

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

**Comment les organisations publiques stimulent la motivation de leurs
employés à se développer professionnellement et quelles sont les
incidences de ces moyens sur l'apprentissage et la satisfaction envers la
formation ?**

Par

Tarik Nazih,

MÉMOIRE

PRESENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Mars 2014

© Tarik Nazih, 2014

Université de Québec

École Nationale d'Administration Publique (ÉNAP)

Ce mémoire intitulé :

Comment les organisations publiques stimulent la motivation de leurs employés à se développer professionnellement et quelles sont les incidences de ces moyens sur l'apprentissage et la satisfaction envers la formation ?

présenté par :

Tarik Nazih

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Éric Charest, président-rapporteur, ÉNAP

Nathalie Houlfort, directrice de recherche, ÉNAP

Jacques Forest, membre du jury, Université du Québec à Montréal

Mars, 2014

RÉSUMÉ

Tandis que les recherches en psychologie organisationnelle se sont largement intéressées au domaine de la motivation dans le contexte de la formation organisationnelle en prenant appui sur la théorie des attentes de Vroom (1964), la question de la motivation à la formation en s'inspirant de la perspective motivationnelle de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2008) a été moins étudiée.

Afin de répondre à notre question de recherche deux questions de recherche ont été formulées : 1) Quel est l'impact des pratiques de reconnaissance sur la motivation à la formation des employés ? ; 2) Est-ce qu'une motivation de type autodéterminée pour la formation mène à une plus grande satisfaction et à un meilleur apprentissage de la part des employés ? Le but de la présente étude consiste à tester un cadre d'analyse visant à rendre compte l'effet des récompenses – tangibles ou intangibles – sur la motivation autodéterminée à la formation via la satisfaction de trois besoins psychologiques innés, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. Cette étude vérifie aussi l'impact subséquent de cette forme motivationnelle sur l'apprentissage en formation et la satisfaction envers celle-ci. Au total, 228 employés de la fonction publique québécoise ayant participé récemment à une action de formation ont été recrutés pour répondre à un questionnaire administré en ligne.

L'analyse des données a été effectuée en utilisant les méthodes d'équations structurelles (SEM). D'après les résultats obtenus, les récompenses tangibles agissent négativement sur les besoins fondamentaux, tandis que les récompenses intangibles contribuent à la satisfaction de ces derniers. Hormis le besoin d'affiliation sociale, les besoins d'autonomie et de compétence permettent, d'après les résultats, de médiatiser

l'impact de ces deux formes de reconnaissance sur le degré d'autodétermination de la motivation à la formation. Les résultats révèlent aussi que cette motivation mène les participants à apprendre et à réagir favorablement à l'endroit de la formation. Enfin, il est montré que les récompenses intangibles exercent un impact significativement positif et direct sur l'apprentissage en formation.

En ce qui a trait à la variable de contrôle, les résultats indiquent que le besoin de compétence augmente le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants qui, en retour, nourrit leur motivation autodéterminée à se développer professionnellement. Cette dernière agit, en retour, positivement sur l'apprentissage et la satisfaction en formation. Les résultats obtenus mettent en exergue l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage en formation.

Les retombées théoriques et pratiques de cette étude sont discutées et des voies de recherches futures sont suggérées.

Mots clés : Formation, reconnaissance, récompenses, motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, autodétermination, efficacité personnelle.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	.iii
TABLE DES MATIÈRES.....	.V
LISTE DES TABLEAUX.....	.X
LISTE DES FIGURES.....	.xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....	.xii

CHAPITRE I : INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

1.1. La formation.....	6
1.1.1. Définitions.....	6
1.2. Les résultats de la formation.....	8
1.3. La motivation à la formation.....	9
1.3.1. Définitions.....	9
1.4. Importance de la motivation à la formation. Pourquoi étudier la motivation à la formation.....	10
1.5. Comment la motivation à la formation a été traitée jusqu'à présent.....	11
1.6. Stratégies utilisées pour stimuler la motivation à la formation.....	12
1.6.1. La planification de carrière.....	13
1.6.2. L'implication au travail.....	13
1.6.3. L'information relative à la formation.....	13
1.6.4. Le soutien social.....	14
1.6.5. Le choix de la participation.....	14

1.6.6. Les incitations intrinsèques et extrinsèques.....	15
1.7. Les limites des études antérieures.....	15
1.8. Question de recherche.....	17

CHAPITRE II : ÉTAT DE LA QUESTION

2.1. La motivation à la formation.....	19
2.1.1. La théorie motivationnelle de Vroom (Valence).....	19
2.1.2. Pourquoi cette théorie est la principale utilisée pour étudier la motivation à la formation.....	21
2.2. Les résultats de la motivation à la formation.....	22
2.3. Les déterminants de la motivation à la formation.....	25
2.3.1. Les facteurs individuels.....	25
2.3.1.1. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	26
2.3.2. Les facteurs contextuels.....	27
2.3.2.1. Le climat organisationnel.....	27
2.3.2.2. Le soutien social de la hiérarchie et des collègues.....	28
2.3.2.3. Les pratiques de reconnaissance au travail.....	29
2.3.2.3.1. Définitions.....	31
2.3.2.3.2. Les différentes sources de la reconnaissance au travail.....	36
2.3.2.3.3. L'objet des pratiques de reconnaissance au travail.....	37
2.3.2.3.4. Les différentes pratiques de reconnaissance au travail.....	41

2.3.2.3.5. Les effets bénéfiques de la reconnaissance (récompenses tangibles non monétaires et verbales) au travail.....	44
2.3.2.3.6. Les effets pervers de la reconnaissance au travail.....	47
2.4. Conclusion.....	49

CHAPITRE III : CONTEXTE THÉORIQUE

3.1. La théorie de l'autodétermination (TAD).....	50
3.1.1. Les besoins psychologiques fondamentaux.....	51
3.1.1.1. Le besoin d'autonomie.....	53
3.1.1.2. Le besoin de compétence.....	53
3.1.1.3. Le besoin d'affiliation sociale.....	54
3.1.2. Le continuum d'autodétermination.....	54
3.1.2.1. Définitions.....	55
3.1.2.1.1. La motivation intrinsèque (MI).....	55
3.1.2.1.2. La motivation extrinsèque (ME).....	56
3.1.2.1.2.1. La motivation extrinsèque par régulation externe.....	57
3.1.2.1.2.2. La motivation extrinsèque par régulation introjectée.....	57
3.1.2.1.2.3. La motivation extrinsèque par régulation identifiée.....	58
3.1.2.1.2.4. L'amotivation.....	58
3.2. Distinctions entre motivation selon la TAD et motivation selon Vroom.....	61
3.3. Conséquences de la motivation autodéterminée.....	62
3.3.1. Conséquences affectives.....	62
3.3.2. Conséquences cognitives.....	63
3.3.3. Conséquences comportementales.....	63
3.4. Déterminants de la motivation autodéterminée.....	63

3.4.1. Impacts des récompenses tangibles sur la motivation autodéterminée.....	64
3.4.2. Impacts des récompenses intangibles verbales sur la motivation autodéterminée.....	66
3.5. Conclusion.....	68

CHAPITRE IV : MODÈLE CONCEPTUEL ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

4.1. Le cadre d'analyse.....	69
4.2. Les hypothèses de recherche.....	72

CHAPITRE V : MÉTHODOLOGIE

5.1. Participants.....	74
5.2. Procédure.....	74
5.2.1. Instruments de mesure.....	75

CHAPITRE VI : RÉSULTATS

6.1. Rappel des objectifs de l'étude.....	80
6.2. Statistiques descriptives et analyses préliminaires.....	80
6.2.1. Analyses préliminaires.....	80
6.2.2. Homogénéité des sous-échelles.....	82
6.2.3. Validité de l'échelle de motivation à la formation.....	82
6.2.4. Analyses corrélationnelles.....	84

6.3. Analyses principales.....	87
6.3.1. Modèle d'équations structurelles.....	87
6.3.2. Tests de l'effet des variables médiatrices.....	90

CHAPITRE VII : DISCUSSION

7.1. Discussion générale.....	93
7.2. Implications théoriques et pratiques.....	98
7.2.1. Implications théoriques.....	98
7.2.2. Implications pratiques.....	101
7.3. Limites et pistes d'explorations futures.....	102
CONCLUSION.....	104
BIBLIOGRAPHIE.....	106
APPENDICE A.....	126
Lettre de présentation du projet de recherche	
APPENDICE B.....	128
Formulaire de consentement destiné aux participants	
APPENDICE C.....	129
Questionnaire destiné aux employés de la fonction publique du Québec	

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Tableaux	Page
<u>Tableau 2.1 : Synthèse des définitions conceptuelles de la récompense et de la reconnaissance au travail</u>	32
<u>Tableau 2.2 : Formes de contingence des récompenses tangibles (Deci, Koestner et Ryan, 1999)</u>	38
<u>Tableau 2.3 : Synthèse des pratiques de reconnaissance au travail en fonction de l'objet et de la source de la reconnaissance</u>	42
<u>Tableau 4.1 : Sommaire des hypothèses de recherche</u>	72
<u>Tableau 6.1 : Statistiques descriptives</u>	81
<u>Tableau 6.2 : Matrice de corrélation entre les sous-échelles de la motivation à la formation</u> .	83
<u>Tableau 6.3 : Synthèse des corrélations entre les variables étudiées</u>	84
<u>Tableau 6.4 : Test de Sobel (1982) sur l'effet de médiation</u>	92

Figures	Page
<u>Figure 2.1 : La théorie des attentes de Vroom (1964).....</u>	<u>20</u>
<u>Figure 2.2 : La classification des pratiques de reconnaissance au travail.....</u>	<u>35</u>
<u>Figure 3.1 : Schéma-Synthèse de la chaîne motivationnelle de la théorie de l'autodétermination</u>	<u>52</u>
<u>Figure 3.2 : Le continuum d'autodétermination</u>	<u>60</u>
<u>Figure 4.1 : Représentation schématique du modèle conceptuel.....</u>	<u>71</u>
<u>Figure 6.1 : Le modèle structurel (1) incluant les covariances entre les trois besoins psychologiques de base et une covariance entre l'index d'autodétermination et le SEP</u>	<u>88</u>
<u>Figure 6.1 : Le modèle structurel (2) incluant les covariances entre les trois besoins psychologiques de base, une covariance entre l'index d'autodétermination et le SEP, les récompenses intangibles et l'apprentissage, et le besoin de compétence et le SEP.</u>	<u>90</u>

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

AFC	Analyse Factorielle Confirmatoire
AIC	Akaike Information Criterion
AMOT	Amotivation
CFI	Comparative Fit Index
DL	Degré de liberté
ÉMAF	Échelle de Motivation à la Formation
ÉNAP	École Nationale d'Administration Publique
GFI	Goodness of Fit Index
LISREL	Linear Structural Relations
ME	Motivation Externe
MI	Motivation Intrinsèque
NNFI	Non-Normed Fit Index
REXT	Régulation Externe
RHDCC	Ressources Humaines et Développement des Compétences
RID	Régulation Identifiée
RINTRO	Régulation Introjectée
RMR	Root Mean square Residual
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SCT	Secrétariat du Conseil du Trésor
SEM	Structural Equation Modeling
SEP	Sentiment d'Efficacité Personnelle
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	Standardized Root Mean square Residual
TAD	Théorie de l'autodétermination
TEC	Théorie de l'Évaluation Cognitive
VD	Variable Dépendante
VI	Variable Indépendante
VM	Variable Médiatrice

REMERCIEMENTS

La réalisation de mon projet de recherche requiert non seulement la mobilisation de mes ressources intrinsèques (volonté, persévérance et ténacité), mais aussi la collaboration de plusieurs personnes que je souhaite souligner leur contribution. Je tiens tout d'abord à témoigner mon appréciation à l'égard de ma directrice de recherche, Nathalie Houlfort, sans qui ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour. Je vous remercie pour votre soutien indéfectible, votre disponibilité, vos précieux conseils et commentaires et vos encouragements pour constants concrétiser cette oeuvre. Son esprit d'analyse et son enthousiasme m'ont montré que la recherche est un métier passionnant. Enfin, ses nombreuses relectures, corrections et discussion m'ont permis de progresser et ont été grandement appréciables et ont répondu à plusieurs de mes préoccupations. Cette recherche lui doit énormément.

Il m'est agréable d'adresser ma profonde reconnaissance aux membres du jury, qui ont accepté d'évaluer mon travail. Je remercie Éric Charest, professeur à L'École nationale d'administration publique, d'avoir accepté d'être président du jury et d'avoir formulé des commentaires judicieux. Je remercie vivement Jacques Forest, professeur à l'Université de Québec à Montréal, pour l'honneur qu'il m'a fait en acceptant d'être membre du jury, malgré un emploi du temps sans doute très chargé. Je tiens à l'assurer de ma profonde reconnaissance pour l'intérêt qu'il a porté à ce travail. Je lui suis reconnaissant pour le soutien et la sympathie qu'il m'a témoigné au cours de ces trois années de recherche. Au cours de la correction de mon projet de mémoire, ses commentaires positifs, constructifs, pertinents et rigoureux ont largement contribué à affiner ma démarche d'analyse.

Je ne peux pas passer sous silence la collaboration de tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé à administrer le questionnaire auprès de différentes organisations publiques et à l'École Nationale d'Administration Publique, ce qui a grandement facilité l'accomplissement de ce travail. Je pense entre autres à monsieur Réjean Dionne, Directeur de la main d'œuvre et du développement de la Ville de Montréal et madame Geneviève Cantin-Chartré, Conseillère aux services aux étudiants et au développement des relations avec les diplômés de l'ÉNAP.

Je remercie plus spécialement ma mère Halima, sans qui je n'en serais pas là et sans qui je n'aurais pu réaliser mes rêves. Je t'aime! Tu es un modèle de patience!

Enfin, je dédie ce mémoire à ma femme qui n'a pas cessé de me soutenir et de m'encourager tout au long de cette recherche. Merci de m'avoir encouragé à persévérer !

CHAPITRE I

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte actuel, les organisations publiques ou privées font face à des changements chroniques en termes de « progrès technologiques, modifications des comportements sociaux, de changements démographiques, conditions économiques » (Chrétien, 2010). Ces facteurs ont induit un changement fondamental dans la structure des emplois dans de nombreux pays tels que le Canada (Rabemananjara & Parsley, 2006) et conduit à s'interroger sur l'adaptation des salariés et sur les pratiques de formation qui permettraient de parfaire leurs connaissances, habiletés et attitudes (Doray, 1997). Dans ce contexte, l'excellence, voire la survie des organisations, tout comme les nations repose de plus en plus sur les compétences des ressources humaines (Bailey, 2007). Dans la même ligne de pensée, Aubert, Crépon et Zamora (2006, p.26) parviennent à la conclusion suivante : « Nos estimations semblent confirmer l'existence de gains de productivité significatifs associés à la formation continue dispensée par les employeurs. L'investissement en formation continue serait en outre bien profitable aux entreprises, puisque celles-ci conserveraient la majeure partie de ces gains, ce qui rend rationnel le fait que la formation soit financée par les entreprises ». La formation des employés est donc capitale dans une perspective d'acquérir, de mettre à jour ou de développer des savoirs, des compétences et des comportements en lien avec l'exercice de leurs activités actuelles et futures.

Outre le contexte de compétitivité, la fonction publique québécoise fera face à une situation de pénurie de travailleurs compétents et qualifiés au cours des dix prochaines années en raison des départs massifs à la retraite, du ralentissement démographique et des retraites anticipées. Pour corroborer ces propos, les résultats d'une enquête menée par le Conference

Board of Canada (2007) ont attiré l'attention sur cette problématique et montrent que les tendances démographiques actuelles mettront les organisations publiques québécoises devant une situation critique marquée par un déficit imminent de main-d'œuvre nécessaire à leur développement économique, et ce, à partir de 2010. Cette situation pourrait conduire les organisations publiques à perdre ses atouts et ses avantages compétitifs (ressources humaines) et rendrait, par conséquent, la gestion du capital humain plus nécessaire que jamais.

Outre ces défis organisationnels et démographiques, l'administration publique doit aussi faire face à de nouvelles demandes et exigences de la part de ses employés. En effet, le portrait de la situation ne serait pas complet sans la mention des besoins, des attentes et des défis auxquels font face les travailleurs. Tout comme les organisations privées, les travailleurs de l'État subissent les conséquences de la mondialisation, de la réduction de la taille de l'État, des compressions budgétaires et de l'introduction de nouvelles formes de prestation de services (SCT, 2007). Ces facteurs, combinés à l'arrivée de nouvelles générations de travailleurs, font en sorte que le marché de l'emploi n'est plus ce qu'il était (Zemke, Raines & Filipczak, 2000). Les besoins et les attentes des travailleurs se modifient et l'on constate l'apparition de parcours de carrière atypiques, tels que des carrières spiraliées et transitoires, caractérisées par de nombreux changements d'emploi (Cardinal, 1999). Ces carrières dites « éclatées » exigent de la part du travailleur une meilleure gestion de son employabilité et une prise en charge personnelle de son avenir professionnel. En d'autres termes, l'employé est responsable de son développement professionnel et de sa formation.

Bien que la rencontre des besoins organisationnels et des besoins individuels puisse, à première vue, sembler conflictuelle, voire impossible (Guérin & Wils, 1993), ce n'est pas nécessairement le cas ici. En effet, le besoin individuel de se développer professionnellement répond aussi au besoin de l'organisation d'avoir une main-d'œuvre qualifiée et experte pour

assurer sa compétitivité. Il est possible de croire également qu'une organisation qui subvient aux besoins de ses employés (e.g., formation) est plus attrayante et donc, parvient à attirer et conserver son personnel, souci que partage l'administration publique québécoise. En somme, une piste de solutions qui semble à la fois répondre aux défis et enjeux des organisations publiques et à ceux des fonctionnaires est la formation. Il est donc impératif qu'une série de mesures soient prises pour permettre à ces employés d'accroître leur portefeuille de compétences sur une base continue.

Une des mesures prise par le gouvernement du Québec pour relever les défis liés aux ressources humaines est la « loi du 1% ». Le 7 juin 2007, l'Assemblée nationale a adopté la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (communément appelée « loi du 1% »)¹. La loi stipule que toute organisation dont la masse salariale annuelle est de plus d'un million de dollars, doit investir l'équivalent d'au moins 1% de cette masse salariale dans des activités de formation pour son capital humain. Il va sans dire que plusieurs ministères et organismes sont assujettis à ces dispositions.

Essentiellement, la loi vise à faciliter et à valoriser la formation en emploi. En ce faisant, la loi favorise « *l'adaptation des entreprises aux changements et à la concurrence auxquels elles ont à faire* » et « *facilite l'insertion des personnes en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre* » (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2008, p.5). Ainsi, la satisfaction des besoins de l'organisation (e.g., se parer à la concurrence, être plus productive et conserver ses employés en poste) et des travailleurs (e.g., acquérir de nouvelles compétences et développer son employabilité) est facilitée par l'application de ces mesures.

¹ Cette nouvelle loi vient modifier la « loi du 1% », en application depuis 1995.

Or, la simple mise en vigueur de cette loi ne garantit pas l'obtention des résultats désirés, tels que l'apprentissage et l'acquisition des nouvelles compétences et des comportements, tout comme le transfert des acquis de formation en milieu de travail. De plus, la participation et l'engagement des employés dans différentes activités d'apprentissage ne sont pas assurés par la mise en vigueur de cette loi. Deux questions donc demeurent : Comment favoriser la participation des employés aux programmes de formation et s'ils participent, comment s'assurer que l'organisation et les employés en retirent un maximum de bénéfices ?

Un élément de réponse à ces questions réside dans le Plan de gestion des ressources humaines 2004-2007 mis sur pied par le Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (SCT). Ce dernier propose, entre autres, la mise en place d'un outil, soit la reconnaissance et la valorisation du capital humain (SCT, 2004). Le SCT a mis en place diverses pratiques de reconnaissance des contributions des employés publics. Ces pratiques, se traduisant par des récompenses tangibles et intangibles, s'inscrivent essentiellement dans une démarche d'implantation d'une culture de valorisation quotidienne, qui vise à augmenter le niveau de polyvalence des employés en poste, à séduire de nouveaux talents ainsi qu'à réduire le départ des talents. Par l'implantation d'une telle culture, le SCT désire façonner une fonction publique capable de s'adapter aux enjeux actuels et d'offrir un cadre de travail stimulant et apprenant. C'est dans cette perspective que les ministères et organismes ont mis en place une démarche orientée vers la reconnaissance des personnes, des pratiques de travail et de l'atteinte des résultats organisationnels. « *Cette préoccupation de reconnaissance de la contribution du personnel et de sa valorisation prendra tout son sens lors de l'exercice annuel d'évaluation du rendement et de définition des perspectives de gestion de la carrière* » (SCT, 2004, p. 14).

Selon le Plan de gestion des ressources humaines 2004-2007, les pratiques de reconnaissance au travail ne devraient pas seulement être utilisées pour souligner l'atteinte des résultats ou l'effort des individus. Elles devraient aussi valoriser et souligner la participation, l'engagement et l'apprentissage dans le contexte de la formation, et mettre en œuvre des mesures concrètes pour optimiser les activités de développement des personnes. Dans la même veine, Paillé (2008) conclue que l'investissement dans la formation ne peut être bénéfique pour les employés et pour l'organisation que lorsque celle-ci adopte des pratiques de reconnaissance spécifiques à la formation. Les résultats d'une étude menée par Lee et Bruvold (2003) plaident dans le même sens en démontrant que les organisations qui adoptent des pratiques incitatives à la formation créent chez les employés un sentiment d'engagement émotif et stimulent leur motivation à apprendre et à transférer les connaissances et le savoir-faire acquis. Les pratiques de reconnaissance sont donc un important levier à la mise en place et au succès des activités de formation. Or, le sont-elles vraiment ?

