améliorer de façon continue, à s'engager concrètement.

En gestion, le modèle traditionnel est une approche fondée sur un paradigme qui a prévalu pendant tout le 20^e siècle. Ce dernier peut convenir dans des situations précises : cas d'urgence, de crise, de gravité, de tension, etc. Toutefois, l'évolution des croyances et des valeurs, l'augmentation de la scolarité, l'affirmation des droits individuels et, il faut le dire, les conditions du marché du travail, dictent maintenant aux entreprises l'importance de s'appuyer sur un mode de gestion mieux adapté aux réalités actuelles. Pour relever les défis exigeants de la nouvelle économie, il n'y a d'autres choix que d'effectuer des transformations dans la manière de concevoir la gestion des personnes en entreprise.

Pour susciter le sens des responsabilités et favoriser la créativité face aux exigences du travail actuel, il est essentiel d'aborder les relations de travail dans une toute nouvelle perspective. On ne peut dicter la performance mais on peut cependant créer un environnement favorable à l'amélioration de celle-ci et se donner ainsi un avantage concurrentiel durable.

Pour arriver à réaliser la conversion du mode de gestion traditionnel, il faut d'abord bien comprendre les exigences du nouveau mode de gestion et savoir comment le mettre en oeuvre. Le coaching de gestion est, fort probablement, l'une des pistes les plus prometteuses à cet égard. Il s'agit d'une véritable alternative au modèle traditionnel.

Le coaching est une approche qui gagne en popularité depuis une dizaine d'année, ce qui se confirme au travers des nombreuses personnes qui disent en faire, des différentes pratiques qui y sont associées et des catégories d'objectifs très divers qu'il est amené à poursuivre.

La popularité croissante du coaching tient notamment au fait que la démarche n'amène pas de bouleversements structureaux dans l'organisation comme le ferait, par exemple, un programme de formation visant l'implantation en entreprise d'équipes semi-autonomes. Le coaching ne forcera pas une organisation à modifier ses processus d'affaires ou de production. Il contribue cependant à développer les aptitudes de communication entre les personnes en milieu de travail. En somme, il a pour effet de créer un climat plus stimulant de travail. Malgré le fait que l'ensemble des employés peuvent être coachés, il n'en reste pas moins que la réussite de l'approche est liée à l'appui que lui donnera l'équipe dirigeante de l'entreprise.

Concrètement, les personnes bénéficiant de coaching se font demander de prendre elles-mêmes des initiatives, d'être plus responsables par rapport à leur travail. Pour beaucoup d'entre elles, habituées à un modèle de gestion plus traditionnel, le coaching risque d'être déstabilisant. Dans ce cas, le coaching peut être perçu comme une démarche synonyme de perte de temps, représentant ainsi l'écueil le plus important de l'aventure du coaching. Or, le coaching nécessite de prendre du temps, une denrée rare dans un monde

du travail axé sur l'atteinte rapide de résultats.

Étant donné la difficulté croissante d'attirer et de garder les individus les plus compétents, un programme de coaching peut représenter un atout intéressant pour attirer des personnes vraiment intéressées à leur croissance et prêtes à l'amélioration continue. Le coaching met l'accent sur la qualité des relations interpersonnelles et peut donc compléter la dimension technique des programmes d'amélioration de la qualité ou des processus de gestion tels que la qualité totale, le Kaizen, et la ré-ingénierie. La pratique du coaching s'avère une possibilité de renforcer l'impact de ces divers programmes.

La primauté des objectifs organisationnels et la pérennité sans concession des intérêts de l'entreprise peuvent conduire à limiter les effets du coaching, en risquant de le subordonner plus aux objectifs immédiats de l'organisation qu'aux besoins de développement et d'autonomie des employés. Ce risque est d'autant plus grand quand l'entreprise utilise pernicieusement le coaching afin d'atteindre uniquement sa propre performance organisationnelle en laissant ainsi pour compte les personnes, en les utilisant simplement comme des ressources, malléables, jetables et corvéables.

1.2. La formation, le perfectionnement et le transfert des apprentissages

1.2.1 La formation

Le terme formation est très utilisé de nos jours dans les organisations et le monde du travail. Il est souvent accompagné d'autres qualifications : la formation sur le tas, professionnelle, continue, en dehors du lieu de travail, générale continue et en cours d'emploi. Afin de bien cerner ce concept, nous allons aborder la formation à partir de définitions relevées dans le glossaire français de l'Unesco (1989) et du dictionnaire de Legendre (1993).

Selon Legendre (1993), parler de formation, c'est parler d'une des missions de tout système d'éducation qui est la formation initiale d'une main d'œuvre qualifiée pour l'exercice d'un métier ou d'une profession. Cependant, cette formation ne suffit pas toujours à répondre aux changements auxquels font face les organisations qui sont confrontées à l'évolution technologique et à la globalisation des marchés. Savoie (1987) mentionne qu'un autre type de formation, qualifiée de perfectionnement en milieu organisationnel, a fait surface pour prendre la relève de la formation initiale. Ces deux notions de formation et de perfectionnement ne constituent pas deux approches séparées, mais au contraire, deux éléments complémentaires liés aux besoins des entreprises et des individus.

L'Unesco (1989) définit *la formation en entreprise* comme une formation professionnelle du personnel menée par une entreprise sur les lieux du travail. Elle peut prendre place soit à l'endroit même où se poursuivent les activités, soit dans les salles réservées à la formation. Par contre, la formation sur le tas se définit comme une

formation professionnelle assurée dans les conditions habituelles du métier. Elle peut constituer l'ensemble de la formation ou être combinée avec une formation extérieure à l'emploi. Cette formation est de nature technique et porte essentiellement sur l'acquisition des connaissances ou des habiletés liées directement au travail.

La formation professionnelle est une formation ayant pour objet de développer les attitudes, les connaissances et les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier (Unesco, 1989).

La formation professionnelle continue, quant à elle, se définit comme les activités qui permettent à un individu, aux différentes étapes de sa vie active, de se perfectionner au niveau des attitudes, des connaissances et des compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier (Unesco, 1989). De la même façon, Legendre (1993) définit la formation professionnelle continue comme une formation axée sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances ou de techniques et le développement d'habiletés, et destinée aux personnes ayant déjà quitté l'école.

Pour L'Unesco (1989), *la formation en dehors du lieu de travail* est une formation professionnelle dispensée en dehors du lieu physique du travail et peut être combinée avec une formation sur le tas.

La formation générale continue se situe dans un ensemble d'activités qui permettent à un individu, après qu'il ait quitté l'école ou l'enseignement supérieur, de continuer par les moyens pédagogiques appropriés à développer ses moyens d'expression, de réflexion et de communication en vue de se réaliser en tant que personne et en tant que citoyen.

La formation continue se retrouve au niveau des activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant par les moyens pédagogiques appropriés les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur.

La formation en cours d'emploi est une formation fournie à des personnes engagées dans une activité professionnelle ayant pour objectif d'améliorer les capacités et les qualifications à l'emploi. Cette formation se situe au niveau du travail même et des conditions de travail qui s'y rattachent.

À la lecture de ces définitions, nous pouvons affirmer que la formation en entreprise est un processus organisé et systématique ayant pour objet de développer les connaissances, les attitudes et les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier (Gauthier, 1999). Selon Goldstein et Gilliam (1990), c'est un ensemble de structures, d'activités et de processus visant à satisfaire les besoins des individus et les objectifs des entreprises de manière à ce que les deux parties puissent maîtriser leur environnement.

La formation, conçue pour les fins de cette étude est appelée formation en cours d'emploi ou formation en entreprise. La formation en entreprise est organisée de façon systématique et vise l'acquisition de compétences pour une meilleure performance de l'individu et de l'entreprise, lesquels se retrouvent mutuellement confrontés par divers changements technologiques et organisationnels.

C'est ainsi que notre formation sur le coaching vise l'acquisition de nouvelles

compétences qui sont ici désignées comme les responsabilités d'un coach. L'objectif de cette formation est de faire augmenter la fréquence d'adoption des comportements de coach. Cependant, comme le dit Goldstein et Gilliam (1990), ces nouveaux apprentissages se retrouvent confrontés à des changements et à des contraintes organisationnels que nous appelons obstacles organisationnels.

Est-ce que le coaching s'apprend, s'enseigne, s'inculque, se professe ?

Selon les différents auteurs que nous avons étudiés, le coaching se définit comme un processus, une stratégie de leadership, une communication entre un coach et un supervisé. Ce processus, cette stratégie ou encore cette communication vise plus spécifiquement la formation et le développement des personnes, l'amélioration de la performance et le changement de la culture organisationnelle.

Le coaching, c'est un processus continu, c'est-à-dire un enchaînement ordonné d'actions aboutissant à un résultat déterminé. (Frankel et Otazo, 1992; Kinlaw, 1989; Kirkpatrick, 1982;).

De plus, Peggy Hancyk (2000) de la Royal Roads University affirme dans sa recherche intitulée *Coaching in the corporate environment*:

«Coaching adheres to many of the principles of adult learning. In coaching, the learner sets the agenda and takes responsibility for their own learning. Adult approach a learning experience with several similar characteristics that Malcolm Knowles, (Knowles 1980) the father of adult education, documented in his studies of mature learners. Unlike young learners who place the responsibility for their learning on the teacher, Knowles states that the adult learners take responsibility for their learning, and are more self-directed» (Knowles 1980 cité par Hancyk, 2000, p 115)

Ainsi le coaching n'est pas un comportement inné, mais plutôt une compétence qui peut s'apprendre dans un processus continu lors d'une formation.

1.2.2 Le perfectionnement

Le perfectionnement est un processus d'apprentissage et d'utilisation des connaissances spécifiques à une situation de travail (Brunet, 1980 et Singer, 1977). Le perfectionnement est une réponse à un besoin d'entreprise, c'est un moyen utilisé pour permettre à celle-ci de s'adapter aux changements prévus ou ressentis, comme par exemple pour faire face à une menace de perte d'efficacité et de rentabilité de l'entreprise. (Bélanger et *coll.* 1983 ; Brunet, 1980 ; Kirkpatrick, 1975 ; Larouche, 1984 ; et Savoie, 1987).

Pour l'Unesco (1989), le perfectionnement désigne le type de formation complémentaire ou supérieure dans un domaine d'activités où on a déjà acquis une certaine compétence. Le terme est utilisé dans le contexte de la formation professionnelle, ayant pour objectif de développer les attitudes, les connaissances et les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier. Legendre (1993) définit le perfectionnement professionnel comme un ensemble d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre à un individu de s'adapter à l'évolution de sa tâche.

Lorsqu'une formation a trait aux ressources humaines, Larouche (1984) soutient que le perfectionnement est associé à des programmes d'activités dont le but consiste à favoriser le développement (...) de comportements déjà partiellement acquis, ce qui est d'ailleurs le cas pour le coaching. Nous estimons que les participants à notre activité de formation ont déjà des connaissances et que cette activité constitue donc plus

spécifiquement, selon Brunet (1980) une activité de perfectionnement.

1.2.3 Le transfert des apprentissages

De prime à bord, il semble essentiel de clarifier que cette recherche n'est pas une recherche spécifique sur le transfert des apprentissages. Elle constitue davantage une recherche portant sur les obstacles organisationnels au coaching. Cependant, les résultats de cette recherche pourront peut être inspirer certaines recherches sur le transfert des apprentissages en milieu de travail à la suite d'une activité de formation, parce que nous visons dans cette étude à identifier des obstacles aux transferts des apprentissages en coaching. Aucun modèle théorique de transfert n'a été utilisé pour calculer le taux de transfert des apprentissages en coaching. Il n'en reste pas moins qu'une triangulation naturelle existe entre le transfert des apprentissages, la formation en entreprise et le coaching.

Dans le processus de formation, le suivi et le transfert des apprentissages en situation de travail constituent une préoccupation importante de la part des responsables de formation et des formateurs. L'adoption de nouveaux comportements demeure le véritable indicateur de l'effet formation, celui par lequel les dirigeants jugeront de la valeur ou de l'efficacité d'un programme de formation. Nous avons déjà mentionné auparavant qu'il semble qu'un faible pourcentage des apprentissages réalisés en formation soit utilisé en situation de travail, un constat inquiétant qui suggère la mise en place de moyens de prévention et de suivi ce, à toutes les étapes du processus de formation.

Au début de sa vie, l'être humain est fort démuné. Il approche le monde sans

aucune connaissance et avec quelques schèmes génétiquement programmés. Mais très rapidement, il apprend, utilise ses connaissances (ou système de schèmes), s'enrichit et son système cognitif se complexifie rapidement. Ce processus se poursuit toute la vie, même s'il se ralentit à l'âge adulte. Ainsi l'être humain est à tout moment de sa vie confronté aux besoins de transférer ces nouveaux apprentissages. Mais qu'est-ce que le transfert des apprentissages ?

Les recherches en psychologie industrielle définissent le transfert des apprentissages en situation de travail comme étant le degré avec lequel les individus appliquent dans leur milieu de travail ce qu'ils ont appris en formation (Wexley & Latham, 1991). Bien que la formation soit répandue et coûteuse, les données existantes sur les niveaux de transfert des apprentissages soulignent unanimement la faible performance des programmes de formation à ce sujet (Tannenbam & Yukl, 1992).

De nombreux textes, articles, ouvrages de vulgarisation, thèses ou mémoires, participent à un échafaudage théorique et empirique à propos de la notion de transfert.

Anderson, Reder et Simon (1996) affirment que le transfert existe et qu'il s'effectue réellement. Meirieu et *coll.* (1998) parle du transfert comme d'un «objet énigmatique», non pas opaque : tout le monde comprend très vite qu'il s'agit de réinvestir des apprentissages dans une autre situation, à la fois semblable et différente. L'énigme théorique fondamentale est de comprendre " comment ça marche ".

En guise de définition initiale du concept de transfert des apprentissages, nous rappelons la vision d'un chercheur québécois bien connu dans le domaine :

« Le transfert des apprentissages constitue un mécanisme cognitif de premier plan pour l'être humain. Les connaissances et les compétences qu'il acquiert dans une situation donnée lui permettent d'en affronter de nouvelles. Le processus d'apprentissage servira à développer la transférabilité des connaissances et des compétences et ne se limitera pas à une accumulation de celles-ci. » (Tardif, 1999)

Dans son ouvrage sur " Le transfert des apprentissages", Jacques Tardif présente un modèle de la dynamique du transfert des apprentissages. Il analyse les éléments qui composent ce processus et précise les stratégies que peuvent déployer les individus pour le rendre efficient. L'auteur suggère aussi des interventions pédagogiques qui axent l'enseignement sur le transfert des apprentissages.

Jonnaert (1996) parle de mise en contexte des connaissances construites. La contextualisation des connaissances semble déterminante pour comprendre comment un sujet utilise ce qu'il a appris. Car c'est bien là la question du transfert : « *que fais-tu de ce que tu as appris?* » (Jonnaert, 1996, p. 233)

La théorie des éléments identiques de Thorndike relève que plus les éléments inclus en formation se rapprochent de ceux qui existent sur le plan de l'emploi, plus le transfert des apprentissages est important. De ce fait, un programme de formation qui permet la pratique de comportements utilisés au travail mènera à plus de transferts qu'un programme qui se sert d'enseignement théorique.

Robert R. Haccoun affirme cependant que la situation est loin d'être aussi simple que l'aurait pensé Thorndike. Haccoun (1998) propose dans un article intitulé «*Le transfert des apprentissages en formation : inquiétudes et opportunités*», que le transfert des apprentissages est probable lorsque les stagiaires sont préparés, durant la formation, à

affronter un environnement de travail qui, en toute probabilité, n'offrira qu'un soutien fort parcellaire à la formation (Haccoun, 1998).

Cette affirmation de Haccoun permet de questionner le contexte organisationnel propre au travail des participants à une formation. De plus en plus de chercheurs en matière de transfert des apprentissages, réalisent que le problème du transfert des apprentissages déborde le simple cadre du niveau d'apprentissage atteint à la fin de l'activité de formation. (Haccoun, 1998)

Par exemple, Nadine Murtada, Haccoun et coll. (1993), cherchent à comprendre les facteurs individuels qui entrent en jeu lors du processus de transfert des apprentissages. Par contre, les auteurs affirment ouvertement qu'il n'y a pas seulement des facteurs individuels mais aussi des facteurs organisationnels qui influent sur ce processus.

Plusieurs auteurs définissent le transfert des apprentissages de la même manière mais d'autres auteurs ne partagent pas la même vision du transfert. Ainsi Mendelsohn (1996) conclut à propos du transfert :

« Ces résultats nous suggèrent qu'il n'existe pas, d'un côté des connaissances stockées quelque part dans le cerveau de nos élèves, et, de l'autre, des aptitudes à transférer plus ou moins indépendantes de la façon dont ces connaissances ont été acquises. En réalité, nos connaissances ne sont que le reflet des processus par lesquels nous les avons encodées et tout nouvel apprentissage dépend de la manière dont ont été acquises les connaissances antérieures. Ce que nous appelons " transfert d'apprentissage " ne pourrait être finalement qu'un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. Et nous savons que toutes ces qualités autorisent un contrôle et une adaptation plus ou moins souples de leur mise en œuvre effective en mémoire de travail quand cela s'avère nécessaire ». (Mendelsohn, 1996, p. 20).

Danièle Bracke (1998) résume le déroulement du processus du transfert en différentes phases.

Selon elle, la première phase est constituée par la résolution d'un problème. Un transfert commence toujours dans la mémoire à court terme, par un problème à résoudre. Le système cognitif élabore alors un modèle mental provisoire du but à atteindre, et la résolution du problème s'effectue par transformation progressive de ce modèle.

La deuxième phase correspond à l'accès aux informations et aux connaissances pertinentes. Cette phase la plus critique du transfert repose sur l'accessibilité à une structure pertinente, qui s'effectue surtout sur la base des similarités de surface. Or, certains indices de surface pointent vers les propriétés profondes des concepts.

La troisième phase correspondrait au traitement des informations au moyen du raisonnement analogique dans la mémoire à court terme. Le raisonnement analogique en mémoire à court terme s'effectue selon trois sous-processus : la mise en correspondance, l'évaluation et l'adaptation.

La quatrième phase est celle de la conclusion du processus. Le processus du transfert trouve également sa conclusion dans la mémoire à court terme et trois possibilités apparaissent alors : échec et abandon du problème, résolution partielle et poursuite du processus, ou résolution complète du problème.

Tardif (1999) présente lui aussi un modèle du processus du transfert des apprentissages, qui se décompose en sept phases :

1. Encodage des apprentissages de la tâche source
2. Représentation de la tâche cible
3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme
4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source
5. Adaptation des éléments non correspondants
6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance
7. Génération de nouveaux apprentissages

Ainsi ces deux modèles du processus du transfert des apprentissages, quelque peu différents, illustrent les préoccupations de recherche récentes dans ce domaine. Malgré le nombre élevé de modèles sur le transfert des apprentissages, nous choisissons d'orienter notre recherche dans le courant des travaux de Jacques Tardif. À l'aide de ce modèle, nous pouvons mieux comprendre le processus de transfert pour ainsi déterminer des stratégies pour accroître le transfert.

Basque (1997) démontre quant à lui qu'il y a différents moyens d'aider les participants à favoriser le transfert des apprentissages. Certains de ceux-ci peuvent être appliqués avant l'activité de perfectionnement, d'autres le sont pendant la formation et d'autres finalement le sont après la session de formation.

1. Avant la formation
 - Remise du plan de cours avec formulation d'objectifs généraux et spécifiques précis ainsi que le contenu détaillé de la session. Les

commentaires reliant les objectifs et le contenu du cours à l'ensemble de la formation et aux exigences du marché du travail aideront les participants à prendre une décision éclairée face à leur participation active et motivée à la session de formation.

- Remise d'un échéancier aussi détaillé que possible permettant aux participants de se situer par rapport au contenu et aux objectifs. La possibilité de planification personnelle qui en découlera améliorera la disposition psychologique de l'apprenant vis-à-vis de la formation et facilitera l'intégration des apprentissages.

2. Pendant la formation

- Environnement physique : un local exigü ou étouffant, des équipements inadéquats ou non performants ou de la documentation confuse, sont des causes de stress qui diminuent la concentration.
- Des exercices modulés sur les objectifs spécifiques auront un meilleur impact sur le transfert des apprentissages.
- La formulation d'intentions et de projets précis de transfert pouvant se traduire dans un projet de fin de session pour lequel les apprenants auront leur mot à dire, augmentera leur motivation en leur permettant d'intégrer les différents objectifs de la session.

3. Après la formation

- Accès au laboratoire ou aux outils (documentation) nécessaires (disponibles et fonctionnels) pour que les élèves puissent compléter leurs travaux en respectant les échéanciers exigés.
- Temps disponible pour maîtriser les apprentissages. Les apprenants se doivent de donner la priorité à leurs études.
- Support de leurs collègues dans un contexte de partage des connaissances.
- Le support du formateur est important dans la mesure où ce dernier les encourage en remarquant leurs nouvelles habiletés tout en leur laissant l'autonomie et la créativité nécessaire pour s'approprier leurs nouvelles compétences.

L'univers de la formation demeure un défi d'envergure pour les organisations. Certes, les investissements en formation se situent dans les multimilliards en Amérique du nord, mais les retombées restent faibles. Malgré que la littérature sur le transfert des apprentissages se montre très positive et que l'ensemble des recherches soient optimistes, elles ne sont pas assez nombreuses pour pouvoir en conclure que les retombées sont substantielles.

1.3 La problématique et les questions de recherche

À la lumière des constats tirés de la revue de littérature, nous pouvons affirmer que le coaching est un thème populaire qui occupe et occupera de plus en plus de place dans les entreprises. Par contre, les obstacles au coaching dans l'entreprise constituent une thématique de recherche encore peu documentée. La littérature sur ce sujet reste embryonnaire et les questions sont nombreuses. Il apparaît ainsi pertinent de consacrer cette recherche à cette thématique.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Éthier (1996) présente une synthèse des obstacles à l'adoption et à l'exercice d'un rôle de coach recensés dans la littérature. Nous nous référons à cette synthèse pour examiner les différents obstacles à l'adoption des comportements de coach par des superviseurs suite à une activité de formation en coaching.

1.4 Les questions de recherche

1.4.1 Question principale

Quelles sont les caractéristiques organisationnelles susceptibles d'influencer la perception d'adoption des comportements de coach par des superviseurs suite à une activité de formation en coaching ?

1.4.2 Questions spécifiques

Quels sont les impacts d'une activité de formation de deux jours sur la perception d'adoption des comportements clés d'un coach par des superviseurs ?