L'objectif général du présent projet de recherche est donc d'examiner à quel point les pratiques de reconnaissance à la formation favorisent la participation et l'apprentissage continu des travailleurs de la fonction publique. Plus spécifiquement, l'étude proposée vise à examiner l'impact des différentes pratiques de reconnaissance à la formation sur la motivation des employés à entreprendre des programmes formatifs, leurs réactions vis-à-vis de ceux-ci et l'apprentissage du contenu qu'ils acquièrent. Ces questions seront étudiées sous l'angle de la théorie de l'autodétermination (TAD - Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000).

Plusieurs études (Baldwin & Ford, 1988 ; Ford, Smith, Weissbein, Gully & Salas, 1998 ; Mathieu, Tannenbaum & Salas, 1992 ; Noe & Wilk, 1993 ; Tannenbaum & Yulk, 1992) se sont intéressées à identifier les antécédents individuels et organisationnels pouvant influencer la motivation à la formation. Toutefois, la majorité d'entre elles se sont appuyées

sur la théorie des attentes ou d'expectation de Vroom (1964). Ces recherches ont le mérite de montrer sans équivoque que la motivation à la formation est l'une des variables individuelles susceptibles de contribuer positivement au succès des activités de formation (Baldwin & Ford, 1988 ; Gaudine, 1997 ; Tannenbaum et al., 1992) et de les optimiser. Ces études ont démontré que ce construit, traité comme variable médiatrice, joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage et celui du transfert d'apprentissage (voir, Baldwin, Magjuka & Loher, 1991 ; Facticeau, Dobbins, Russel, Lad & Kudisch, 1995 ; Mathieu et al., 1992 ; Noe, 1986).

1.1. La formation

1.1.1. Définitions

Avant de traiter les déterminants et les retombées de la formation, il convient de délimiter ce concept et préciser ses nuances. Ce concept est assez mal défini, tant elle peut prendre des formes variées en fonction de chaque demande, besoin ou contexte (Gilibert & Gillet, 2010). Elle peut être définie comme étant « *un ensemble d'activités d'apprentissage ou de perfectionnement à caractère davantage pratique que théorique, visant à rendre l'employé plus apte à effectuer efficacement son travail au sein de l'entreprise ou de l'organisation à laquelle il appartient* » (Bédard, 1990, p. 260). La formation en emploi, qu'elle soit créditée ou non, est un « *processus permanent par lequel les personnes ou les organisations acquièrent tout au long de leur existence les compétences nécessaires à une meilleure maîtrise de leurs activités propres, en fonction de besoins personnels, organisationnels ou de la société*². » (Usherbrooke, 2003). Cette dernière définition est celle retenue dans le cadre de cette recherche.

² Définition tirée de la politique (2500-002) de formation continue adoptée par l'université de Sherbrook en 2003

Sur le plan organisationnel, la formation continue est souvent considérée comme un centre de coût et une charge qui pèse sur les profits ou sur les prix de vente de l'organisation (Bouteiller, 1997). Cependant, elle s'est imposée au fur et à mesure comme un levier pouvant réduire les dépenses publiques, accroître la productivité, mobiliser les fonctionnaires (Bossaert, 2008 ; Emery, Budde et Chuard Delaly, 2004), et intégrer de nouvelles recrues (Feldman, 1989 ; Saks & Ashforth, 1997), et un système de production d'accompagnement des évolutions technologiques et organisationnelles (Batal, 1998).

En ce qui à trait aux objectifs de la formation, ce processus ne permettrait pas uniquement à préparer les participants à un changement professionnel en cours ou future ; elle répondrait aussi à un certain nombre de leurs besoins personnels (e.g., la recherche d'autonomie, la réalisation de soi) (Bernheim et Adam, 1974), et/ou professionnels comme la réalisation d'un projet professionnel ou le changement de statut professionnel et/ou social (Demol, 1995 ; Fond-Harmand, 1995).

Par ailleurs, deux catégories de formation ont été identifiées par Knoke et Ishio (1998) : la formation formelle et informelle. La première catégorie se définit par des activités qui se déroulent en dehors du milieu de production (en interne, à l'extérieur de l'organisation, dans des centres de formation, etc.) et à différents moments. Ce type de formation est appelé, selon ces auteurs, la « formation externe ». La seconde peut se définir par des activités organisées impliquant la participation des apprenants en milieu de travail. Cette composante est appelée la « formation interne ». Dans le cadre de cette recherche, seuls les programmes et activités de formation réalisés dans un cadre formel seront pris en considération.

Une seconde distinction est faite dans la littérature : la formation en milieu organisationnel peut être volontaire ou obligatoire. La formation volontaire, est soutenue et

facilitée par l'employeur, mais choisie et autodirigée par les participants eux-mêmes (Audet, 2007 ; p. 2). La formation peut être aussi obligatoire, c'est-à-dire que la participation est imposée par l'organisation, mais le contenu peut être choisi de façon libre et volontaire par les participants en fonction de leurs véritables besoins professionnels et personnels. Une formation est aussi dite obligatoire lorsque la participation et le contenu du programme sont imposés par l'organisation.

1.2. Les résultats de la formation

Le programme de formation est aujourd'hui un investissement qui subit plusieurs pressions visant à évaluer son efficacité et à quantifier son rendement dans le but de soutenir les stratégies d'affaire de l'organisation (Foucher, 1997), de fournir des informations pertinentes permettant à celle-ci de prendre des décisions éclairées en matière de gestion des compétences (Kraiger, 2002 ; Phillips, 1997) ainsi que de justifier les sommes investies et de légitimer les choix des sessions de formation à réaliser (Jouvenel & Masingue, 1994). Ce processus d'évaluation permet en outre de savoir jusqu'à quel point les objectifs de formation ont été atteints (Boulmetis & Dutwin, 2000 ; Phillips, 1997) et de déterminer les écarts en termes de compétences.

Sur le plan pratique, le modèle de Kirkpatrick (1996) est le modèle le plus populaire pour évaluer les retombées de la formation et propose quatre conséquences directes du processus formatif : 1) les réactions ou la satisfaction des participants, 2) l'apprentissage acquis, 3) le transfert d'apprentissage en milieu de travail, et 4) la performance organisationnelle. En réponse à ce modèle, certains auteurs (Beech & Leather, 2006) constatent que cette approche est peu fréquente en milieu de travail. En effet, dans la pratique, l'organisation se limite généralement à la mesure des réactions des participants à l'issue de la formation. Ceci peut être expliqué par le fait que l'évaluation des résultats de la formation

peut être perçue comme étant inutile (Sanderson, 1992 ; Phillips, Phillips & Hodges, 2004) ou difficile à réaliser en raison du caractère souvent qualitatif et intangible des répercussions qu'engendre la formation (Benabou, 1997) et qui ne vont se concrétiser en situation professionnelle que plusieurs mois une fois le programme terminé (Bouteiller, 1997). En outre, l'une des principales difficultés de l'évaluation réside dans le fait de reconnaître et d'attribuer avec certitude à la seule action de formation les retombées, positives ou négatives, que l'on peut observer en situation de travail (Tamkin, Yarnall, & Kerrin, 2002).

1.3. La motivation à la formation

Qu'est-ce qui pousse un travailleur à s'engager dans des projets de formation qui requièrent de la persévérance, du temps, tout comme des efforts physiques et intellectuels considérables ? Quels sont les facteurs à l'origine de son investissement dans le processus d'apprentissage ? La réponse à ses questions réside dans la motivation à la formation.

1.3.1 Définitions

De nos jours, la littérature scientifique offre un grand nombre de définitions du concept de motivation. Par exemple, Maslow (1970) évoque la motivation comme le moteur inconscient qui élucide et dirige les agissements d'un individu vers la satisfaction de ses besoins intrinsèques ou extrinsèques. Kanfer et Ackerman (1989), pour leur part, expliquent que la motivation renvoie à la direction et à la quantité des efforts consentis par un individu pour la réalisation de ses activités, ainsi qu'au niveau selon lequel ces efforts sont maintenus dans le temps. Cependant, la définition de la motivation qui semble la plus complète est celle de Vallerand et Thill (1993, p.18), pour qui la motivation est le construit « *...utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ».

Dans le domaine de la formation en milieu organisationnel, deux catégories bien distinctes de motivation ont été identifiées dans la littérature : **la motivation à la formation** et **la motivation au transfert**. La motivation à la formation se définit par « *une fonction directe de la croyance des apprenants que la formation leur sera utile, soit pour leur travail (Une meilleure performance au travail, moins de stress au travail, par exemple), soit pour leur carrière (des opportunités de promotion, par exemple)* ³ » (Clark, Dobbins & Ladd, 1993, p. 2). Ce concept peut être aussi défini comme étant : « *la volonté d'apprendre en raison d'une confiance en ses capacités d'apprentissage et d'une attente de résultats* » (Guerrero & Sire, 1999, p. 4). La définition de la motivation à la formation retenue ici est celle proposée par Noe (1986) qui la définit comme le désir spécifique d'un individu de participer et d'apprendre le contenu d'un programme de formation. La motivation à transférer est quant à elle définie par le désir des apprenants de mettre en œuvre en situation de travail les savoirs et compétences acquis en formation (Noe, 1986). Dans la présente étude, notre préoccupation est axée particulièrement sur la motivation à la formation.

1.4. Importance de la motivation à la formation. Pourquoi étudier la motivation à la formation.

La relation entre les caractéristiques individuelles et l'efficacité de la formation a fait l'objet de plusieurs études. Parmi les caractéristiques individuelles répertoriées, on retrouve la motivation à la formation. Celle-ci détermine, selon Noe (1986), le degré d'attention avec lequel le participant va s'engager et s'impliquer dans le processus d'apprentissage. Dans la même veine, Salas et Cannon-Bowers (2001) soutiennent que l'étape pré-formation⁴ est aussi

³ Traduction libre

⁴ L'étape pré-formation est une phase importante pendant laquelle l'organisation identifie et analyse les véritables besoins en formation de ses employés, et détermine les facteurs pouvant influencer leur participation à des programmes de développement des compétences offerts et leurs apprentissages.

importante que la phase de formation et d'acquisition de connaissances. Pour leur part, Baldwin et Ford (1988) concluent que le niveau d'apprentissage des apprenants est en lien direct avec les caractéristiques personnelles, telles que la motivation, et sont importantes à considérer dans le processus d'évaluation des actions de formation.

De plus, plusieurs chercheurs (e.g., Baldwin et Ford, 1988 ; Gerrero & Sire, 1999 ; Noe et Schmitt, 1986 ; Warr & Bunce, 1995) ont montré sans équivoque que la motivation à se former est une variable importante à examiner puisqu'elle exerce un impact positif et significatif sur les résultats de la formation, particulièrement en ce qui à trait à la satisfaction des apprenants et leur apprentissage, ainsi que le transfert en milieu de travail (Colquitt, LePine & Noe, 2000, Mathieu et al., 1992). Les résultats des études empiriques antérieures (e.g., Mathieu et al., 1992 ; Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991) plaident dans le même sens et ajoutent la perception de l'utilité de la formation comme critère pour mesurer les réactions des apprenants.

1.5. Comment la motivation à la formation a été traitée jusqu'à présent.

La motivation à la formation a été amplement évoquée dans la littérature aussi bien comme une condition préalable de l'efficacité du système formatif (Gerrero & Sire, 1999 ; Mathieu et al., 1992 ; Colquitt et al., 2000) que comme variable médiatrice reliant les facteurs avant la formation et les conséquences de celle-ci. Elle a été, en outre, traitée comme un important déterminant de l'efficacité de la formation. Dans la même ligne de pensée, les résultats d'une étude menée par Gaudine (1997) démontrent que la motivation à se former exerce un contrôle important sur l'apprentissage et contribue fortement au transfert de ce dernier en poste de travail.

En somme, toutes les études citées précédemment plaident en faveur de la nécessité de prendre en considération la motivation à se former dans le processus d'évaluation des résultats de la formation. Hormis la motivation, les chercheurs se sont aussi intéressés au sentiment d'auto-efficacité comme étant une caractéristique individuelle importante, et ce dernier a également suscité plus d'intérêts chez les professionnels œuvrant dans le domaine de la formation. Cette variable mérite alors une attention particulière parce qu'elle constitue un des principaux déterminants de l'apprentissage (Martocchio, 1994) et du transfert d'apprentissage (Gerrero & Sire, 1999), et un important déterminant de la motivation à la formation (Colquitt et al., 2000 ; Tracey, Hinkin, Tannenbaum & Mathieu, 2001). Ce construit sera traité ici comme variable de contrôle. Cependant, notre étude se concentre particulièrement sur la motivation à la formation et examine dans quelle mesure ce construit influencera les réactions des formés et leur apprentissage.

Bien qu'il soit fondamental de jeter la lumière sur le rôle et l'importance de la motivation comme variable individuelle susceptible d'influencer les résultats de la formation en termes de réactions et d'apprentissage, il importe aussi de se demander comment les pratiques mises en place par l'organisation peuvent influencer la motivation des apprenants envers la formation qui leur a été proposée.

1.6. Stratégies utilisées pour stimuler la motivation à la formation

La motivation à s'engager dans un projet de formation sera plus importante lorsque les participants perçoivent que ce projet va être profitable aussi bien pour eux que pour leur employeur (Facteau et al., 1995 ; Martocchio, 1992). Partant de ce corollaire, il est donc possible de postuler que le niveau d'apprentissage par la formation en emploi est tributaire de l'importance et de l'utilité des stratégies incitatives mises en œuvre par l'organisation.

1.6.1. La planification de carrière

La motivation à la formation peut être influencée par le parcours professionnel de l'apprenant. En effet, si le recours à des programmes de formation dont le contenu correspond dans une large mesure au projet de carrière de l'apprenant, il est fort probable que ce dernier manifeste une motivation accrue à participer et à réussir cette formation. Les résultats d'une étude menée par Hertenstein (2001), montrent que les comportements et les ambitions d'épanouissement professionnel des employés affectent leur désir de participer, d'acquérir et de valoriser le contenu des formations liées au travail. Dans la même veine, Noe et Schmitt (1986) montrent que la planification de carrière influence directement et positivement l'apprentissage et le transfert d'apprentissage. Ce résultat s'explique par le fait que les apprenants qui ont un plan de carrière sont plus enclins à transférer ce qu'ils ont appris en formation pour saisir une opportunité de promotion.

1.6.2. L'implication au travail

Les organisations qui offrent des programmes de formation à des employés plus engagés et impliqués au travail pourraient contribuer à augmenter leur motivation à se former. Les travaux de recherche de Martineau (1995) et Mathieu, Martineau et Tannenbaum (1993) plaident dans le même sens en constatant que les individus qui ont une forte implication au travail sont plus motivés à apprendre, car la formation est perçue comme un moyen leur permettant de développer leurs compétences professionnelles et d'augmenter leur performance au travail.

1.6.3. L'information relative à la formation

En 1987, Hicks et Klimoski ont mené une étude pour savoir dans quelle mesure l'information donnée aux apprenants au sujet de la formation peut affecter leur motivation à

participer et apprendre. Les résultats obtenus démontrent que les apprenants qui avaient obtenu de l'information étaient les plus engagés et motivés dans le processus d'apprentissage. Six ans plus tard, Noe et Wilk (1993) suggéraient que le meilleur moyen pour susciter la motivation des individus à se former serait de leur fournir des informations pertinentes sur les objectifs et les résultats attendus de la formation qui leur a été offerte.

1.6.4. Le soutien social

Le modèle de Baldwin et Ford (1988) a démontré que le soutien de la hiérarchie favorise la motivation du participant à la formation. Dans la même ligne de pensée, les résultats de l'étude de Clarck, Dobbins et Ladd (1993) ont révélé que le soutien de la hiérarchie permet au participant d'être conscient de la valeur ajoutée potentielle de la formation ce qui le mènera à être motivé pour y participer et apprendre.

1.6.5. Le choix de la participation

La littérature empirique a examiné l'impact de la liberté donnée par l'employeur à son employé de participer ou non à de la formation sur sa motivation à se développer professionnellement. Pour leur part, Hicks et Klimoski (1987), Huczynski et Lewis (1980) et Mathieu et al., (1992) ont révélé que les apprenants qui choisissaient de leur plein gré de poursuivre un programme de formation étaient ceux qui ont réagi le plus favorablement à l'égard de la formation suivie et qui sont plus enclins à mettre en œuvre ce qui a été enseigné, comparativement à ceux à qui la formation a été prescrite. Ce résultats a reçu un fort soutien empirique de la part de Facticeau et al., (1995), pour qui l'exercice d'une pression de la part de l'employeur pour que ses employés participent à de la formation brimerait leur motivation autodéterminée à se développer. À l'opposé, les résultats de l'étude menée par Baldwin et Magjuka (1997) montrent que les participants sont plus motivés à poursuivre une session de formation lorsqu'elle est prescrite par la hiérarchie. Ces résultats contradictoires peuvent être

éclairés en examinant la définition du concept de motivation utilisée par les auteurs. La présente étude s'intéresse à mesurer la motivation à se former, que ce soit dans un contexte volontaire ou obligatoire.

1.6.6. Les incitations intrinsèques et extrinsèques

Les régimes de récompenses sont parmi les techniques les plus utilisées dans le domaine de la formation pour inciter les individus à apprendre. Or, les études ayant traité des incitatifs avant la formation, sous l'angle de la théorie des attentes, partent du principe que la motivation des individus à se former est tributaire de la valeur et de l'importance des récompenses promises par l'employeur. Autrement dit, la motivation à la formation ne sera présente que lorsque les apprenants sont suffisamment convaincus qu'elle leur apportera des récompenses comme la promotion ou une augmentation de salaire (Goldstein & Ford, 2002). Il est donc possible de suggérer que les récompenses, peuvent influencer, positivement ou négativement, la motivation des individus à se former et, conséquemment, les résultats de la formation.

1.7. Les limites des études antérieures

La recension des écrits nous a permis de constater que la majorité des études ont traité la motivation à la formation dans un contexte obligatoire. Elles ont ensuite étudié l'impact des pratiques de reconnaissance sur la motivation à se former sans faire appel à une classification précise de ces pratiques (récompenses monétaires, non monétaires ou verbales). Enfin, ces études ont négligé d'examiner les sentiments d'autonomie et d'affiliation sociale comme facteurs individuels pouvant avoir un rôle déterminant dans la promotion de la motivation à la formation. En revanche, la présente étude vise à combler ce vide par l'intégration des besoins d'autonomie et d'affiliation sociale dans notre modèle conceptuel. De plus, notre recherche

classifie et catégorise les récompenses dans le but d'identifier et de préciser le type de reconnaissance susceptibles de promouvoir la motivation des individus à apprendre. Dans le chapitre subséquent, nous allons traiter davantage cette question et démontrer comment ces incitatifs pourront mener à des conséquences différentes (positives ou négatives) sur les résultats de la formation.

Ainsi, la présente étude apporte assurément un certain nombre de contributions afin de faire progresser les connaissances dans le domaine de la formation continue chez les adultes et sur l'impact des pratiques de reconnaissance à la formation en milieu de travail, et ce, plus particulièrement au sein des organisations publiques québécoises. D'abord, bien que plusieurs études utilisant comme cadre d'analyse la théorie de l'autodétermination aient étudié l'impact des pratiques de reconnaissance sur la motivation, nulle ne s'est penchée sur les pratiques de reconnaissance à la formation.

Deuxièmement, les recherches ayant pour cadre d'analyse la TAD ont été conduites dans des domaines autres que la formation en emploi, tels que l'éducation scolaire, l'éducation physique, la santé, etc. À cet égard, nous souhaitons, par la présente recherche à démontrer que ce cadre d'analyse s'applique aussi à la formation continue chez les adultes.

Troisième originalité qu'introduit notre cadre conceptuel relativement à la littérature traitant du même sujet est que nous enrichissons le modèle explicatif général de la motivation à la formation par l'examen de trois antécédents de la motivation à la formation à savoir le sentiment d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale.

Quatrièmement, cette étude vise à outiller les gestionnaires et les représentants de la fonction des ressources humaines de la fonction publique dans le choix et la mise en œuvre de meilleurs incitatifs à la formation favorisant une motivation optimale, et à relever les défis relatifs au développement des compétences et des habiletés du personnel.

1.8. Question de recherche

Au regard des résultats des recherches empiriques présentés ici, plusieurs chercheurs ont mis en évidence les retombées et les bénéfices de la formation en emploi tant pour l'organisation (e.g., atteinte de la performance organisationnelle, être compétitive, etc.) que pour ses employés (e.g., amélioration du rendement individuel, l'acquisition ou le maintien des compétences professionnelles, l'amélioration de la position statutaire dans l'organisation, etc.). Il a en outre été souligné que la mesure de l'efficacité de la formation n'est pas une tâche simple, mais plutôt une opération complexe exigeant la prise en considération de plusieurs facteurs contextuels et individuels pouvant influencer sur les résultats de la formation.

D'abord, les facteurs individuels ont été l'objet de plusieurs études empiriques dont les résultats ont révélé leur incidence sur l'efficacité de la formation. Parmi ces facteurs individuels on retrouve la motivation à la formation qui constitue l'une des clés de voûte de la réussite des programmes de formation. Ainsi, Tannenbaum et Yukl (1992) ont souligné que l'efficacité de la formation n'est pas déterminée uniquement par une meilleure identification des besoins en compétences, mais aussi par le degré des compétences des individus et leur motivation à se former. Dans la même veine, les résultats des recherches empiriques ont fait ressortir que la motivation à la formation exerce un impact positif et significatif sur l'apprentissage (Baldwin & Ford, 1988 ; Ford & Weissbein, 1997, Goldstein & Ford, 2002, Tannenbaum & Yulk, 1992). Autrement dit, les participants qui sont motivés à apprendre sont plus enclins à acquérir de nouveaux apprentissages pour améliorer leur performance au travail.