Comment les superviseurs formés expliquent-ils, en rapport avec des obstacles organisationnels, leurs difficultés éventuelles à mettre en pratique les comportements appris lors de la formation ?

Comment des employés supervisés perçoivent-ils les difficultés éventuelles de leurs superviseurs immédiats à assumer les responsabilités de coach ?

Comment les superviseurs de deuxième niveau formés perçoivent-ils leurs propres difficultés éventuelles à assumer leurs responsabilités de coach ?

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les différentes étapes de la démarche méthodologique adoptée et les critères qui nous ont guidé dans son choix. Nous y présentons les différents questionnaires et outils de recherche ainsi que l'échantillonnage utilisé et une description de l'entreprise à l'étude. Nous évoquons pour terminer certaines limites propres à la méthodologie adoptée.

2.1 Démarche méthodologique

Nous présentons d'abord les principales étapes de la démarche méthodologique adoptée (tableau 8, p. 51) synthétisant ces différentes étapes ainsi que les outils utilisés. Malgré le fait que notre recherche soit essentiellement de nature qualitative et exploratoire, il nous est apparu pertinent de recourir à un devis quasi expérimental de mesures pré et post formation avec groupe témoin, pour apprécier l'évolution possible des perceptions des superviseurs formés quant à leurs compétences en coaching à la suite de l'activité de perfectionnement vécue.

Il faut certes noter que les résultats de ces mesures ne peuvent être utilisés que comme une première indication sommaire de la nature de l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des superviseurs formés. La taille restreinte du groupe expérimental et du groupe de contrôle et la période à laquelle la mesure post formation a eu lieu limitent fortement la portée des interprétations que nous pouvons tirer de la comparaison de ces mesures avant et après formation.

Tableau 8

Résumé des étapes de la démarche méthodologique

1) Création de l'activité de formation	Nom de la formation : Le Coaching
2) Adaptation du questionnaire de Éthier et Gosselin (1996) par S. Roy et J.-P. Roger. Nom du nouveau questionnaire : Vos comportements de superviseur	
3) Adaptation du questionnaire de Éthier (1995) par S. Roy et J.-P. Roger. Nom du nouveau questionnaire : Le superviseur coach	
4) Construction du questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée. Nom du nouveau questionnaire : Les obstacles à votre rôle de coach	
5) Validation des 3 nouveaux questionnaires par les gestionnaires de l'entreprise à l'étude.	
6) Mesure pré formation : Auto administration du questionnaire par 16 superviseurs dont huit composent le groupe expérimental et huit le groupe contrôle Questionnaire : Vos comportements de superviseur	
7) Le chercheur passe une journée complète avec un superviseur pour mieux connaître les exigences du poste de supervision chez l'entreprise à l'étude	
8) Le chercheur dispense l'activité de formation en coaching, 2 jours consécutifs (8h à 17h)	
9) Auto-administration du questionnaire Le superviseur coach par 35 employés des 8 superviseurs et par les 3 directeurs de département des superviseurs Questionnaire : Le superviseur coach	
10) Mesure post formation : 2 mois après l'activité de formation, auto-administration du questionnaire par 16 superviseurs dont 8 composent le groupe expérimental et 8 le groupe contrôle Questionnaire : Vos comportements de superviseurs	
11) Mesure post formation : 2 mois après l'activité de formation, entrevue semi-dirigée avec les 8 superviseurs qui ont participé à l'activité de formation Questionnaire Les obstacles à votre rôle de coach	
12) Mesure post formation : après l'activité de formation, questionnaire sur les obstacles avec les 11 superviseurs de 2 ^e niveau qui ont participé à l'activité de formation Questionnaire Les obstacles à votre rôle de coach	

2.1.1 L'activité de formation

La méthodologie de recherche débute avec la création d'une activité de formation en coaching. Pour ce faire, nous nous appuyons d'une part sur une revue de la littérature sur le coaching et d'autre part, sur un volet du cours *développement personnel II*, présenté au programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail de l'Université du Québec à Rimouski ainsi que sur la formation en coaching de trois jours donnée par un cabinet conseil en formation.

L'activité de formation a porté sur l'entraînement aux habiletés de coaching comme démarche et outil clé de gestion pour les superviseurs. Cette activité de formation sur le coaching est dispensée à huit superviseurs. D'une durée de deux jours consécutifs, elle est organisée par l'auteur de ce mémoire, sous la supervision de Jean-Pierre Roger, professeur à l'UQAR. Elle est dispensée par l'auteur M. Stéphane Roy, enseignant au Cégep de Rimouski et étudiant à la maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail. L'auteur a déjà dispensé des cours en coaching dans le cadre de ses fonctions de formateur au Service de la formation continue du Cégep de Rimouski.

L'activité de formation porte sur les quatre rôles majeurs du coach : Conseiller, Guider, Former et Confronter. Ces quatre rôles englobent l'ensemble des 18 responsabilités du coach selon Éthier (1996). L'apprentissage par expérimentation, à partir de situations vécues par les participants, est privilégiée : mises en situation, séances de coaching en duo coach-coaché avec observateurs, séances de feedback en sous groupe et par l'animateur, enregistrement vidéo des conversations de coaching et analyse de ces enregistrements.

Dans la littérature récente, nous notons que Hancyk (2000), après avoir dispensé une activité de formation en coaching dans le cadre de ses recherches au Royal Roads University recommande : « The trainer must have a good understanding of the client's organizational culture.»(Hancyk, 2000, p. 71).

Nous avons ainsi rencontré le vice-président des ressources humaines de l'entreprise ABC lors d'un entretien d'une heure. Par la suite, nous avons rencontré le directeur de la formation ainsi que trois directeurs des départements concernés par notre étude pour nous assurer de la pertinence des objectifs et des activités proposés.

Hancyk recommande aussi que : «The physical environment needs to be conducive to learning.» (Hancyk, 2000, p.72). Nous avons ainsi choisi un local spécifique de l'Université du Québec à Rimouski qui nous permet de disposer la salle de cours en U et de disposer de d'autres espaces pour les séances d'entraînement au coaching.

Hancyk mentionne aussi que les « Participants need to be prepared and the learning needs of the individual participants must be taken into consideration. The trainer must tailor the clinic content to that of the culture of the participating organization.» (Hancyk, 2000, p.72)

Dans le contexte de notre recherche, l'ensemble des superviseurs qui ont participé à la formation a préalablement consulté le volume de référence «Adieu patron, bonjour coach.» de D. Kinlaw (2000)

Enfin, Hancyk souligne que« Each proposed clinic participant should be encouraged to develop their own learning agenda with respect to coaching.»(Hancyk, 2000, p.73).

Pour ce faire, nous avons inclus dans le manuel du participant une section qui permet aux participants de planifier et d'organiser leur futur coaching. Nous avons ajusté la formation aux suggestions de Hancyk (2000) pour optimiser le rendement de l'activité de formation.

2.1.2 Le questionnaire «*Mes comportements de superviseur*»

L'étape suivante a consisté à adapter à nos objectifs de recherche et au contexte de travail des répondants le questionnaire de Éthier et Gosselin (1996). L'utilisation du questionnaire est fréquente dans la littérature lorsqu'on désire mesurer les comportements des coachs (Mahler, 1974).

Les différentes recherches empiriques réalisées sur le sujet nous ont conduit au choix et à l'adaptation de cet instrument. Nous avons auparavant brièvement présenté le questionnaire dans le contexte théorique portant sur les responsabilités du coach. Nous présentons maintenant plus en détail la conception de notre questionnaire.

Dans le cadre d'un programme d'études dirigé par Alain Gosselin à l'école des Hautes Études Commerciales de Montréal, Beauchamp (1995) et Éthier (1996) ont collaboré à l'élaboration d'une définition opérationnelle du coach en entreprise, c'est-à-dire de ses responsabilités et de ses comportements.

En 1995, Beauchamp présente et confirme l'universalité d'un modèle du coach en entreprise comportant un ensemble de 21 dimensions. De la littérature, Beauchamp (1995) recense d'abord 13 dimensions centrales au coaching. À partir de l'identification

de 116 comportements, elle rédige un questionnaire pour évaluer les attentes de 356 personnes supervisées, étudiant dans le milieu collégial ou universitaire et travaillant dans diverses entreprises et à différents niveaux hiérarchiques.

Lors du traitement des données recueillies, Beauchamp (1995) répartit les 116 comportements à l'intérieur de 21 dimensions. Elles sont présentées au tableau 5 du premier chapitre.

À la suite des résultats de recherche de Beauchamp (1995), Éthier élabore un questionnaire permettant d'évaluer la performance de superviseurs en tant que coach. Ce questionnaire est en quelque sorte une version améliorée du modèle de Beauchamp et donne accès à une définition concrète et complète des responsabilités et des comportements du coach en entreprise.

C'est une version révisée de cet instrument (Éthier, 1996) que nous avons donc choisi d'utiliser. Nous l'avons cependant adapté à la littérature plus récente et au contexte organisationnel de l'entreprise à l'étude. Nous avons comme souci de recourir à un questionnaire compréhensible, ne présentant pas de difficultés lors de l'auto administration et facile d'utilisation tout en étant représentatif des rôles et responsabilités du superviseur chez l'entreprise à l'étude. Le changement majeur réside dans le fait que nous l'utilisons comme un outil d'auto-évaluation pour le superviseur. Ce changement, nous a amené à concevoir un nouveau questionnaire d'évaluation des responsabilités des coachs, adapté à la fois à une mesure d'auto évaluation et au contexte de travail de l'entreprise étudiée. Nous avons ainsi éliminé cinq responsabilités du tableau de Éthier et Gosselin (1997). Les responsabilités 10, 11, 17, 18 et 20 ont été jumelées ou supprimées. Nous avons ainsi créé une nouvelle liste de 18 responsabilités d'un coach se décomposant en 72 comportements

clés. Les composantes des 18 responsabilités retenues et reflétant le niveau de responsabilités des superviseurs constituant notre échantillon, sont présentées à l'annexe 1. Contrairement à nos prédécesseurs, nous nous référons plutôt à la perception que les superviseurs ont d'eux-mêmes comme coach. Nous avons ainsi été amenés à modifier certains aspects sémantiques dans la formulation de l'ensemble des comportements.

Dans un second temps, nous avons ramené le questionnaire à 18 responsabilités ainsi qu'à 72 comportements. Une grande attention a été portée au libellé des questions et des énoncés afin de s'assurer que les répondants saisissent bien leur sens. D'ailleurs, ce questionnaire a été évalué par les trois chefs de départements concernés ainsi que par M. Sevigny, formateur en coaching depuis plus de 30 ans, afin de s'assurer de sa bonne compréhension par les superviseurs choisis comme répondants.

Dans un troisième temps, nous avons modifié l'échelle initiale utilisée par Ethier et Gosselin pour mesurer la fréquence perçue d'adoption des comportements de coach. Éthier et Gosselin utilisaient une échelle de mesure sur 4 points en termes de degré d'accord avec les énoncés. Cependant, ce type d'échelle ne nous aurait pas suffisamment permis d'apprécier la nature des changements pré et post formation. Nous avons donc opté pour une échelle de fréquence sur 7 points, ce qui hypothétiquement pourrait nous permettre d'apprécier des variations de perception. D'ailleurs, en ajoutant comme appellation au point 7 de l'échelle de fréquence l'élément « *toujours* », nous évitons les auto-évaluations trop parfaites.

Tableau 9

Échelle de notation utilisée pour l'évaluation des comportements de coach

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Afin de faciliter la compréhension des aspects méthodologiques évoqués, nous présentons en annexe 1 le questionnaire construit à l'intention des superviseurs, le questionnaire « Mes comportements de superviseur ».

2.1.3 Questionnaire *Le superviseur coach*

Par la suite, nous avons adapté le questionnaire d'Éthier (1995) destiné à recueillir les perceptions des supervisés, notre objectif étant d'identifier les obstacles organisationnels auxquels les superviseurs ont éventuellement à faire face. Pour ce faire, nous demandons aux employés des superviseurs concernés par la formation d'énoncer les différents obstacles auxquels leurs superviseurs peuvent avoir à faire face lors de leur transfert des apprentissages.

Ce questionnaire a pour fonction de nous donner une deuxième vision des obstacles organisationnels. Ainsi les questions proposées aux employés des superviseurs du groupe expérimental sont :

Question no 1. D'après vous, est-il difficile, pour n'importe quel superviseur, d'assumer le rôle de coach ?

Question no 2. D'après vous, existe-t-il des contraintes ou obstacles organisationnels qui empêchent votre superviseur d'assumer son rôle de coach ?

Question no 3. D'après vous, dans la liste suivante, quelles sont les contraintes organisationnelles qui empêchent votre superviseur d'assumer son rôle de coach ?

Le questionnaire ***Le superviseur coach*** est présenté dans son intégralité à l'annexe 2. Nous avons présenté des choix de réponses aux employés pour faciliter la collecte des données. Par contre, à la dernière question, les employés peuvent choisir d'ajouter des contraintes organisationnelles. Nous visons ainsi à recueillir les perceptions des supervisés face aux obstacles organisationnels susceptibles d'être rencontrés par leurs superviseurs.

2.1.4 L'entrevue semi-dirigée

L'étape suivante a consisté à élaborer une grille pour l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée constitue l'étape essentielle de la recherche. Son objectif est de recueillir des informations, qualitatives et complémentaires, relatives à notre principale question de recherche et d'apprendre à mieux apprécier les contraintes perçues du milieu de travail étudié.

L'entrevue est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. Le terme « semi-dirigée » désigne le degré de liberté laissé aux interviewés (Poisson, 1991). «*Face-*

to-face interviews tend to be longer and more detailed, tend to seek greater depth of response, and tend to be more open-ended in their construction to allow for phenomenological input from respondents.» (Palys, 1997, p.155)

La grille d'entrevue est susceptible d'évoluer au fur et à mesure du déroulement des entrevues parce que les questions ouvertes conduisent généralement le chercheur sur différentes pistes. C'est d'ailleurs ce qui permet la richesse de l'information. Nous avons ainsi enregistré chaque entrevue sur magnétophone pour nous assurer de l'exactitude des propos recueillis et de la qualité de l'analyse ultérieure du discours des superviseurs.

Il n'en reste pas moins que lorsque nous avons construit ce questionnaire, nous avons bien à l'esprit que la réussite d'une entrevue semi-structurée relève à la fois de l'art et de la technique.

« Mais pour condenser en deux mots les attitudes et les savoir-faire qu'il faut manifester dans cette opération technique, il faudra retenir ceux-ci : curiosité et bienveillance. La personne qui a comme tâche d'interviewer une autre personne doit toujours montrer qu'elle s'intéresse à ce qui est dit et surtout à la personne qui parle » (Poisson, 1991).

L'objectif de cet entretien est de comprendre les éléments de l'appréciation subjective de l'évolution des comportements de coach de chaque superviseur suite à l'activité de formation, et plus spécifiquement d'identifier les obstacles perçus que le superviseur peut rencontrer pour bien assumer chacune des responsabilités d'un coach. Nous pourrons ainsi répondre à nos questions de recherche.

Pour ce faire, nous posons pour chaque responsabilité le même type de questions.

Ainsi pour la responsabilité numéro un :

Est-ce que vous faites de votre personnel des PARTENAIRES STRATÉGIQUES ?

Pouvez-vous me donner un exemple concret de ce que vous faites ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont pu freiner la fréquence d'adoption de ce comportement ?

À l'aide de ces questions ouvertes, nous visons à recenser des obstacles organisationnels pour chaque responsabilité. En jumelant les résultats de l'entrevue avec les résultats des questionnaires pré et post formation, nous serons en mesure d'apprécier la progression du répondant pour chaque responsabilité ainsi que d'identifier les obstacles qui expliquent en partie la nature de la progression. Le questionnaire de l'entrevue semi-dirigée est présenté en annexe 3,

Pour conclure l'entrevue semi-dirigée, nous confrontons les superviseurs à une série de questions relatives aux contraintes organisationnelles potentielles chez l'entreprise à l'étude.

Pour ce faire, nous posons à chaque superviseur les questions suivantes :

D'après vous, existe-t-il des contraintes organisationnelles qui vous empêchent d'assumer votre rôle de coach ?

Quels sont les obstacles propres à l'organisation ou à vos tâches que vous rencontrez ?

Nous nous sommes référés aux recherches d'Éthier (1995) pour permettre aux superviseurs d'exprimer s'il s'agit d'une contrainte majeure ou mineure dans l'amélioration de leur perception d'adoption de comportements de coach. Voici les obstacles présentés aux superviseurs :

- Le manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle ;
- La non reconnaissance du superviseur comme étant une personne ressource honnête et compétente ;
- Le refus des employés d'être *coaché* ;
- L'inconfort dans un rôle de *coach* ;
- Le manque d'ouverture dans l'implantation d'un partenariat comme base de gestion ;
- La dépendance envers leur autorité hiérarchique ;
- Le manque de temps pour des superviseurs pour développer les habiletés nécessaires ;
- Le surplus de travail continuels dans l'accomplissement des tâches des superviseurs ;
- L'absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs ;
- Des valeurs ou un climat de travail qui va à l'encontre des initiatives de *coaching* ;
- L'absence d'implication de la haute direction pour insuffler une vision de *coaching* dans l'organisation ;

- Le manque de planification et de progressivité dans la transformation du rôle du superviseur ;
- Des descriptions d'emploi inchangées ou trop rigides ;
- La certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel.

Finalement, dans une perspective évolutive, nous terminons l'entretien avec une question qui nous permet de tisser des liens entre les obstacles perçus et les facteurs susceptibles de favoriser l'adoption des comportements de coach. :

Si vous aviez à changer une seule chose pour favoriser l'application de votre rôle de coach, quelle serait-elle ?

2.1.5 Mesure pré formation

Une fois l'ensemble des outils de collecte de données prêts, la mesure pré formation est effectuée avec les deux groupes : auto-administration du questionnaire **Vos comportements de superviseurs** à 16 superviseurs dont huit composent le groupe expérimental et huit composent le groupe contrôle. Nous avons choisi d'administrer ce questionnaire une semaine avant l'activité de formation, la littérature ne suggérant aucun temps minimal en période pré. Nous pouvons ainsi évaluer la perception de la fréquence d'adoption des comportements de coach avant la formation. Par ailleurs, pour s'assurer que les superviseurs répondent le plus honnêtement possible, nous nous sommes assurés de la confidentialité des réponses aux questionnaires ainsi que de leur retour dans des enveloppes pré affranchies directement livrées au bureau du directeur de recherche. Un formulaire de consentement a été rempli par chaque superviseur.

2.1.6 Dispensation de l'activité de formation en coaching

Avant de dispenser une formation comme celle-ci, il s'avère essentiel de bien connaître la réalité du poste de superviseur de premier niveau dans l'entreprise à l'étude. Pour ce faire, le chercheur a passé une journée avec un superviseur en l'accompagnant dans ses tâches usuelles pour mieux connaître les exigences du poste de supervision.

Par la suite, l'activité de formation est dispensée dans les locaux de l'Université du Québec à Rimouski sur deux jours consécutifs, de 8h à 17h. L'outil utilisé dans le cadre de cette activité de formation est le « Manuel du participant », qui a été conçu spécifiquement pour cette formation. Le plan de cours, présenté en annexe 4, illustre le contenu et le déroulement de la formation.

2.1.7 Administration du questionnaire pour les employés des superviseurs

Après l'activité de formation et durant le délai de deux mois avant la seconde mesure post formation, les superviseurs ayant suivi la formation choisissent au hasard trois à cinq de leurs employés afin que ces derniers s'auto-administrent le questionnaire *Le superviseur coach*. Ainsi, 35 d'employés des huit superviseurs formés donnent leur vision du coaching et des différents obstacles organisationnels que peuvent rencontrer leurs superviseurs.

2.1.8 Mesure post formation

Certaines études effectuent la mesure post formation immédiatement après l'activité de formation et d'autres effectuent des mesures jusqu'à neuf mois après (Royer, 1979).

Nous avons pris en considération plusieurs éléments essentiels. D'une part, nous voulons être certain que tous les participants ne suivent pas une autre activité de formation en gestion durant la période s'écoulant entre la formation et la mesure post. De plus, nous voulons éviter la période de vacances des superviseurs qui se situe environ trois mois après la formation et nous voulons laisser suffisamment de temps aux superviseurs pour qu'ils aient l'occasion d'assumer les 18 responsabilités. Nous avons demandé à Claude Sévigny, formateur de plus de 400 gestionnaires en coaching, ce qu'il pensait d'une période de deux mois pour réaliser la mesure post formation. Il nous a répondu lors d'un entretien : « Une période minimale de deux mois semble suffisante pour laisser le temps aux superviseurs de mettre en pratique l'ensemble des comportements d'un coach. » Conséquemment, la période de deux mois a été retenue. Après deux mois de retour au travail, les superviseurs seront évalués de nouveau. Ainsi, la mesure post formation s'est réalisée par l'auto-administration du questionnaire par les 16 superviseurs du groupe expérimental et du groupe contrôle. Nous utilisons le même questionnaire, *Vos comportements de superviseurs*, pour comparer les deux mesures pré et post formation. Afin de minimiser les facteurs de biais, les participants ont seulement été prévenus la journée même des évaluations.

2.1.9 Entrevue semi-dirigée

Une fois les questionnaires post formation complétés, les superviseurs composant le groupe expérimental sont soumis à une entrevue semi-dirigée. Ce sujet a été approfondi à la section 2.1.5.

Les superviseurs s'expriment ainsi sur les différents obstacles organisationnels pouvant être rencontrés pour chacune des responsabilités d'un coach. Pour ce faire, le

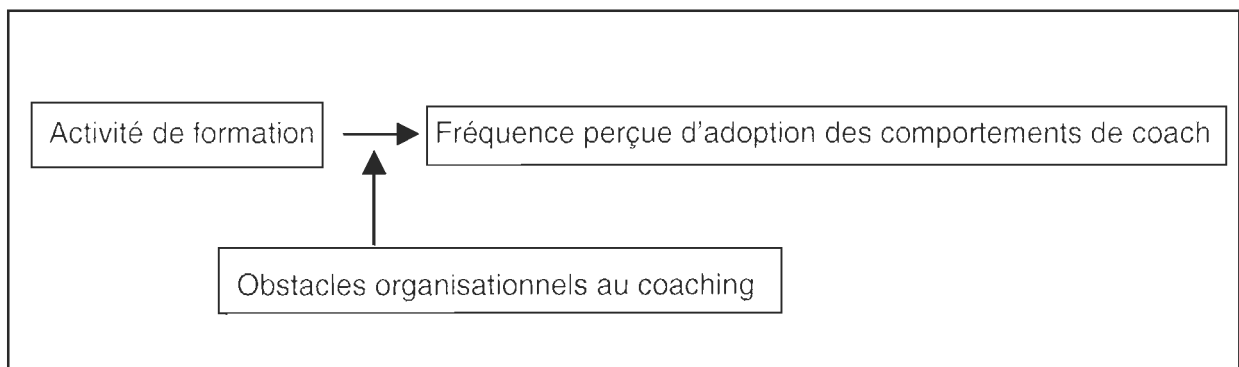
questionnaire de l'entrevue *Les obstacles à votre rôle de coach est utilisé.*

2.2 Le cadre théorique et opératoire

La recherche inclut l'offre d'une activité de formation en coaching à un groupe de superviseurs (variable indépendante) avec l'objectif de faire augmenter la fréquence perçue d'adoption des comportements de coach des superviseurs à leur retour au travail (variable dépendante). Nous pouvons ainsi représenter dans la figure 1, le cadre théorique de la recherche qui illustre les relations entre les différentes variables.

Figure 1

Cadre opératoire



2.2.1 La variable indépendante

La variable indépendante est celle qui hypothétiquement a un effet sur la variable dépendante, cette dernière étant la conséquence de la première. Par ailleurs, lors de recherches en laboratoire, la variable indépendante est celle qui est manipulée par le chercheur (D'Amboise, 1996). Dans le cadre de cette recherche, la variable indépendante est l'activité de formation de deux jours en coaching de gestion.

2.2.2 Les variables dépendantes

La variable dépendante est celle dont le chercheur veut expliquer les variations. Ces variations sont logiquement présumées être causées par des changements de valeur d'une ou plusieurs variables indépendantes. (D'Amboise, 1996). Dans le cadre de cette recherche, le variable dépendante est la perception d'adoption des comportements de coach.

2.2.3 Les variables intermédiaires

À l'occasion, un autre type de variable intervient dans la relation observée : la variable intermédiaire. Cette variable s'insère entre la variable indépendante et la variable dépendante, c'est-à-dire que les effets de la variable indépendante se font sentir sur la variable dépendante par l'intermédiaire de cette variable (D'Amboise 1996). Cette influence est illustrée à la figure 1. Cette influence potentielle constitue le principal centre d'intérêt de cette recherche. Les variables intermédiaires sont ici les obstacles organisationnels.

2.3 La description de l'entreprise

La description de l'entreprise permet de mieux comprendre les obstacles possibles des superviseurs. Il faut comprendre que le choix de l'entreprise à l'étude a été effectué dans l'optique de choisir une organisation très bien structurée qui gère ses employés de manière participative, qui prône le travail d'équipe, qui investit sur le capital

humain et qui valorise les valeurs du coaching. Le coaching facilite le passage d'une culture valorisant l'autorité, l'ordre, la conformité et le contrôle, à une culture valorisant l'engagement, la collaboration, la participation, le support mutuel et le développement personnel (Evered et Selman, 1989).

L'entreprise à l'étude est une entreprise qui prône les valeurs de la gestion participative et qui gère l'ensemble de ses employés dans le cadre d'une approche favorisant le coaching. Ainsi, le choix de l'entreprise à l'étude comme organisation objet de notre terrain de recherche est pertinent, autant par ses principes de gestion et ses valeurs que par les rôles et responsabilités de ses superviseurs.

2.4 L'échantillonnage

On peut s'interroger sur la validité ou la représentativité de cette recherche en regard du nombre d'apprenants concernés. Il est souvent difficile dans les organisations de collecter des données auprès de groupes de taille importante. Compte tenu de cette réalité et du caractère exploratoire de l'étude, l'échantillonnage semble pertinent pour étudier les obstacles potentiels vécus par les superviseurs.

L'échantillonnage réfère généralement au choix du sujet de recherche. Dans le cadre de cette recherche, l'échantillonnage ne doit pas être défini en terme de représentativité d'une population donnée ou en terme de critère probabiliste quant à la généralisation des résultats obtenus (Pilon, 1993). Il faut davantage constituer l'échantillonnage en fonction de la pertinence des sujets choisis en rapport avec les objectifs de recherche poursuivis (Pilon, 1993). Ce dernier cite dans sa thèse de nombreux auteurs qui affirment que le choix d'informateurs privilégiés ou exemplaires, conforme aux objectifs de la recherche, permet

l'exploration en profondeur du phénomène à l'étude.

De plus, l'échantillonnage a été effectué de manière non probabiliste, c'est-à-dire qu'il a été fait en fonction de caractéristiques précises (Mayer et Ouellet, 1991) telles que :

Superviseur à haut potentiel

Superviseur déjà considéré comme excellent;

Superviseur avec ancienneté moyenne;

Superviseur ayant le même type de fonction que les autres superviseurs choisis pour l'étude.

L'échantillonnage non probabiliste se justifie à partir des résultats qu'il produit, de son à propos et de sa pertinence (Deslauriers, 1991). Pour cette recherche, nous avons recueilli des données auprès de 62 individus dont 16 superviseurs de niveau 1, 11 superviseurs de niveau 2 et 35 des employés des superviseurs de premier niveau. Cette collecte de données est effectuée à l'aide de questionnaires et les résultats obtenus portent sur la perception des comportements adoptés et des connaissances acquises. Pour mesurer les acquis, nous employons une méthode quasi-expérimentale et étudions deux groupes d'individus dans le but de minimiser les effets contaminants des groupes et d'assurer une meilleure validité des mesures effectuées lors de cette étude. La collecte de données se fait cependant ici dans le cadre d'une recherche qualitative, de nature exploratoire.

«Généralement, la recherche qualitative recueille ses informations en utilisant (...) l'entrevue. Ces techniques de base sont complétées par le questionnaire (...) et l'analyse de contenu. En concordance avec l'objectif de recueillir le maximum d'informations pertinentes, les chercheurs utilisent habituellement plusieurs de ces techniques et ce, de façon conjointe.» (Marshall et Rossman,

1989).

Le groupe à l'étude est ici formé de huit superviseurs de même niveau. Le choix des superviseurs a été effectué par trois directeurs de l'entreprise à l'étude sur la base des besoins des chercheurs et des critères énoncés ci-dessus. Le groupe expérimental formé se présente ainsi en termes d'ancienneté dans le poste de superviseur.

Tableau 10
Participants du groupe expérimental

Participants	Nb d'années d'expérience à titre de superviseur
1	13
2	14
3	2
4	6
5	11
6	2
7	6
8	5

Dans la même lignée, le groupe contrôle a été créé dans l'objectif de comparer les résultats à la suite de l'activité de formation. Le nombre de participants était le même que celui du groupe expérimental, avec une ancienneté moyenne légèrement supérieure dans le poste de superviseur.

Tableau 11
Participants du groupe contrôle

Participants	Nb d'années d'expérience à titre de superviseur
1	12
2	15
3	5
4	3
5	9
6	9
7	8
8	28

2.5 Les limites de la recherche

La principale limite de la recherche se situe au niveau des perceptions des superviseurs face à leur fréquence d'adoption de comportements de coach. L'outil d'évaluation repose sur l'auto évaluation de ces comportements et il est possible que les perceptions des superviseurs ne soient pas parfaitement concomitantes avec la réalité

reflétant un biais d'auto complaisance. De plus, la formation est seulement d'une durée de 16h, ce qui risque d'être très court pour l'objectif d'amélioration de la fréquence d'adoption des nombreux comportements de coach. Plus spécifiquement, la durée limitée de la formation n'a pas permis d'accorder la même importance en terme de temps à chacune des 18 responsabilités d'un coach.

La littérature propose des périodes d'évaluation post formation allant de deux à douze mois. Répondant à des contraintes propres tant au chercheur qu'à l'organisation, l'évaluation post formation a été effectuée selon le délai minimal suggéré par la littérature, c'est-à-dire deux mois. Par ailleurs, l'échantillon est d'une taille telle qu'il ne permet d'analyse de données qu'en termes de fréquence et à la seule fin de fournir une première indication sommaire du type d'évolution dans les perceptions des superviseurs formés.

Malgré toutes les précautions prises, il est aussi possible que des superviseurs aient pu douter de la confidentialité des résultats, ce qui pourrait avoir eu un impact sur l'authenticité de leurs réponses lors de l'auto évaluation.

Il y a également un risque, lors de la première auto évaluation des superviseurs dans leur rôle de coach, qu'ils aient pu mal interpréter le rôle réel d'un coach. Ainsi, il est possible que l'activité de formation ait permis une prise de conscience de leurs difficultés d'être un bon coach, ce qui pourrait influencer négativement leur seconde auto évaluation.

Finalement, la recherche est spécifique à une seule entreprise, ce qui rend impossible toute généralisation des résultats.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1 L'analyse des résultats

Nous présentons dans ce chapitre l'analyse des résultats obtenus à partir des instruments de collecte de données avant et après le programme de formation. Pour analyser les données, nous avons traité les données en quatre étapes :

Étape 1 Évaluation de la formation

Étape 2 Les apprentissages pré et post formation

Étape 3 Différences entre groupe contrôle et expérimental

Étape 4 Les obstacles perçus par les employés des superviseurs

La cinquième étape, *les obstacles perçus par les superviseurs*, sera approfondie au chapitre suivant.

Chacune de ces étapes vise à répondre aux questions de recherche énoncées précédemment.

Étape 1 Évaluation de la formation

L'objectif de cette étape est de s'assurer que les participants à la formation ont acquis plusieurs connaissances et ont été sensibilisés à l'adoption de nouveaux comportements

de coaching. Cette étape est fondamentale pour apprécier la perception de progression du groupe.

Nous avons à cette fin utilisé le questionnaire d'évaluation de formation de l'entreprise à l'étude présenté en annexe 4. Ce questionnaire est administré immédiatement après la formation. Les principaux résultats sont les suivants :

Résultats

Sections	Satisfaction
Objectifs, contenu et matériel pédagogique	4.8/5 (96 %)
Animation	4.9/5 (98 %)
Apprentissage	4.6/5 (91 %)

Les résultats reflètent la qualité perçue du contenu, du matériel pédagogique, de l'animation et le sentiment d'avoir progressé au niveau des connaissances et habiletés en coaching. L'intérêt majeur des résultats de ce questionnaire d'évaluation se situe à la section apprentissage. Voici les résultats :

Le niveau de connaissances et d'habiletés **avant** la formation était **3.1 / 5 (62 %)** de moyenne pour le groupe et le niveau de connaissances et d'habiletés **après** la formation est de **4.45 / 5 (89 %)** de moyenne pour le groupe. Ce questionnaire d'évaluation démontre que les participants perçoivent une progression moyenne de **27%** dans leurs connaissances et habiletés en matière de coaching avant de retourner au travail.

Étape 2 Les apprentissages pré et post formation

Les résultats en matière d'apprentissages sont intéressants. D'une part, le groupe à l'étude (expérimental) tient une moyenne de **395, 62 sur 504** comme résultat pré formation. Ce résultat apparaît élevé pour un groupe n'ayant jamais suivi de formation en coaching.

Lors de la deuxième mesure, ce même groupe expérimental a obtenu une moyenne de **417,75 sur 504** comme résultat post formation, ce qui démontre une faible évolution de la perception des répondants quant à leurs capacités de mieux assumer l'ensemble des responsabilités du superviseur coach. Nous avons ainsi un premier élément de réponse à la question de recherche :

Quels sont les impacts d'une activité de formation de deux jours sur la perception des fréquences d'adoption des comportements clés d'un coach par les superviseurs ?

De tels résultats synthétisés en terme de moyennes ne sont certes guère significatifs dans une recherche de type qualitative. L'évolution de la perception de chaque personne doit aussi être prise en compte. Les résultats sont aussi explicatifs. Les données nominales n'étant pas présentées, nous utilisons simplement une lettre pour identifier chacun des participants. À titre d'exemple, le participant A désigne le même individu pour le reste de l'analyse et de l'interprétation des résultats, à l'exception du tableau 11, pour assurer la confidentialité des participants.

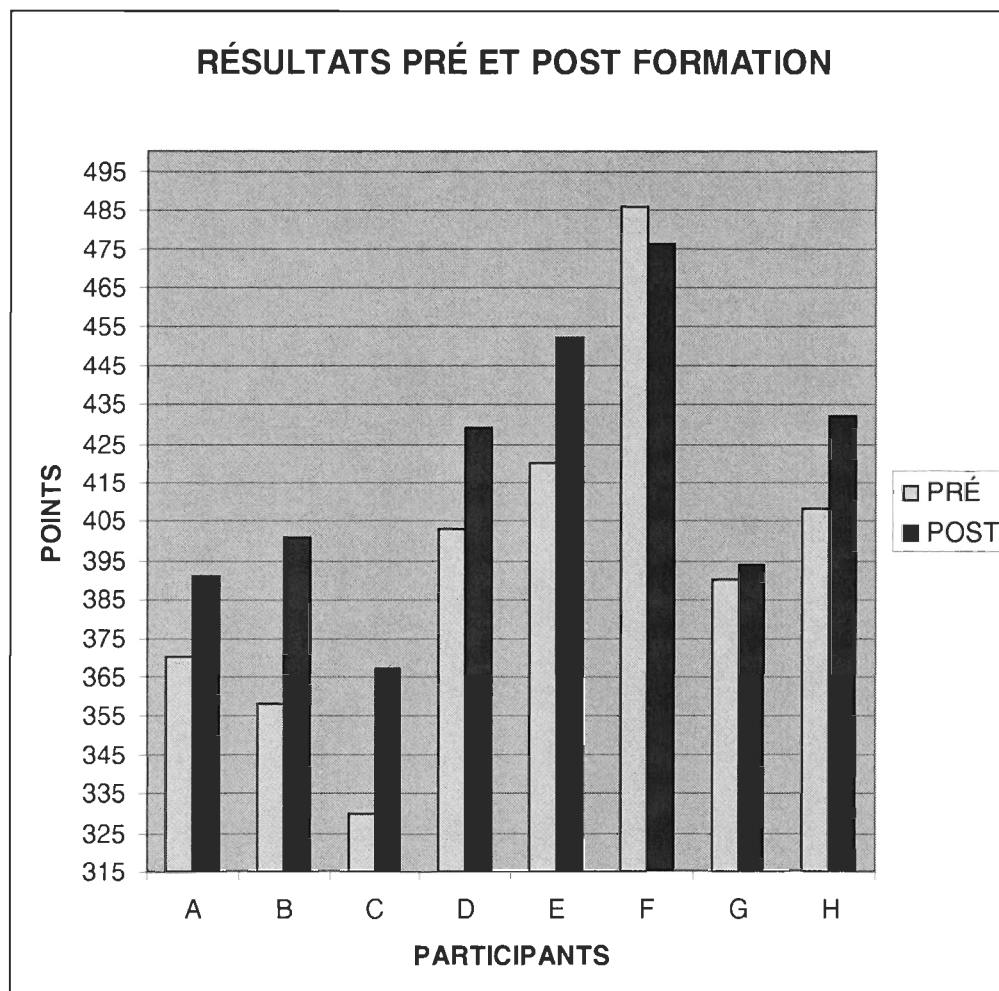
Tableau 12

Résultats pré et post formation du groupe expérimental

Participant	Résultats pré	Résultats post	Écart
A	370	391	21
B	358	401	43
C	330	367	37
D	403	429	26
E	420	452	32
F	486	476	-10
G	390	394	4
H	408	432	24

Graphique 1

Résultats graphiques pré et post formation du groupe expérimental



L'examen des données individuelles permet de répondre à la question de recherche sur les impacts d'une activité de formation de deux jours sur la perception des fréquences d'adoption des comportements clés d'un coach par les superviseurs, tel qu'illustré dans le tableau ci haut.

Nous pouvons considérer la faible moyenne de **22.13 points** pour le groupe ayant

suivi la formation comment plutôt sans surprises. Lorsque nous avons reçu les résultats pré formation, les résultats de cette auto évaluation initiale étaient tellement élevés pour le groupe expérimental (voir tableau 12) que nous avons émis l'hypothèse que les superviseurs allaient subir une prise de conscience de leurs lacunes en matière de coaching et par ce fait peut-être subir une diminution de leurs résultats, ce qui a été le cas du répondant F qui par ailleurs s'était donné l'évaluation la plus positive avant la formation. Ils ont de fait connu une amélioration moyenne de 22.13 points ce qui veut dire qu'ils perçoivent deux mois plus tard avoir néanmoins un peu amélioré leur capacité d'assumer leurs responsabilités de coach.

Étape 3 Différence entre le groupe contrôle et le groupe expérimental

Lors de la mesure pré-formation, le groupe contrôle présentait une moyenne de **378,75 sur 504** et lors de la mesure post formation, il présentait une moyenne de **377 sur 504**, ne reflétant ainsi aucun changement particulier dans la perception des superviseurs non exposés à la formation.

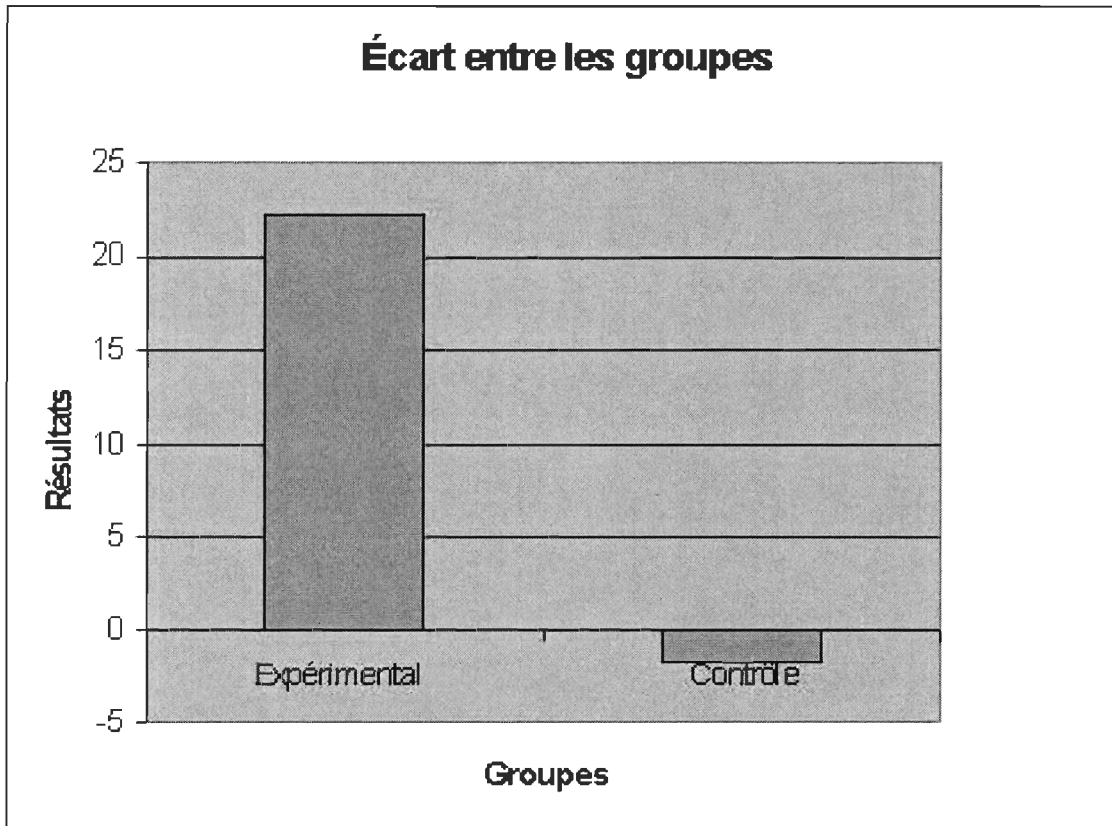
Tableau 13

Différence entre groupe contrôle et groupe expérimental

Groupe	Résultats pré	Résultats post
Expérimental	395,62	417,75
Contrôle	378,75	377

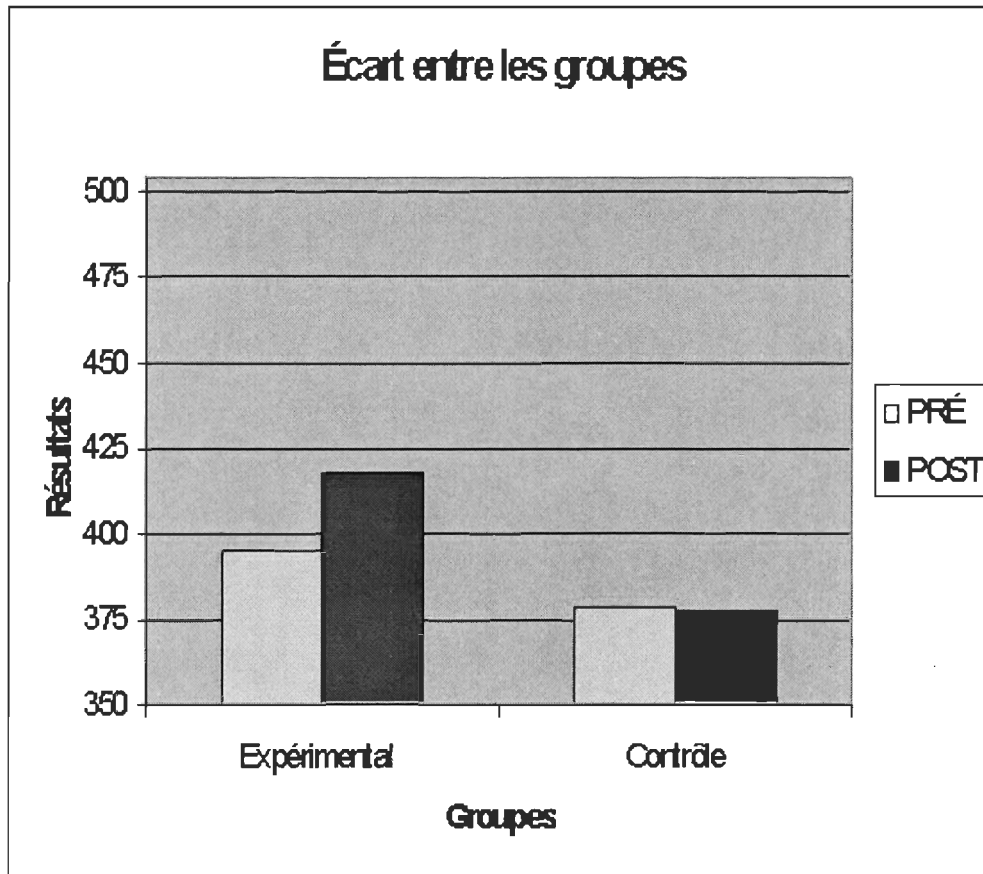
Graphique 2

Différence de progression entre groupe contrôle et groupe expérimental



L'écart de **40.75** points entre les deux groupes sur la perception des fréquences d'adoption des comportements clés d'un coach (graphique 3) demeure cependant peu significatif. Il faut se rappeler que l'échelle de mesure utilisée présente une marge significative en chaque point. Ainsi, une amélioration d'un point sur l'échelle peut par exemple faire passer le participant de 3 (parfois) à 4 (assez souvent), ce qui est considérable comme progression perçue. Cependant, la variation notée de 40 points ne représente qu'une variation d'un point pour environ la moitié des 72 mesures fournies par le questionnaire.