Les chercheurs se sont moins intéressés aux facteurs contextuels pour appréhender la motivation à la formation. Toutefois, certains facteurs, tels que le climat de travail, le soutien social et les récompenses, ont fait l'objet de quelques études empiriques. Nonobstant cet

intérêt, les résultats de certains travaux publiés, tels ceux de Kontoghiorghes (2001), font ressortir que le recours à des récompenses peut prédire la motivation des individus à acquérir de nouvelles compétences et, par ricochet, des résultats optimaux de la formation. C'est à partir de ces constats que nous avons précisé notre question spécifique de recherche : « **Dans le contexte des organisations publiques, quels sont les moyens à mettre de l'avant afin de favoriser des résultats optimaux aux actions de formation suivies par leurs employés ?** »

La présente étude tentera donc de répondre à deux sous-objectifs issus de cette question spécifique de recherche :

1. Quel est l'impact des pratiques de reconnaissance sur la motivation à la formation des employés de l'État ?

2. Est-ce qu'une motivation de type autodéterminée pour la formation mène à une plus grande satisfaction et à un meilleur apprentissage de la part des employés ?

Le présent mémoire est structuré en sept grands chapitres qui se répartissent de la manière suivante. Le chapitre 1 présente la problématique et les objectifs de l'étude. Le chapitre 2 sera consacré à l'état de la question. Plus particulièrement, nous aborderons la théorie motivationnelle de Vroom, les déterminants et les conséquences de la motivation à la formation. Dans le chapitre 3, nous présenterons le contexte théorique relatif à notre question spécifique de recherche, soit la TAD. Le modèle conceptuel ainsi que les hypothèses spécifiques de recherche qui en découlent font l'objet du chapitre 4. Le chapitre 5 décrit la méthodologie adoptée. Les résultats seront dévoilés au chapitre 6. Finalement, l'interprétation et l'analyse des résultats de l'étude, ses contributions, tout comme ses limites conceptuelles et méthodologiques se discutent au chapitre 7.

CHAPITRE II

ÉTAT DE LA QUESTION

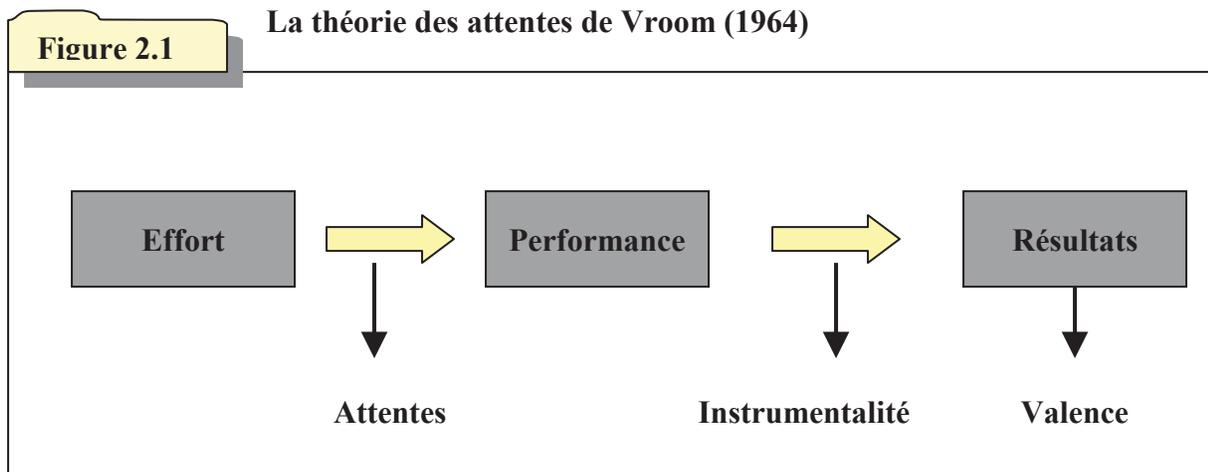
2.1. La motivation à la formation

2.1.1. La théorie motivationnelle de Vroom (valence)

La théorie des attentes (expectative) est l'une des principales théories qui tentent d'élucider la manière avec laquelle les forces internes de l'individu interagissent avec son environnement pour l'amener à agir. Cette conception motivationnelle élaborée par Vroom (1964) stipule que l'individu opte pour les comportements qui ont le plus de chance de lui permettre d'atteindre les objectifs désirés. De ce fait, ce choix comportemental est adopté de façon consciente; c'est une forme d'analyse du rapport coût/bénéfice.

Selon Vroom donc, la motivation humaine au travail s'explique par l'interaction de trois perceptions distinctes, soit l'attente, l'instrumentalité et la valence. L'attente (expectancy) correspond à la perception qu'a l'individu que ses efforts consentis auront des répercussions sur son rendement au travail. Donc, ce qui motive l'individu à agir est la perception qu'il entretient vis-à-vis de la possibilité d'atteindre la performance souhaitée. Autrement dit, l'attente est « *une auto-évaluation, une probabilité que l'on porte sur ses chances de réussite* » (Aubert et al., 2006, p. 182). Le terme d'instrumentalité (instrumentality) correspond à l'estimation de la probabilité qu'un certain niveau de performance attendue produise des conséquences et des résultats (des récompenses ou bien des sanctions). Enfin, la valence correspond à la valeur attribuée par l'individu aux conséquences

obtenues. La figure 2.1 illustre clairement le processus motivationnel tel qu'il a été élaboré en 1964 par Vroom.



Dans le contexte de la formation – et selon le modèle de Vroom – la décision de poursuivre une formation découle de l'interaction de ces trois perceptions (attente-instrumentalité-valence). Un individu est motivé à suivre une formation quand il est suffisamment convaincu qu'il sera en mesure d'atteindre le niveau de performance désiré (« Je pourrai réussir la formation suivie »), que l'atteinte de cette performance produise des conséquences (« Si je réussis la formation et donc je suis plus compétent, mon supérieur hiérarchique me confiera plus de responsabilités ») et que ces conséquences ont une valeur importante à ses yeux (« C'est vraiment valorisant d'avoir plus responsabilités »).

Par ailleurs, l'attente et la valence sont deux dimensions de la motivation à la formation qui sont sujettes à des influences avant et pendant la formation (Laroche & Haccoun, 1999). En lien avec cette conception théorique, les résultats de l'étude de Colquitt et Simmering (1998) ont révélé que les travailleurs qui valorisent les résultats de la formation

ont une motivation pré-formation plus élevée qui, selon Noe et Schmitt (1986) et Mathieu et al., (1992), représente un déterminant significatif de l'apprentissage et du transfert d'apprentissage.

Par ailleurs, un autre construit pouvant avoir un effet sur la relation effort/performance est le sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept est défini par Bandura (1977) comme étant la croyance qu'a un individu en ses compétences à orchestrer et à réaliser une activité donnée. Partant de cette définition on peut conclure que ce construit est proche de celui de l'attente (expectancy) et sera traité davantage dans les prochaines sections.

2. 1. 2. Pourquoi cette théorie est la principale utilisée pour étudier la motivation à la formation ?

Cette théorie a été fréquemment utilisée dans les travaux de recherche pour appréhender le désir des travailleurs de poursuivre une formation en emploi. Plusieurs recherches antérieures (Baldwin & Ford, 1988 ; Farr & Middlebrooks, 1990 ; Tannenbaum, et al., 1991 ; Williams, Thayer & Pond, 1991) ont démontré que la théorie des attentes est un cadre d'analyse très utile pour prédire la motivation humaine au travail puisqu'elle est le résultat de l'interaction entre la perception d'attentes, d'instrumentalité et de valence. Dans le contexte de la formation et du développement personnel, ces perceptions sont habituellement présentes chez les personnes. Ce modèle théorique est jugé pertinent pour mieux examiner et mesurer la motivation à la formation (Baldwin & Ford, 1988 ; Clark et al., 1993 ; Colquitt & Simmering, 1998 ; Mathieu et al., 1992 ; Tannenbaum et al., 1991). Dans le même ordre d'idées, Batal (1997) explique que la théorie des attentes offre un premier cadre opérationnel aux organisations pour penser la motivation à s'engager dans un processus de développement des compétences professionnelles.

Ainsi, la théorie des attentes offre aux gestionnaires un cadre clair, simple et concret afin de comprendre la motivation à la formation. Ce cadre permet d'identifier où se situe le problème motivationnel (s'il y a lieu) et de mettre en place des actions concrètes pour y remédier.

2.2. Les résultats de la motivation à la formation

Les conséquences de la formation sont fréquemment mesurées en se référant au modèle de Kirkpatrick (1976) qui demeure, à présent, le cadre de référence le plus fréquemment sollicité en matière d'évaluation de la formation (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Caractérisé par sa simplicité d'explications et de compréhension du processus d'évaluation de la formation organisationnelle (Alliger & Janak, 1989), ce modèle comporte quatre niveaux de mesure, et chacun de ces niveaux est un préalable indispensable pour garantir l'efficacité du niveau subséquent (Kirkpatrick, 1998).

Le premier niveau consiste à mesurer les réactions des participants à l'égard de la formation suivie et le niveau de leur satisfaction. Comme le souligne Kirkpatrick (1998), la formation qui produit des rétroactions favorables de la part des apprenants est une activité dont l'existence mérite d'être défendue. Dans le cas contraire, les participants seront alors démotivés face à l'apprentissage. De ce point de vue, le modèle suppose des liens de causalité hiérarchiques entre la satisfaction des apprenants (niveau1) et leur apprentissage (niveau2). Autrement dit, l'apprentissage a lieu lorsque les participants réagissent favorablement envers la formation suivie⁵. Il importe de souligner, par ailleurs, que la majorité

⁵ Certains chercheurs (Le Louarn & Pottiez, 2010, Le Louarn & Wils, 2001) ont validé statistiquement l'hypothèse de causalité hiérarchique entre les différents niveaux d'évaluation de la formation. En revanche, d'autres (Alliger & Janak, 1989 ; Tan, Hall & Boyce, 2003) l'ont remis en question.

des organisations se limitent généralement à ce premier niveau d'évaluation (Werner et Simon, 1997) puisqu'il est simple, facilement accessible et sollicite moins de temps et moins d'argent comparativement aux autres niveaux. Ce sont les raisons pour lesquelles notre modèle de recherche se concentre sur ce type de critère pour évaluer l'efficacité de la formation. La mesure de ce premier niveau se réalise généralement par l'entremise d'un questionnaire administré immédiatement après la formation.

Bien que les réactions constituent un critère précieux en termes de collecte d'informations relatives à différents aspects de la formation (e.g. les objectifs et le contenu du programme, le matériel, la durée, la logistique, l'animation, etc.), et agissent, par surcroît, comme variable modératrice et médiatrice entre les facteurs influençant l'apprentissage (Mathieu et al., 1993), il n'en demeure pas moins qu'elles sont insuffisantes pour porter un jugement définitif sur les résultats intrinsèques de la formation et ne peuvent par ailleurs être considérées comme une source d'information fiable et suffisante pour évaluer les autres niveaux d'évaluation.

Le second niveau mesure l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances, des savoir-faire et des comportements par la formation. L'apprentissage dans le cadre de la formation est structuré par « *un contrat entre une personne (l'apprenti) qui veut acquérir une compétence et un employeur qui a besoin d'un(e) employé(e) qualifié(e)* » (RHDCC, 2007, p. 1). Comme le soulignent Tracey et al., (2001), l'apprentissage est un critère capital du transfert et de la mise en œuvre effective sur le poste de travail et son évaluation constitue aussi une étape fondamentale parce qu'elle conditionne le changement de comportement. La mesure de critère pourra s'effectuer avant et après la formation. Dans cette perspective, Haccoun et al., (1997) expliquent que le niveau des acquis atteint à l'issue de la formation constitue l'enjeu majeur de celle-ci et s'avère réellement nécessaire. La présente étude évalue les apprentissages post-formation à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté.

Le troisième niveau concerne le transfert d'apprentissage en poste de travail, c'est-à-dire la mesure du changement comportemental des participants provoqué par la formation. Le transfert d'apprentissage fait l'objet de plusieurs travaux de recherches (voir Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995) et attire l'attention des gestionnaires soucieux de savoir si le programme de formation a un impact positif sur les comportements des individus et des groupes et leurs performances, ainsi que sur les objectifs organisationnels attendus (Kozlowski, Brown, Weissbein, Canon-Bowers & Salas, 2000). La mesure de ce niveau d'évaluation présente aussi des difficultés, puisque plusieurs paramètres (intrinsèques et extrinsèques) peuvent influencer le changement comportemental des apprenants.

Le dernier niveau concerne la mesure des résultats, tangibles ou intangibles, de la formation sur l'organisation. On entend par résultat la contribution de la formation aux résultats d'affaires. Les retombées de la formation peuvent s'observer à travers des indicateurs tels que les ventes, le profit, la productivité, les coûts, la rotation des employés, la qualité, le climat de travail, l'adaptabilité des employés et l'évolution de la culture de l'entreprise (Meignant, 2003). La mesure des résultats de la formation est reconnue comme étant complexe étant donné qu'il est bien difficile d'isoler les répercussions de la formation (Tamkin et al., 2002), et de reconnaître celles-ci comme les seules responsables puisqu'elles ne peuvent se concrétiser qu'après un important délai (Redshaw, 2000).

Dans le but de calculer le retour sur investissement formatif, Philips (1997) préconise l'usage d'un cinquième critère, le rendement financier de la formation. Selon cet auteur, les sommes investies, la justification de la valeur ajoutée des départements des ressources humaines à travers la formation, tout comme l'intensification de la concurrence rendent l'évaluation chiffrée des résultats financiers de la formation de plus en plus indispensable. De toute évidence, déterminer la valeur pécuniaire des résultats et les associer directement à l'action de formation sont des opérations délicates, tout en sachant que l'apport de certaines

sessions de formation, portant sur la satisfaction des clients, le leadership, la communication, la motivation, la résolution des problèmes et la gestion du temps, est intangible (Abernathy, 1999 ; Kirkpatrick, 1998 ; Wang, Dou & Li, 2002).

Bien que le modèle d'évaluation de Kirkpatrick (1976, 1998) offre une démarche synthétique et rationnelle susceptible de répondre aux besoins des professionnels qui œuvrent dans le domaine de la formation (Bates, 2004 ; Santos & Stuart, 2003), il ne permet pas de garantir l'efficacité de la formation puisqu'il exclue d'autres facteurs pouvant influencer les résultats de celle-ci. En effet, ces facteurs sont regroupés en deux catégories principales : les caractéristiques individuelles (e.g., la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle, la personnalité, etc.) et les facteurs environnementaux (e.g., le soutien de la hiérarchie, le climat de travail, etc.) ; ils interviennent avant, pendant et après la formation. La présente étude se concentre sur les caractéristiques individuelles et particulièrement la motivation pré-formation.

2.3. Les déterminants de la motivation à la formation

Plusieurs travaux de recherche théoriques et expérientielles (Baldwin & Ford, 1988 ; Clark et al, 1993 ; Colquitt et al., 2000 ; Gist, Stevens & Bavetta, 1991 ; Goldstein & Ford, 2002 ; Noe, 1986 ; Noe & Schmitt, 1986 ; Tracey et al., 2001) ont cherché à appréhender la motivation à la formation et les déterminants qui l'affectent. Ces travaux démontrent que le comportement humain dans une situation d'apprentissage continu est influencé par des facteurs individuels et situationnels contribuant à l'optimisation de la formation.

2.3.1. Les facteurs individuels

Plusieurs chercheurs (Colquitt et al., 2000 ; Baldwin & Ford, 1988 ; Ford & Weissbein, 1997 ; Fecteau et al., 1995 ; Mathieu et al., 1992 ; Noe, 1986 ; Noe & Schmitt, 1986 ;

Tannenbaum et al., 1991 ; Tannenbaum & Yulk, 1992) soulignent qu'une variété de facteurs individuels peuvent influencer la motivation des individus à se former. Parmi les facteurs individuels répertoriés par la littérature, on retrouve notamment la personnalité, la motivation, l'efficacité personnelle, la valence, les habiletés cognitives.

2.3.1.1. Le sentiment d'efficacité personnelle

Une seconde caractéristique individuelle méritant l'attention dans le cadre de cette recherche est le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qui, selon (Bandura, 1986), représente le jugement que portent les individus sur leurs compétences à orchestrer et à réaliser un ensemble d'opérations requises pour l'atteinte d'un niveau de performance donné. Il est synonyme de la croyance en ses capacités, mais non la disposition réelle d'habiletés. Ce concept est souvent confondu à celui du sentiment de compétence qui, pour sa part, concerne la perception d'avoir un impact sur son environnement, sans référer à des pratiques ou des compétences précises. Ainsi, les deux concepts jouent des rôles distinctifs, si l'on s'appuie sur leurs propres définitions.

En formation, le SEP joue un rôle central dans l'atteinte des résultats de la formation, car pour plusieurs chercheurs il permet une explication du comportement formatif. Selon les chercheurs, il constitue un meilleur prédicteur de la motivation à la formation (Colquitt, 2000) et stimule la motivation au transfert d'apprentissage (Gist, 1989 ; Mathieu et al., 1993 ; Murtada & Haccoun, 1996 ; Saks, 1995 ; Tannenbaum et al., 1991). En effet, plus un apprenant se sent compétent et capable d'acquérir et de maîtriser le contenu de la formation avant d'entamer celle-ci, plus il fournira les efforts nécessaires pour apprendre. Plus un individu se sent capable de mettre en œuvre ce qu'il a acquis, plus il porte un jugement positif sur l'utilité de la formation (Guthrie & Schwoerer, 1994), plus il s'aperçoit qu'il est capable d'obtenir les récompenses pouvant résulter de l'atteinte des

résultats (Latham, 1988), et plus il va transférer ses apprentissages une fois de retour au travail. Somme toute, selon la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986), les individus ayant une forte croyance quant à leurs compétences sont plus enclins à entreprendre un projet de formation et sont motivé à se développer professionnellement.

Dans la même veine, certains auteurs (Gist et al., 1991 ; Guerrero & Sire, 1999 ; Martocchio & Webster, 1992 ; Quinones, 1995) ont démontré une corrélation positive entre le SEP, la motivation à se former et l'apprentissage. Ce résultat a reçu un fort soutien de la part de Colquitt et al., (2000) qui ont démontré un coefficient de régression de .29 entre le SEP et la motivation à se former. Pour les fins de notre étude, le SEP sera traitée comme variable de contrôle.

2.3.2. Les facteurs contextuels

Depuis les travaux de Noe en 1986, les chercheurs multiplient leurs efforts pour identifier et expliquer comment certains facteurs contextuels stimulent ou inhibent le désir d'un travailleur à acquérir de nouvelles compétences et comment ceux-ci contribuent à l'optimisation de la formation. Cependant, trois facteurs – le climat organisationnel, le soutien social de la hiérarchie et des collègues, ainsi que les pratiques de la reconnaissance au travail – ont plus souvent fait l'objet de travaux empiriques.

2.3.2.1. Le climat organisationnel

Le climat organisationnel correspond à la perception construite par les individus à l'égard des caractéristiques de l'organisation (Parker, Baltes, Young, Altmann, LaCost, Huff & Roberts, 2003 ; Schneider, 1985), et de « la façon dont ils *sont traités et gérés* » (Roy, 1984, p.34). Les systèmes de reconnaissance et le comportement des gestionnaires font partie des

éléments constituant ce climat. La recherche a souvent traité ce concept comme facteur déterminant dans le processus d'évaluation de l'efficacité de la formation. Toutefois, très peu de recherches empiriques ont, à notre connaissance, étudié la relation entre le climat de travail et la motivation pré-formation, mais l'impact de ce facteur sur le transfert d'apprentissage a été l'objet de plusieurs études (Facteau et al. 1995 ; Rouiller & Goldstein, 1993 ; Salas & Cannon-Bowers, 2001 ; Tannenbaum & Yukl, 1992). Les résultats d'une étude menée en 2000 par Colquitt et ses collègues ont montré que le climat organisationnel influence positivement et significativement la motivation à se former des apprenants et finit par affecter leur disposition à appliquer leurs apprentissages, une fois de retour au travail.

2.3.2.2. Le soutien social de la hiérarchie et des collègues

Le soutien social du superviseur et des pairs⁶ est au cœur du processus d'apprentissage et du transfert d'apprentissage puisque les pratiques de reconnaissances – récompenses tangibles ou intangibles – sont appuyées par ceux-ci⁷. Défini comme « *le résultat de l'intégration de l'individu dans les différents réseaux qui lui fournissent un appui (cognitif, normatif, affectif et matériel)* » (Renaud, 1987, p. 13), le soutien social pourrait affecter – positivement ou négativement – le comportement des apprenants en formation. À ce propos, les résultats des études antérieures (Clarck et ses collègues, 1993 ; Facteau et al., 1995) ont révélé que la hiérarchie pouvait favorablement influencer la motivation à la formation en mettant l'emphase sur l'importance

⁶ Dans le contexte de la formation organisationnelle, le soutien social de la part du superviseur et de la part des pairs est le signe du degré d'encouragement et d'importance accordé par rapport à l'apprentissage et à son application en milieu de travail (Baldwin & Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992 ; Noe et Colquitt, 2002).

⁷ Les pratiques de récompenses tangibles monétaires relèvent des superviseurs, tandis que les récompenses intangibles sont associées au soutien du superviseur et des pairs.

de se développer professionnellement, et en suscitant la réflexion sur l'action pendant la formation (Furlong, 2000 ; McNamara, 1995). Par exemple, les superviseurs qui discutent avec les participants à propos du contenu de la formation, de l'importance de l'acquisition des compétences pour l'atteinte de performance et des modalités de mise en œuvre des apprentissages auraient comme impact d'augmenter la motivation pré-formation de leurs employés.