Graphique 3
Écart entre les groupes



Étape 4 Les obstacles perçus par les employés des superviseurs

Pour identifier les obstacles perçus par les employés des superviseurs, nous utilisons les résultats du questionnaire *Votre superviseur coach*. À partir des 35 questionnaires retournés, nous recueillons leurs perceptions des problèmes que peuvent vivre les superviseurs ayant participé à la formation, dans le cadre de leur travail de coach.

À la question : *D'après vous, est-il difficile, pour n'importe quel superviseur, d'assumer le rôle de coach chez l'entreprise à l'étude ?*, les résultats sont les suivants :

Tableau 14a

Perception des employés quant à la difficulté pour leur superviseur d'assumer un rôle de coach

- **28 %** des employés des superviseurs répondent que c'est **plus difficile** qu'une tâche relativement complexe dont il est possible d'assumer les responsabilités.
- **72 %** des employés des superviseurs répondent que c'est une tâche relativement complexe dont il est possible d'assumer les responsabilités.
- **0 %** des employés des superviseurs répondent que c'est **plus facile** qu'une tâche relativement complexe dont il est possible d'assumer les responsabilités.

Ces résultats nous permettent d'affirmer que le poste de superviseur chez l'entreprise à l'étude n'est pas une tâche simple et facile à assurer selon les perceptions des employés eux-mêmes. Nous pouvons alors nous questionner sur les facteurs organisationnels pouvant contribuer à cette perception.

Deuxième question : *D'après vous, existe-t-il des contraintes organisationnelles qui empêchent votre superviseur d'assumer son rôle de coach ?*

Tableau 14b

Perception des employés quant à l'existence de contraintes organisationnelles empêchant le superviseur d'assumer son rôle de coach

- **28 %** des employés des superviseurs répondent qu'il y a **plus que certaines** contraintes qui empêchent leur superviseur d'agir comme un coach..
- **36 %** des employés des superviseurs répondent qu'il y a **certaines** contraintes qui empêchent leur superviseur d'agir comme un coach.
- **28 %** des employés des superviseurs répondent qu'il y a **peu** de contraintes qui empêchent leur superviseur d'agir comme un coach.
- **8 %** des employés des superviseurs répondent qu'il n'y a **aucune** contrainte qui empêche leur superviseur d'agir comme un coach..

Ces résultats nous permettent d'affirmer que 64% de l'échantillon des employés interrogés ont la perception qu'il existe bien des contraintes organisationnelles qui empêchent le superviseur d'agir comme un coach. La triangulation des données entre la perception des employés et celle des superviseurs nous confirme qu'il apparaît pertinent de chercher à connaître les contraintes que vivent les superviseurs ayant participé à la formation, et de s'interroger sur les facteurs que ces derniers invoquent pour expliquer leurs difficultés.

Troisième question : *D'après vous, quelles sont les contraintes organisationnelles qui*

empêchent votre superviseur d'assumer son rôle de coach ?

Plusieurs contraintes ont été nommées par les supervisés. Quinze contraintes ont été mentionnées à partir de la liste des contraintes identifiées dans la littérature qui leur était fournie dans le questionnaire « le superviseur coach » (annexe 2, page 159)

Nous avons synthétisé dans le tableau suivant les dix contraintes majeures perçues par les supervisés. Nous avons ainsi éliminé les obstacles ayant été identifiés par moins de 8% des employés interrogés.

Tableau 15

**Obstacles organisationnels chez l'entreprise à l'étude
selon les employés des superviseurs**

1. La dépendance envers leur autorité hiérarchique.	44%
2. Le manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires.	40%
3. Le surplus de travail continuels dans l'accomplissement des tâches des superviseurs.	36%
4. Le manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle.	16%
5. L'absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs.	12%
6. Le refus des employés d'être coaché.	12%
7. L'impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps	8%
8. L'inconfort dans un rôle de coach.	8%
9. La certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel.	8%
10. La non reconnaissance du superviseur par les employés comme étant une personne ressource honnête et compétente.	8%

À l'aide du tableau des obstacles organisationnels perçus par les employés des superviseurs, nous sommes mieux outillés pour identifier les obstacles qui ont pu empêcher, ou du moins nuire, à l'adoption de comportements de coach.

CHAPITRE 4

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES ENTREVUES

Dans cette section, nous présentons les obstacles organisationnels perçus par les superviseurs pour bien assumer leur rôle de coach et proposons une analyse des facteurs conduisant à la perception de ces obstacles pour chaque responsabilité. Afin de mieux interpréter chacun des obstacles, nous précisons et illustrons par des extraits des entrevues à la section 4.3 les définitions des nouveaux obstacles organisationnels identifiés à la suite de cette recherche. Nous les comparons avec l'identification des obstacles au coaching réalisée auprès d'un échantillon de superviseurs de niveau 2 ayant reçu la même formation au coaching.

4.1 Les obstacles freinant la fréquence d'adoption de comportements de coach.

Lors des entrevues semi-dirigées, nous avons recueilli les obstacles organisationnels perçus pour chaque responsabilité d'un coach. La question suivante était posée à chaque superviseur ayant reçu la formation : Jusqu'à présent, quels sont les obstacles qui ont pu freiner la fréquence d'adoption de ce comportement ? En voici les résultats et les interprétations.

Responsabilité no 1 : FAIRE DE MON PERSONNEL DES PARTENAIRES STRATÉGIQUES

Obstacle perçu ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Le contexte organisationnel incertain entre l'entreprise à l'étude et son siège social situé à l'extérieur du Québec.

Interprétation du résultat

L'entreprise à l'étude communique bien ses valeurs et ses priorités, cependant la perception d'un contexte incertain en matière d'orientation stratégique limite sept des huit superviseurs dans leurs capacités à communiquer clairement le contexte stratégique de l'organisation.

Responsabilité no 2 : DÉFINIR DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES À CHACUN

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- L'impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps
- L'abondance de projets nouveaux que l'équipe doit réaliser

Interprétation du résultat

Les huit superviseurs utilisent un logiciel informatique pour identifier les tâches et déterminer les responsabilités des employés pour chaque travail. L'entreprise à l'étude utilise beaucoup le mode de communication écrit de façon à ce que les objectifs soient connus de tous. L'augmentation notée de 10% est due à l'augmentation de la fréquence d'adoption du comportement 2.3 de 7 points : clarifier les responsabilités de chacun de mes employés face à leurs collègues et à leurs clients. La formation en coaching a précisément alloué beaucoup de temps à l'engagement des employés en donnant du sens à leur travail et à celui de leurs collègues.

Responsabilité no 3 : PRÉCISER LES CARACTÉRISTIQUES DES TÂCHES CONFIÉES À CHACUN

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Aucun

Interprétation du résultat

L'utilisation d'un logiciel informatique permet déjà de préciser les tâches et une implication supplémentaire du superviseur en terme de communication orale (coaching) a fait augmenter considérablement la fréquence perçue d'adoption de cette responsabilité ainsi que l'absence d'obstacle. Les huit superviseurs ne perçoivent aucun obstacle, ils affirment qu'il est simple d'assumer cette responsabilité.

Responsabilité no 4 : RESPONSABILISER CHACUN VIS-À-VIS SES OBJECTIFS

Obstacle perçu ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Manque de temps
- Impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps (déplacements fréquents)

Interprétation du résultat

Cette responsabilité exige de discuter individuellement avec chaque membre de son équipe, ce qui est parfois difficile pour la majorité des superviseurs (5 sur 8), étant donnée la gestion à distance de leur équipe. Par contre, lorsque les superviseurs assument cette responsabilité, ils sont parfois confrontés à des employés ressentant de l'insécurité quant à leurs compétences.

Responsabilité no 5 : FAVORISER L'AUTONOMIE DE MON PERSONNEL

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés
- Impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps (déplacements)
- Manque de temps disponible

Interprétation du résultat

Le cœur de cette responsabilité réside dans la délégation. Pour déléguer, il faut faire confiance à son équipe et surtout ne pas faire à la place d'elle. L'obstacle majeur des superviseurs (7 sur 8) ayant suivi la formation reste de reconnaître comme légitime leur rôle de superviseur et de délaisser leurs attitudes d'anciens techniciens. Ainsi, suite aux entrevues avec les superviseurs, nous rajoutons comme obstacle perçu par les superviseurs leur difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés. C'est ainsi que nous pouvons expliquer en grande partie la faible progression rapportée.

Responsabilité no 6 : FAIRE PARTICIPER MON PERSONNEL

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Changements technologiques très rapides
- Équipe dispersée
- Manque de temps
- Type de gestion du supérieur immédiat

Interprétation du résultat

L'obstacle majeur qui explique la quasi absence de progression est le fait que les équipes sont dispersées sur un grand territoire. D'autre part, pour impliquer ses employés, il faut leur laisser une certaine autonomie, ce qui sous-tend que les superviseurs de premier niveau auraient eux-mêmes un pouvoir décisionnel assez grand. C'est ainsi que cet obstacle perçu peut refléter le sentiment chez 6 des 8 superviseurs de ne pas avoir assez de pouvoir décisionnel légué par leur supérieur immédiat, ce qui constitue un autre facteur non négligeable pour expliquer l'absence de progression notée.

Responsabilité no 7 : SOUTENIR MON PERSONNEL EN CAS DE DIFFICULTÉS

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Équipe dispersée
- Manque de temps
- Horaire trop chargé

Interprétation du résultat

Cette responsabilité est celle qui a obtenu le meilleur résultat lors de la mesure pré formation. Ainsi, les superviseurs (8 sur 8) affirmaient déjà s'acquitter de cette responsabilité très bien et très souvent. Ils ajoutent qu'avec des équipes dispersées et un horaire aussi chargé, ils ne peuvent adopter plus souvent les comportements clé qui permettent d'assumer pleinement cette responsabilité. Cette situation explique l'absence d'évolution perçue.

Responsabilité no 8 : FACILITER UNE PERFORMANCE OPTIMALE CHEZ MON PERSONNEL

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Employés avec une très grande ancienneté (réticence à être coaché)
- Tendance à s'occuper davantage de ses moins bons employés que de ses meilleurs.

Interprétation du résultat

Les superviseurs (7 sur 8) affirment qu'il est plus difficile d'assumer adéquatement cette responsabilité avec une équipe de travailleurs à haute ancienneté. De plus, il semble que la majorité des superviseurs alloue davantage de temps à leurs employés difficiles qu'à leurs employés performants, ce qui peut se révéler être un obstacle organisationnel à la quête de la performance optimale chez l'ensemble des employés.

Responsabilité no 9 : EFFECTUER UN SUIVI RÉGULIER DE LA PERFORMANCE DE MON PERSONNEL.

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Manque de temps
- Horaire trop chargé
- Trop de gestion quotidienne (day-to-day)
- Manque d'outils pour assurer le suivi des travaux
- Difficulté à effectuer les suivis des entrepreneurs externes
- Rôles et responsabilités du superviseur de niveau 1

Interprétation du résultat

Cette responsabilité a fait ressortir chez les superviseurs (7 sur 8) leurs perceptions des difficultés rencontrées dans la répartition du travail dans leur semaine de travail. Ils affirment qu'ils allouent plus de 75% de leur temps à l'aspect administratif

de leur emploi. Ainsi, ils doivent utiliser les quelques 25% du temps restant à gérer leur équipe. Par conséquent, un obstacle majeur semble atténuer la fréquence d'adoption des comportements pour cette responsabilité. Il s'agit de l'obstacle : Rôles et responsabilités perçus du superviseur de niveau 1.

Responsabilité no 10 : ASSURER UNE RÉTROACTION (FEED-BACK) CONTINUE ENTRE MON PERSONNEL ET MOI

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Trop de gestion quotidienne (day-to-day)
- Manque de temps
- Horaire trop chargé
- Manque d'outils pour assurer le suivi des travaux

Interprétation du résultat

Six des huit superviseurs parlent d'un manque d'outils pour valider les travaux exécutés dans les délais. Ils affirment qu'un client n'attend pas l'autre. Ils manquent de temps pour assurer une rétroaction régulière envers leurs employés. Par contre, cinq sur huit affirment que la marge est très petite entre le fait de manquer de temps et celui de ne pas prendre le temps. Il est à noter que le 6% d'amélioration s'explique en grande partie par une progression marquée du comportement 10.3 : « *J'utilise plusieurs sources concrètes de références dans ma rétroaction.* » Effectivement, l'ensemble des

superviseurs a connu une progression notable de 7 points pour ce comportement. Il est à noter que la formation en coaching insiste particulièrement sur cet aspect durant les quatre phases du coaching.

Responsabilité no 11 : APPRÉCIER LA CONTRIBUTION DE CHACUN

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Équipe dispersée
- Type de gestion du supérieur immédiat
- Équipe nombreuse

Interprétation du résultat

Pour cette responsabilité, les superviseurs (8 sur 8) font face selon eux à deux écoles de pensée. Une première, plus traditionnelle, perçoit l'employé comme une ressource et l'autre, plus moderne, qui s'apparente au coaching, perçoit l'employé comme une personne. La différence entre ces deux écoles de pensée se traduit par le type d'appréciation que l'on communique aux employés. De ce fait, les superviseurs affirment que tout dépend du type de gestion de leur supérieur immédiat. Ainsi, un supérieur immédiat prônant une approche traditionnelle ne sent pas le besoin de reconnaître le travail de ses employés, et encore moins d'encourager ceux-ci. Pour d'autres, apprécier la contribution des employés se fait par l'octroi de points bonus qui permettent d'obtenir certains objets matériels. En somme, les huit superviseurs nous disent que tout dépend de l'attitude de leur supérieur immédiat et que ces derniers ont

des types de gestion très différents.

Responsabilité no 12 : DONNER UNE RÉTROACTION NÉGATIVE SANS BRIMER MON PERSONNEL

Obstacle perçu ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Situation qui n'arrive que très rarement, à laquelle le superviseur est rarement confronté.

Interprétation du résultat

Les huit superviseurs interviewés nous ont exprimé que dans les derniers deux mois, aucune situation n'a demandé une rétroaction négative majeure. Ainsi, ils n'ont pas pu améliorer leur fréquence d'adoption de ces comportements souhaitables, ce qui explique l'absence d'évolution pour cette responsabilité.

Responsabilité no 13 : CONFRONTER CERTAINS EMPLOYÉS QUI POSENT PROBLÈME.

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Équipe dispersée
- Type de gestion du supérieur immédiat

- Manque de temps

Interprétation du résultat

À la suite de la formation, six des huit superviseurs affirment que la façon d'assumer cette responsabilité est encore une fois liée au type de gestion de son supérieur immédiat. Pour confronter leurs employés, les superviseurs doivent avoir un pouvoir décisionnel en terme de sanction. Ce pouvoir est perçu comme variant selon le type de gestion du supérieur immédiat. Malgré cet obstacle, une progression de 4% a été enregistrée. De plus, lors des entrevues semi-dirigées, les superviseurs semblaient très à l'aise avec cette responsabilité et les différentes techniques de confrontation. Ceci se justifie en partie par le fait que l'aspect confronter occupait une très grande place à l'horaire de la formation.

Responsabilité no 14 : SAVOIR ECOUTER ET COMPRENDRE MON PERSONNEL

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Employés ayant beaucoup d'ancienneté (refus d'être coaché)
- Syndicat des employés
- Type de gestion du supérieur immédiat

Interprétation du résultat

Les superviseurs (6 sur 8) nous disent qu'ils savent écouter et comprendre leur personnel mais que les employés les plus anciens restent fermés et ne communiquent pas beaucoup. Ces superviseurs perçoivent une difficulté à coacher des employés ayant une grande ancienneté. Encore une fois, la capacité de coacher un employé est perçue comme variant selon le type de gestion du supérieur immédiat. Pour d'autres superviseurs (3 sur 8), la présence du syndicat viendrait compliquer les choses au niveau de certaines procédures (les participants n'ont pas élaboré sur ce sujet). En somme, les superviseurs à l'étude ont généralement des équipes de travail dont les membres ont beaucoup d'ancienneté, ce qui se révèle selon eux être un obstacle majeur pour améliorer la fréquence d'adoption de cette responsabilité et explique la faible progression de 2 % enregistrée.

Responsabilité no 15 : IMPLIQUER MON PERSONNEL DANS L'ENTRETIEN D'ÉVALUATION

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Employés ayant beaucoup d'ancienneté (refus d'être coaché)
- Manque d'outils pour assurer le suivi des travaux
- Type de gestion du supérieur immédiat
- Horaire de travail chargé

Interprétation du résultat

Les superviseurs (7 sur 8) affirment qu'il existe certains problèmes avec l'entretien d'évaluation. Il doit être fait aux dates d'anniversaire des employés mais les horaires trop chargés rendent le tout très difficile à respecter. Ainsi, si le supérieur immédiat n'accorde pas une grande importance à l'évaluation des employés, le superviseur accordera moins de temps à cette responsabilité. De plus, les outils pour assurer le suivi des employés semblent faire défaut pour bien s'acquitter de cette responsabilité. Évidemment, selon les superviseurs, les employés ayant beaucoup d'ancienneté n'accordent aucune importance à l'entretien d'évaluation. Malgré ces obstacles, les superviseurs ont augmenté leur fréquence d'adoption de 5%.

Responsabilité no 16 : ÉTABLIR DES PLANS D'AMÉLIORATION ET DE MAINTIEN DE LA PERFORMANCE

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Trop de gestion quotidienne (day-to-day)
- Manque de temps
- Horaire trop chargé
- Manque d'outils pour assurer le suivi des travaux

Interprétation du résultat

Malgré les obstacles perçus, les superviseurs ont démontré une augmentation de la fréquence d'adoption de cette responsabilité par le biais de comportements tels

que : « *Je m'assure que chaque point à améliorer possède son propre plan d'action et je suggère à l'employé des façons de renforcer davantage ses points forts* ». Les superviseurs (8 sur 8) peuvent facilement inscrire un employé à une formation spécifique qui lui permet d'améliorer ses compétences. Le manque de temps est cependant perçu comme un obstacle pour les huit superviseurs.

Responsabilité no 17 : ASSURER LA COMPÉTENCE DE MON PERSONNEL

Obstacles perçus ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Employés ayant beaucoup d'ancienneté (refus d'être coaché)
- Équipe dispersée

Interprétation du résultat

Les superviseurs (6 sur 8) assurent la compétence de leurs jeunes employés en les groupant avec des plus anciens. Cependant, la majorité des employés des superviseurs de notre échantillon ont une ancienneté élevée, ce qui selon les superviseurs (5 sur 8), représente un obstacle organisationnel pour assurer efficacement cette responsabilité. Il n'y a pas que le compagnonnage pour assurer la compétence mais aussi l'usage de la communication de coaching. Les deux obstacles perçus (employés ayant beaucoup d'ancienneté et équipe dispersée) sont uniquement liés au compagnonnage et non à la communication de coaching, ce qui pourrait expliquer la faible progression enregistrée. Ces deux obstacles sont attribuables à un manque de communication. Pour assurer la compétence de son personnel, le superviseur doit aussi le former et le guider en utilisant les techniques de coaching.

Responsabilité no 18 : FACILITER LE DÉVELOPPEMENT DE MON PERSONNEL

Obstacle perçu ayant freiné la fréquence d'adoption :

- Employés ayant beaucoup d'ancienneté (refus d'être coaché)

Interprétation du résultat

Les superviseurs (6 sur 8) facilitent le développement de leurs employés par le biais d'entretien d'évaluation et de programmes de formation. L'entreprise utilise un programme de développement individuel pour encadrer chaque employé. Une progression de 6% s'explique par l'absence d'obstacles organisationnels pour les superviseurs n'ayant pas une équipe de travail caractérisée par l'ancienneté élevée de ses membres (3 sur 8).

4.2 Synthèse des informations recueillies lors des entrevues

Nous proposons ci-après quatre tableaux qui rassemblent et analysent l'ensemble des informations recueillies durant cette recherche.

Nous sommes ainsi davantage outillés pour proposer une réponse à la question générale de recherche :

Quelles sont les caractéristiques organisationnelles susceptibles d'influencer la perception de la fréquence d'adoption des comportements de coach par les superviseurs à la suite d'une activité de formation ?

Nous présentons d'abord dans le tableau ci-dessous, les caractéristiques organisationnelles qui ont influencé la perception de la fréquence d'adoption des comportements de coach par les superviseurs, c'est-à-dire **les obstacles potentiels au coaching chez l'entreprise à l'étude**. Les obstacles sont énumérés selon le nombre de fois où ils ont pu freiner la fréquence d'adoption d'une responsabilité. Le nombre situé à droite représente le pourcentage de responsabilités ayant subi les effets de cet obstacle.

Tableau 16

Fréquence de mention des obstacles au coaching en pourcentage des responsabilités à assumer selon la perception des superviseurs

1) Manque de temps	44%
2) Type de gestion du supérieur immédiat	28%
3) Employés ayant beaucoup d'ancienneté (refus d'être coaché)	28%
4) Équipe dispersée	28%
5) Horaire de travail chargé	28%
6) Manque d'outils pour assurer le suivi des travaux	22%
7) Trop de gestion quotidienne (day-to-day)	17%
8) Impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps	17%
9) Changements technologiques très rapides	6%
10) Contexte organisationnel incertain	6%
11) Difficulté à effectuer les suivis des entrepreneurs externe	6%
12) Difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés	6%
13) Équipe nombreuse	6%
14) Tendence à s'occuper davantage de ses moins bons employés que de ses meilleurs	6%
15) Abondance de projets	6%
16) Rôles et responsabilités du superviseur de niveau 1	6%
17) Situation qui n'arrive que très rarement	6%
18) Syndicat des employés	6%

Pour s'assurer que les superviseurs nous donnent leur perception sur plusieurs obstacles possibles, nous avons demandé aux employés des superviseurs de nous nommer dix obstacles possibles au coaching. Par la suite, nous avons présenté aux superviseurs formés en coaching les dix obstacles organisationnels possibles perçus par leurs employés afin de déterminer si chacun des obstacles perçus par les supervisés constituait pour eux un obstacle majeur ou mineur. Pour éviter tout biais possible, nous n'avons pas informé les employés et les superviseurs de la provenance de ces nouveaux obstacles. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 17

Perception des superviseurs quant à l'importance des obstacles organisationnels identifiés par les supervisés chez l'entreprise à l'étude

Le manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires	Majeur : 8 superviseurs	Mineur : 0 superviseur
Le surplus de travail continué dans l'accomplissement des tâches des superviseurs	Majeur : 7 superviseurs	Mineur : 1 superviseur
L'impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps	Majeur : 7 superviseurs	Mineur : 1 superviseur
Le refus d'être coaché des employés	Majeur : 7 superviseur	Mineur : 1 superviseurs
L'absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs	Majeur : 5 superviseurs	Mineur : 3 superviseurs
La certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel	Majeur : 4 superviseurs	Mineur : 4 superviseurs
Le manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle	Majeur : 4 superviseurs	Mineur : 4 superviseurs
La dépendance envers leur autorité hiérarchique	Majeur : 4 superviseurs	Mineur : 4 superviseurs
L'inconfort dans un rôle de coach	Majeur : 4 superviseurs	Mineur : 4 superviseurs
La non reconnaissance du superviseur comme étant une personne ressource honnête et compétente	Majeur : 0 superviseur	Mineur : 8 superviseurs

Ainsi, nous pouvons constater qu'à l'exception de l'obstacle : « La non reconnaissance du superviseur comme étant une personne ressource honnête et compétente », les superviseurs sont globalement en accord avec la vision des employés face à leurs difficultés organisationnelles dans leur rôle de coach.

Dans le même ordre d'idée, onze superviseurs de 2^e niveau ont suivi cette même formation pour ensuite être interrogés sur les obstacles probables à l'application du coaching. Ils énumèrent sept obstacles organisationnels au coaching.

Tableau 18

Obstacles organisationnels au coaching selon 11 superviseurs de 2^e niveau

Obstacles	Nombre de superviseurs
Prendre le temps	10 sur 11
Manque de contact direct avec ses employés	10 sur 11
Difficulté à réunir des faits précis pour coacher ses employés	10 sur 11
Équipe nombreuse	10 sur 11
Style de gestion de son supérieur immédiat	9 sur 11
Abondance de projets	4 sur 11
Incertitude quant à son rôle de superviseur à long terme	3 sur 11

Nous pouvons maintenant synthétiser dans le tableau 19 les trois visions des obstacles au coaching perçus chez l'entreprise à l'étude.

Tableau 19

Les caractéristiques organisationnelles susceptibles d'influencer la perception de la fréquence d'adoption des comportements de *coach* selon le poste occupé.

Obstacles perçus par les superviseurs de 1^{er} niveau
1. Manque de temps
2. Type de gestion du supérieur immédiat
3. Employés ayant beaucoup d'ancienneté (refus d'être coaché)
4. Équipe dispersée
5. Horaire de travail chargé
6. Manque d'outils pour assurer le suivi des travaux
7. Trop de gestion quotidienne (day-to-day)
8. Impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps
9. Changements technologiques très rapides
10. Contexte organisationnel incertain
11. Difficulté à effectuer les suivis auprès des entrepreneurs externes
12. Difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés
13. Équipe nombreuse
14. Tendance de s'occuper davantage de ses moins bons employés que ses meilleurs.
15. Abondance de projets
16. Rôles et responsabilités du superviseur de niveau 1
17. Situation qui n'arrive que très rarement
18. Syndicat des employés
Obstacles perçus par les employés des superviseurs de 1^{er} niveau
1. Le surplus de travail continuels dans l'accomplissement des tâches des superviseurs
2. L'impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps
3. Le refus d'être coaché des employés
4. L'absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs
5. Le manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle
6. La dépendance envers leur autorité hiérarchique avec Type de gestion du supérieur immédiat
7. L'inconfort dans un rôle de coach
8. Le manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires
9. La certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel
Obstacles perçus par les superviseurs de 2^e niveau
1. Prendre le temps
2. Manque de contact direct avec ses employés
3. Difficulté à réunir des faits précis pour coacher ses employés
4. Équipe nombreuse
5. Style de gestion de son supérieur immédiat
6. Abondance de projets
7. Incertitude quant à son rôle de superviseur à long terme

En somme, l'ensemble de nos résultats nous fait découvrir différents types d'obstacles organisationnels. Les recherches de Côté (1998) et Brunet (1980) présentaient déjà certains obstacles organisationnels. Pour sa part, Éthier (1996) a identifié des caractéristiques susceptibles d'influencer la fréquence d'adoption des comportements de coach.

Tableau 20

Les caractéristiques individuelles ou organisationnelles susceptibles d'influencer la fréquence d'adoption des comportements de coach par les superviseurs selon Éthier (1996, p.54)

Valeurs personnelles du supérieur et des supervisés

1. Le manque d'ouverture dans l'implantation d'un partenariat comme base de gestion.
2. L'absence de respect et de confiance dans la relation de supervision.
3. L'habitude de travailler seul
4. La peur du travail en équipe.

Les supervisés

5. La non reconnaissance du superviseur comme étant une personne ressource honnête et compétente.
6. Le manque d'engagement dans le travail.
7. Le refus d'être coaché.

Les superviseurs

8. L'insécurité personnelle.
9. L'inconfort dans un rôle de coach.
10. La peur de prendre des risques en déléguant.
11. La peur de s'investir dans une relation personnalisée avec chacun des supervisés.
12. Une résistance à être eux-mêmes coachés par leur superviseur.
13. La certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel.
14. La dépendance envers leur autorité hiérarchique.
15. Une orientation vers le pouvoir et le contrôle plutôt que vers la production de résultats, ce qui incite les supervisés à bien paraître et à marquer des points auprès de leur superviseur au détriment de résultats sur le terrain
16. Un manque de responsabilité face à la piètre performance de leur personnel.
17. L'incapacité à identifier ce qui doit changer afin que le supervisé atteigne une meilleure performance.

Les caractéristiques individuelles ou organisationnelles susceptibles d'influencer la fréquence d'adoption des comportements de coach par les superviseurs selon Éthier (1996, p.54) suite

<p>Le climat organisationnel</p> <p>18. Des valeurs ou des climats qui vont à l'encontre des initiatives de coaching.</p>
<p>Les dirigeants</p> <p>19. L'absence d'implication de la haute direction pour insuffler une vision de coaching dans l'organisation. 20. Le manque de planification et de progressivité dans la transformation du rôle du superviseur.</p>
<p>La gestion</p> <p>21. Des descriptions d'emploi inchangées ou trop rigides. 22. L'absence de reconnaissance ou de récompenses dans l'adoption du nouveau rôle de coach. 23. Des modes de rémunération qui découragent le superviseur à prendre le temps d'agir comme un coach. 24. L'absence de récompense pour le développement des superviseurs</p>
<p>Les ressources</p> <p>25. Le manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle. 26. Le manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires 27. Le surplus de travail continuel dans l'accomplissement des tâches des superviseurs. 28. L'absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs.</p>

Source: Éthier (1996, p. 54).

Nous constatons donc que, sur les 28 obstacles d'Éthier, seulement sept obstacles ont été confirmés par les superviseurs de notre recherche. Les obstacles 5, 7, 13, 14, 21, 26 et 27 du tableau d'Éthier, s'appliquent davantage à l'entreprise à l'étude.

Le tableau 19, qui présente les caractéristiques organisationnelles influençant la perception de la fréquence d'adoption des comportements de coach, inspiré d'Éthier et enrichi des données de notre étude, vient combler en partie les lacunes constatées par Éthier dans sa revue de littérature sur le coaching.

« La littérature nous renseigne très peu sur les caractéristiques du supervisé, du superviseur ou du contexte organisationnel qui peuvent influencer la fréquence d'adoption des comportements de coach. Par ailleurs, jusqu'à quel point les supervisés estiment que leur superviseur immédiat assume des responsabilités et adopte des comportements de coach ? Bien entendu, la perspective des supervisés en est une mais il existe aussi celle des superviseurs proprement dits et celle de l'organisation en général mais la littérature est tout aussi peu développée quant à ces deux autres perspectives. Autrement dit, très peu de renseignements sont disponibles pour identifier les variables susceptibles d'influencer la fréquence d'adoption de comportements de coach par les superviseurs. » (Éthier, 1996, p 168.)

Pour ajouter à ces résultats sur les perceptions des superviseurs de 1^{er} niveau et en nuancer la portée, nous avons dispensé cette même formation en coaching à 11 superviseurs de 2^e niveau dans l'objectif de comparer, d'enrichir et de développer les résultats, au niveau de la perception d'un niveau supérieur de gestion quant aux obstacles organisationnels au coaching.

4.3 Définition des obstacles perçus par les superviseurs de niveau 1 et commentés par les superviseurs de niveau 2.

Le tableau 19 (p. 102) de notre étude permet de faire ressortir de nouveaux obstacles

au transfert. Quelques 18 nouveaux obstacles ont été perçus par les superviseurs suite à l'activité de formation. Nous présentons ici la définition de chaque nouvel obstacle identifié par les superviseurs de notre échantillon. Ces définitions sont complétées de citations enregistrées lors des entrevues semi-dirigées avec les huit superviseurs. Par la suite, ces citations sont comparées à celles de 11 superviseurs de 2^e niveau. Par souci de confidentialité, les citations ne seront pas identifiées.

Le manque de temps

Le manque de temps est dû à des journées de travail très remplies et à l'insuffisance perçue de temps disponible. Ces visions sont partagées par les huit superviseurs : « *Il nous est difficile de trouver du temps pour la gestion individuelle tellement on est continuellement surchargés* » ; « *Tout va trop vite* » ; « *Il n'y a pas assez d'heures dans une journée* » ; « *À l'occasion, je dois apporter du travail à la maison* ». Le manque de temps est un obstacle certes facile à identifier. Cette étude ne peut démontrer si le manque de temps perçu pour le coaching par les superviseurs de 1^{er} niveau est fondé. Il y aura toujours une relation potentielle entre le manque de temps perçu et le fait de ne pas prendre le temps. Cette dernière notion est d'ailleurs identifiée par les superviseurs de 2^e niveau.

Les superviseurs de 2^e niveau associent directement le manque de temps avec la difficulté à planifier : « *Nous avons la responsabilité de prendre le temps* » ; « *Le manque de temps cache un problème de gestion de priorités* » ; « *Il faut faire avec le manque de temps et plutôt prendre le temps* ».

Ainsi nous pouvons relativiser l'obstacle *manque de temps* des superviseurs de 1^{er} niveau par un *manque de capacité à prendre le temps*.

Le type de gestion du supérieur immédiat

L'ensemble des superviseurs (8 sur 8) affirment qu'ils doivent ajuster leur style de gestion avec celui de leur supérieur immédiat. Les superviseurs assurent que le style de gestion change selon le supérieur immédiat et qu'il arrive assez fréquemment que ce dernier quitte ou soit remplacé : « *À toutes les fois où je change de supérieur, je dois modifier mon mode d'intervention avec mes employés* »; « *J'ai changé trois fois de supérieur et ils étaient très différents dans leurs styles de gestion* »; « *Mon style de gestion dépend du boss que j'ai...* ». Ce sentiment d'avoir à adapter assez fréquemment son style de gestion à celui de son supérieur immédiat est partagé par tous les superviseurs interrogés. Cette situation nous amène à nous interroger sur le degré d'uniformité des styles de gestion des supérieurs des superviseurs de 1^{er} niveau dans l'organisation.

Les superviseurs de 2^e niveau affirment eux aussi que le style de gestion de leur supérieur immédiat influence leur approche de gestion. Par contre, ils affirment avoir une certaine latitude en terme de gestion de personnel et ils affirment que l'influence du supérieur immédiat n'est pas nécessairement négative : « *Il est vrai que le style de gestion de mon supérieur influence le mien* »; « *Le style de gestion de mon supérieur dicte en quelque sorte ma façon de gérer* »; « *Il y a certes une grande influence et elle est majoritairement positive* »; « *Il est important d'adapter notre style de gestion à celui de l'organisation. Le style de gestion de nos supérieurs est celui même que prône notre entreprise, alors l'influence positive est évidente* »; « *Le style de gestion de mon supérieur ressemble généralement au coaching* ». L'obstacle type de gestion du supérieur immédiat est donc perçu par les deux niveaux de supervision.

De plus, six des huit superviseurs formés affirment avoir besoin d'un pouvoir décisionnel pour assumer parfaitement leur rôle de coach, particulièrement en matière de sanctions, de solutions, d'objectifs, de délais et de planification : « *Parfois, j'hésite à appliquer une sanction, parce que je dois consulter mon supérieur.* » ; « *Je crois que pour être un bon coach, on doit avoir beaucoup de latitude et cela dépend du pouvoir que notre supérieur nous concède.* »

Les superviseurs de niveau 1 dépendent des superviseurs de niveau 2, qui eux dépendent des superviseurs de niveau 3. Les superviseurs de niveau 3 assurent essentiellement le rôle de chef de département et relèvent des différents directeurs et vice-présidents de l'entreprise. Ainsi, le superviseur de niveau 1 n'exerce quant à lui qu'une influence mineure dans l'ensemble de l'organisation : « *Mon autorité se limite à la supervision des activités des membres de mon équipe* » ; « *J'ai le pouvoir de prendre certaines décisions mais je dois référer à mon supérieur* » ; « *Mon pouvoir réel de gestion est limité* » ; « *Je manque de latitude dans ma gestion d'employés* ».

Les superviseurs de 2^e niveau mentionnent aussi cet obstacle mais affirment obtenir suffisamment de pouvoir décisionnel quant à la gestion de leur équipe : « *Nous avons le pouvoir nécessaire pour gérer notre équipe* » ; « *Évidemment, nous sommes limités dans certains types de décision mais pas au point de nuire au coaching* » ; « *En matière de sanction disciplinaire, nous avons autant de pouvoir que nos supérieurs ou que les superviseurs de premier niveau* » ; « *Cet obstacle peut être réel et c'est pourquoi il faut savoir utiliser les différentes structures hiérarchiques* ».

Le manque de pouvoir décisionnel s'exprimerait davantage pour les superviseurs de premier niveau comme étant directement lié au style de *gestion du supérieur immédiat*, ce qui amplifie l'effet de cet obstacle sur le coaching.

Les employés ayant beaucoup d'ancienneté (refus d'être coaché)

Certains employés qui ont beaucoup d'ancienneté et qui approchent de la retraite ne voient pas l'importance d'être coachés et ils jugent ne pas avoir besoin du superviseur : « *Certains employés ne voient pas l'intérêt d'être supervisés, majoritairement lorsque nous voulons coacher un employé avec beaucoup d'ancienneté* » ; « *Cela fait 20 ans qu'il fonctionne de la même façon alors il ne veut pas changer* ». « *Les employés plus anciens ne veulent pas se faire conseiller par de nouveaux superviseurs* » ; « *Ils ne comprennent pas comment je peux les aider si je n'ai jamais travaillé sur le terrain* » ; « *Ils ne veulent même pas être évalués* » ; « *C'est une lutte à chaque discussion* ».

Cet obstacle, perçu par six des huit superviseurs de niveau 1, n'est vraiment pas partagé par les superviseurs de niveau 2. Onze répondants sur onze affirment qu'ils ne voient aucun obstacle avec les employés ayant plus d'ancienneté : « *Le refus d'être coaché est plutôt un signe que c'est le moment de discuter avec cet employé* ». « *Ce n'est pas un obstacle, tu peux toujours demander de l'aide à ton supérieur immédiat* » ; « *Il est inadmissible qu'un employé refuse d'être coaché* ».

Nous pouvons constater ici la différence de perception entre les superviseurs de niveau 1 qui ont un travail davantage dit *de terrain*, c'est-à-dire qu'ils bénéficient d'un contact direct avec leurs employés versus le superviseur de niveau 2, qui n'accepte pas

le refus d'un de ses employés d'être coaché. Ainsi, nous pouvons reformuler l'obstacle *refus d'être coaché* pour l'interpréter comme *la capacité personnelle à confronter ses employés*.

Une équipe dispersée

Une équipe dispersée est une équipe dont les employés sont éparpillés physiquement sur une zone territoriale. Voici les commentaires des superviseurs de niveau 1 à ce sujet : « *À l'occasion, je dois me déplacer sur le terrain pour discuter avec mes employés.* »; « *J'ai des employés qui se retrouvent à plusieurs centaines de kilomètres de moi.* »; « *J'ai une équipe sur la route à l'extérieur, une à X. et une autre en région .* »; « *Lorsque je veux coacher un employé, je dois me déplacer ou bien le faire venir à mon bureau* »; « *Il est difficile de coacher une équipe à distance* ».

Pour les superviseurs de 2^e niveau, l'obstacle est plutôt au niveau des nombreux déplacements à effectuer : « *Nous sommes souvent à l'extérieur pour une réunion, une formation, une présentation* »; « *Je voyage tellement souvent qu'il m'est difficile de voir mon équipe* »; « *J'aimerais être plus souvent avec mon équipe* »; « *Nous manquons de contact direct avec nos équipes* ». Ainsi nous pouvons mieux comprendre la nature de l'obstacle *équipe dispersée* et l'associer avec le *manque de contact direct avec ses employés*.

L'horaire de travail chargé

Les superviseurs ont plusieurs rôles et responsabilités dans différents dossiers. Ils ont le sentiment de devoir parfois faire du temps supplémentaire pour compléter

certaines dossiers : « *Je dois fréquemment terminer mes journées plus tard et les commencer plus tôt si je veux me libérer du temps pour le coaching de mon équipe* »; « *Je ne peux même pas planifier mes rencontres individuelles, je gère les crises quand elles se présentent*»; « *Je n'ai pas le temps de discuter individuellement avec mes employés* ».

Les superviseurs de niveau 2 associent directement l'obstacle horaire de travail chargé avec l'obstacle manque de temps : « *Nos horaires sont trop chargés mais c'est nous qui les chargeons* »; « *Manque de temps et horaires chargés sont nos responsabilités* »; « *Il faut prendre le temps de choisir d'inscrire les bonnes choses à notre agenda* ».

Les superviseurs de niveau 1 semblent davantage dépendants de leur horaire de travail, ce qui constitue pour eux un obstacle majeur contrairement aux superviseurs de niveau 2 qui semblent avoir ou pouvoir se donner une plus grande latitude. Ainsi, nous pouvons reformuler l'obstacle *horaire de travail chargé par perception d'un manque de latitude concernant la planification de l'horaire de travail*.

Le manque d'outils pour assurer le suivi des travaux

Les superviseurs ont besoin d'indicateurs de mesure pour estimer si le travail de leurs employés est satisfaisant. Ils ne peuvent pas toujours quantifier les performances de leur équipe. Ils n'ont pas tous les outils pour assurer un contrôle statistique de la production et de la productivité. Six des huit superviseurs éprouvent de la difficulté à coacher leurs employés étant donné ce manque d'indicateurs : « *On n'a pas tous les chiffres qui nous confirment la qualité du travail de nos équipes* »; « *Il est*

difficile de savoir précisément les performances de mon équipe »; « Je n'ai pas d'outil qui me donne les résultats comparatifs pour évaluer mes employés »

L'ensemble des superviseurs de 2^e niveau n'établissent aucun parallèle entre le manque d'outils pour assurer le suivi des travaux et les obstacle au coaching. Pour leur part, l'obstacle est plutôt la difficulté à trouver des faits précis pour coacher leurs employés : *« Il est parfois difficile d'obtenir des faits précis sur le travail de mes employés »; « Il n'est pas toujours facile de prendre le temps de cumuler des informations précises pour chaque employé »; « Le défi est de trouver les faits lors des discussions de coaching et non pas en consultant une banque de données ».*

Ainsi, l'obstacle *manque d'outils pour assurer le suivi des travaux* constitue une perception de la majorité des superviseurs de 1^{er} niveau qui n'est que très peu liée à un coaching efficace. En coaching, il est important d'établir des faits, mais le coach peut aussi utiliser d'autres données que celles quantifiables. Par exemple, l'utilisation de données qualitatives et des perceptions des membres de l'équipe peut couramment se substituer à l'utilisation de données statistiques. Les superviseurs de deuxième niveau semblent avoir fait cette distinction et par le fait même cet obstacle n'a pas perturbé l'application de leur rôle de coach. Nous pouvons traduire l'obstacle *manque d'outils pour assurer le suivi des travaux par difficulté à réunir des faits précis pour coacher ses employés.*

Trop de gestion quotidienne (day-to-day)

Selon la majorité des superviseurs interrogés (7 sur 8), les superviseurs divisent leurs tâches de travail en affirmant qu'environ 80% d'entre elles sont de l'ordre du *day-*

to-day, c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans l'exécution de tâches immédiates qui n'ont aucun lien avec la gestion de leur personnel, comme par exemple des tâches administratives. Ils affirment qu'environ seulement 20% de leurs tâches sont liées à la gestion de personnel : « *Nous sommes toujours pris dans le day-to-day, il n'est pas facile de prendre le temps de coacher nos employés* »; « *Nous avons trop de travail pour bien coacher* »; « *Les tâches du day-to-day nous empêchent de bien coacher* ».

Pour leur part, les superviseurs de niveau 2 ne vivent pas cet obstacle parce qu'ils incluent dans leurs tâches quotidiennes la gestion de personnel : « *Nous avons beaucoup de travail mais la gestion du personnel fait partie d'un tout* »; « *La gestion au quotidien, c'est du coaching* »; « *En utilisant bien le coaching, la gestion au quotidien devient plus efficace* ». Le défi est donc de considérer le coaching comme une tâche du quotidien. Nous pouvons associer l'obstacle *trop de gestion quotidienne (day-to-day)* en l'associant avec l'obstacle 20 du tableau d'Éthier «*Le manque de planification et de progressivité dans la transformation du rôle du superviseur.*»

L'impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps

Les superviseurs (7 sur 8) sont partagés entre leur présence sur le terrain et au bureau. Il leur est donc plus difficile de pratiquer certains aspects du coaching étant donné l'impossibilité physique d'être présents en tout temps. Cette contrainte est différente de la fonction traditionnelle de superviseur qui ordinairement travaille à proximité des ses employés : « *Je suis souvent situé loin de mon équipe, alors je manque certaines occasions pour faire du coaching* » ; « *Je ne vois pas souvent mon équipe* »; « *Je ne suis pas sur place lorsqu'un employé a besoin d'un coaching* ».