En ce qui concerne le soutien des collègues, la littérature (e.g., Ford et al., 1992 ; Tracey et al., 1995 ; Tziner, Haccoun et Kadish, 1991 ; Xiao, 1996) dévoile que les apprenants sont plus enclins à appliquer leurs apprentissages en milieu de travail s'ils reçoivent le soutien, non seulement des superviseurs, mais aussi celui de leurs collègues. Cependant, le modèle de Facticeau et al., (1995) n'est pas parvenu à trouver un lien significatif entre le soutien des collègues et la motivation à se former.

En somme, le soutien social de la part du superviseur et de la part des collègues mérite d'être traité plus en détail. À cet effet, nous allons examiner, dans le chapitre subséquent, comment le soutien du superviseur et des collègues, tel que défini dans la TAD, peut encourager ou freiner la motivation à se former des participants.

2.3.2.3. Les pratiques de reconnaissance au travail

La reconnaissance en milieu de travail semble être un sujet d'actualité et susciter un vif intérêt chez les chercheurs, les gestionnaires et les professionnels de la gestion des ressources humaines. Cet intérêt porté envers la reconnaissance semble également partagé par les employés. En effet, lors d'une récente enquête de la firme américaine Watson Wyatt auprès de

1700 employés considérés les plus performants, 92 % des employés ont exprimé un fort besoin de reconnaissance au travail, portant cette variable en tête des facteurs de mobilisation au travail (voir Gostick & Chester, 2008). Ainsi, le désir de l'administration publique québécoise à vouloir instaurer des pratiques de reconnaissance au travail, pour entre autres favoriser la formation et le développement des compétences de son personnel, semble être une piste intéressante et prometteuse. Or, lorsque vient le temps de mettre en place une pratique de reconnaissance au travail, il est facile de s'y perdre : donner des récompenses monétaires, non monétaires ou verbales ; contingentes à la performance ou à l'effort ; octroyées par le superviseur, les collègues ou les clients ; etc. Force d'admettre que la reconnaissance au travail revêt différents visages, selon les résultats désirés, le contexte organisationnel et les besoins des travailleurs.

Sur le plan pratique, la reconnaissance de type monétaire (e.g., augmentations de salaire, primes et bonis) constituaient le moyen le plus souvent utilisé pour encourager les employés de la fonction publique pour développer leurs compétences pour mieux servir les clients. Cependant, la littérature (DeHart-Davis, Marlowe et Pandey, 2006 ; Moynihan et Landuit, 2008; Vigoda-Gadot et Meiri, 2008) soulignent d'ailleurs que les employés du secteur public seraient moins motivés par la reconnaissance extrinsèque monétaire, mais davantage par la reconnaissance intrinsèque. Qui plus est, les travaux de Fecteau et ses collègues (1995) ont montré, dans le contexte de la formation, que la reconnaissance pécuniaire octroyée pour inciter les apprenants à se développer professionnellement à travers la formation n'avait aucun effet sur leur motivation. Dès lors, le recours à la reconnaissance intangible s'avère nécessaire, dans la mesure où les organisations publiques disposent d'un budget salarial limité. En effet, selon certains auteurs, comme Audet (2003), Bourcier et Palobart (1997) et Nelson (2004), ce type de stratégies constitue un instrument efficace, qui ne sollicite aucun investissement financier éléphantique de la part des employeurs, s'exprime dans les relations

interpersonnelles, produit divers impacts positifs sur les personnes et sur l'organisation (Brun & Dugas, 2002), et surtout fait en sorte que les employés se sentent appréciés et valorisés à leur juste valeur par l'organisation.

2.3.2.3.1. Définitions

Souvent confondu avec celui de la récompense ou de la rétribution, la reconnaissance mérite d'être positionnée pour sa bonne compréhension. En effet, la reconnaissance est perçue comme une pratique complexe comprenant deux aspects différents : l'aspect tangible et l'aspect intangible (Milkovich & Newman, 2004 ; Sheppard, 1992). Elle est souvent utilisée sans avoir une définition précise et incontestée, demeure incomprise, voire même négligée et mal exploitée par les organisations (Gostick & Chester, 2008).

Nous introduisons ici un éclaircissement eu égard à deux concepts qui portent particulièrement à confusion : récompense et reconnaissance. Le tableau 2.1 présente différentes définitions données aux concepts de récompense et de reconnaissance en milieu de travail.

Tableau 2.1
Synthèse des définitions conceptuelles de la récompense et de la reconnaissance au travail

Auteur	Récompense	Reconnaissance
Bourcier et Palobart (1997, p. 67)		<ul style="list-style-type: none"> - Une réaction constructive et personnalisée, exprimée à court terme et adressée plus à la personne, à ses qualités intrinsèques et à ses efforts personnels qu'à la réalisation quantifiable d'un objectif.
Brun et Dugas (2005)	<p>Il s'agit d'une rétribution monétaire ou un avantage économique distribué aux employés les plus performants : boni au rendement, journée de congé additionnelle, prime de motivation, invitation au restaurant, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Une rétroaction constructive et authentique formelle ou informelle, individuelle ou collective, privée ou publique, non financière (i.e., remerciements verbaux, envoi de courriels, attribution de mandats spécifiques, inscription d'une note dans le journal de l'entreprise) ou financière. - Un jugement honnête et une considération de l'être humain dans sa globalité. - Un acte de témoignage, d'appréciation et de jugement porté sur le travail et sur les contributions apportées.
Carpentier-Roy (1995, 2000)		<ul style="list-style-type: none"> - Un jugement exprimé, ressenti, vécu par les individus en milieu de travail. - Un témoignage formel traduisant un jugement favorable qui doit porter sur le travail réel accompli ainsi que sur l'investissement subjectif contenu dans tout travail.
Deci et Ryan (1985, 1991, 2000)	<p>Deux types de récompenses (tangibles et verbales):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. les récompenses tangibles : les primes en argent, les prix, les trophées, les cadeaux, etc. 2. les récompenses verbales : la rétroaction, les encouragements, les compliments, les félicitations, les rétroactions informationnelles sur les résultats. 	
Kontoghiorghes (2001)	<p>Deux types de récompenses (intrinsèques et extrinsèques):</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. les récompenses intrinsèques : les félicitations, l'acquisition de nouvelles compétences, la reconnaissance, les opportunités d'avancement. 4. les récompenses extrinsèques : les augmentations de salaires, les promotions. 	

Tableau 2.1 (suite)

Tableau synthèse des définitions conceptuelles de la récompense et de la reconnaissance au travail

Auteurs	Récompenses	Reconnaissance
Le Petit Robert (2002, p. 2195)	Bien matériel ou moral pour une bonne action, un service rendu, des mérites particuliers.	Définition de « reconnaissance » issue du Petit Robert
Locke et Latham (1990)	Deux types de récompenses : 1. Les récompenses intrinsèques : le sentiment d'accomplissement éprouvé, de succès et de compétence, la fierté d'être engagé volontairement dans le travail. 2. Les récompenses extrinsèques : la rémunération, l'évolution professionnelle et la reconnaissance par la hiérarchie.	
Morin (1996)	Deux types de récompenses : 1. Les récompenses extrinsèques a. Les récompenses non reliées au rendement (e.g., les conditions de travail, la sécurité d'emploi, le salaire de base et les avantages sociaux, l'horaire flexible, etc.). b. Les récompenses reliées au rendement (e.g., la rémunération au mérite, la promotion, les actes de reconnaissance, les stocks option, etc.). 2. Les récompenses intrinsèques : la satisfaction personnelle du travail accompli, le sentiment d'autonomie et de compétence, la fierté, etc.	
St-Onge, Haines, Aubin, Rousseau et Lagassé (2005)		- un feed-back, une récompense sociale, ou encore une récompense monétaire qui vise à inciter les employés à adopter des comportements altruistes et à agir dans l'intérêt de l'organisation.

Bien que certains auteurs semblent ne faire aucune distinction entre ces deux concepts (e.g., Le Petit Robert, 2002 ; St-Onge et al., 2005), à la lecture de cette synthèse, ce qui semble particulariser la récompense de la reconnaissance est avant tout le caractère matériel (tangibile) des récompenses et le caractère immatériel (intangibile) de la reconnaissance. Selon cette distinction "matériel-immatériel", il est possible de proposer que les récompenses intrinsèques, tel que définit par Locke et Latham (1990), Morin (1996) et Deci et Ryan (1985, 1991, 2000), s'apparentent davantage à la notion de reconnaissance qu'à la notion de récompense. Il en va de même pour les récompenses verbales. Cette distinction ne prend toutefois pas en considération le fait que plusieurs réfèrent « aux pratiques de reconnaissance » (e.g., Brun & Dugas, 2005) de façon englobante. En effet, dans ce cas, le terme « reconnaissance » réfère à un processus et inclut à la fois les récompenses tangibles et intangibles (caractère immatériel). Afin de diminuer la confusion générée par ces visions, voici une suggestion de classification des différents termes recensés.

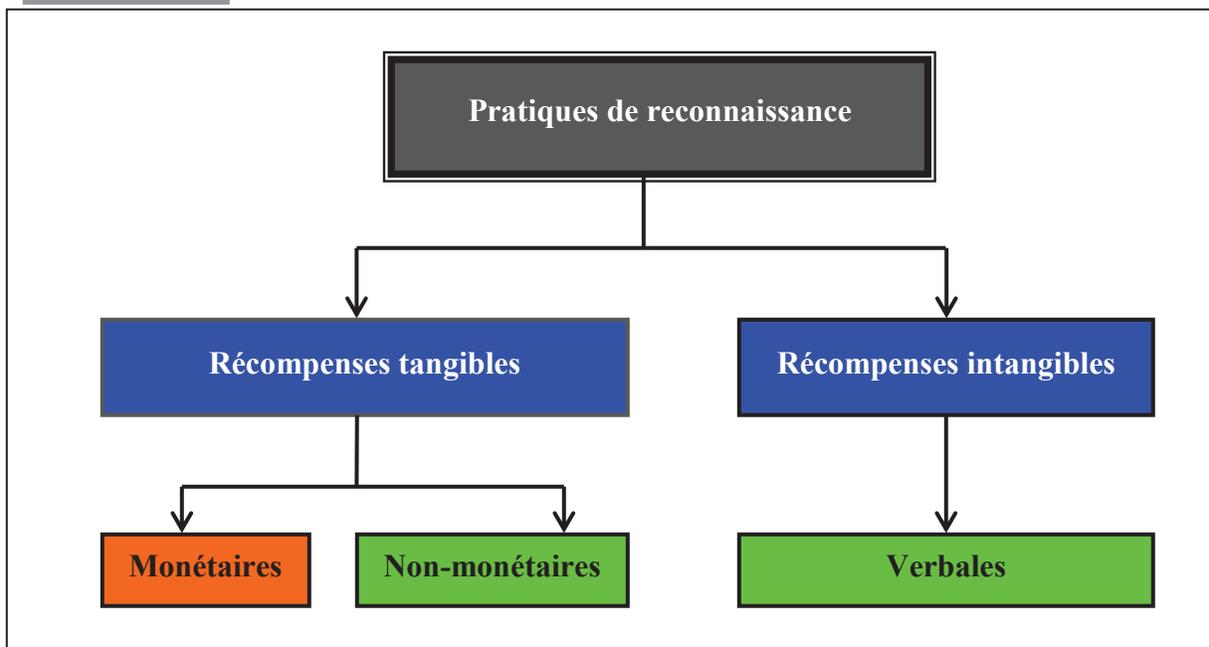
Les pratiques de reconnaissance sont donc des outils motivationnels pouvant prendre deux formes : les récompenses tangibles (matérielles) ou les récompenses intangibles (reconnaisances verbales). Différentes contingences (e.g., performance ou effort) peuvent être appliquées à ces deux outils, et ceux-ci peuvent être utilisés par différentes sources (e.g., superviseur, client, collègue). Les récompenses tangibles peuvent prendre deux formes distinctes : (1) les récompenses monétaires, telles que les bonis de rendement, les prix d'excellence, les certificats cadeaux, les augmentations de salaire, les avantages sociaux, le partage des gains de productivité, etc. ; et (2) les récompenses non monétaires, telles que les plaques honorifiques, les journées de congé, les billets de spectacle, les formations, les médailles et les trophées commémoratifs, la flexibilité du temps de travail. La récompense intangible, pour sa part, se définit comme étant des gestes posés à l'endroit d'une personne, se manifeste généralement verbalement et peut prendre la forme de rétroactions verbales

positives et constructives, de retours informationnels, de compliments, de remerciements, d'encouragements, de félicitations, etc. La figure 1 présente la classification proposée.

Basée sur la synthèse présentée au Tableau 2.1, cette classification permet de positionner et clarifier des termes, qui jusqu'ici, étaient souvent utilisés de façon interchangeables. La confusion générée par cette situation, peut expliquer pourquoi l'utilisation des pratiques de reconnaissance dans les organisations soit parfois si difficile et mal exploitée par les gestionnaires. Une classification claire est essentielle afin de se doter d'un langage commun et de poursuivre l'exploration des pratiques de reconnaissance en milieu organisationnel. Or, avant de présenter les différents visages que peuvent revêtir les pratiques de reconnaissance au travail, les différentes sources de reconnaissance au travail seront examinées.

Figure 2.2

La classification des pratiques de reconnaissance au travail



2.3.2.3.2. Les différentes sources de la reconnaissance au travail

Plusieurs études mettent en évidence le fait que la reconnaissance au travail peut provenir de diverses sources (voir, Bédard, Giroux & Morin, 2002 ; Bourcier & Palobart, 1997 ; Brun & Dugas, 2005 ; St-Onge et al., 2005). Bien qu'en général la reconnaissance au travail soit perçue comme la responsabilité du gestionnaire, Brun et Dugas (2005) distinguent cinq sources de reconnaissance au travail : (1) organisationnelle, (2) verticale ou hiérarchique, (3) horizontale, (4) externe et (5) sociale. Au niveau organisationnel, certaines politiques et programmes mis sur pied par les organisations peuvent être des moyens pour témoigner de la reconnaissance du travail accompli par ses membres. Par exemple, une organisation peut mettre en place un programme de reconnaissance qui a pour objectif de réduire le nombre d'accidents de travail. Ainsi, à tous les 100 jours sans accident de travail, l'entreprise célèbre l'événement et octroie à ses employés une demi-journée de congé.

Lorsque le gestionnaire ou superviseur immédiat met en place des pratiques de reconnaissance pour encourager ses employés à terminer un important mandat plus tôt que prévu par exemple, la source de reconnaissance est dite verticale ou hiérarchique. Cette dernière est la source de reconnaissance la plus connue.

Sur le plan horizontal, la reconnaissance s'installe entre pairs et membres du groupe de travail. Par exemple, lorsque les membres d'un groupe adressent une lettre personnalisée à un collègue pour lui souligner ses efforts consentis et ses contributions apportées pour la réussite d'un projet professionnel.

Lié à la prestation de services, le plan externe renvoie à la reconnaissance entre les membres de l'organisation et les clients, les fournisseurs et les partenaires de celle-ci. Lorsqu'un client adresse des compliments verbaux pour la qualité du service offert par exemple, la source de reconnaissance est dite externe.

Enfin, sur le plan social, la reconnaissance se rapporte aux rapports des employés et de l'organisation avec la communauté. A titre d'exemple, une collectivité adresse une lettre à un groupe d'employés pour les remercier de leur participation effective et bénévole ainsi que de leur apport précieux à la vie communautaire.

Ainsi, les pratiques de reconnaissance au travail ne sont pas exclusives aux gestionnaires. Elles peuvent provenir d'une variété d'acteurs qui gravitent autour de l'employé.

2.3.2.3.3. L'objet des pratiques de reconnaissance au travail

Il n'y a pas seulement les sources de reconnaissance qui varient. L'objet des pratiques de reconnaissance ou la contingence de la reconnaissance peut aussi varier. Autrement dit, la reconnaissance peut être accordée en fonction de la performance, l'effort, la participation ou l'engagement, etc. Suite à une recension de 128 études empiriques, Deci, Koestner et Ryan (1999) ont proposé une catégorisation des différentes formes de contingence pouvant être appliquées aux récompenses tangibles (monétaires et non monétaires). Bien que cette catégorisation s'applique surtout à des schèmes expérimentaux et non au milieu du travail précisément, les différents systèmes de reconnaissance adoptés dans les organisations sont issus des études empiriques. Le tableau 2.2 présente les différentes formes de contingence recensées.

De leur côté, Brun et Dugas (2005) s'appuient sur une synthèse des principaux travaux traitant de différentes pratiques de reconnaissance au travail pour regrouper les contingences en quatre grandes catégories : les contingences à la valeur de la personne, à la pratique de travail, à l'investissement dans le travail et aux résultats. La reconnaissance contingente à la valeur de la personne s'attache particulièrement à l'individu en tant qu'être humain et à sa raison d'être dans l'organisation. Jacob (2001) met la lumière sur la reconnaissance de l'individu en tant qu'être humain distinct possédant une identité et une expertise uniques. Ce type de contingence vise à reconnaître la valeur d'un individu, ses qualités intrinsèques, son expertise et ses compétences. À titre d'exemple, un gestionnaire pourrait souligner l'attitude positive d'un employé, consulter un subordonné à propos d'une question très précise dont il détient l'expertise, etc.

Tableau 2.2

Formes de contingence des récompenses tangibles (Deci, Koestner et Ryan, 1999)

Non-contingente à la tâche	La récompense tangible est attribuée pour la simple participation à une activité, peu importe les tâches effectuées pendant l'activité. À titre d'exemple, des étudiants reçoivent 5 dollars pour participer à une expérimentation, indépendamment de ce qu'ils font pendant l'expérimentation.
Contingente à l'engagement	La récompense tangible est attribuée pour le simple fait de s'être engagé dans une tâche, peu importe si elle est complétée ou réussie. Par exemple, des étudiants reçoivent 5 dollars pour trouver des erreurs dans une image. Ils peuvent trouver une seule erreur, comme ils peuvent en trouver aucune ou 8. Ils recevront tous le 5 dollars.
Contingente à la terminaison de la tâche	La récompense tangible est attribuée pour avoir complétée une tâche. Par exemple, pour chaque casse-tête complété, la personne reçoit 5 dollars.
Contingente à la performance	La récompense tangible est attribuée pour avoir bien réussi une tâche ou pour avoir atteint les objectifs fixés. À titre d'exemple, 5 dollars est remis à la personne qui aura réussi à trouver 10 erreurs dans une image.

Il est difficile d'arrimer une catégorie de contingence, tel que définit par Deci et ses collègues (1999) avec la reconnaissance contingente à la valeur de la personne de Brun (Brun, 2008 ; Brun & Dugas, 2005). En effet, dans ce cas-ci, l'objet de la reconnaissance est la personne, nonobstant la tâche, alors que pour Deci et ses collègues (1999) ce qui est récompensé est l'individu par rapport à une tâche ou une activité précise.

La reconnaissance contingente à la pratique de travail fait référence à la façon d'exécuter le travail par l'individu et tient compte de ses agissements, de son professionnalisme et de ses habiletés professionnelles. Nous nous référons ici au processus de travail, à la créativité, à l'innovation, à l'amélioration continue de la qualité des services offerts, etc. Ce type de contingence met l'emphase sur la qualité du travail effectué (Brun, 2008). Ainsi, un parallèle clair entre cette contingence et les récompenses associées à la performance peut être fait (Deci et al., 1999). Une telle reconnaissance peut se traduire dans le milieu du travail par offrir nos félicitations à « *un employé qui a reçu une lettre d'un client satisfait du service qu'il a obtenu* » ou « *remettre un prix à une personne pour sa pratique professionnelle* » (Brun, 2008, p. 41).

Quelque fois, malgré tout le savoir-faire dont dispose l'individu et les nombreux efforts consentis pour accomplir ses activités, les résultats atteints ne reflètent pas l'investissement mis. Si on ne peut pas reconnaître l'atteinte des objectifs, les efforts et l'énergie investis par l'individu peuvent faire l'objet d'une reconnaissance. Ainsi, la reconnaissance contingente à l'investissement dans le travail témoigne de la qualité et de l'importance des efforts individuels ou collectifs consentis visant à contribuer au processus de travail et au bon fonctionnement de l'organisation (Brun & Dugas, 2005). Les récompenses contingentes à l'engagement (Deci et al., 1999) peuvent s'apparenter à la reconnaissance contingente à l'investissement dans le travail, puisque pour recevoir la récompense l'individu doit

s'impliquer dans la tâche, y mettre un certain effort, mais n'est pas obligé de réussir ou d'atteindre un certain résultat.

La reconnaissance contingente aux résultats demeure la pratique qui gagne le plus de terrain dans le contexte organisationnel, et s'avère une source de valorisation universelle et intemporelle (Cardinal, 2004). Il s'agit en fait de souligner l'efficacité, l'utilité, la contribution et la performance d'un individu ou d'un groupe d'individus. Le parallèle avec la classification de Deci et al. (1999) est clair (récompenses contingentes à la performance). Ainsi, les travailleurs sont récompensés par exemple pour une réalisation exceptionnelle des ventes, la mise en œuvre d'une innovation ou des prestations hors pair en matière de service à la clientèle (Gostick & Chester, 2008).

Ainsi, la classification de Deci et ses collègues (1999) et celle proposée par Brun et Dugas (2005) comportent plusieurs similitudes. Une différence majeure est toutefois présente. Deci et ses collègues (1999) ne précisent pas les contingences des récompenses intangibles, alors que la classification de Brun et Dugas (2005) s'applique à la fois aux récompenses tangibles (monétaires et non monétaires) et intangibles. Or, les récompenses intangibles peuvent elles aussi être contingentes à la performance, à l'engagement ou à la valeur de la personne, par exemple. Cette absence constitue une lacune à la classification proposée par Deci et ses collègues. Ainsi, puisque la classification de Brun et Dugas intègre à la fois les récompenses tangibles et intangibles, et que les différentes contingences spécifiées reflètent ce qui est fait empiriquement et dans la pratique, la classification de Brun et Dugas sera donc explorée plus en profondeur.