Pour les superviseurs de 2^e niveau, cette situation n'est pas un obstacle mais bien une réalité du travail de superviseur. « *Il est vrai qu'il est impossible d'être présent en tout temps, mais c'est à nous de revenir sur certaines situations qui auraient nécessité un coaching* » ; « *Cette situation peut devenir un obstacle si nous oublions de faire un suivi après les travaux* ». L'obstacle *impossibilité du superviseur d'être présent en tout temps* s'exprime davantage, selon les superviseurs de niveau 2, comme une *difficulté à assurer le suivi avec ses employés*.

Les changements technologiques très rapides

Il s'avère difficile d'assumer certains aspects du coaching tels que la compétence *guider* lorsque le superviseur se retrouve dépassé par les nouvelles technologies. Quatre des huit superviseurs affirment éprouver quelque difficulté à s'adapter à la vitesse des changements technologiques : « *À l'occasion, je me retrouve complètement dépassé par toutes ces nouvelles technologie que mon équipe devra utiliser* » ; « *Toutes les technologies changent rapidement* » ; « *Je ne connais pas toutes les technologies comme mes employés* » ; « *Il est facile de se retrouver moins connaissant que ses employés* ». Ces différentes citations démontrent un malaise chez certains superviseurs de premier niveau qui souhaiteraient maîtriser les nouvelles technologies aussi bien que leurs employés. Par contre, le coaching ne demande en aucun cas d'être supérieur à ses employés en termes de compétences techniques mais plutôt de bien savoir utiliser leurs compétences.

Pour les superviseurs de 2^e niveau, la rapidité des changements technologiques est un défi et non une contrainte : « *Les changements technologiques nous obligent à suivre de plus près nos employés pour s'assurer qu'ils ont la compétence nécessaire* » ;

« *Il est certes facile d'être dépassé par tous ces changements, mais cela n'influence pas notre coaching* »; « *Cette réalité n'est pas un obstacle au coaching, c'est un défi pour le gestionnaire et son équipe* ».

Étant donné que l'obstacle *changements technologiques très rapides* est seulement perçu comme un obstacle pour les superviseur de 1^{er} niveau, il est pertinent d'établir un parallèle avec l'obstacle *difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés*, qui est aussi un obstacle uniquement partagé par les superviseurs de 1^{er} niveau. Le coach ne doit pas faire à la place de ses employés, il doit coacher ces derniers. Ainsi, le superviseur de 1^{er} niveau ne doit pas posséder toutes les connaissances de ses employés, mais avoir plutôt une vision globale. L'obstacle *difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés* semble être un obstacle encore bien présent chez les superviseurs de première ligne.

Le contexte organisationnel incertain

À la période où s'est effectuée la recherche (hiver 2004), un climat d'affaires incertain laissait les superviseurs de premier niveau (7 sur 8) dans le doute concernant leur avenir, leur rôle, leur équipe et leur pouvoir. Ainsi, ces superviseurs voient leur rôle de coach pouvant être remis en question : « *Je sens une perte de contrôle et de pouvoir au niveau de l'entreprise située au Québec* » ; « *Nous ne savons pas ce qui peut arriver avec nous* » ; « *Nous n'avons aucun contrôle sur l'avenir* » ; « *Peut-être que nos postes vont être modifiés, peut-être que nos équipes vont être encore plus nombreuses, peut-être que mon futur rôle ne sera pas celui d'un coach mais bien celui d'un exécutant* » ; « *J'ai l'impression que tout se décide ailleurs* ». Ce contexte peut effectivement être

considéré comme un obstacle au coaching, dans la mesure où il rend plus incertain la possibilité de pouvoir agir comme coach à l'avenir.

Pour leur part, les superviseurs de 2^e niveau affirment que ce contexte est réel mais non problématique quant à leur rôle de coach : « *Les postes changent et le nombre d'employés par équipe augmente* »; « *Le contexte incertain n'est pas un obstacle à court terme pour notre rôle de coach* »; « *Le contexte organisationnel est incertain, mais c'est à nous de prouver notre valeur* »; « *Les équipes étant de plus en plus nombreuses, le coaching s'avère de plus en plus utile* »; « *Nos postes risquent de changer* ».

L'obstacle *contexte organisationnel incertain* soulève donc un nouvel obstacle, soit *l'incertitude quant à l'importance du coaching dans son rôle de superviseur à long terme*.

Difficulté à effectuer les suivis auprès des entrepreneurs externes

Outre les employés réguliers des superviseurs, l'entreprise à l'étude fait appel à des sous-traitants qui sont sous le contrôle des superviseurs. Cependant, ils n'ont pas le même titre que les autres employés et ne sont pas gérés de la même façon (on leur accorde beaucoup moins de suivi individuel), ce qui rend plus ardue la tâche des superviseurs. : « *Je ne gère pas les entrepreneurs externes de la même manière que mes employés réguliers. S'ils ne font pas le travail correctement, je change d'entrepreneur.* » ; « *La communication est plus difficile avec ces équipes externes parce qu'ils n'ont pas la même appartenance à l'entreprise* »; « *Il est plus difficile de construire des liens entre coach et coaché* ». Cette situation n'est pas vécue par les superviseurs de 2^e niveau.

Difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés

Sept des huit superviseurs de premier niveau interrogés affirment avoir de la difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés : « *Je suis un ancien technicien et je peux facilement faire à la place de certains membres de mon équipe. D'ailleurs, parfois, il est plus facile de faire à la place d'un employé que de lui expliquer comment faire.* » ; « *Certains employés ne connaissent pas la technologie alors je dois faire à leur place* » ; « *Dans des situations urgentes, il n'est pas rare que je m'implique sur le terrain* » ; « *Certains employés sont plutôt lents, alors je ne me gêne pas pour leur démontrer la rapidité souhaitée* » ; « *Lorsqu'on devient superviseur, on réalise qu'on n'est jamais aussi bien servi que par soi-même* ». On peut noter que parmi les huit superviseurs rencontrés, ceux qui sont d'anciens techniciens éprouvent davantage de difficulté à déléguer. Le recours à leur expertise technique montre que le comportement appris lors de la formation de coaching n'est pas encore adopté régulièrement. Savoir déléguer et former son équipe représentent les bases du coaching.

Les superviseurs de 2^e niveau affirment que cette difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés est davantage présente dans la fonction de premier niveau : « *J'ai appris à déléguer depuis que je suis à ce poste* » ; « *Il est parfois plus facile de faire à la place de ses employés, mais avec tous les employés que nous avons c'est impossible* » ; « *Cet obstacle est très présent chez les superviseurs de 1^{er} niveau étant donné leurs parcours et leurs expériences plus techniques* ». Ainsi, il s'avère que tous les superviseurs de 2^e niveau confirment que cet obstacle est probablement celui le plus important vécu par les superviseurs de 1^{er} niveau.

Équipe nombreuse

En général, les superviseurs de niveau 1 (5 sur 8) sont à l'aise avec leur nombre d'employés. Par contre, des superviseurs à certains moments ont des équipes de travail de plus de 13 employés et parfois même deux équipes de travail sous leur responsabilité : « *Présentement, j'ai beaucoup trop de personnel à ma charge pour coacher. J'ai deux équipes complètes sous ma responsabilité.* »; « *Présentement, j'ai une équipe trop nombreuse à coacher par rapport au temps que j'ai de disponible* »; « *Mon équipe est tellement nombreuse que je ne sais pas comment trouver le temps de rencontrer tous mes employés* »; « *Je manque même de temps pour faire leur évaluation annuelle* »; « *Je prends le temps de rencontrer tous les membres de mon équipe mais pour cela, je dois aller directement sur le terrain et étirer mes journées de travail* ».

Les superviseurs de 2^e niveau ont aussi des équipes nombreuses. Ils affirment être confrontés à cet obstacle, mais selon eux la solution demeure un coaching efficace : « *Mon équipe est sûrement trop nombreuse mais je réalise qu'avec le coaching je peux prévenir les problèmes au lieu de les régler dans le feu de l'action* »; « *Nos équipes sont très nombreuses, ce qui a pour conséquence qu'il est facile de retomber dans nos vieilles habitudes de gestion et d'oublier le coaching* »; « *Il faut prendre le temps de bien faire les choses peu importe le nombre d'employés à notre charge* ».

L'obstacle *équipe nombreuse* est donc partagé par les superviseurs des deux niveaux de gestion mais les superviseurs de niveau 2 semblent mieux percevoir l'apport du coaching à cet égard.

La tendance à s'occuper davantage de ses moins bons employés que de ses meilleurs

Le temps à allouer à la gestion de personnel étant limité, les superviseurs doivent bien choisir leurs occasions de coaching. Ils ont tendance à s'occuper davantage de leurs moins bons employés, ce qui ne laisse que très peu de temps à accorder aux employés performants. Le coach doit accorder autant de temps à ses employés compétents dans l'objectif de favoriser la performance maximale de chacun. *«Lorsque je prends le temps de coacher un employé, c'est généralement un employé qui a de la difficulté. » «J'ai l'habitude de laisser les bons employés tranquilles. » « Si j'ai une heure de libre, je pense à coacher mon employé qui est le plus en difficulté »*

Cet obstacle est aussi perçu par les superviseurs de niveau 2 mais il est considéré comme mineur; il influe seulement sur l'optimisation des compétences du personnel. *«Cet obstacle est bien présent mais il réfère à prendre le temps de coacher toute son équipe.»*

L'abondance de projets

Cet obstacle est défini par les superviseurs (5 sur 8) comme le fait que lorsqu'un projet est sur le point de se terminer, un autre commence. Ces superviseurs éprouvent alors de la difficulté à effectuer leur rôle de coach : *« Il n'est pas facile de coacher mes employés avec tous ces projets qui se chevauchent dans de courts délais. »; « Il est difficile de faire le suivi en coaching après chaque projet ».*

Pour le superviseur de 2^e niveau, l'abondance de projets exige plus de coaching : « *Plus il y a de projets, plus nous devons préparer nos équipes* »; « *L'abondance de projets est réel* »; « *L'abondance de projets ne fait que réduire la période de temps disponible pour le coaching* ». Les deux niveaux de gestion confirment donc que cet obstacle rend plus difficile l'exercice du coaching alors que la situation le rend d'autant plus nécessaire.

Les rôles et responsabilités du superviseur de 1^{er} niveau

Selon les superviseurs de premier niveau interrogés, leurs descriptions de tâches sont incomplètes et manquent de précision. « *Ma description de tâches est loin d'être complète.* »; « *Ma description de tâche se résume à : autres tâches connexes* ». Ainsi, sept superviseurs à l'étude se questionnent sur leur rôle de superviseur versus celui de coach. Une définition de tâche plus précise semblerait à leurs yeux pouvoir les légitimer dans leur nouveau rôle de coach. « *Je ne sais pas si je dois couper dans mes tâches bureaucratiques pour faire du coaching* ».

Pour les superviseurs de 2^e niveau, il est évident que leur rôle est celui de coach. « *On attend de nous que nous soyons de bons coach envers nos équipes* »; « *Chaque individu ayant du personnel à sa charge doit être un coach* » Un parallèle peut-être établi entre cet obstacle et le manque de planification et de progressivité dans la transformation du rôle du superviseur, identifié auparavant par Éthier (1996).

Une situation qui n'arrive que très rarement

Par cette appellation, nous nous référons au manque d'opportunités de coaching accordées par la courte période s'étant écoulée entre la formation et la mesure post formation (deux mois plus tard). Ainsi, les superviseurs de niveau 1 (3 sur 8) ont éprouvé des difficultés à augmenter leur fréquence d'adoption des comportements de coach tout simplement parce qu'il n'y a eu selon eux que très peu d'occasions en deux mois pour appliquer leurs apprentissages : « *Dans les deux derniers mois, je n'ai pas vraiment eu d'opportunité de coaching. Il faut dire que la majorité de mon équipe est en vacance* ». Les chercheurs se questionnent sur l'aptitude des superviseurs à bien reconnaître les occasions de coaching. D'ailleurs, nous croyons que cet obstacle devrait être nommé : *capacité du coach à reconnaître et à saisir une opportunité de coaching*. Malheureusement, nos outils de recherche ne nous permettent pas de pousser plus loin cette réflexion.

Les superviseurs de 2^e niveau confirment que reconnaître et saisir les opportunités de coaching constitue bien un défi : « *Suite à cette formation, le défi est de reconnaître les situations où je peux utiliser le coaching* »; « *Il faut savoir passer à l'action* »; « *Nous devons saisir les chances de coaching que nos employés nous présentent* ».

Le syndicat des employés

Deux des huit superviseurs éprouvent un inconfort face à des employés qui utilisent leurs droits et pouvoirs syndicaux : « *Il n'est vraiment pas évident de coacher un employé qui utilise le mécanisme syndical pour éviter certaines recommandations.* »; « *Certains*

employés s'assoient sur la sécurité d'emploi et ne consentent pas à être coachés »; « Le coaching en contexte syndical est plus compliqué ». À la suite de discussions à ce sujet avec des superviseurs de deuxième niveau, nous pouvons relativiser la portée de cet obstacle. En effet, aux dires des superviseurs de 2e niveau, les superviseurs de 1^e niveau disposent de tous les pouvoirs nécessaires pour coacher un employé syndiqué autant qu'un employé non syndiqué.

Tous les superviseurs de 2^e niveau ne voient donc aucune corrélation entre les difficultés à coacher et les employés syndiqués : *« Le syndicat ne peut s'opposer au coaching »; « Syndiqués ou non, il n'y a pas de différence ».* Cette affirmation vient réduire considérablement la portée de cet obstacle qui s'était manifesté que pour une seule responsabilité et qui avait été confirmé par seulement deux superviseurs.

4.4 Recommandations

À la suite des définitions, interprétations et analyses des obstacles, nous faisons maintenant face au défi d'identifier les obstacles majeurs au coaching en regroupant ceux mentionnés par nos interlocuteurs qui correspondent à des perceptions partagées de difficultés vécues régulièrement. L'objectif est de réduire le nombre d'obstacles afin d'orienter la réflexion des responsables de l'entreprise à l'étude. Nous avons donc regroupé l'ensemble des obstacles énumérés sous diverses appellations par nos trois groupes de travailleurs, pour les réduire à six obstacles majeurs :

A) « L'incapacité à prendre le temps requis pour coacher »

Manque de temps, horaire de travail chargé, abondance de projets, manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires et surplus de

travail continuels dans l'accomplissement des tâches des superviseurs sont les principaux facteurs évoqués par les répondants, contribuant tous à la perception d'une capacité insuffisante à prendre le temps nécessaire pour bien coacher.

B) Le type de gestion du supérieur immédiat

Absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs, manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle et dépendance perçue envers leur supérieur hiérarchique, constituent diverses facettes de la problématique liée au type de gestion du supérieur immédiat, à sa cohérence avec des pratiques de coaching efficaces chez ses collaborateurs directs.

C) Les rôles et responsabilités du poste de superviseur

Inconfort dans un rôle de coach, manque d'outils pour assurer le suivi des travaux, trop de gestion quotidienne (day-to-day), tendance à s'occuper davantage de ses moins bons employés que de ses meilleurs, changements technologiques très rapides, difficulté à ne pas faire à la place de leurs employés et difficulté à réunir des faits précis pour coacher ses employés sont autant de situations faisant ressortir des lacunes dans la compréhension des rôles et responsabilités du superviseur.

D) La dispersion de l'équipe

Impossibilité pour le superviseur d'être présent en tout temps, manque de contact direct avec ses employés, difficulté à réunir des faits précis pour coacher ses employés et taille de l'équipe supervisée perçue comme importante, constituent diverses facettes

de la dispersion de l'équipe sur le territoire.

E) Le refus de certains employés d'être coaché

Employés ayant beaucoup d'ancienneté, interventions possibles du syndicat des employés et difficulté à effectuer les suivis auprès des entrepreneurs externes sont les principaux facteurs évoqués par les répondants contribuant tous à la perception d'un refus d'être coaché de certains employés.

F) Le contexte organisationnel incertain

Incertitude quant à son rôle de superviseur à long terme et incertitude des membres de l'équipe constituent deux aspects de ce contexte organisationnel perçu comme incertain pour l'évolution du rôle de coach à long terme.

Cette recherche visait à identifier les obstacles organisationnels au coaching afin de mieux connaître l'environnement externe à la formation et comprendre les freins au transfert des apprentissages en coaching. Il est évident que l'entreprise à l'étude possède plusieurs éléments organisationnels qui sont favorables aux transferts des apprentissages tels que ceux mentionnés à la section 2.3 *La description de l'entreprise*.

Evidemment, des facteurs qui favorisent le transfert peuvent, s'ils ne sont pas

présents, devenir des obstacles aux transferts des apprentissages.

Lors de notre revue de littérature, nous avons mentionné que les études sur les obstacles au transfert des apprentissages sont moins nombreuses que celles consacrées aux facteurs favorables au transfert. Ainsi, en guise de comparaison, nous présentons au tableau 23 les recherches de Pilon (1993), qui résume les facteurs favorables au transfert à la suite d'une formation.

Tableau 21

Facteurs et sous-élément favorables au transfert positif des apprentissages et présents après l'activité perfectionnement (Pilon, 1993)

1. Rôle et attitudes du supérieur immédiat:

- a) Ouverture et écoute. (Huczinski et Lewis, 1980; Jago, 1982; Michalak, 1981).
- b) Le supérieur immédiat autorise l'employé à utiliser ses propres méthodes de travail. (Broad 1982; Huczinski et Lewis, 1980; Jago, 1982).
- c) Utilisation du vocabulaire enseigné et référence au contenu de la formation. (Michalak, 1981).
- d) Discussion de l'activité de perfectionnement avec l'apprenant. (Broad, 1982; Jago, 1982).
- e) Prévision d'occasions immédiatement après l'activité de perfectionnement permettant l'utilisation des nouvelles habiletés acquises. (Broad, 1982).
- f) Le supérieur immédiat renforce les nouveaux apprentissages transférés au milieu de travail. (Beaudin, 1981; Brunet, 1981; Jago, 1982; Vandenput, 1973).

2. Conditions de travail:

- L'autonomie de l'employé dans son travail. (Huczinski et Lewis, 1980).
- Pas de surcharge de travail au retour du perfectionnement. (Huczinski et Lewis, 1980).
- Bonne planification du travail lors des périodes de crise. (Huczinski et Lewis, 1980).
- L'employé vit une stabilité organisationnelle. (Huczinski et Lewis, 1980; Michalak, 1981).
- Acceptation des nouveaux apprentissages par les employés plus âgés. (Huczinski et Lewis, 1980)
- Climat organisationnel favorable aux nouveaux apprentissages. (Buchanan, 1964; Brunet, 1981; Hand et coll., 1973; Kent, 1982; Savoie, 1987; Schein et Bennis, 1965).

3. Renforcement des nouveaux apprentissages:

- Renforcement par le supérieur immédiat. (Beaudin, 1981; Brunet, 1981; Jago, 1982; Vandenput, 1973).
- Renforcement par les collègues de travail. (Jones et Rogers, voir Huczinski et Lewis, 1980).
- Auto-renforcement. (Kent, 1982).
- Renforcement via la promotion, les diplômes, les certificats, la publication des résultats des expériences de transfert. (Beaudin, 1986; Leifer et Newstrom, 1980; Michalak, 1981; Werther et coll., 1985).

4. Stratégies de planification du transfert des apprentissages:

- Vérification des transferts d'apprentissages à l'aide d'une grille pré-établie par les formateurs suivie d'une rencontre des apprenants avec les formateurs. (Wexley et Baldwin, 1986).
- Formulation personnelle d'objectifs de transfert, auto-évaluation de l'atteinte de ces objectifs suivis d'une rencontre des apprenants avec les formateurs. (Wexley et Baldwin, 1986).
- Elaboration d'un plan d'actions suite à la formation. (Foxon, 1987).
- Stratégie de prévention de la rechute. (Beaudin, 1986; Graham et Mihal, 1986; Leifer et Newstrom, 1980; Marx, 1982; Michalak, 1981).

5. Activités de maintien des nouveaux comportements:

- Rencontre de suivi entre le formateur et les apprenants six à huit semaines après la formation. (Beaudin, 1986; Graham et Mihal, 1986; Kent, 1982; Leifer et Newstrom, 1980).
- Rencontres régulières de supervision entre le supérieur immédiat et l'apprenant. (Beautiin, 1986; Broad, 1982; Michalak, 1981).
- Démarche d'accompagnement entre deux apprenants. (Beaudin, 1986).
- Groupe de support entre apprenants. (Beaudin, 1986; Leifer et Newstrom, 1980).

6. Analyse continue des besoins de formation. (Graham et Mihal, 1986)

7. Lectures et formations complémentaires. (Leifer et Newstrom, 1980)

Ainsi, nous pouvons comparer les recherches de Pilon à notre étude pour constater spécifiquement que les facteurs favorables suivants ont été en partie rencontrés et nommés par les superviseurs :

- Le supérieur immédiat autorise l'employé à utiliser ses propres méthodes de travail. (Pilon, 1993).
- Pas de surcharge de travail au retour du perfectionnement. (Pilon, 1993).
- L'employé perçoit une stabilité organisationnelle. (Pilon, 1993).
- Renforcement par le supérieur immédiat. (Pilon, 1993).

Brunet (1980) a démontré un lien direct entre les types de climat organisationnel (autoritaire ou participatif) et les effets d'un programme de perfectionnement. Ainsi, le mode de gestion des supérieurs immédiats des superviseurs formant le groupe expérimental peut expliquer certaines différences dans les perceptions de ces superviseurs. D'ailleurs, lors des entrevues semi-dirigées, les superviseurs confirment cet obstacle. Ces mêmes superviseurs nous parlent de variation du mode de gestion d'un supérieur immédiat à l'autre. Les superviseurs proposent d'ailleurs, pour améliorer leur transfert d'apprentissage en coaching, que les supérieurs immédiats suivent la même formation en coaching ce qui leur permettra d'être plus à l'aise et plus aptes à prévoir des occasions permettant tant chez eux que chez leurs collaborateurs l'utilisation des nouvelles habiletés acquises. Ils pourront ainsi mieux renforcer les nouveaux apprentissages que leurs subordonnés auront transférés au milieu de travail.