2.3.2.3.4. Les différentes pratiques de reconnaissance au travail

Le tableau 2.3 présente la synthèse réalisée par Brun et Dugas (2002, p. 21) des pratiques de reconnaissance en fonction de l'objet et de la source de la reconnaissance au travail.

Le tableau de synthèse fait par Brun et Dugas (2002) illustre bien le positionnement de la reconnaissance sur un continuum allant de la reconnaissance de la personne à la reconnaissance des résultats en passant par la reconnaissance du processus de travail. Celle-ci se divise en deux parties, reconnaissance de la pratique de travail et reconnaissance de l'investissement dans le travail, pour y incorporer les différentes pratiques afférentes. Les pratiques recensées convergent vers la reconnaissance de l'investissement dans le travail qui est inconditionnelle, c'est-à-dire reconnaître les contributions de l'individu, par ricochet son engagement, même si les résultats souhaités ne sont pas au rendez-vous. Cette synthèse donne aussi un aperçu des différentes façons selon lesquelles la reconnaissance peut être manifestée quotidiennement et peu importe le niveau hiérarchique ou le poste occupé (gestionnaires, employés, collègues, clients, citoyens, etc.).

Les pratiques de reconnaissance peuvent donc revêtir d'innombrables visages, selon la source qui octroie la récompense et la contingence de celle-ci. La forme que prend une pratique de reconnaissance peut, dans une certaine mesure, influencer l'impact que celle-ci aura sur l'individu, le groupe ou l'organisation. Mais quels sont les impacts des pratiques de reconnaissance au travail ? Sont-ils positifs ou négatifs ? La prochaine section présente une synthèse des résultats d'études ayant examiné les impacts individuels et organisationnels de différentes pratiques de reconnaissance au travail.

Sources : Brun et Dugas (2002, p.21) Tableau 2.3 : Pratiques de reconnaissance au travail en fonction de l'objet et de la source de la reconnaissance

Source de la pratique de reconnaissance	Contingence à la valeur de la personne	Contingence à la pratique de travail	Contingence à l'investissement dans le travail	Contingences aux résultats
Horizontale	<p>Récompense intangible :</p> <p>Rencontre sociale, consultation entre pairs, écouter, aider, soutien face à un besoin personnel, information sur un sujet d'intérêt, cérémonie de reconnaissance entre collègues lors d'un départ.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Feed-back par les pairs sur les habiletés professionnelles, groupe de résolution de problèmes, mise en relief des contributions, de l'innovation, de la créativité lors d'une réunion d'équipe, félicitations adressées mutuellement.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Applaudissements pour souligner l'effort (personne, équipe), lettre personnalisée reconnaissant le courage et la ténacité d'un collègue, encouragements des pairs à maintenir l'effort et la mobilisation collective, soutien entre groupes de métier.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Fête entre pairs pour souligner une réussite, réjouissances informelles entre deux employés au moment de la réalisation des objectifs.</p> <p>Récompense tangible :</p> <p>Remise d'un cadeau à une personne pour une réalisation professionnelle importante.</p>
Verticale	<p>Récompense intangible :</p> <p>Accessibilité et visibilité de la direction, gestion responsabilisante, participation au développement, défense de ses employés, latitude décisionnelle offerte.</p> <p>Récompense tangible :</p> <p>Accès au développement professionnel, autorisation d'aménagements d'horaire.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Affectation à un projet spécial, encadrement professionnel, appui positif de l'employé envers le patron, valorisation des porteurs de dossiers.</p> <p>Récompense tangible :</p> <p>Participation autorisée à un colloque.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Prise en considération de la charge de travail ou de la difficulté du travail dans l'évaluation des résultats, organisation d'activités relaxantes après des activités intenses, remerciements de la part d'un employé pour le temps qu'un cadre lui a consacré.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Rencontre d'évaluation du rendement, mise en relief des bons coups en réunion, lettre personnalisée à un employé ayant obtenu un contrat pour l'entreprise, affichage dans le service des réussites d'équipes, félicitations, remerciements publics d'employés au gestionnaire pour sa contribution à une réussite.</p> <p>Récompense tangible :</p> <p>Remise d'une plaque, d'un trophée, etc.</p>
Organisationnelle	<p>Récompense intangible :</p> <p>Lettre personnalisée lors d'un événement signifiant (anniversaire), rencontre d'accueil pour le nouvel employé, information, consultation du personnel, clarification des normes de rétribution, examens des enjeux humains dans la prise de décisions de gestion, fourniture de services professionnels aux employés licenciés.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>programme de coaching et mentorat, programme de mobilité, programme de reconnaissance et soutien de l'innovation, cérémonie de reconnaissance pour le travail d'équipe.</p> <p>Récompense tangible :</p> <p>Prix de pratique professionnelle.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Reconnaissance des heures supplémentaires, reconnaissance des années de service, octroi de temps pour les activités sociales entre employés, repos accordé.</p>	<p>Récompense intangible :</p> <p>Communiqués, journal des succès, note personnalisée pour une réalisation méritante, semaine de la reconnaissance.</p> <p>Récompense tangible :</p> <p>Prime de motivation, prix d'excellence, prix d'équipe, budget discrétionnaire /reconnaissance par unité ou service.</p>

Sources : Brun et Dugas (2002, p.21) Tableau 2.3 : Pratiques de reconnaissance au travail en fonction de l'objet et de la source de la reconnaissance

Source de la pratique de reconnaissance	Reconnaissance existentielle (Personne/collectif)	Reconnaissance de la pratique de travail	Reconnaissance de l'investissement dans le travail	Reconnaissance des résultats (produit/résultat)
Externe	<p>Récompense intangible : Prise en considération de l'opinion du client, du consultant, contacts personnalisés, information au consultant, accueil sympathique des fournisseurs, mémoire des caractéristiques personnelles du client.</p>	<p>Récompense intangible : Remerciements verbaux adressés par un client pour la qualité du service, rencontre d'évaluation du travail d'un consultant.</p> <p>Récompense tangible : Offre d'un contrat important en relation avec les compétences professionnelles du consultant.</p>	<p>Récompense intangible : Lettre de recommandation pour le consultant vantant son ardeur au travail, feed-back positif à un fournisseur, félicitation par un client pour le travail d'un employé dans des conditions difficiles.</p>	<p>Récompense intangible : Expression de la satisfaction au consultant au regard du produit du travail.</p> <p>Récompense tangible : Augmentation de salaire lors du contrat subséquent, cadeaux du client.</p>
Sociale	<p>Récompense intangible : Travail bénévole, respect de la culture et de l'identité d'un groupe de la communauté, valorisation sociale d'un employé ou d'une entreprise par la communauté.</p>	<p>Récompense intangible : Remerciements publics de l'entreprise à un organisme communautaire en reconnaissance du travail effectué.</p>	<p>Récompense intangible : Reconnaissance du travail des aînés et retraités, lettre de reconnaissance de la communauté à un groupe d'employés pour leur mobilisation.</p>	<p>Récompense intangible : Subvention au mérite à des organismes, cérémonie de reconnaissance, diffusion dans les médias des résultats positifs de la collaboration entreprise-communauté.</p>

2.3.2.3.5. Les effets bénéfiques de la reconnaissance (récompenses tangibles non monétaires et verbales) au travail

Les pratiques de reconnaissance (récompenses non monétaires et verbales) au travail visent à produire des conséquences variées et positives sur l'organisation, ses membres, ses clients (Brun & Dugas, 2002), et « *plus largement sur la société car alors le travail reprend la place qui lui revient dans le développement individuel et social.* » (Carpentier-Roy, 2011, p. 1). Par exemple, les témoignages de récompenses verbales émis au quotidien améliorent globalement la qualité de vie des employés, la collaboration entre ces derniers et créent une atmosphère de travail plus harmonieuse (Bourcier & Palobart, 1997 ; Brun & Dugas, 2002 ; Kim, Diekmann & Tenbrusel, 2003 ; MacBride-King, 2000), empreint de respect et d'équité (Gostick & Chester, 2008). Dans la même veine, les résultats des études menées par St-Onge et Haines (2001) et Rousseau (2003) dévoilent que les organisations qui adoptent fréquemment ce type de stratégie ont un climat de travail stimulant et enviable.

Ces deux types de reconnaissance peuvent constituer un catalyseur pouvant avoir pour effet l'amélioration du service à la clientèle (Barton, 2002), la fidélisation de celle-ci (Rath & Clifton, 2004) et la croissance de l'organisation (Foote, 1998 ; Wilson, 1999). Comme l'indiquent Gostick et Chester (2008) ainsi que Knouse (1995), les organisations où la qualité du service de leurs membres est reconnue et prise en considération par la hiérarchie obtiennent d'excellents résultats en matière de satisfaction des clients.

Il est aussi proposé que leur l'usage judicieux peut renforcer le management de la qualité totale (MTQ) mis en place dans les organisations. Par exemple, Troy (1992) et Wilson (1999) rapportent que l'implantation d'une gestion de la qualité totale jumelée à des récompenses tangibles non monétaires et verbales dans le but d'améliorer la qualité des produits et services améliorent et accélèrent ce processus de changement en permettant à l'organisation de rester plus compétitive.

Sur le plan de la mobilisation du personnel, certains auteurs soutiennent que les récompenses tangibles non monétaires et intangibles verbales jouent un rôle très important et sont souvent perçues comme des gestes de considération et de soutien organisationnel (Rhoades & Eisenberg, 2002 ; Tremblay, Guay & Simard, 2000 ; Tremblay, Rondeau & Lemelin, 1998). De façon similaire, la recherche démontre que ce type de reconnaissance représente une source importante de motivation et de satisfaction des individus au travail (Appelbaum & Kamal, 2000 ; Deci & Ryan, 1985 ; Gostick & Chester, 2008 ; Rath & Clifton, 2004), et favorise un climat de confiance (Davidhizar & Shearer, 1998), ce qui amène les travailleurs d'aller au-delà de ce qui est prescrit.

L'une des principales raisons pour lesquelles une organisation introduit des pratiques de reconnaissance au travail est d'augmenter sa performance, sa productivité, ses capacités compétitives ou d'atteindre les résultats financiers qu'elle s'est fixée. À cet effet, les résultats d'une importante étude réalisée par Health Stream Research (2006 : cité dans Gostick & Chester, 2008) auprès de 200 000 gestionnaires et employés d'entreprises, démontrent effectivement que les récompenses tangibles non monétaires et intangibles verbales accélèrent les résultats financiers de l'organisation et incitent les employés à améliorer leur rendement au travail. Toujours selon cette étude, les organisations où la reconnaissance verbale de l'excellence est monnaie courante affichent des performances trois fois supérieures que celles où l'excellence n'est pas reconnue. Dans la même veine, une étude réalisée par St-Onge et Haines (2001) et Rousseau (2003) auprès de 312 organisations québécoises démontrent que les organisations qui ont introduit des programmes de récompenses tangibles non monétaires et intangibles verbales génèrent un bénéfice deux fois plus grand pour les actionnaires et un niveau de chiffre d'affaires plus élevé.

Or, est-ce le cas pour tous les secteurs d'activités ? Les résultats d'une méta-analyse réalisée par Stajkovic et Luthans (1997) dévoilent que les pratiques de reconnaissance améliorent significativement la performance des travailleurs des entreprises des secteurs manufacturiers et des services. Ainsi, peu importe le secteur d'activité, les pratiques de reconnaissance dans leur ensemble ont un effet bénéfique sur la performance des employés. Toutefois, ces auteurs précisent que l'impact des pratiques de reconnaissance est plus important dans le secteur manufacturier comparativement au secteur des services. De plus, les résultats démontrent que l'impact des récompenses tangibles monétaires et intangibles (contingentes à la performance) sur la performance des travailleurs du secteur manufacturier ne diffère pas statistiquement ($d = 1,36$, $d = 1,48$, (Stajkovic et Luthans, 1997, p.1137), respectivement). Toutefois, dans le secteur des services, ces deux types de récompenses génèrent des impacts significativement différents sur la performance des travailleurs ($d = 0,42$, $d = 0,19$, respectivement). Mais, l'impact des récompenses tangibles monétaires ne se distinguent pas de celui des récompenses intangibles contingentes à la valeur de la personne et à l'engagement ($d = 0,44$). Donc, selon cette méta-analyse, le secteur d'activité, ainsi que le type de pratique de récompenses (tangibles ou verbales) et la contingence sont des variables modératrices importantes à considérer afin de comprendre l'impact des pratiques de reconnaissance sur la performance des travailleurs.

Enfin, des études empiriques ont démontré que les récompenses tangibles non monétaires et intangibles verbales ont plus de poids que celles tangibles monétaires en matière de rétention du personnel (Gordon & Lowe, 2002 ; Ramlall, 2004), et s'avèrent une approche prometteuse visant à réduire le départ volontaire des employés de talents (Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski & Rhoades, 2002 ; Klubnik, 1995), et à bonifier la capacité de l'organisation à fidéliser ses derniers (Barton, 2002 ; Gostick & Chester, 2008 ; Rynes, Gerhart & Parks, 2005). D'ailleurs, plusieurs études suggèrent que le manque de ce type de reconnaissance est l'une des principales raisons pour lesquelles les individus quittent

leurs organisations (voir Gostick & Chester, 2008). De même, les résultats d'une étude menée par Mulvey, Ledford et Leblanc (2000) identifient différents déterminants de la rétention des employés dont plusieurs renvoient à l'utilisation de récompenses tangibles (non monétaires).

Comme nous l'avons remarqué avec les études empiriques traitées ici, les pratiques de reconnaissance (tangibles ou intangibles) exercent des impacts positifs et variés dans des domaines différents. Par conséquent, nous pouvons présumer que ce type de reconnaissance produit des effets positifs dans le domaine de la formation en emploi. Autrement dit, les organisations qui offrent des récompenses tangibles non monétaires et intangibles verbales à leurs membres pour les inciter à suivre une session de formation les amènent à réagir favorablement face à la formation et apprendre le contenu de celle-ci. D'ailleurs, certaines recherches (Facteau et al., 1995) réalisées par le passé montrent, dans le contexte de formation en emploi, que les récompenses verbales augmentaient la motivation des individus à se former et à transférer leurs apprentissages en milieu de travail.

Si plusieurs études empiriques confirment que les pratiques de reconnaissance en milieu de travail ont des impacts positifs sur l'organisation et ses membres, elles peuvent aussi entraîner des conséquences néfastes si elles sont mal gérées (St-Onge et al., 2005), ou encore absentes. Les conséquences négatives peuvent également survenir selon le type de récompense mis en place et la contingence utilisée.

2.3.2.3.6. Les effets pervers de la reconnaissance au travail

Pour plusieurs chercheurs le manque de reconnaissance peut être problématique pour l'organisation étant donné qu'il engendre des conséquences négatives sur la satisfaction au travail (Thériault & St-Onge, 2000), la mobilisation, l'engagement et la santé physique et

psychologique des personnes (e.g., Siegrist, 1996), et ce particulièrement chez celles qui expriment un besoin pressant de reconnaissance au travail (Stansfeld, Head & Marmot, 2000). Puisque plus de 65% des travailleurs indiquent recevoir peu de reconnaissance au travail (Brun, Biron, Martel & Ivers, 2003), les effets négatifs que peut entraîner pour une organisation un manque de reconnaissance sont importants.

Pour Gostick et Chester (2008), la fragilité des programmes de reconnaissance dans l'organisation mènent assurément ses membres à percevoir leurs tâches comme inutiles pour celle-ci et à cesser d'adopter des comportements productifs d'une part, et à chercher constamment d'être embauchés par une structure plus valorisante d'autre part. Ces auteurs ajoutent que les individus les plus performants démontrent une vive avidité de reconnaissance et de compliments. Alors, si l'organisation cesse de les complimenter et de les valoriser, ceci les conduira à diminuer leur performance.

Or, même la présence de pratiques de reconnaissance - récompense tangibles - peut avoir des effets négatifs pour l'individu et l'organisation. Par exemple, Kohn (1993) fait valoir que les récompenses tangibles monétaires risquent d'amener les employés à adopter des comportements opportunistes pour obtenir les récompenses et d'avoir des effets funestes sur la mobilisation en minant l'entraide, l'esprit d'équipe et le plaisir de coopérer. Dans la même veine, Deci et al., (1999) ont démontré qu'en général, les pratiques de récompenses tangibles monétaires influencent négativement les comportements des individus au travail, et particulièrement la qualité de leur motivation.

Conclusion

Bien entendu, les pratiques de reconnaissance au travail sont nombreuses : des récompenses tangibles, intangibles, contingentes à la valeur de la personne, à l'investissement, à la performance ou à la pratique de travail, octroyées par le superviseur, les collègues, les clients, etc. Les employeurs ont une panoplie de choix lorsque vient le temps de mettre en œuvre un programme de reconnaissance au sein de leur organisation pour inciter leurs employés à entreprendre un projet de formation. Or, il semble que les conséquences et impacts générés par l'ensemble de ces pratiques ne soient pas équivalents. Par exemple, les pratiques de récompenses tangibles monétaires sont souvent, sous certaines conditions, associées à des impacts indésirables organisationnels et individuels. En revanche, les études empiriques précédemment traitées recommandent l'adoption des pratiques de récompenses intangibles et celles de récompenses tangibles non monétaires puisqu'elles produisent des conséquences plus favorables pour les individus et l'organisation. En effet, les types de récompenses ainsi que leur contingence semblent être des variables modératrices importantes à prendre en considération pour bien saisir la portée des pratiques de reconnaissance au travail.

Ainsi, les ministères et organisations publiques québécois doivent porter une attention particulière aux pratiques de reconnaissance qu'ils mettent en place, pour s'assurer que les outils utilisés ne génèrent pas d'effets pervers. Puisque la mise en place de pratiques de reconnaissance au sein de l'ensemble de l'administration publique soit une volonté du SCT, l'implantation des outils inappropriés pourrait avoir des conséquences désastreuses sur le comportement des employés de la fonction publique québécoise. Le choix des bonnes pratiques de reconnaissance peut s'avérer donc difficile, particulièrement pour faire la promotion de la formation en emploi.

Malgré tout, une question demeure : Pourquoi les pratiques de reconnaissance génèrent-elles des conséquences différentes ? Quel mécanisme est responsable de ces résultats divergents ? Le chapitre suivant présente une réponse à cette question.

CHAPITRE III

CONTEXTE THÉORIQUE

Les pratiques de reconnaissance varient, ainsi que leurs impacts sur plusieurs variables individuelles (e.g., motivation, satisfaction, apprentissage) et organisationnelles (par ex. performance). Le chapitre précédent a mis en lumière l'apport d'une multitude d'études s'étant penchées sur les antécédents et les conséquences de la motivation à la formation. Or, comment est-il possible d'expliquer les effets bénéfiques et néfastes des différentes pratiques de reconnaissance ? Quel mécanisme est responsable de ces impacts ? Pourquoi certaines pratiques de reconnaissance génèrent-elles des comportements désirés alors que d'autres produisent des comportements inverses ?

3.1. La théorie de l'autodétermination (TAD)

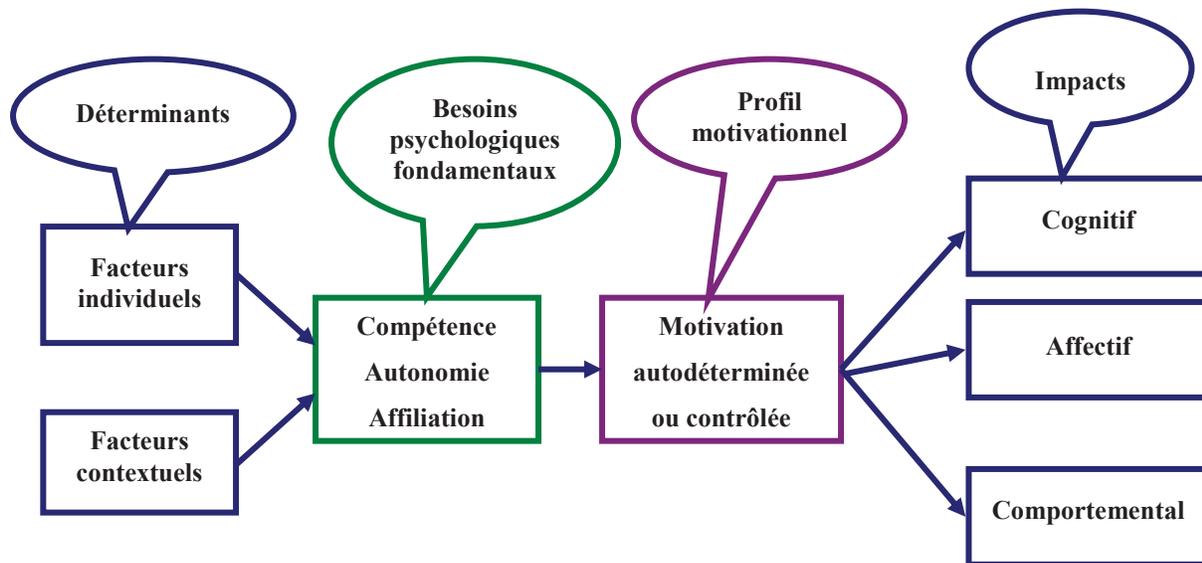
La TAD propose que tout être humain est fondamentalement curieux, intéressé, actif et motivé, mais que certaines conditions de son environnement font qu'il peut devenir passif et aliéné (Deci & Ryan, 2000, 2008). Les pratiques de reconnaissance appliquées dans notre environnement de travail peuvent soutenir notre nature inhérente active ou la contraindre, ayant pour résultats une motivation autodéterminée ou contrôlée. Cette théorie a retenu l'attention de nombreux chercheurs et est appuyée par plus de vingt-cinq années de recherches empiriques et appliquées.

3. 1. 1. Les besoins psychologiques fondamentaux

L'un des postulats de base de la TAD est que tout être humain cherche activement à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, soit le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale (Deci & Ryan, 2000, 2008). Les fondateurs de cette perspective précisent que l'être humain doit assouvir ces trois besoins de base s'il veut évoluer, s'épanouir, s'actualiser et avoir un fonctionnement psychologique optimal. Les environnements (ou déterminants) qui favorisent la satisfaction de ces besoins innés soutiennent la nature active de l'individu, génèrent une motivation autodéterminée optimale et mènent à des conséquences psychologiques, comportementales, émotionnelles et développementales positives (Deci & Ryan, 2008 ; Vallerand, 1997). Cette chaîne motivationnelle (*voir figure 2.1*) qui constitue le cœur de la TAD a été largement confirmée par plusieurs études empiriques et reproduite dans des contextes différents (e.g., Deci & Ryan 2000 ; Deci et al., 1999 ; Gagné & Deci, 2005 ; Guay, Vallerand & Losier, 1995 ; Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Ainsi, selon cette théorie, plus la motivation d'un individu est autodéterminée, plus celle-ci apporte des conséquences positives. Ce postulat met de l'avant l'importance de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux afin de favoriser une motivation autodéterminée, et par le fait même, des conséquences positives à la fois pour l'individu et son environnement.

Figure 3.1

Schéma-Synthèse de la chaîne motivationnelle de la théorie de l'autodétermination



Selon la TAD, « un besoin fondamental, qu'il s'agisse d'un besoin physiologique (Hull, 1943) ou d'un besoin psychologique, est un état de vitalité qui, s'il est assouvi, favorise la santé et le bien-être, mais, s'il est inassouvi, contribue à diminuer le bien-être » (Ryan & Deci, 2000b, p. 74)⁸. Cette position a reçu un important soutien empirique par plusieurs chercheurs (Baard, Deci & Ryan, 2004 ; Houliort, Koestner, Joussemet, Nantel-Vivier & Leles, 2002) en montrant que, lorsque nos besoins psychologiques sont comblés, nous présentons un degré plus élevé d'affect positif et de vitalité comparativement à des individus dont les besoins psychologiques sont insatisfaits.

⁸ Traduction libre

3.1.1.1. Le besoin d'autonomie

Le besoin d'autonomie⁹ réfère au besoin de choisir ou non de s'adonner à ses activités, d'agir par choix personnel, selon ses valeurs et en dehors de toute contingence externe (DeCharms, 1968 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Selon la TAD, la satisfaction de ce besoin peut être soutenue ou inhibée par le contexte et les facteurs sociaux entourant l'individu. Par exemple, les résultats d'une étude menée par Baard et ses collaborateurs (2004) ont dévoilé que l'employé qui travaille avec un superviseur soutenant son autonomie, c'est-à-dire qui, selon Black et Deci (2000, p. 742), « *considère ses perspectives, reconnaît ses sentiments, lui fournit des informations pertinentes et significatives et lui offre les occasions pour faire des choix et prendre des initiatives*¹⁰ », affichait un fort engagement et un meilleur rendement au travail. À l'opposé, le superviseur qui exerce sur l'individu un style de gestion contrôlant qui, selon Deci et Ryan (1985, p. 95) « *incite à penser, à ressentir et à se comporter d'une manière particulière, sans considération de ses besoins et sentiments véritables*¹¹ » contribue à l'insatisfaction de son besoin d'autonomie. Toutes les situations qui laissent croire que ce sont les facteurs contextuels qui amènent l'individu à initier son comportement produisent une chute du sentiment d'autonomie (Guay et al., 1995).

3.1.1.2. Le besoin de compétence

Le besoin de compétence fait référence au besoin de percevoir que l'on a un impact sur notre environnement, que l'on fait une différence (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985, 2000 ; Vallerand et Thill, 1993 ; White, 1959). Tout comme le besoin d'autonomie, le besoin de

⁹ D'un point de vue théorique, le concept d'autonomie se distingue de l'individualisme et de l'indépendance (Ryan et Lynch, 1989).

¹⁰ Traduction libre.

¹¹ Traduction libre.

compétence peut être satisfait ou non par son milieu. À titre d'exemple, un gestionnaire qui donne à ses employés de la rétroaction sur leur performance ou qu'il reconnaît leurs compétences acquises en formation en leur donnant des mandats précis pour appliquer ces acquis, crée d'une certaine façon un milieu qui satisfait leur besoin de compétence.

3.1.1.3. Le besoin d'affiliation sociale

Enfin, le besoin d'affiliation sociale se rapporte au sentiment d'être associé à des personnes significatives pour soi, d'être membre d'un groupe, d'aimer, de respecter et de porter attention aux autres, en plus d'être aimé, de se faire respecter et d'avoir l'attention des autres (Baumeister & Leary, 1995 ; Deci & Ryan, 2000 ; Sheldon & Bettencourt, 2002). Ce besoin est satisfait lorsque, par exemple, les apprenants perçoivent qu'ils font parti d'une équipe qui les encourage à se développer et qui respecte leur choix relativement au programme de formation à suivre.

3.1.2. Le continuum d'autodétermination

Deci et Ryan (1985, 1991, 2000) font la distinction entre deux concepts cruciaux constituant l'ossature de la TAD, à savoir la motivation autodéterminée et la motivation contrôlée. Selon cette théorie, les être humains ressentent instinctivement le besoin d'agir d'une façon autodéterminée et autonome, de s'acquitter à des activités remplies de sens au lieu d'agir sous l'influence de la contrainte (Pervin & John, 2005). La théorie propose que la motivation autodéterminée est une caractéristique du fonctionnement humain qui engage la capacité d'exercer des choix en toute liberté, tandis que la motivation contrôlée présume que l'individu agit plutôt sous l'influence des interventions ou de demandes internes ou externes. La qualité motivationnelle est fonction, entre autres, du degré de satisfaction des besoins

psychologiques fondamentaux, et de par le fait même, de l'environnement social de la personne. La TAD (Deci & Ryan, 2000) stipule que la satisfaction de ces besoins est nécessaire pour que la motivation de la personne soit autodéterminée.

La TAD a proposé l'existence de trois grandes familles de motivation qui peuvent être distinguées par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement humain : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

3.1.2.1. Définitions

3.1.2.1.1. La motivation intrinsèque (MI)

Depuis le début des années 1970, la motivation intrinsèque est étudiée dans de nombreuses recherches (OCDE, 2005), et est devenue un sujet central dans le domaine de la psychologie et de la motivation humaine (Deci, 1972 ; Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994 ; Deci & Ryan, 1985b). De façon générale, la MI est la forme la plus autodéterminée et la plus souhaitable et renvoie au fait d'exercer une activité parce qu'elle est intéressante et plaisante en soi (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985). Deci et Ryan (2000) ont empiriquement démontré que plus l'individu se sent responsable de son propre comportement, plus il est intrinsèquement motivé. On peut alors conclure que, dans le cas de la MI, l'activité constitue une finalité en soi.

Dans le contexte formatif, un apprenant intrinsèquement motivé à se former est celui qui choisit librement de participer à une session de formation parce que cette activité est plaisante. Dans ce cas, l'apprenant ne perçoit pas la formation comme un moyen pour parvenir à ses buts extrinsèques (e.g., promotion). Dans le cas de la MI, les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale de la personne sont assouvis.

3.1.2.1.2. La motivation extrinsèque (ME)

Bien entendu, les gestionnaires ne peuvent compter sur la seule MI des individus au travail pour que la performance soit au rendez-vous. En effet, certaines tâches au travail sont peu agréables et peu stimulantes en soi qui, même si elles risquent d'être perçues comme asservissantes ou contrôlantes, contribuent à l'atteinte des objectifs organisationnels et doivent être accomplies. Dans ce cas, une MI est presque impossible, le travailleur doit être motivé autrement.

La ME est mise en branle par un stimulus externe et elle caractérise un individu qui n'exerce pas son activité par plaisir ou amour, mais plutôt pour obtenir une récompense (tangibile ou intangible) ou éviter des sanctions (e.g., les sanctions matérielles ou sociales, le sentiment de culpabilité, etc.) (Deci & Ryan, 1985a ; 2000). Dans ce type de motivation où l'individu ne se perçoit pas comme étant l'agent instigateur de ses propres actions, l'activité constitue un moyen d'atteindre des gains en dehors de l'activité elle-même. De ce point de vue, la TAD s'avère fort utile étant donné qu'elle repose notamment sur l'idée que même si une motivation n'est pas intrinsèque, elle peut être plus ou moins autodéterminée. L'originalité de la TAD réside dans le découpage de la ME en plusieurs niveaux correspondant à des niveaux d'internalisation différents.

La théorie soutient que les individus possèdent une tendance innée à intérioriser des comportements prescrits par leur environnement (Deci & Ryan, 2008). Cette tendance organismique est un processus naturel, actif et motivé par les besoins de base de l'individu, à travers lequel celui-ci internalise les valeurs sociales mandatées par le contexte social et les contingences externes (Ryan & Deci, 2000). En agissant ainsi, l'individu assimilera ces valeurs sociales et les acceptera comme les siennes. En somme, le but de l'internalisation est

de réaliser progressivement le passage de la régulation externe des comportements à la régulation interne. Basé sur ce principe, Deci et Ryan (1991, 2000) ont inventorié trois types de ME distinctes. Il s'agit de la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée.¹²

3.1.2.1.2.1. *La motivation extrinsèque par régulation externe*

Dans le cas de la régulation externe, l'individu régule son comportement pour les seules fins d'obtenir une récompense externe ou d'éviter des contraintes sociales imposées par une autre personne (Gagné & Deci, 2005). L'individu motivé de la sorte n'est pas autodéterminé puisque son comportement n'est pas émis spontanément, mais plutôt régulé par des contingences externes qui alimentent la motivation. Par exemple, un individu qui s'engage dans une formation uniquement pour obtenir un emploi de niveau supérieur. Son comportement est donc régulé par une contingence externe : le salaire ou le statut. La régulation externe représente la forme motivationnelle la moins autodéterminée et ne permet pas de satisfaire le besoin d'autonomie de la personne.

3.1.2.1.2.2. *La motivation extrinsèque par régulation introjectée*

La régulation introjectée implique, quant à elle, qu'un individu internalise partiellement les motifs pour lesquels il accomplit son activité (Deci & Ryan, 2000). En d'autres mots, l'individu n'aura pas besoin de coercitions placées sous le contrôle d'autrui

¹² À l'origine, la TAD propose l'existence de quatre types de ME. Mais puisqu'il a été montré que la ME identifiée et la ME intégrée ne se distinguent pas ou peu statistiquement (Forest et Mageau, 2008), seuls trois types de ME sont considérés dans le présent travail : la ME par régulation externe, par régulation introjectée et par régulation identifiée.

pour exercer ses activités puisqu'une partie du contrôle est maintenant interne. Son comportement est donc motivé par des récompenses (tangibles ou verbales) ou des pressions internes, tel que contourner les sentiments de culpabilité et d'anxiété (Deci & Ryan, 2000). Dans cette situation, l'individu n'est toutefois pas motivé de façon autodéterminée puisque son comportement n'est pas émis de façon volitive et libre – le besoin d'autonomie n'est pas satisfait. C'est le cas d'un apprenant qui estimera qu'il a une valeur personnelle seulement s'il poursuit une formation et il estimera, dans le cas contraire, qu'il n'est pas utile. Son estime de soi dépend donc de sa participation à la formation (Forest & Mageau, 2008).

3.1.2.1.2.3. *La motivation extrinsèque par régulation identifiée*

On est en présence de la ME par régulation identifiée lorsque l'individu valorise les contingences externes qui orientent son comportement vers des conséquences jugées importantes (Deci & Ryan, 2000). Bien que l'activité soit moins plaisante, l'individu agit de façon volontaire, car il anticipe des résultats valorisants à ses yeux. C'est le cas d'un apprenant qui décide d'entreprendre la formation non pas parce qu'il s'agit d'une activité plaisante, mais bien parce qu'elle lui permet de s'impliquer davantage dans l'organisation, aspect qu'il valorise et qui correspond à ses valeurs et croyances personnelles. Dans ce cas, son comportement est régulé par une contingence interne : la valeur qu'il attribue à la formation. Le besoin d'autonomie est assouvi dans cette situation et ce type de motivation est autodéterminée.

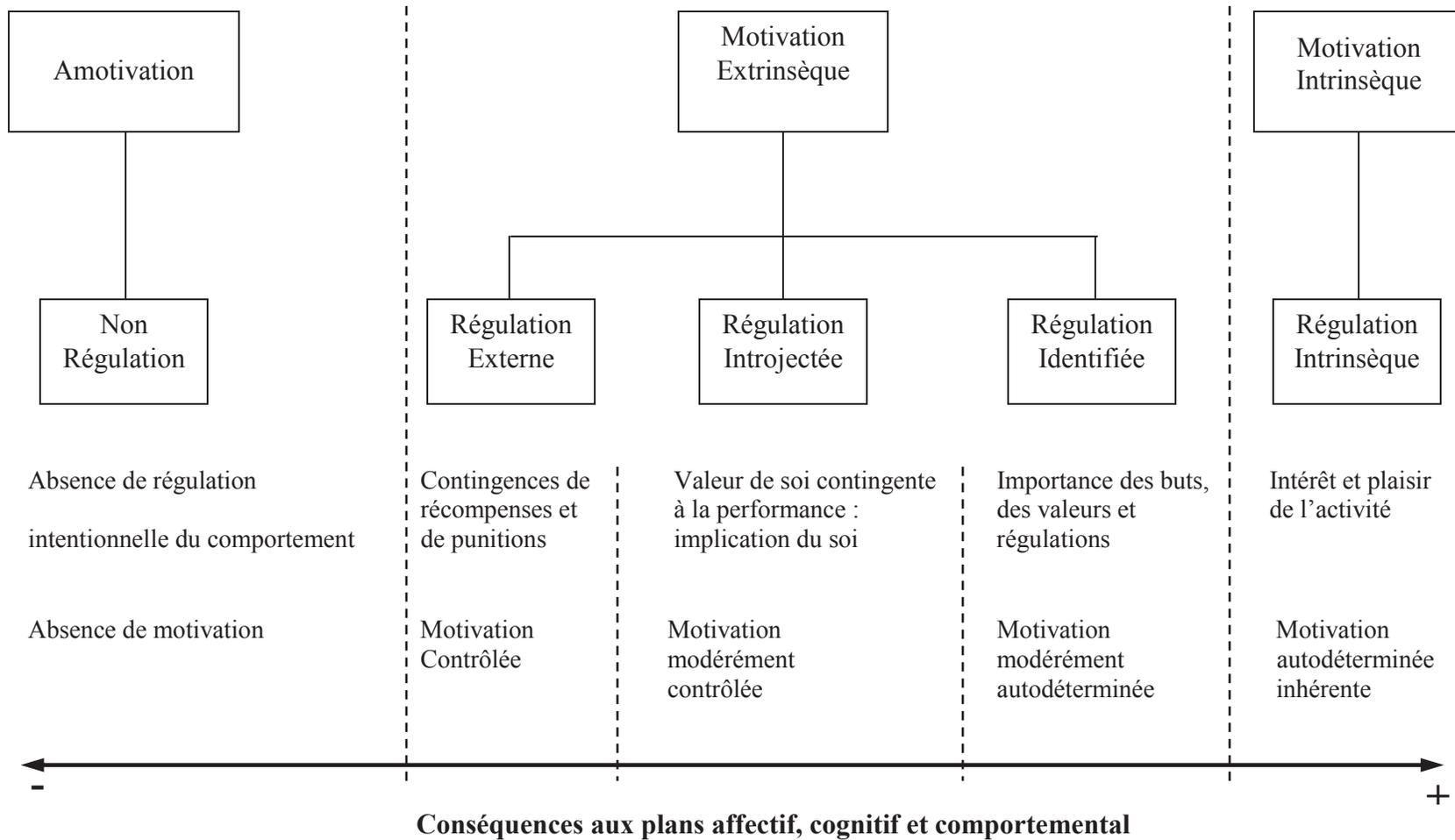
3.1.2.1.2.4. *L'amotivation*

L'amotivation est la forme la moins autodéterminée de la motivation humaine qui se traduit par l'absence relative de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Elle est présente lorsque l'individu est incapable de percevoir les raisons qui l'animent à agir puisqu'il

ne perçoit pas le lien entre ses efforts, ses actions et les résultats qu'il réalise (Deci & Ryan, 2002). Dans ce cas, il n'y a aucune régulation de ses comportements et aucun engagement au travail (Forest & Mageau, 2008). Dans le contexte de la formation, un apprenant qui ne sait pas vraiment pourquoi il participe à la formation et ne perçoit pas ce que celle-ci lui procure est amotivé.

En somme, les adeptes de la TAD soulignent que les organisations qui désirent que leurs membres adoptent des comportements productifs doivent assurément encourager la motivation intrinsèque ou, à tout le moins, la motivation extrinsèque par régulation intégrée, car elle provient de l'individu. Pour que la motivation des individus soit autodéterminée, il importe que leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale soient comblés. La satisfaction ou l'insatisfaction de ces trois besoins est tributaire du contexte social et environnemental dans lequel évolue la personne. Un contexte social et environnemental qui satisfait les besoins psychologiques fondamentaux soutient la motivation autodéterminée et contribue à inciter les apprenants à se former. Dans le cas contraire, il peut les empêcher à se développer professionnellement.

Figure 3.2 : Le continuum d'autodétermination



3.2. Distinctions entre motivation selon la TAD et motivation selon Vroom

La théorie des attentes stipule que le comportement de l'individu est le produit de l'interaction entre ses attentes quant à ses chances d'atteindre les normes de performance prescrites, les résultats attendus s'il atteint la performance souhaitée et la valeur qu'il attribue à ceux-ci à un moment donné (ex. : Un apprenant décide de poursuivre une session de formation lorsqu'il croit posséder les compétences requises pour réussir la performance et estime que cette activité lui permettra d'atteindre une récompense tangible ou verbale qu'il estime, ou éviter une punition). La motivation est alors conçue comme le résultat des choix cognitifs, raisonnés et contingents à un ensemble de critères intrinsèques et extrinsèques à l'individu. Autrement dit, la motivation pour une tâche varie continûment et s'ajuste en fonction de ces trois perceptions. Par conséquent, l'individu peut être motivé pour certaines activités, moins pour d'autres. Cette perspective théorique conçoit, somme toute, la motivation comme un phénomène unitaire qui ne varie qu'en intensité. Elle suppose que la motivation peut être de deux ordres : présente ou absente. Aucune attention n'est donc portée à la qualité de la motivation, seule l'apparition des comportements désirés et la disparition des comportements jugés indésirables sont importants.

Contrairement à la théorie des attentes, la théorie de l'autodétermination considère la motivation comme le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement et suggère l'existence de formes distinctes de motivation (motivation autodéterminée et motivation contrôlée) qui sous-tendent le comportement humain, mettant de l'avant l'importance de la qualité de la motivation, plutôt que la quantité. L'autodétermination, selon la TAD, résulte de la tendance à se percevoir comme l'agent instigateur de son propre comportement (Pelletier & Vallerand, 1993). Qui plus est, la TAD suppose que la motivation résulte de la satisfaction des trois besoins psychologiques de base soit les besoins d'autonomie, de compétence et

d'affiliation sociale (ex. : Dans le contexte de la formation, un apprenant est motivé à apprendre lorsqu'il décide librement d'y participer, se sent compétent pour apprendre et se sent appuyé par des personnes importantes à ses yeux). De surcroît, la TAD a aussi précisé les facteurs sociaux et environnementaux qui sont susceptibles d'encourager l'internalisation et l'intégration du comportement motivé ou de les empêcher. À la lumière de ce qui précède, la TAD s'avère donc un cadre d'analyse fort utile dans le contexte de la formation puisqu'elle traite des déterminants de la motivation (contexte social) et des processus psychologiques sous-jacents impliqués. De plus, elle met l'emphase sur la qualité de la motivation – non la quantité – ainsi que sur l'autodétermination comme facteur responsable d'un engagement optimal de l'individu dans ses activités.

3.3. Conséquences de la motivation autodéterminée

Les résultats de plusieurs études suggèrent que la motivation autodéterminée mène à des conséquences positives (e.g., Blais, Vallerand & Lachance, 1990 ; Deci, 1980 ; Deci & Ryan, 2000 ; Gagné & Deci, 2005 ; Ryan & Deci, 2000). Ces conséquences peuvent être catégorisées en trois dimensions : les conséquences affectives, cognitives et comportementales.

3.3.1. *Conséquences affectives*

Les résultats des études portant sur les conséquences affectives indiquent que la motivation autodéterminée est positivement associée aux émotions positives (e.g., Pelletier et al., 1993 ; Vallerand & Reid, 1988), à la satisfaction et au plaisir au travail (e.g., Deci et al., 2001; Deci, Connell & Ryan, 1989 ; Kelly, Steinkamp & Kelly, 1988), à une meilleure santé mentale (e.g., O'Connor & Vallerand, 1990 ; Ryan & Deci, 2000).

3.3.2. *Conséquences Cognitives*

Pour ce qui est des conséquences cognitives, les études démontrent que la motivation autodéterminée est associée positivement à un meilleur apprentissage conceptuel (e.g., Benware & Deci, 1984 ; Grolnick & Ryan, 1987 ; Pelletier, et al., 1995), à une créativité accrue (voir Guay, Ratelle & Chanal, 2008), à une plus grande flexibilité cognitive (McGraw & McCullers, 1979) et à une meilleure concentration au travail (Vallerand et al., 1989 ; Deci et al., 1999).