Lors des entrevues, nous avons aussi demandé aux superviseurs s'ils avaient à

changer quelque chose pour favoriser l'application de leur rôle de coach chez l'entreprise à l'étude et si oui de quoi s'agirait-il ? Nous dressons le tableau suivant à partir de leurs réponses :

Tableau 22

**Changements pouvant faciliter le rôle de coach chez l'entreprise à l'étude
selon les superviseurs de niveau 1**

1. Former au coaching les supérieurs immédiats
2. Dégager les superviseurs de tâches techniques pour libérer du temps de gestion
3. Améliorer le support de la part du département de gestion des ressources humaines dans sa mission d'aide aux superviseurs.
4. Diminuer la grandeur du territoire à couvrir par un superviseur pour ainsi accorder plus de temps et d'opportunités au coaching des employés.
5. Améliorer les outils d'évaluation de performance des employés
6. Poursuivre le processus de formation en coaching à des fins d'amélioration

Ce tableau nous permet de proposer des pistes de solution de nature organisationnelle favorisant le transfert des apprentissages à la suite d'une activité de formation en coaching. Nous allons nous concentrer sur l'aspect considéré comme le plus important selon l'ensemble des superviseurs formés (8 sur 8). Ainsi, selon la perception des huit superviseurs, le changement pouvant le plus faciliter le rôle de coach chez l'entreprise à l'étude est de « *Former au coaching les supérieurs immédiats* ». Ce changement pourrait permettre de s'assurer de la présence des facteurs favorables suivants au transfert des apprentissages après l'activité de

perfectionnement en coaching :

- Le superviseur immédiat peut mieux discuter de l'activité de perfectionnement avec le superviseur formé, en utilisant le vocabulaire enseigné et en faisant des références appropriées au contenu de la formation reçue.
- Le supérieur immédiat peut aussi mieux prévoir les occasions de coaching permettant à ses subordonnés superviseurs d'utiliser les nouvelles habiletés requises et ainsi mieux renforcer les nouveaux apprentissages que ces derniers ont pu transférer au milieu de travail.

De même, l'extension à tous les superviseurs de même niveau de la formation au coaching permettrait le renforcement des nouveaux apprentissages par les collègues de travail et non seulement par le supérieur immédiat (Brunet, 1981).

L'offre d'une telle formation à l'ensemble des superviseurs d'une même organisation est aussi susceptible d'améliorer la cohérence des plans d'actions individuelles résultant des évaluations de performance des superviseurs, de diminuer le degré de variation des styles de gestion des superviseurs et de contribuer à renforcer l'instauration d'un climat de travail favorable aux nouveaux apprentissages réalisés en coaching (Savoie, 1987). Le perfectionnement de l'ensemble du personnel d'encadrement peut aussi favoriser l'implantation de démarches d'accompagnement entre superviseurs formés ou de groupes de support entre apprenants.

Enfin, le fait de former au coaching les supérieurs immédiats peut hypothétiquement éliminer ou du moins amoindrir l'effet des 13 obstacles organisationnels suivants perçus dans cette recherche.

- Type de gestion du supérieur immédiat
- Contexte organisationnel
- Tendance à s'occuper davantage de ses moins bons employés que de ses meilleurs.
- Rôles et responsabilités du superviseur de niveau 1
- Situation pour coacher qui n'arrive que très rarement
- La dépendance des superviseurs envers l' autorité hiérarchique.
- Le manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires.
- Le surplus de travail continuels dans l'accomplissement des tâches des superviseurs.
- Le manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle de coach.
- L'absence de modèle de coach dans l'organisation pour les superviseurs.
- L'inconfort dans un rôle de coach.
- La certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel.
- La non reconnaissance du superviseur comme étant une personne ressource honnête et compétente, selon la perception de leurs employés.

CONCLUSION

Cette démarche de recherche sur les obstacles organisationnels au coaching a pris naissance à partir d'expériences personnelles vécues en entreprise. La formation ou le perfectionnement constitue l'un des instruments utilisés pour améliorer les connaissances, les comportements et la performance des employés. Mais qu'est-ce que les participants ont appris ? Ont-ils amélioré leurs compétences ? Ont-ils modifié leurs comportements ? Quels sont les obstacles qui ont été rencontrés après la formation pour appliquer les habiletés développées dans les situations concrètes de travail ?

Dans la littérature, peu d'études répondent à ces questions portant sur le transfert des apprentissages en matière de compétences en coaching. Nous voulions ainsi répondre à certaines de ces questions.

Notre recherche a permis d'identifier et de préciser la nature de nouveaux obstacles organisationnels. Cette contribution est théorique mais a aussi une portée pragmatique. Elle fournit aux futurs chercheurs des pistes de réflexion complémentaires relatives aux obstacles au transfert des apprentissages, particulièrement en matière de compétences relationnelles du personnel d'encadrement.

Les résultats de la recherche présentent un tableau enrichi des obstacles organisationnels potentiels au coaching, intégrant la vision de deux niveaux hiérarchiques de superviseurs et celle d'un échantillon de leurs employés. Elle fait ressortir dix huit nouveaux obstacles par rapport à la littérature existante. Les entrevues semi-dirigées permettent d'identifier la perception des superviseurs quant aux obstacles au coaching ainsi que les responsabilités d'un coach qui semblent les plus difficiles à transférer au

milieu de travail.

Par ailleurs, la recherche propose un questionnaire d'auto évaluation du coach qui apparaît pertinent. Ce questionnaire a été conçu pour les organisations d'aujourd'hui. Il s'avère un outil sérieux, aisément adaptable au contexte de travail de divers organisations et il peut être utilisé lors des entretiens d'évaluation des superviseurs. Il permet aussi de décomposer le rôle d'un coach en 18 responsabilités et 72 comportements précis.

La recherche démontre que le coaching n'est pas tant un art inné qu'un ensemble de comportements qui peuvent s'apprendre et se transférer.

De plus, cette recherche peut alimenter la réflexion des responsables de l'organisation à l'étude sur des perspectives d'amélioration, en matière de formation des superviseurs, de gestion d'équipe et d'évaluation du personnel et ces données peuvent contribuer à sensibiliser d'autres organisations à l'importance de veiller à la cohérence d'une nouvelle pratique de gestion, telle que le coaching, avec la mission, le plan de développement stratégique et le climat organisationnel.

Nous pouvons conclure que le fait de dispenser une activité de formation en coaching à un groupe de superviseurs (variable indépendante) a effectivement, selon la perception des superviseurs formés, comme conséquence d'augmenter la fréquence d'adoption de leurs comportements de coach à leur retour au travail (variable dépendante). En y regardant de plus près, nous réalisons toutefois que les effets de la formation sur la fréquence d'adoption varient d'une personne à l'autre. Bien que nous n'ayons pu évaluer l'impact qu'une seule fois et seulement deux mois après l'activité de formation, la recherche fait ressortir la présence d'obstacles organisationnels qui sont

perçus comme freinant la fréquence d'adoption des comportements de coach des superviseurs. Les obstacles organisationnels perçus constituent donc bien une variable intermédiaire (modératrice). Nous avons ainsi présenté un tableau des 18 obstacles organisationnels perçus par des superviseurs, qui précise les sources potentielles de difficulté du transfert des comportements en coaching chez des superviseurs de l'entreprise à l'étude. Nous pouvons aussi constater que chaque niveau hiérarchique de gestion, ayant suivi une même formation, est confronté à certains obstacles semblables mais aussi à des obstacles différents. Les superviseurs de 1^{er} niveau ont ainsi énuméré 18 obstacles, alors que leurs employés perçoivent 10 obstacles et les superviseurs de 2^e niveau 7 obstacles. Le défi consiste à clarifier la signification et la portée réelle des appellations variées se rapportant à un même type d'obstacle.

Perspectives de recherche

Une recherche ultérieure pourrait certes approfondir l'étude des obstacles organisationnels perçus par les superviseurs de notre étude, afin notamment d'améliorer le processus de transfert des apprentissages. L'ensemble des recherches portant sur le transfert des apprentissages affirme qu'il est difficile de transférer plus de 10 % des apprentissages à la suite d'une activité de formation (Haccoun *et coll*, 1993; Tardif, 1999). Ainsi, les futures recherches pourraient étudier le processus de suivi post formation en tenant compte des différentes variables intermédiaires que constituent les obstacles organisationnels. De plus, il serait intéressant d'analyser la perception de groupes de différentes entreprises pour ainsi connaître et valider la présence d'obstacles organisationnels dans d'autres entreprises.

Cette recherche a des limites, d'abord en regard du nombre d'apprenants et du

nombre de groupes de travail concernés. Dans les organisations, il est souvent difficile de recueillir des données auprès de nombreux groupes aux fins d'une recherche. Compte tenu de cette réalité et du caractère exploratoire de l'étude, l'échantillonnage est cependant pertinent pour nous éclairer quant à la nature des obstacles à l'adoption de comportements de coach par des superviseurs, même s'il nous interdit toute généralisation des résultats à l'ensemble du personnel d'encadrement de l'organisation étudiée.

Dans une future recherche, Il serait souhaitable que les chercheurs puissent utiliser plusieurs groupes expérimentaux et plusieurs groupes de contrôle pour étudier empiriquement et statistiquement la nature des changements de comportement chez le personnel visé. Il serait aussi souhaitable d'utiliser un modèle de transfert des apprentissages pour étudier le processus de transfert en coaching et de se référer au tableau des obstacles construit à la suite de notre étude. Nous suggérons d'effectuer, dans le cadre d'une recherche davantage longitudinale, plus d'une mesure post formation pour tenir compte de la progression de l'apprentissage. Par exemple, une première mesure après deux mois, une seconde après six mois et une troisième douze mois après la formation. Pour ce genre de recherche, les chercheurs doivent disposer du temps nécessaire étant donné que les entrevues semi-dirigées sont riches en données et donc exigeantes en terme d'analyse.

Somme toute, notre recherche confirme les recherches antérieures selon lesquelles certaines caractéristiques organisationnelles peuvent nuire au transfert des apprentissages à la suite d'une formation. D'autres recherches sont certes nécessaires pour comprendre la dynamique du transfert des apprentissages et ses différents obstacles. D'autre part, le rôle de coach n'est pas une tâche aisée mais un superviseur qui utilise les techniques et adopte l'ensemble des comportements d'un coach verra son équipe, son département, son

entreprise et sa personne bonifiés.

Notre recherche a permis d'observer, deux mois après l'activité de formation, une progression chez les superviseurs à la suite d'une activité de formation. Ils ont amélioré, selon leurs perceptions, de 22.13 points leurs moyennes de fréquence d'adoption des comportements de coach. L'étude de cette progression nous a permis d'identifier et de préciser la nature des obstacles organisationnels perçus dont 18 obstacles nouveaux par rapport aux données de la littérature. Les entrevues semi-dirigées permettent d'identifier la perception des superviseurs quant aux responsabilités d'un coach qui leur semblent les plus difficiles à transférer au milieu de travail.

Ainsi, les obstacles : manque de temps dans sa journée de travail, influence du type de gestion du supérieur immédiat, difficulté à coacher les employés ayant beaucoup d'ancienneté, équipe dispersée sur un grand territoire, horaire de travail trop chargé, manque d'outils pour assurer le suivi des travaux des employés, trop de gestion quotidienne, impossibilité pour le superviseur d'être présent en tout temps, changements technologiques très rapides, difficulté à effectuer les suivis des entrepreneurs externes, difficulté à ne pas faire à la place de ses employés, équipe trop nombreuse pour faire du coaching individuel, abondance de projets, manque de clarté des rôles et responsabilités du superviseur de premier niveau, contexte organisationnel incertain pour l'entreprise, tendance à s'occuper davantage de ses moins bons employés, manques d'opportunités de coaching et présence du syndicat des employés créant des complications au coaching, ont nui au transfert des apprentissages au niveau des comportements à adopter en tant que coach.

En somme, la poursuite du développement des compétences des superviseurs en

coaching et leur utilisation efficace au travail nous apparaissent en partie liées à une bonne connaissance des obstacles potentiels au coaching susceptibles d'exister dans l'environnement de travail et à une réflexion partagée et continue des directions d'entreprises et du personnel d'encadrement sur les actions à mettre en œuvre pour maîtriser ces obstacles.

Nous pouvons nous référer à l'ensemble de ces nouveaux obstacles organisationnels pour ainsi apprendre à les connaître, les comprendre et à les apprivoiser dans l'objectif d'améliorer la progression des superviseurs en coaching.

BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, O. 1999. Le management entre tradition et renouvellement , 3^e édition mise à jour, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Ltée. 710 p.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. et Simon, H. 1996. « Situated learning and education. Educational Researcher ». no 4, vol 25, p. 5-11.
- Antonioni, D. 2000. «Leading, managing and coaching». Industrial Management, September-October, p. 27-33.
- Armentrout, B.1995. « Make coaching your management metaphor », HR Focus, Juin, p. 3.
- Argyris, C. 1998. «Knowledge for Action». San Francisco : Jossey-Bass. 140 p.
- Auteur inconnu.1988. «Coaching ni carotte ni bâton», Revue Commerce, no 81, vol 100., août, p. 2.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. 1986. « The moderator-mediafor variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations». Journal of Personality and Social Psychology, no 51, vol 6, pages 1173-1182.

- Basque, J. 1997 Effets d'un apprentissage à la programmation logo en dyade et en solo sur le développement de certaines habiletés métacognitives chez des enfants de 10-12 ans . Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. 310 pages.
- Basset, M. 1989 . « Le changement par la formation ». Paris :Les Éditions d'organisation, p. 16.
- Beauchamp, J. 1995. « Les gestionnaires en tant que coachs». Les attentes des supervisés et leurs déterminants. Mémoire de maîtrise. École des Hautes Études Commerciales de Montréal. Montréal. 132 pages.
- Bracke, D. 1998a. « Vers un modèle théorique du transfert: Les contraintes à respecter ». Revue des sciences de l'éducation, no XXIV, vol 2, pages 235-266.
- Bracke, D. 1998b. «Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux. » Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal. 300 pages.
- Braconnier, A. 1999. «Les habiletés de coacher du dirigeant. L'Âme de l'organisation»., Montréal : Presses HEC, pages 4-8.
- Brunet, L. 1980 «Évaluation d'un cours de perfectionnement: Le rôle du climat organisationnel et du renforcement dans le transfert de l'apprentissage». Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada, p. 310.

- Buhler, P. 1998. « A new role for managers: the move from directing to coaching», Supervision, no 59, vol 8, p 17-19.
- Burdett, J. 1998. « Forty things every manager should know about coaching», Journal of Management Development, 17, issue 2/3., vol 17, p 142-153.
- Calpin, J.P., Edelstein, B., & Redmon, W.K. 1988. « Performance feedback and goal setting to improve mental health center staff productivity». Journal of Organizational Behavior Management, no 9, vol 2, pages 35-58.
- Centre canadien de gestion. 1998. « Coaching : comment choisir la méthode qui vous convient le mieux », http://www.ccmd-ccg.gc.ca/coach_f.html, Mai, 4 p.
- Carnevale, A. P.; Gainer, L. J.; and Meltzer, A. S. 1989 « Workplace Basics: The Skills Employers Want. » Alexandria, VA: American Society for Training and Development. pages 299-462.
- Côté, M. 1998. «Devenir un coach à la STCUM : de la théorie à la pratique». École nationale d'administration publique, Sainte-Foy mémoire de maîtrise, p 135.
- Crozier, M. 1977. «L'Acteur et le Système» (en collaboration avec Erhard Friedberg), Paris, Le Seuil. 436 pages.
- Cromwell, S.E, 2000. «Examining the effect of organizational support, management support, and peer support on transfer of training». Thèse de doctorat. p. 1.

- D'Amboise, G. 1996. «La recherche en gestion des PME» Université Laval, Faculté des sciences de l'administration : pages 65-66.
- Deslauriers, J.P. 1991. «Recherche qualitative : guide pratique». Montréal: McGraw-Hill, 150 pages.
- Devillard, Olivier. 2001. «Coacher – Efficacité personnelle et performance collective». Paris : Dunod, 247 pages.
- Drolet, Murielle. 1999. «Le coaching d'une équipe de travail». Montréal, les Éditions de l'entrepreneurship. 162 pages.
- Éthier, E. 1996 «Les superviseurs en tant que coach : Une enquête auprès de leurs employés. » École des hautes études commerciales., Montréal, mémoire de maîtrise. 168 p.
- Evered, E et Selman, J. 1989. « Coaching and the art of management», Organizational Dynamics, vol 18, no 2, pages 16-32.
- Filipczak, Bob (1998). « The executive coach: helper or healer?». Training, no 35, mars, pages 30-36.
- Flaherthy, James 1998. «Coaching: Evoking Excellence in Others». Woburn, Butterworth- Heinemann, 185 p.

Foster, Bill & Seeker, Karen R. 1997. «Coaching for Peak Employee Performance». California, Richard Chang Associates Inc., 114 p.

Frankel L and Otazo K. 1992 « Employee coaching: the way to gain commitment, not just compliance». *Employment Relations Today*, Autumn, pages 311-320.

Gendron, Michel et Gosselin Guy. 2001 «Jouer son rôle de coach – Pour une alliance entre apprentissage et performance». Montréal, Les Publications CFC (Coll. « Guide pratique de management »), 64 pages.

Giley, J.W. & Boughton, N.W. 1996. «Stop Managing, Start Coaching: How Performance Coaching Can Enhance Commitment and Improve Productivity». Illinois, Irwin, 224 pages.

Goldstein, I.L. & Gilliam, P. 1990. «Training system issues in the year 2000». *American Psychologist*, no 45, vol 2, pages 134-143.

Haccoun, R.R., Jeanrie, C., Desjardins, D., Bernard, A., & Murtada, N. 1993. «Apprendre à se servir de ce que l'on apprend! Le transfert des apprentissages en formation». Montréal, Cahier 10: Département de psychologie, Université de Montréal. pages 33-51.

Haccoun, R.R. & Saks, A. M. 1998 «Training in the 21st Century: Some Lessons from the Last One Invited Paper: Special Issue: Industrial Psychology at the Turn of the Century». *Canadian Psychology*, no 39, vol 1-2, pages 33-51.

Haccoun, R.R. 1998. « Le transfert des apprentissages en formation : inquiétudes et opportunités». Montréal, tirée du numéro spécial « Pratique de gestion des ressources humaines». Gestion des paradoxes. Tome 7, . pages 147-154.

Hancyk, P. 2000. « Coaching in the corporate environment». Royal Roads University, p.71.

Hargrove, Robert. 1995. «Masterful coaching: Extraordinary Results by Impacting People and the Way They Think and Work Together». San Francisco, Pfeiffer, 304 pages.

Hendricks, William .1996. «Coaching, Mentoring and Managing - Breakthrough Strategies to Solve Performance Problems and Build Winning Teams». New Jersey, Career Press, 242 pages.

Hodes, B. 1992 « A new foundation in business culture: managerial coaching». Management Practices. Septembre/Octobre. Pages 27 et 28.

Johnson, Tracy. 1997 « Goodbye Anthony Robbins, Hello Executives' Hand Holder. The Newest Wrinkle in Management Training Puts a Shrink-Cum-Motivator on the Corporate Team». Report on Business Magazine, Septembre 1997, pages 89-93.

Jonnaert, Ph. 1996. «Les apprentissages mathématiques en situation : une perspective constructiviste». Revue des sciences de l'éducation, no 22, vol 2, pages 233-252.

- Kinlaw, D. 2000 « Encourage superior performance from people and teams through coaching». *Women in Business*, January/February pages 38-41.
- Kinlaw, D. 1993. « Coaching for Commitment: Managerial Strategies for Obtaining Superior Performance». Amsterdam, Peiffer & Company, 124p.
- Kinlaw, D. 1997. « Coaching, winning strategies for individuals and teams». England: Gower Publishing Ltd.
- Kinlaw, D. 2000. «Adieu patron! Bonjour coach! ». Montréal, les Éditions Transcontinental Inc, p.187.
- Kirkpatrick, D. L. 1975 «Evaluating training programs. » Madison, WI: American Society for Training and Development, p.52.
- Landsberg, Max. 1997. «The Tao of Coaching: Boost your Effectiveness at Work by Inspiring Those Around You». Santa Monica, Knowledge Exchange, 158 p.
- Larouche, V. 1984. «Formation et perfectionnement en milieu organisationnel». Montréal, QC : Collection Universitaire Québec p. 52 .
- Latham, G.P., & Frayne, C.A. 1989. «Self-management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication». *Journal of Applied Psychology*, no 74, pages 411-416.

Legendre R. 1993. «Dictionnaire actuel de l'éducation». (2^e ed.). Montréal, Qc Gaéten Morin. p. 48.

Lenhard, Vincent. 1992 «Les responsables porteurs de sens – Culture et pratique du coaching et du team-building». Paris, Insep Consulting Éditions, 300 p.

Locke, E.A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. 1984. «Effect of self-efficacy, goals and tasks strategies on task performance». Journal of Applied Psychology, no 69, vol 2, pages 241-251.

Mahler. W.R. 1974. «The Coaching Practices Survey Diagnostic Studies». Addison-Wesley. 231 p.

Mateu, F. 1992. «La formation dans l'entreprise : investissez moins... rentabilisez davantage». Ressources humaines, no 16, vol 2, pages 20-21.

Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.E., & Salas, E. 1992. «Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness». Academy of Management Journal, no 35, vol 4, pages 828-847.

Marshall, C. & Rossman, G. B. 1989. «Designing Qualitative Research». Sage Publications, Inc. p. 94

Mayer, Ouellet. 1991. «Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux». Boucherville, QC : Gaétan Morin. p. 99

- McFadzean, Elspeth et Andrez O'Loughlin. 2000. «Cinq recettes pour une équipe plus efficace». *L'Expansion Management Review*, décembre, pages 78-85.
- Meirieu P., M., Develay, C., Durand et Y., Mariani. 1998. «Le transfert des connaissances en formation initiale et continue». Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Mendelson, P. 1994. «Le transfert des connaissances». Conférence à l'Université de Lyon II.
- Mendelson, P. 1996. «Le concept de transfert»., Lyon, CRDP, pages 11-19.
- Minor, Marianne. 1995. «Coaching for Development - Skills for Managers and Team Leaders». Menlo Park, Crisp Publications Inc., 72 p.
- Moyson, Roger. 2001. «Le coaching – Développer le potentiel de ses collaborateurs». Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 167 p.
- Noe, R.A., & Ford, J.K. 1992. «Emerging issues and new directions for training research». Research in Personnel and Human Ressources Management, *no 10*, pages 345-384.
- Orth, G. 1987. «Epidermodysplasia verruciformis». New York, Plenum Press, vol 2 pages 199-243.
- Palys 1997, «Research decisions: quantitativ and qualitative perspectives» Toronto :

Peters, Tom & AUSTIN, Nancy. 1985. «The Passion of Excellence – The Leadership Difference». New York, Random House, chapitre 18, p. 324-377.