3.3.3. *Conséquences comportementales*

Les résultats des études portant sur les conséquences comportementales démontrent que plus un individu est motivé de façon autodéterminée, moins ce dernier a l'intention de quitter son organisation, ses absences sont moins nombreuses (e.g., Blais et al., 1993 ; Richer, Blanchard et Vallerand, 2002 ; Werner & Ward, 2004) et plus il démontre de la persévérance au travail (Vallerand et al., 1993). La motivation autodéterminée permet aussi de prédire un comportement de citoyenneté organisationnelle (Dysvik & Kuvaas, 2008 ; Grant, 2008), une meilleure performance scolaire (e.g., Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991 ; Fortier, Vallerand & Guay, 1995 ; Grolnick, Ryan & Deci, 1991) et un meilleur rendement au travail (e.g., Deci & Ryan, 1987 ; Dysvik & Kuvaas, 2008 ; Gagné & Deci, 2005 ; Grant, 2008).

3.4. Déterminants de la motivation autodéterminée

Les travaux de Deci et ses collègues (1999) ont démontré que les facteurs situationnels et contextuels entourant les travailleurs interviennent dans la détermination de leur motivation, mais que cette intervention est médiatisée par des facteurs d'ordre psychologique. Parmi les facteurs environnementaux étudiés, les pratiques de reconnaissance sont considérées comme

des déterminants importants de la motivation autodéterminée. La théorie de l'évaluation cognitive (TEC – Deci & Ryan, 1985) – une théorie incluse dans la TAD - traite spécifiquement des déterminants et des effets des récompenses sur la motivation.

3.4.1. Impacts des récompenses tangibles sur la motivation autodéterminée

De façon générale, la TEC postule que les récompenses tangibles ont un impact négatif sur la motivation autodéterminée puisque celles-ci ne permettent pas la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, excepté, dans certaines conditions, le besoin de compétence.

D'abord, la TEC soutient que l'attribution des récompenses tangibles à, par exemple, un apprenant motivé de façon autodéterminée vis-à-vis une activité d'apprentissage enfreint son sentiment d'autonomie. De ce fait, l'apprenant ne poursuit pas la formation pour le plaisir d'apprendre de nouvelles compétences, mais plutôt pour obtenir la récompense promise. Le besoin d'autonomie n'est donc plus satisfait puisque cette récompense est perçue comme étant un moyen visant à manipuler son comportement et que ce dernier devient instrumental à l'obtention de la récompense.

Ensuite, la théorie stipule que l'attribution d'une récompense, qu'elle soit tangible ou intangible augmente la perception de compétence dans une activité d'apprentissage, car la récompense est perçue comme le signe d'une excellente performance : la réussite de la formation, par exemple. La récompense permet donc de véhiculer à celui qui la reçoit un

message positif sur ses compétences (Deci et al., 1999). Il importe de souligner que les individus qui ne reçoivent pas la récompense rapportent une chute importante de la satisfaction du besoin de compétence, de même que les individus qui ne reçoivent pas la récompense maximale (Deci et al., 1999).

Enfin, la TEC stipule aussi que les récompenses tangibles peuvent brimer la satisfaction du besoin d'appartenance sociale étant donné que l'octroi de ce type de récompenses dans le but de stimuler la performance individuelle donne naissance à un environnement de compétition qui sanctionnera la saine collaboration et qui encouragera éventuellement le rejet des collègues qui participent moins à l'atteinte de la performance collective. L'engagement et la persévérance dans la formation sont moins élevés dans un contexte favorisant la compétition et la comparaison sociale (Ames & Archer, 1988).

De façon générale, la TAD conclue que les récompenses tangibles ne sont pas forcément plus efficaces et leurs impacts sont assurément de courte mise puisqu'elles seront rapidement oubliées (Deci & Ryan, 1985a, Deci et al., 1999, Kohn, 1993). Or, cette forme de récompense peut positivement influencer la motivation autodéterminée si elle est offerte dans un contexte interpersonnel informationnel, car ce dernier favorise la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 1985, 2000, Deci et al., 1999, Gagné & Deci, 2005). Par exemple, dans le cadre de la formation en emploi, le superviseur qui explique à son subordonné l'importance d'entreprendre une formation dans une perspective d'épanouissement professionnel ou de relever de nouveaux défis et lui offre la possibilité de choisir librement le contenu de la formation contribue à nourrir le sentiment d'autodétermination du subordonné, ce qui en retour influe positivement sur sa motivation autodéterminée.

3.4.2. Impacts des récompenses intangibles verbales sur la motivation autodéterminée

Ainsi, les résultats de recherches antérieures démontrent que les récompenses tangibles - monétaires - exercent une influence négative sur la motivation autodéterminée des individus, comme le postule la TEC. Toutefois, les récompenses intangibles (e.g., rétroactions verbales) constituent-elles des instruments efficaces pour augmenter la motivation autodéterminée ? Plus précisément, les récompenses intangibles permettent-elles la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux ?

La recherche laisse croire que donner une rétroaction verbale¹³ (e.g., les encouragements, les félicitations, etc.) suite à la réalisation d'une tâche est un effort plus complexe qu'il n'y paraît (Henderlong & Lepper, 2002) dans la mesure où elle contient deux dimensions fonctionnelles distinctes (Ryan, 1982). La première – fonction informative – consiste à renseigner l'individu sur ses compétences et ses habiletés professionnelles (ex. : « Tu as réalisé une bonne performance grâce à tes capacités d'apprendre en formation et de transférer cet apprentissage en milieu de travail »). La seconde – fonction coercitive – relève du contrôle en incitant l'individu à reproduire le même comportement et à se conformer aux exigences organisationnelles (ex. : « Tu as réalisé une bonne performance, comme tu le devais »).

Contrairement aux récompenses tangibles, la TEC postule que les récompenses intangibles sont plus efficaces pour produire une motivation autodéterminée dans la mesure où elles permettent la satisfaction des besoins psychologiques de base. En effet, les résultats de plusieurs recherches empiriques démontrent que l'octroi de récompenses verbales

¹³ La rétroaction verbale se définit, dans le domaine de l'éducation, comme étant les réactions qui dépassent la simple rétroaction relativement à l'adéquation du comportement de l'apprenant (Brophy, 1985).

est relié positivement à la satisfaction du besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale, ce qui en retour est associé à la motivation autodéterminée et le niveau d'intérêt pour l'activité (Blanch, Reis & Jackson, 1984 ; Cameron, Banko & Pierce, 2001 ; Deci et al., 1999).

De surcroît, la TAD postule que l'absence d'une récompense verbale ou l'octroi d'une récompense verbale négative suite à une contre-performance tend généralement à nuire à la motivation autodéterminée, puisque ce type de récompenses nourrit un sentiment d'incompétence et la personne se sent, par conséquent, incapable de rencontrer ses objectifs (Deci, Cascio & Krusell, 1975 ; Harter & Connell, 1984 ; Vallerand & Reid, 1984). Néanmoins, cette même rétroaction, si elle est donnée dans un contexte interpersonnel informationnel, sera perçue et interprétée comme une rétroaction constructive et une occasion d'apprentissage (ex. : « Ce n'est pas grave si tu n'es pas parvenu à maîtriser tout le contenu de la formation. Si j'étais à ta place, je ne maîtriserais qu'une partie du contenu également »).

Contrairement aux récompenses tangibles, il a aussi été montré que lorsque les récompenses verbales positives sont fournies et retirées par la suite, les personnes continuent quand même à manifester un engagement et un grand intérêt pour leurs activités (Deci et al., 1999). Ces auteurs ajoutent que la façon de formuler les récompenses verbales agit comme variable qui modère l'impact de ces récompenses sur la motivation autodéterminée.

Dans le domaine de l'éducation, les recherches (Grolnick & Ryan, 1990 ; Grolnick et al., 1991) ont démontré que les récompenses tangibles entravaient la satisfaction des besoins fondamentaux, ce qui nourrissait une motivation contrôlée. À l'inverse, les récompenses intangibles verbales génèrent des conséquences bénéfiques sur la motivation des individus à apprendre. Il est donc possible de postuler que ce type de récompenses augmente la motivation des individus à se former et à réagir favorablement à la formation.

Conclusion

À la lumière des résultats des études empiriques précédentes il semble que la TAD offre un modèle d'analyse puissant et valide permettant une meilleure compréhension de la relation récompense-motivation à la formation et contribue à enrichir et à encadrer la pratique de reconnaissance dans le secteur de la formation professionnelle par l'intérêt qu'elle porte à la satisfaction de trois besoins psychologiques innés et fondamentaux : le besoin de se sentir autonome, le besoin de sentir compétent et capable d'agir avec son contexte environnemental et le besoin de se sentir en relation harmonieuse avec les membres de l'organisation.

La TAD repose sur l'hypothèse que les être humains ont un désir inné à satisfaire ces trois besoins psychologiques afin d'évoluer, de s'épanouir, de s'actualiser et d'avoir un fonctionnement psychologique optimal (Deci & Ryan, 2000, 2008). Les récompenses (tangibles ou intangibles), qui sont très répandus en milieu scolaire, gagnent davantage de terrain dans les milieux organisationnels pour motiver les adultes à apprendre (Forget, Otis & Leduc, 1988 ; Newby, 1991). Mais tout comme dans le milieu de l'éducation, elles doivent assurer la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux afin de générer des formes motivationnelles autodéterminées, un bon ajustement psychologique et de mener à des conséquences affectives, comportementales, cognitives et développementales favorables.

CHAPITRE IV

MODELE CONCEPTUEL ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

4.1. Le cadre d'analyse

Le gouvernement du Québec compte surtout sur la motivation, la mobilisation et les compétences de son personnel afin de réussir la modernisation de son appareil public. Pour actualiser et développer les compétences des employés de l'État, le gouvernement mise donc sur l'investissement dans la formation et sur le transfert des savoir-faire acquis en formation. À cet effet, le Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec mettra en place des programmes de formation en cours d'emplois adaptés aux besoins des organisations publiques afin d'accompagner leurs employés (SCT, 2004) et de conduire un changement permanent sur le plan des connaissances, des comportements et des attitudes de ceux-ci (Bédard, 1990 ; Noe & Schmitt, 1986 ; Wexley & Latham, 2002). De fait, la formation en cours d'emplois se définit comme étant « *un ensemble d'activités d'apprentissage ou de perfectionnement à caractère davantage pratique que théorique visant à rendre l'employé plus apte à effectuer efficacement son travail au sein de l'entreprise ou de l'organisation à laquelle il appartient.* » (Bédard, 1990, p. 260).

Puisque le SCT compte implanter des pratiques de reconnaissance afin de favoriser le développement des compétences des employés de l'État, il est intéressant et pertinent d'en examiner leurs impacts sur leur motivation à la formation. Ce qui amène la présente question de recherche :

« Dans le contexte des organisations publiques, quels sont les moyens à mettre de l'avant afin de favoriser des résultats optimaux de formation suivies par les employés de l'administration publique québécoise? »

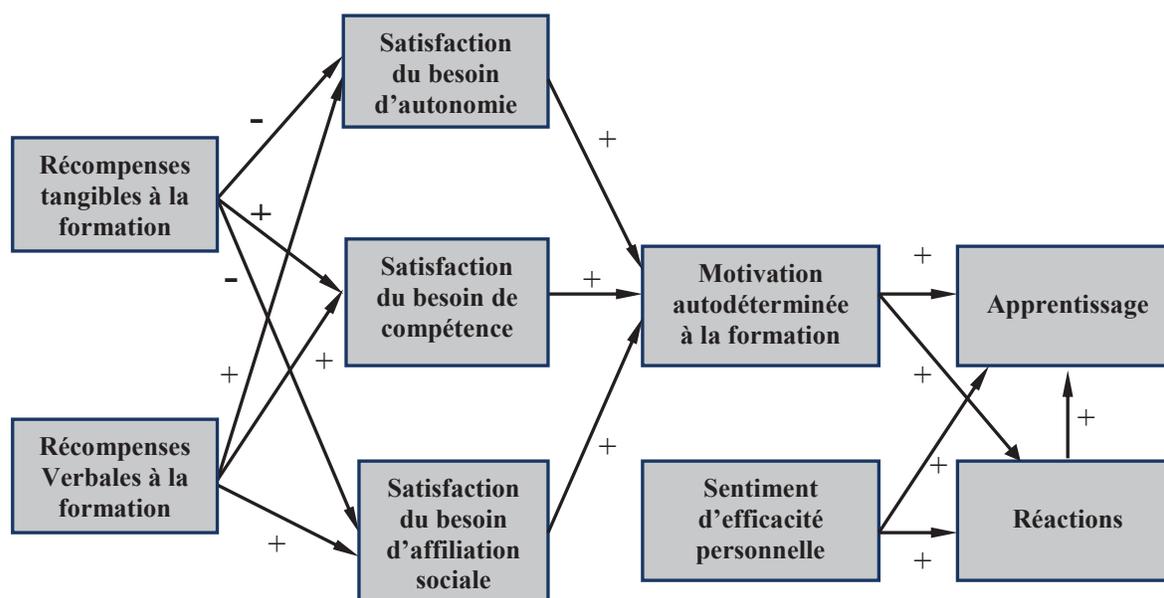
A la lumière de ce qui précède, il semble donc nécessaire de poursuivre les recherches permettant d'identifier les facteurs favorisant la motivation des travailleurs de l'administration publique québécoise à se former et à se développer. Une théorie pouvant contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine est la TAD. Cette théorie sera le cadre d'analyse de la présente étude. L'intégration de cette conception théorique est motivée par le fait qu'elle est soutenue empiriquement depuis plus de 25 ans, et ce dans divers domaines. La TAD permet d'expliquer comment la reconnaissance (récompenses tangibles et intangibles) exerce des impacts différents sur la motivation d'un individu. Plus précisément, la TAD stipule que les récompenses qui compromettent l'un ou l'autre des besoins psychologiques fondamentaux pourraient, en retour, affecter la motivation. Il apparaît donc fondamental de vérifier le rôle médiateur de ces besoins entre les récompenses et la motivation à la formation.

Plus particulièrement, la présente étude tentera de répondre à deux sous-objectifs:

1. Quel est l'impact des pratiques de reconnaissance sur la motivation à la formation des employés ?
2. Est-ce qu'une motivation autodéterminée pour la formation mène à une plus grande satisfaction et à un meilleur apprentissage de la part des employés ?

Compte tenu d'une analyse des interrelations entre les pratiques de reconnaissance (récompenses tangibles et intangibles), les besoins psychologiques fondamentaux, la motivation autodéterminée et les résultats de la formation (réactions et apprentissage), il est donc possible de schématiser notre modèle d'analyse. La figure 4.1 présente le modèle théorique que la présente étude examinera.

Figure 4.1 Représentation schématique du modèle conceptuel



4.2. Les hypothèses de recherche

En nous basant sur la TAD comme grille d'analyse sur laquelle se fonde notre modèle théorique, il est possible de formuler les hypothèses de recherche qui suivent. Il est prévu que les récompenses intangibles verbales à la formation seront positivement reliées à la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale, alors que les récompenses tangibles à la formation seront négativement reliées à la satisfaction des besoins d'autonomie et d'affiliation sociale et positivement reliées à la satisfaction du besoin de compétence. En retour, la satisfaction de ces besoins de base sera positivement reliée à la motivation autodéterminée à la formation. Enfin, la motivation autodéterminée à se former sera reliée positivement aux réactions des apprenants envers la formation et aux apprentissages acquis, tout en contrôlant pour le sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier a été retenu dans notre cadre théorique suite à la revue de la littérature qui rapporte l'existence d'une forte association à la fois entre l'apprentissage et la satisfaction retirée de la formation. Le tableau présenté ci-dessous regroupe les hypothèses de recherche.

Tableau 4.1 Sommaire des hypothèses de recherche.

Hypothèses	
1	Les récompenses tangibles à la formation seront négativement associées à la satisfaction du besoin d'autonomie.
2	Les récompenses tangibles à la formation seront positivement associées à la satisfaction du besoin de compétence.
3	Les récompenses tangibles à la formation seront négativement associées à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale.
4	Plus le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale sont satisfaits, plus la motivation à la formation sera autodéterminée. Le besoin d'autonomie, de compétences et d'affiliation sociale tiendront un rôle médiateur dans la relation unissant les récompenses tangibles et la motivation autodéterminée à la formation.

Tableau 4.1 Sommaire des hypothèses de recherche (suite).

Hypothèses	
5	Les récompenses intangibles verbales à la formation seront positivement reliées à la satisfaction du besoin d'autonomie.
6	Les récompenses intangibles verbales à la formation seront positivement reliées à la satisfaction du besoin de compétence.
7	Les récompenses intangibles verbales à la formation seront positivement reliées à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale.
8	Plus le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale sont satisfaits, plus la motivation à la formation sera autodéterminée. Le besoin d'autonomie, de compétences et d'affiliation sociale tiendront un rôle médiateur dans la relation unissant les récompenses intangibles et la motivation autodéterminée à la formation.
9	La motivation autodéterminée à la formation sera positivement associée aux réactions envers la formation. La motivation autodéterminée à la formation tiendra un rôle médiateur dans la relation unissant les besoins fondamentaux et les réactions des apprenants.
10	La motivation autodéterminée à la formation sera positivement associée à l'apprentissage. La motivation autodéterminée à la formation tiendra un rôle médiateur dans la relation unissant les besoins fondamentaux et l'apprentissage.
11	Les réactions en formation seront positivement reliées à l'apprentissage.
12	Le sentiment d'efficacité personnelle sera positivement relié aux réactions des apprenants.
13	Le sentiment d'efficacité personnelle sera positivement associé à l'apprentissage.

CHAPITRE V

MÉTHODOLOGIE

5.1. Participants

L'échantillon de la présente étude est constitué de 234 employés, permanents et occasionnels, issus de trois ministères et d'une organisation parapublique. Les répondants qui avaient des données manquantes ont été éliminés de la banque de données, pour un total final de 228 participants. L'échantillon est constitué d'autant d'hommes (46,5%) que de femmes (46,1%). L'âge moyen était entre 40 et 44 ans. Selon les données sociodémographiques recueillies, plus des deux-tiers des sujets détenaient un diplôme postsecondaire, avaient un statut de non cadre (professionnels, analystes, techniciens et employés) et occupaient un poste permanent. Enfin, l'ancienneté moyenne dans le poste actuel était entre 5 et 10 ans et le revenu annuel moyen était entre 50 000\$ et 60 000\$. Les données démographiques caractérisant les participants à l'étude sont présentées en appendice C.

5.2. Procédure

Avec la permission des organisations participantes, une invitation électronique a été transmise aux employés des organisations ciblées les invitant à compléter un court questionnaire administré en ligne (voir Appendice C). Afin de maximiser le nombre de participants, le questionnaire était également disponible sur le site Web des Services à la vie étudiante de l'ÉNAP.

La lettre d'invitation informait les participants de l'objectif de l'étude et de leurs droits, et garantissait la confidentialité et l'anonymat des données (voir Appendice A). Dans le but d'assurer un taux de réponse élevé, une relance a été faite par courriel au bout de trois semaines après l'administration du questionnaire.

5.2.1. Instruments de mesures¹⁴

Pratiques de reconnaissance à la formation. La reconnaissance à la formation a été évaluée à l'aide de seize items – représentant trois catégories de récompenses – adaptés de Houliort, Koestner, Gagné et Joussemet (2004) et construits pour les besoins de cette recherche. La phrase d'introduction à l'échelle était : « Dans mon milieu de travail, si j'entreprends une formation, cela me procure... ». Les participants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacun des items, à l'aide d'une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « *Pas du tout en accord* » à 7 « *Très fortement en accord* ». Trois énoncés évaluent l'utilisation de récompenses tangibles monétaires (e.g., « Une augmentation de salaire »), 6 items évaluent l'utilisation de récompenses tangibles non monétaires (e.g., « Une attestation de mérite encadrée ») et 7 énoncés mesurent l'utilisation de récompenses intangibles (e.g., « De l'autonomie décisionnelle dans mon travail »).

Satisfaction du besoin d'autonomie. Une adaptation de l'échelle des perceptions d'autodétermination dans les domaines de vie de Blais et Vallerand (1991) a été utilisée de telle sorte que le sentiment d'autonomie soit bien représenté dans le contexte de travail. Neuf items constituaient cette échelle (e.g., « Je sens une liberté d'action dans l'ensemble de mes activités au travail »). Les personnes devaient se prononcer sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « *Pas du tout en accord* » à 7 « *Très fortement en accord* ».

¹⁴ Les valeurs indiquant la cohérence interne (alpha de Cronbach) sont présentées dans la diagonale du tableau 6.3 (la matrice corrélacionnelle avec les moyennes et écarts-types).

Satisfaction du besoin de compétence. Cette échelle comprend cinq items adaptés de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (ÉPCDV) de Losier, Vallerand et Blais (1993) de telle sorte que les énoncés représentent correctement le besoin de compétence au travail. Un exemple d'item sur lesquels les répondants étaient invités à se prononcer est : « Lorsque je travaille, je me sens souvent incapable de réaliser certaines tâches » (item inversé). Une échelle de réponse en 7 point (1= *Pas du tout en accord*, 7= *Très fortement en accord*) fut utilisée.

Satisfaction du besoin d'appartenance sociale. L'Échelle du Sentiment d'Appartenance Sociale (ÉSAS) au travail a été utilisée (Richer & Vallerand, 1998). Elle est constituée de quatre items. Parmi les items auxquels les participants devaient répondre, on retrouve l'exemple suivant : « Je m'entends bien avec mes collègues de travail ». Pour chaque énoncé, les sujets indiquent leurs réponses selon une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « *Pas du tout en accord* » à 7 « *Très fortement en accord* ».