Pilon, J.-M, 1993 «Le transfert des apprentissages : revue de la littérature». Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski. P 300.

Poisson. 1991. «La recherche qualitative en éducation ». Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec, pages 58,59.

Rochons, P. 1998. «Le coaching». bibliographie commenté. Maîtrise en administration publique à l'Enap , p.22

Royer, J. M. 1979. «Theories of the transfer of learning». Educational Psychologist, no 14, pages 53-59.

Rosow J.M., Zager, R. 1990. «New Roles for manager». Part III The manager as trainer, Coach and Leader. Work in America Institute, Inc. New-York. 94 pages

Savoie, A. 1987. «Le perfectionnement des ressources humaines en organisation». (2e ed.). Montréal, : Agence D'Arc. 202 pages.

Servan-Schreiber, Florence 1998. « Le coaching », Revue Psychologies, no 168, octobre 1998, p.104-107.

Smet, Michel. 2000 « Le coaching, la formation fétiche des gestionnaires ». Les Affaires, Dossier spécial, samedi 15 avril 2000.

St-Arnaud, Y. 1995. «L'interaction professionnelle - efficacité et coopération». Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1995, 223 pages.

Stone. F. 1999. «Coaching, counselling and mentoring». New York: AMACOM, 230 pages.

Stowell, S.J. 1988. Coaching : A commitment to leadership». Training and development. Juin, no 6, vol 42, pages 34 à 38.

Tannenbaum, S., Mathieu, J.E., S.E., & Salas, E. 1992. «Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness». Academy of Management Journal, no 35, vol 4 , pages 828-847.

Tannenbaum, S., & Yukl, G. 1992. «Training and development in work organisations». Annual Review of Psychology, no 43, pages 399-441.

Tardif, J. 1999. «Le transfert des apprentissages». Montréal : Éditions Logiques, 229 pages.

Tardif, J. 2000. «Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais

contraignante». *Vie pédagogique*, no 114, (février-mars), pages 17-21.

Tardif, J. 2000. «Un défi pour la gestion du changement». *Le point en administration scolaire*, no 2, vol 4, pages 6-10.

Tardif, J. 1997. «La construction des connaissances : les consensus». *Pédagogie collégiale*, no 11, vol 2, pages 14-20.

Wexley, K.N., & Latham, G.P. 1991. «Developping and training human ressources in organisations». Glenview, IL: Scott Foresman. 362 pages.

Whitmore, John. 1996. «Coaching for Performance - The New Edition of the Practical Guide». London, Nicholas Brealey Publishing, 150 pages.

Wood, R., & Bandura, A. 1989. «Social cognitive theory of organizational management». *Academy of Management Review*, no 14, vol 3, pages 361-384.

Zenger et Miller. 1988. «Leader de première ligne». Document interne de l'entreprise à l'étude, non publié.

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE *MES COMPORTEMENTS DE SUPERVISEUR*

Questionnaire

MES COMPORTEMENTS DE SUPERVISEUR

Nous avons le plaisir de vous adresser ce questionnaire portant sur les comportements pouvant être adoptés par toute personne supervisant du personnel. Ces informations sont essentielles à notre recherche qui vise à identifier les possibilités d'adopter des comportements de coach dans le cadre du rôle de superviseur.

Nous vous demandons de bien vouloir remplir ce questionnaire avec le plus de sincérité et d'authenticité possible. Vous aurez besoin de 15 à 20 minutes pour le compléter.

Une fois le questionnaire complété, vous n'avez qu'à le garder le avec vous; pour ainsi me le remettre directement lors de notre rencontre. Prière de le compléter avant notre rencontre.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

En vertu du code d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski concernant les travaux de recherche portant sur les personnes, il est entendu qu'une confidentialité **absolue** sera respectée dans toutes les phases de la recherche. Les données nominatives ne seront accessibles qu'aux 2 chercheurs concernés. Les questionnaires complétés et tout autre support de collecte de données seront détruits six mois au plus après la fin de la recherche. En aucun cas, les données individuelles des participants et participantes ne seront communiquées à qui que ce soit. Les noms des services concernés n'apparaîtront dans aucun rapport.

La recherche prend la forme d'une enquête où les participants et participantes sont invités à répondre par écrit à un questionnaire et le cas échéant à participer ultérieurement à une entrevue d'environ quarante minutes.

Chaque participant ou participante peut obtenir des informations complémentaires concernant cette recherche auprès des deux chercheurs désignés ci-dessous et se retirer de cette recherche en tout temps, sans aucun préjudice.

Cette recherche est réalisée par Stéphane Roy, étudiant à la maîtrise en gestion des personnes, (steroy@hotmail.com) sous la direction de Jean-Pierre Roger, professeur au Département d'économie et de gestion de l'Université du Québec à Rimouski.
(723 1986, poste 1565)

Votre signature atteste que vous avez compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer.

Nom du participant(e) :

Signature

Date

MES COMPORTEMENTS DE SUPERVISEUR

Voici une liste de responsabilités et de comportements qu'un superviseur peut adopter. Indiquez jusqu'à quel point vous pensez adopter vraiment chacun de ces comportements avec les membres de votre groupe de travail. Vous n'avez qu'à encercler un seul point de l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Responsabilité no 1 :

Faire de mon personnel des PARTENAIRES STRATÉGIQUES

- 1.1 Je transmets une vision claire des orientations de ABC à mon groupe de travail
1 2 3 4 5 6 7
- 1.2 Je communique le contexte stratégique de l'organisation
1 2 3 4 5 6 7
- 1.3 Je communique les valeurs prônées par l'organisation
1 2 3 4 5 6 7
- 1.4 J'explique le lien entre le mandat de chacun et les priorités de l'organisation
1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 2 :

DÉFINIR UN MANDAT SPÉCIFIQUE à chacun

- 2.1 Je définis un mandat et des objectifs spécifiques à chacun
1 2 3 4 5 6 7
- 2.2 Je définis des objectifs stimulants qui tiennent compte du potentiel de chaque membre de mon équipe de travail
1 2 3 4 5 6 7
- 2.3 Je clarifie les responsabilités de chacun de mes employés face à leurs collègues, à leurs clients
1 2 3 4 5 6 7
- 2.4 Je clarifie mes propres responsabilités face aux mandats de mes employés
1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Responsabilité no 3 :

PRÉCISER LES ATTRIBUTS DES MANDATS confiés à chacun

- 3.1 J'explique l'ordre de priorité des objectifs de chacun de mes employés
1 2 3 4 5 6 7
- 3.2 Je précise les délais de réalisation des différentes facettes de son mandat
1 2 3 4 5 6 7
- 3.3 Je clarifie les standards qu'il doit atteindre sur chacune des facettes de son mandat
1 2 3 4 5 6 7
- 3.4 Je communique ma vision de ce que serait l'excellence dans son poste
1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 4 :

RESPONSABILISER chacun vis-à-vis son mandat

- 4.1 Je m'assure de l'engagement de mon employé envers son mandat 1 2 3 4 5 6 7
- 4.2 Je m'assure qu'il connaît les conséquences liées au succès ou à l'échec de son mandat 1 2 3 4 5 6 7
- 4.3 Je fais en sorte qu'il soit imputable de ses résultats 1 2 3 4 5 6 7
- 4.4 Je lui fais comprendre qu'il est aussi responsable de son propre développement 1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 5 :

Favoriser l'AUTONOMIE de mon personnel

- 5.1 Je délègue à mon employé le choix de la méthode de travail après que nous nous soyons entendus sur les objectifs 1 2 3 4 5 6 7
- 5.2 Je lui délègue une autorité suffisante vis-à-vis ses responsabilités 1 2 3 4 5 6 7
- 5.3 J'évite de m'impliquer sans raison dans un projet que je lui ai délégué 1 2 3 4 5 6 7
- 5.4 Je l'incite à faire preuve d'initiative dans la façon de réaliser ses objectifs 1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Responsabilité no 6 :

Faire PARTICIPER mon personnel

6.1 J'implique chaque employé dans le diagnostic des causes des problèmes vécus dans l'unité de travail 1 2 3 4 5 6 7

6.2 Je l'implique dans l'élaboration des solutions potentielles aux problèmes 1 2 3 4 5 6 7

6.3 Je sollicite l'opinion de chacun avant de prendre une décision qui le concerne 1 2 3 4 5 6 7

6.4 Je cherche à connaître la position de chacun face à la solution retenue 1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 7 :

SOUTENIR mon personnel en cas de difficultés

7.1 Je suis disponible pour fournir de l'encadrement à chacun de mes employés lorsqu'il en a besoin 1 2 3 4 5 6 7

7.2 Je suis capable de me mettre à la place d'un employé pour bien comprendre sa situation 1 2 3 4 5 6 7

7.3 Je fournis à chacun des pistes d'action et des alternatives lorsqu'il vit un problème au travail 1 2 3 4 5 6 7

7.4 Je me montre encourageant et optimiste lors des moments difficiles 1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 8 :

FACILITER UNE PERFORMANCE OPTIMALE chez mon personnel

8.1 Je fournis toutes les ressources dont mon employé a besoin pour réaliser son mandat 1 2 3 4 5 6 7

8.2 Je le mets en contact avec un réseau de personnes compétentes qui peuvent l'aider dans son travail 1 2 3 4 5 6 7

8.3 J'établis des indicateurs de performance qui lui permettent de s'auto-évaluer et de s'ajuster continuellement 1 2 3 4 5 6 7

8.4 Je cherche à éliminer les obstacles qui nuisent à sa performance 1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Responsabilité no 9 :

EFFECTUER UN SUIVI régulier de la performance de mon personnel

- 9.1 Je vérifie les progrès réalisés dans le mandat de mon employé 1 2 3 4 5 6 7
- 9.2 Je planifie des rencontres de suivi aux étapes cruciales de son mandat
1 2 3 4 5 6 7
- 9.3 Je note les incidents critiques, autant positifs que négatifs, concernant sa performance 1 2 3 4 5 6 7
- 9.4 Je passe en revue avec lui les priorités et échéances de son mandat 1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 10 :

ASSURER UNE RÉTROACTION (FEED-BACK) CONTINUE entre mon personnel et moi

- 10.1 J'encourage une rétroaction franche et ouverte entre mon employé et moi
1 2 3 4 5 6 7
- 10.2 Je discute des problèmes reliés à l'exécution de son travail dès qu'ils surviennent
1 2 3 4 5 6 7
- 10.3 J'utilise plusieurs sources concrètes de références (ex : collègues, clients) dans ma rétroaction
1 2 3 4 5 6 7
- 10.4 Je m'assure de sa compréhension de la rétroaction reçue 1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 11 :

Apprécier la CONTRIBUTION de chacun

- 11.1 Je reconnais clairement l'apport de mon employé à l'équipe et à l'organisation
1 2 3 4 5 6 7
- 11.2 Je le félicite de ses améliorations, qu'elles soient petites ou grandes
1 2 3 4 5 6 7
- 11.3 Je m'assure de posséder toutes les informations pertinentes avant de juger de sa performance
1 2 3 4 5 6 7
- 11.4 Mon appréciation tient compte des facteurs hors de son contrôle qui ont pu affecter sa performance
1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Responsabilité no 12 :***Donner une RÉTROACTION NÉGATIVE sans brimer mon personnel***

12.1 Je fais ressortir l'écart entre ce que j'attends de mon employé et sa performance actuelle
1 2 3 4 5 6 7

12.2 Je relève ses comportements inadéquats sans chercher à le blâmer
1 2 3 4 5 6 7

12.3 Je me concentre sur des faits et des observations concrètes
1 2 3 4 5 6 7

12.4 J'explore avec lui les diverses solutions possibles pour améliorer la situation
1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 13 :***CONFRONTER certains employés qui posent problème***

13.1 Je confronte immédiatement l'employé concerné avant que la situation ne se dégrade
1 2 3 4 5 6 7

13.2 J'aborde l'employé concerné directement et je traite du problème sans détour
1 2 3 4 5 6 7

13.3 J'accepte ma part de responsabilité dans toutes situations problématiques
1 2 3 4 5 6 7

13.4 J'explique la gravité de la situation et de ses conséquences à l'employé concerné
1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 14 :***SAVOIR ECOUTER et COMPRENDRE mon personnel***

14.1 Je démontre un réel intérêt pour ce que mon employé vit au travail
1 2 3 4 5 6 7

14.2 Je lui donne l'occasion d'exprimer son point de vue
1 2 3 4 5 6 7

14.3 J'écoute ses explications sans l'interrompre
1 2 3 4 5 6 7

14.4 Je démontre ma compréhension de ses propos
1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Responsabilité no 15 :***IMPLIQUER mon personnel dans l'ENTRETIEN d'ÉVALUATION***

- 15.1 Je donne à mon employé l'opportunité d'exprimer sa version des évènements qui expliquent sa performance 1 2 3 4 5 6 7
- 15.2 Je m'assure de sa compréhension des critères d'évaluation 1 2 3 4 5 6 7
- 15.3 Je l'implique dans la détermination de son prochain mandat 1 2 3 4 5 6 7
- 15.4 Je vérifie sa compréhension de notre discussion en lui demandant de résumer les points importants 1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 16 :***ÉTABLIR des PLANS d'AMÉLIORATION ET DE MAINTIEN***

- 16.1 J'aide mon employé à identifier et à planifier ses besoins de formation 1 2 3 4 5 6 7
- 16.2 Je m'assure que chaque point à améliorer possède son propre plan d'action 1 2 3 4 5 6 7
- 16.3 Je m'assure de son engagement face aux plans d'améliorations 1 2 3 4 5 6 7
- 16.4 Je lui suggère des façons de renforcer davantage ses points forts 1 2 3 4 5 6 7

Responsabilité no 17 :***ASSURER LA COMPÉTENCE de mon personnel***

- 17.1 Je considère les erreurs de mon employé comme une excellente source d'apprentissage pour lui 1 2 3 4 5 6 7
- 17.2 Je profite des occasions qui surviennent pour partager mon savoir avec lui 1 2 3 4 5 6 7
- 17.3 J'encourage et je supporte sa formation continue dans l'emploi 1 2 3 4 5 6 7
- 17.4 Je m'assure du transfert de ses connaissances suite à une formation 1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	souvent	très souvent	toujours

Responsabilité no 18 :***Faciliter le DÉVELOPPEMENT de mon personnel***

18.1 Je développe la confiance de mon employé envers son potentiel 1 2 3 4 5 6 7

18.2 Je crée des opportunités de développement en lui donnant de nouveaux défis
1 2 3 4 5 6 7

18.3 Je soutiens son développement en vue d'une promotion future 1 2 3 4 5 6 7

18.4 Je l'aide à planifier l'avancement de sa carrière 1 2 3 4 5 6 7

ANNEXE 2

LE QUESTIONNAIRE *LE SUPERVISEUR COACH*

Le superviseur coach

La littérature sur le coaching s'entend à définir le coaching ainsi :

Le coaching est un mode de gestion basé sur l'engagement des employés. Il faut savoir donner du sens à leur travail. Il faut savoir les conseiller sans les obliger. Il faut savoir guider et former pour progresser et il faut savoir confronter avec méthode et implication pour que l'employé reste engagé. Parce que la façon de concevoir les affaires a radicalement changé, on ne peut plus se permettre de diriger à la manière des années 80. C'est aussi une méthode qui a fait ses preuves pour augmenter l'impact dans ses communications et favoriser l'application du leadership.

Le coaching est un accompagnement d'une personne (ou d'une équipe). Il favorise le développement de l'autonomie maximale de la personne coachée, dans la résolution de ses problèmes et dans l'amélioration de ses performances. Il s'effectue sur la base d'un « contrat » par lequel le coach et son collaborateur conviennent d'un objectif à atteindre.

Le coaching intervient sur le développement des compétences. Il est particulièrement bien adapté aux savoir-faire et savoir être. Le coaching ne dépend donc pas exclusivement de connaissances techniques (savoir).

Le coaching est aussi l'art de communiquer et de poser les bonnes questions.

Pour chacune des deux questions suivantes, encerclez le chiffre qui correspond le plus à ce que vous croyez être le juste reflet de la réalité.

Question no 1. D'après vous, est-il difficile, pour n'importe quel superviseur, d'assumer le rôle de coach ?

1

2

3

4

5

C'est une tâche complexe dont il est difficile d'assumer les responsabilités

C'est une tâche relativement complexe dont il est possible d'assumer les responsabilités

C'est une tâche simple dont il est facile d'assumer les responsabilités

Question no 2. D'après vous, existe-t-il des contraintes organisationnelles qui empêchent votre superviseur d'assumer son rôle de coach ?

1

2

3

4

5

De nombreuses contraintes empêchent mon superviseur d'agir comme un coach

Certaines contraintes empêchent mon superviseur d'agir comme un coach

Aucune contrainte n'empêche mon superviseur d'agir comme un coach

Voici quelques contraintes organisationnelles possibles.

- La certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel.
- Le manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle.
- La non reconnaissance du superviseur comme étant une personne ressource honnête et compétente.
- Le refus d'être *coaché*.
- L'inconfort dans un rôle de *coach*.
- Le manque d'ouverture dans l'implantation d'un partenariat comme base de gestion
- La dépendance envers leur autorité hiérarchique.
- Le manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires.
- Le surplus de travail continu dans l'accomplissement des tâches des superviseurs.
- L'absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs.
- Des valeurs ou des climats qui vont à l'encontre des initiatives de *coaching*.
- L'absence d'implication de la haute direction pour insuffler une vision de *coaching* dans l'organisation.
- Le manque de planification et de progressivité dans la transformation du rôle du superviseur.
- Des descriptions d'emploi inchangées ou trop rigides.
- Autre

ANNEXE 3

LE QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Les obstacles à votre rôle de coach

Entrevue semi-dirigée

Pour chaque rôle, je pose la question :

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 1 :

Faire de mon personnel des PARTENAIRES STRATÉGIQUES

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 2 :

DÉFINIR UN MANDAT SPÉCIFIQUE à chacun

Oui Non

Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Responsabilité no 3 :

PRÉCISER LES ATTRIBUTS DES MANDATS confiés à chacun

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 4 :***RESPONSABILISER chacun vis-à-vis son mandat***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 5 :***Favoriser l'AUTONOMIE de mon personnel***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Responsabilité no 6 :***Faire PARTICIPER mon personnel***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 7 :***SOUTENIR mon personnel en cas de difficultés***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Responsabilité no 8 :

FACILITER UNE PERFORMANCE OPTIMALE chez mon personnel

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 9 :

EFFECTUER UN SUIVI régulier de la performance de mon personnel

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 10 :

ASSURER UNE RÉTROACTION (FEED-BACK) CONTINUE entre mon personnel et moi

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Responsabilité no 11 :***Apprécier la CONTRIBUTION de chacun***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 12 :***Donner une RÉTROACTION NÉGATIVE sans brimer mon personnel***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 13 :***CONFRONTER certains employés qui posent problème***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Responsabilité no 14 :***SAVOIR ECOUTER et COMPRENDRE mon personnel***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 15 :

IMPLIQUER mon personnel dans l'ENTRETIEN d'ÉVALUATION

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 16 :

ÉTABLIR des PLANS d'AMÉLIORATION ET DE MAINTIEN

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Responsabilité no 17 :

ASSURER LA COMPÉTENCE de mon personnel

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Est-ce que vous (responsabilité #)?

Responsabilité no 18 :***Faciliter le DÉVELOPPEMENT de mon personnel***

Oui Non Je ne sais pas

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Jusqu'à présent quels obstacles ont freiné la fréquence d'adoption de ce comportement ?

Contraintes organisationnelles

D'après vous, existe-t-il des contraintes organisationnelles qui vous empêchent d'assumer votre rôle de coach ?

Quels sont les éléments qui vous contraignent ?

Que pensez-vous :

- Du manque de formation et de soutien offert aux superviseurs dans leur nouveau rôle.

- De la non reconnaissance du superviseur comme étant une personne ressource honnête et compétente.

- Du refus d'être *coaché*.

- De l'inconfort dans un rôle de *coach*.

- Du manque d'ouverture dans l'implantation d'un partenariat comme base de gestion

- De la dépendance envers leur autorité hiérarchique.

- Du manque de temps pour les superviseurs afin de développer les habiletés nécessaires.

- Du surplus de travail continuels dans l'accomplissement des tâches des superviseurs.

-
-
- De l'absence de modèle dans l'organisation pour les superviseurs.
-
-
- Des valeurs ou des climats qui vont à l'encontre des initiatives de *coaching*.
-
-
- De l'absence d'implication de la haute direction pour insuffler une vision de *coaching* dans l'organisation.
-
-
- Du manque de planification et de progressivité dans la transformation du rôle du superviseur.
-
-
- Des descriptions d'emploi inchangées ou trop rigides.
-
-
- De la certitude de savoir déjà comment bien gérer leur personnel.
-
-

Si vous aviez à changer une seule chose pour favoriser l'application de votre rôle de coach, quelle serait-elle ?

ANNEXE 4

ÉVALUATION DE LA FORMATION

Évaluation de la session de formation

Titre du cours :

Formateur :

Date :

Firme :

Endroit :

OBJECTIFS - CONTENU - MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	☹ ☺				
Les objectifs correspondaient à mes attentes	1	2	3	4	5
La méthode pédagogique utilisée est adéquate	1	2	3	4	5
Le temps alloué pour les exercices pratiques est suffisant	1	2	3	4	5
La documentation utilisée est claire et bien organisée	1	2	3	4	5
Cette documentation me servira ultérieurement	1	2	3	4	5
Globalement, je suis satisfait du contenu de la session	1	2	3	4	5

Commentaires :

ANIMATION	☹ ☺				
Le formateur maîtrise la matière	1	2	3	4	5
Qualité de ses interventions	1	2	3	4	5
Le formateur était à l'écoute du groupe	1	2	3	4	5
Je me suis senti respecté	1	2	3	4	5
Globalement, je suis satisfait de l'animation	1	2	3	4	5

Commentaires :

APPRENTISSAGE	☹		☺		
Mon niveau de connaissances et d'habiletés avant la session était...	1	2	3	4	5
Mon niveau de connaissances et d'habiletés après la session est...	1	2	3	4	5
Les exercices étaient adaptés au besoin	1	2	3	4	5
Les apprentissages correspondent aux tâches exécutées dans mon travail	1	2	3	4	5
Globalement, je suis satisfait de l'apprentissage	1	2	3	4	5

Commentaires :

Le temps alloué pour cette session est-il adéquat et les activités sont-elles bien réparties ?

Commentaires généraux (points forts et/ou faibles)

Recommanderiez-vous à un collègue d'assister à cette formation ? Oui () Non