Motivation à la formation. La motivation à la formation a été évaluée à l'aide d'items adaptés de la version révisée et validée de l'échelle de mesure de la motivation au travail par Gagné, Vansteenkiste, Van den Broeck et Roussel (2009). La version adaptée de ce questionnaire évalue cinq catégories de motivation à la formation – motivation intrinsèque, motivation extrinsèque par régulation identifiée, motivation extrinsèque par régulation introjectée, motivation extrinsèque par régulation externe et amotivation – à travers 37 énoncés. Les participants devaient répondre à l'aide d'une échelle en sept points de type Likert allant de 1 « *Pas du tout* » à 7 « *Exactement* », à la question suivante : « Je poursuis cette formation ... ». Ils donnaient leur opinion par rapport à des indicateurs variés. La motivation intrinsèque à la formation était mesurée par sept items (e.g., « Parce que j'aime vraiment développer mes compétences »), la régulation identifiée était évaluée à l'aide de huit items

(e.g., « Car je considère qu'il est important de participer et d'apprendre de nouvelles habiletés pour ce travail »), 11 items mesuraient la régulation externe (e.g., « Pour obtenir l'approbation de certains (mes supérieur, collègues, clients, famille...) »), la régulation introjectée était mesurée à l'aide de six items (e.g., « Parce qu'autrement, je me sentirais mal face à moi-même ») et enfin, cinq énoncés mesuraient l'amotivation (e.g., « Je ne sais pas pourquoi je développe mes compétences, ça ne sert à rien »).

À la lumière de la revue de la littérature, il existe deux techniques afin de mesurer la motivation : (1) utiliser les formes motivationnelle (e.g., MI, RID, etc.) séparément ou (2) les conjuguer pour former un indice global de motivation appelé l'indice d'autodétermination¹⁵ ». Chaque stratégie a ses propres avantages et limites. Toutefois, dans le but de réduire le nombre de variables motivationnelles, nous avons calculé l'index d'internalisation en accordant un poids à chacune de ces variables, et ce en fonction de leurs positions sur le continuum d'autodétermination. Les scores obtenus sont ensuite additionnés pour former l'index d'autodétermination qui est reconnu comme étant un indicateur fidèle et valide (e.g., Brière, Vallerand, Blais & Pelletier 1995). Un score global élevé indique que les répondants sont motivés de façon autodéterminée à participer à une session de formation et à apprendre tandis qu'un score négatif signifie que ceux-ci sont motivés de façon contrôlée ou amotivés.

¹⁵ Cet indice est appelé en anglais « Relative Autonomy Index (RAI) ». Plusieurs études empiriques ont utilisé l'index d'autodétermination tout en précisant son mode de calcul (voir Grolnick et Ryan, 1987 ; Otis et Pelletier, 2005). Pour la présente étude, la formule de cet index est la suivante : $IA \text{ ou } RAI = (+2 * MI + ME \text{ par régulation identifiée}) - (0,25 * ME \text{ par régulation introjectée} + 0,75 * ME \text{ par régulation externe} + 2 * Amotivation)$.

Satisfaction à l'égard de la formation. La satisfaction à l'égard de la formation a été évaluée à l'aide des échelles utilisées par Murtada (2000). Nous avons utilisé huit de ses items que nous avons complété par deux autres (« Item8. Le rythme de la formation » et « Item10. La documentation fournie ») pour élaborer une échelle mesurant l'ensemble du processus de formation. Les participants, à partir de dix items, devaient indiquer leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur dernière formation suivie, à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points variant de 1 « *Totalement insatisfait* » à 5 « *Totalement satisfait* ». Par exemple, on retrouve l'énoncé - élaboré par Murtada (2000) et utilisé pour les fins de cette recherche - suivant : « La quantité d'apprentissages effectués dans le cours ».

Apprentissage dans la formation. L'apprentissage auto-rapporté par les participants a été évalué à l'aide d'une échelle utilisée par Delobbe (2007). Nous avons utilisé trois de ses items que nous avons complété par quatre items développés pour les fins de cette étude. En définitive, l'échelle est composée de sept items auxquels les participants devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points allant de 1 « *Tout à fait en désaccord* » à 5 « *Tout à fait en accord* ». Parmi les items développés pour les fins de cette recherche, on retrouve l'exemple suivant : « J'ai pu approfondir mes connaissances grâce à cette formation ».

Sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle a été évalué à l'aide d'une version traduite de l'échelle de Guthrie et Schwoerer (1994). Elle est composée de cinq énoncés. Les répondants devaient indiquer jusqu'à quel point ils se sentaient capables d'apprendre de nouvelles compétences en formation. Parmi les items, on retrouve l'exemple suivant : « Je me sens capable d'apprendre les informations et les compétences données en formation ». Les participants devaient répondre sur une échelle en cinq points de type Likert variant de 1 « *Tout à fait en désaccord* » à 5 « *Tout à fait en accord* ».

Participation à la formation. Les participants devaient indiquer à quelle fréquence ils participent à des séances de formation créditées ou non (« Jamais », « 1 à 2 fois par année », « 3 à 4 fois par année », « Plus de 5 fois par année »).

Données sociodémographiques. Plusieurs données, incluses dans le questionnaire, caractérisant les participants ont été recueillies. Ces questions sont relatives au sexe, à l'âge, au niveau de scolarité, à l'ancienneté dans le poste actuel, à la catégorie d'emploi, au secteur d'activité et à la rémunération (voir Appendice A).

CHAPITRE VI

RÉSULTATS

6.1. Rappel des objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette étude consistait à examiner l'impact des pratiques de reconnaissance (tangibles et intangibles) à la formation sur la motivation des employés à entreprendre des programmes formatifs, à apprendre le contenu et à agir favorablement vis-à-vis de ceux-ci.

6.2. Statistiques descriptives et analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été menées dans le but de vérifier que les conditions d'utilisation des analyses multivariées (e.g., régression multiple) ont été rencontrées (Tabachnick & Fidell, 2007, p.78). Pour décrire et présenter les données de notre échantillon, des statistiques descriptives ont été conduites à l'aide du logiciel statistique SPSS.

6.2.1. Analyses préliminaires

Aucune valeur extrême n'a été détectée. Nous avons supprimé les valeurs manquantes représentant plus de 5% pour la variable « Fréquence de formation », et ce, conformément aux recommandations formulées par Tabachnick et Fidell (2007, p. 63). Des statistiques descriptives ont été réalisées afin d'examiner la distribution normale des données des variables à l'étude à travers les indices d'aplatissement (Kurtosis) et d'asymétrie (Skewness), les moyennes, ainsi que les écart-types. Quant au respect du postulat de la normalité des variables dépendantes,

certaines chercheurs (Bentler, 1985 ; Bentler & Newcomb, 1986 ; Hopkins & Weeks, 1990) recommandent que les valeurs obtenues de ces deux coefficients devraient être comprises entre ± 2 . Dans notre cas, les valeurs d'aplatissement et d'asymétrie varient entre ± 1 , sauf pour deux variables : récompenses tangibles et efficacité personnelle. Pour corriger les distributions non normales, ces deux variables ont été transformées selon la formule du logarithme, et ce, conformément à la procédure décrite dans Tabachnik et Fidell (2001). Les variables résultantes sont distribuées normalement. Le postulat d'une distribution normale de l'apprentissage et de la satisfaction envers la formation a donc été rencontré. Les statistiques descriptives (valeurs minimales et maximales, moyennes, écarts types, indices d'aplatissement et d'asymétrie) des variables à l'étude sont indiquées dans le tableau 6.1 ci-dessous.

Tableau 6.1 : Statistiques descriptives

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Apprentissage	228	2	5	4,05	,759	-,588	-,492
Satisfaction	228	2	5	3,86	,552	-,303	-,297
Index de motivation	228	4	24	10,92	4,56	-,645	1,063
Efficacité personnelle	228	1	5	4,53	,735	-2,395	6,827
Besoin d'autonomie	228	1	7	4,55	1,294	-,418	-,275
Besoin de compétence	228	2	6	4,93	,711	-,891	,667
Besoin d'affiliation sociale	228	1	7	5,80	1,017	-,991	1,096
Récompenses tangibles	228	1	6	2,10	,958	1,722	3,444
Récompenses intangibles	228	1	7	2,90	1,441	,817	,079

6.2.2. Homogénéité des sous-échelles

L'homogénéité des cinq sous-échelles de la motivation à la formation a été évaluée sur la base des valeurs obtenues par le coefficient de cohérence interne (alpha de Cronbach, 1951). Les résultats indiquent une valeur de 0.90 pour la motivation intrinsèque, de 0.88 pour la motivation extrinsèque par régulation identifiée, de 0.68 pour la motivation extrinsèque par régulation introjectée, de 0.87 pour la motivation extrinsèque par régulation externe et enfin de 0.70 pour l'amotivation. Nous constatons que les coefficients alpha de Cronbach de toutes les sous-échelles ont une valeur supérieure ou égale à 0.7 sauf pour la régulation introjectée qui indique une cohérence interne inférieure au seuil de 0.7, mais acceptable (Nunnally & Bernstein, 1994).

6.2.3. Validité de l'échelle de motivation à la formation

Puisqu'il s'agit d'une nouvelle échelle mesurant la motivation dans le contexte de la formation en emploi, le patron de corrélation entre chacun des sous-échelles a été vérifié pour montrer la présence d'une structure de corrélation de type « simplex » conformément aux suggestions de Deci et Ryan (1985). Cette structure se réalise lorsque les profils motivationnels voisins sur le continuum d'autodétermination (e.g., MI et ME par régulation identifiée) affichent des corrélations fortement positives, tandis que les corrélations entre les profils motivationnels qui s'éloignent par rapport au continuum deviennent de moins en moins élevées ou négatives (e.g., ME par régulation identifiée et amotivation). Enfin, les liens les plus négatifs se trouvent entre les profils motivationnels situés à des extrémités différentes sur le continuum d'autodétermination, plus précisément entre la MI et l'amotivation.

La matrice de corrélations entre les sous-échelles de motivation à la formation est présentée au tableau 6.2. Conformément aux postulats de la TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008), les corrélations positives les plus fortes s'observent entre la MI et la ME par régulation identifiée ($r = 0.879$, $p < 0.01$). Les corrélations négatives les plus fortes s'observent entre les formes motivationnelles les plus distantes sur le continuum, donc entre la MI et l'amotivation ($r = -0.428$, $p < 0.01$). On observe également une corrélation négative entre la MI et la ME par régulation externe ($r = -0.212$, $p < 0.01$). Cependant, la matrice de corrélations de Pearson a permis d'observer un lien non significatif entre la ME par régulation identifiée et la ME par régulation externe ($r = -0.100$, $p > 0.05$). Néanmoins, les résultats des corrélations entre les sous-échelles de la motivation à la formation soutiennent la validité du construit. Ces résultats appuient ceux constatés par Deci et Ryan (1985, 2000, 2008) et Ryan et Connell (1989).

Tableau 6.2 : Matrice de corrélation entre les sous-échelles de la motivation à la formation

	Sous-échelles de la motivation à la formation				
	1	2	3	4	5
1 = MI	(0,90)				
2 = RID	,879**	(0,88)			
3 = RINTRO	,216**	,363**	(0,68)		
4= REXT	-,212**	-,100	,537**	(0,87)	
5 = AMOT	-,428**	-,380**	,125	,401**	(0,70)

Note. MI = Motivation intrinsèque ; RID = Motivation extrinsèque par régulation identifiée ; RINTRO = Motivation extrinsèque par régulation Introjectée ; REXT = Motivation extrinsèque par régulation externe ; AMOT = Amotivation ; *. significatif à $p < 0.05$; **. significatif $p < 0.01$; N = 228
Les coefficients de cohérence interne (alpha) des différentes variables motivationnelles sont présentés dans la diagonale.

6.2.4. Analyses corrélationnelles

Le tableau 6.3 présente les résultats des analyses corrélationnelles ainsi que les coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) pour toutes les variables incluses dans l'étude.

Tableau 6.3 : Synthèse des corrélations^a entre les variables étudiées

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 = Apprentissage	(0,91)								
2 = Satisfaction	,72**	(0,87)							
3 = Motivation autodéterminée	,47**	,40**	(0,87)						
4 = Efficacité personnelle	,42**	,41**	,42**	(0,94)					
5 = Besoin d'autonomie	,31**	,22**	,36**	,18**	(0,91)				
6 = Besoin de compétence	,25**	,21**	,35**	,23**	,44**	(0,68)			
7 = Besoin d'affiliation sociale	,14*	,18**	,22**	,15*	,26**	,29**	(0,71)		
8 = Récompenses tangibles	,24**	,16*	,17*	,03	,24**	-,03	-,09	(0,78)	
9 = Récompenses intangibles	,33**	,21**	,24**	,12	,47**	,16*	-,01	,75**	(0,88)

*. significatif à $p < 0.05$; **. significatif $p < 0.01$; a. Listwise N=228

La matrice de corrélations nous indique que les récompenses tangibles sont positivement et significativement corrélées au besoin d'autonomie. Cela signifie que plus que l'employé perçoit un lien d'instrumentalité entre l'obtention de récompenses tangibles et la participation à des formations, plus il se sent autonome ($r = ,24$). Contrairement aux postulats de la TAD, ces résultats montrent que les récompenses tangibles ne semblent pas être perçues par l'apprenant comme étant un moyen de contrôle de ses agissements, mais plutôt comme un motivateur. Toutefois, les récompenses tangibles ne sont reliées ni au besoin de compétences ($r = -.03$; $p > 0,05$) ni au besoin d'affiliation sociale ($r = -.09$; $p > 0,05$).

Les résultats corrélacionnels révèlent que les récompenses intangibles sont positivement et significativement reliées au besoin d'autonomie ($r = .47$) ainsi qu'au besoin de compétence ($r = .16$). Ainsi, plus que l'employé perçoit que la participation à de la formation mènera à des récompenses intangibles, plus qu'il se sentira autonome et compétent. En revanche, les résultats ne démontrent aucun lien significatif entre les récompenses intangibles et le besoin d'affiliation sociale ($r = -.00$).

Les récompenses tangibles et intangibles sont positivement corrélées ($r = .17$; $r = .24$, respectivement) à la motivation autodéterminée à la formation. Cela suggère que plus un employé reçoit des récompenses – tangibles ou intangibles –, plus il est motivé sur une base autodéterminée à apprendre en formation. La relation positive entre les récompenses tangibles et la motivation autodéterminée est étonnante dans la mesure où la TAD postule que l'octroi des récompenses tangibles influence négativement la motivation autodéterminée. Il semble donc que les apprenants perçoivent peut-être la formation comme étant une récompense tangible, ce qui peut probablement expliquer le lien positif entre ces deux variables.

Les résultats révèlent également que la motivation autodéterminée à la formation est positivement et significativement reliée aux besoins d'autonomie ($r = .36$), de compétence ($r = .35$) et d'affiliation sociale ($r = .22$). Ces résultats indiquent que plus un apprenant se sent autonome à se développer professionnellement, compétent et supporté par son entourage, plus il est motivé de façon autodéterminée à suivre des formations.

Il existe aussi des corrélations positives et significatives entre la motivation autodéterminée et l'apprentissage ($r = .47$). Ce lien signifie que plus un apprenant est motivé sur une base autodéterminée à s'engager dans un processus formatif, plus il a tendance à apprendre. Des liens du même ordre ont été obtenus entre la motivation autodéterminée et la satisfaction des apprenants en formation ($r = .39$). Cela indique que plus un apprenant est motivé de façon autodéterminée à suivre une session de formation, plus il réagit favorablement à l'endroit de celle-ci. Ces résultats sont en accord avec ceux démontrés par Benware et Deci (1984), Grolnick et Ryan (1987), et Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, et Blais (1995) qui soutiennent que la motivation autodéterminée est associée à de meilleures conséquences sur le plan de l'apprentissage cognitif. Les résultats soutiennent donc la TAD quant aux conséquences positives générées par la motivation autodéterminée.

En ce qui concerne la variable de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), nous observons un lien avec toutes les variables dépendantes. En effet, les résultats du tableau 6.3 montrent que le sentiment d'efficacité personnelle est positivement et significativement corrélé à l'apprentissage ($r = .42$) ainsi qu'à la satisfaction ($r = .41$). Ces résultats signifient que plus le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants augmente, plus ils seront enclins à apprendre le contenu de la formation et à se sentir satisfaits envers le processus formatif. Nous avons donc conservé le sentiment d'efficacité personnelle en tant que variable contrôle pour la suite des analyses.

6.3. Analyses principales

6.3.1. Modèle d'équations structurelles

Les données de notre échantillon (N = 228) ont été soumises à la méthode d'équations structurelles (SEM) à l'aide du logiciel LISREL 8 (Jöreskog & Sörbom, 1993, 2003), en utilisant la méthode d'estimation « maximum de vraisemblance » (« *Maximum Likelihood* ») qui, selon Gerbing et Hamilton (1996, p. 62), constitue « *un moyen d'examiner rigoureusement un modèle qui doit être spécifié a priori* ¹⁶ ». Nous avons fait appel aux indices d'ajustement (indices absolus, indices incrémentaux et indices de parcimonie) pour une meilleure affinité des résultats.

Les résultats de l'analyse par équations structurelles révèlent que le modèle de recherche proposé n'est pas en mesure d'expliquer les liens existant entre les variables puisque la valeur du Chi-Carré est significative [χ^2 (dl = 21, n = 228) = 141.89, p < 0,05] et les résultats des NNFI (0.75), CFI (0.86) et RMSEA (0.16), et GFI (0.88) sont insatisfaisants.

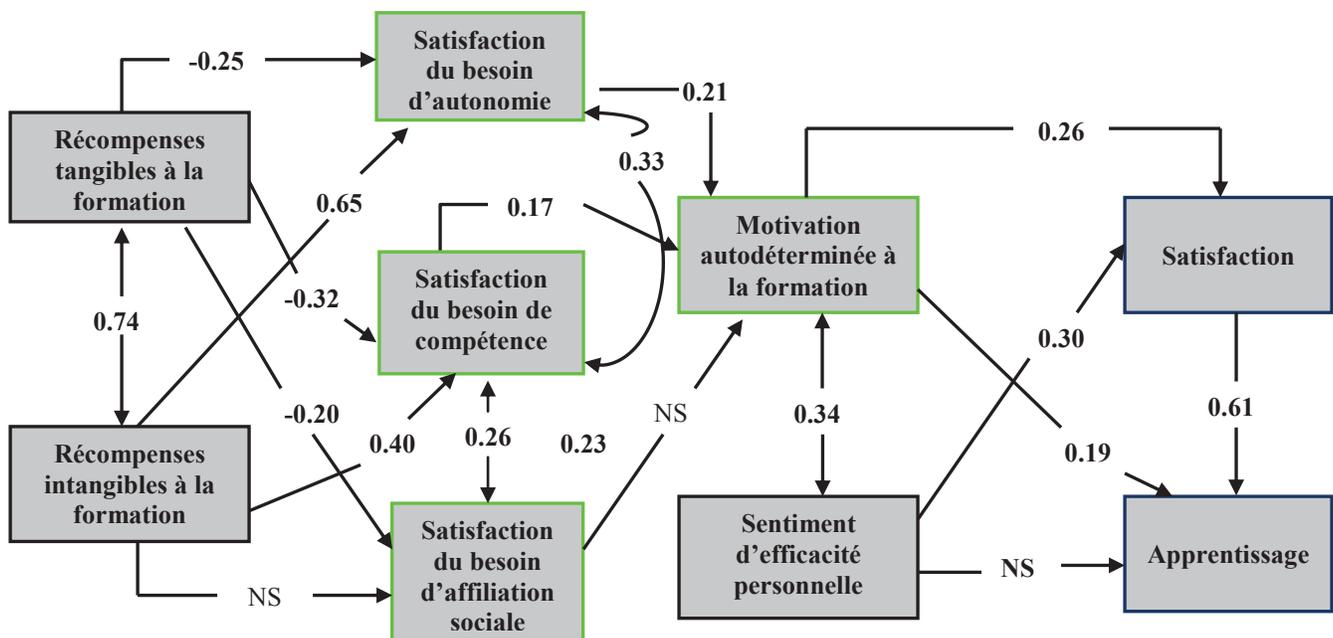
Pour atteindre un niveau d'ajustement convenable, nous avons mis à l'épreuve un second modèle (figure 6.1) de telle sorte que les trois besoins psychologiques fondamentaux sont intercorrélés et en ajoutant des liens entre la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle, qui étaient théoriquement plausibles. Le modèle modifié représente mieux les données empiriques comparativement au modèle théorique puisqu'on observe une nette diminution de l'indice de Akaike « AIC » qui passe de 189.89 à 96.10 et de l'indice Khi-Carré (χ^2 (dl = 17, n = 228), p < 0,05) qui passe de 141.89 à 40.10 – plus la valeur de Chi2 est faible, meilleur est l'ajustement. En outre, les indices NNFI (0.93), CFI (0.97) et GFI (0.96) affichent

¹⁶ Traduction libre

des valeurs satisfaisantes puisqu'elles dépassent 0.9 (Hu et Bentler, 1995, 1998, 1999). En revanche, les indices RMSEA¹⁷ (0.08) et le standard RMR (0.11) affichent des valeurs peu élevées.

Les résultats de l'analyse par équations structurelles démontrent que les liens entre, d'une part, les récompenses intangibles et le besoin d'affiliation sociale et, d'autre part, entre celui-ci et la motivation autodéterminée à la formation ne sont pas significatifs. Ces résultats sont étonnants puisqu'ils ne coïncident pas avec les prémisses de la TAD qui stipulent l'existence d'un lien positif et significatif entre les récompenses intangibles et le besoin d'affiliation sociale et un lien significativement positif entre ce dernier et la motivation autodéterminée.

Figure 6.1 : Le modèle structurel (1) incluant les covariances entre les trois besoins psychologiques de base et une covariance entre l'index d'autodétermination et le SEP.



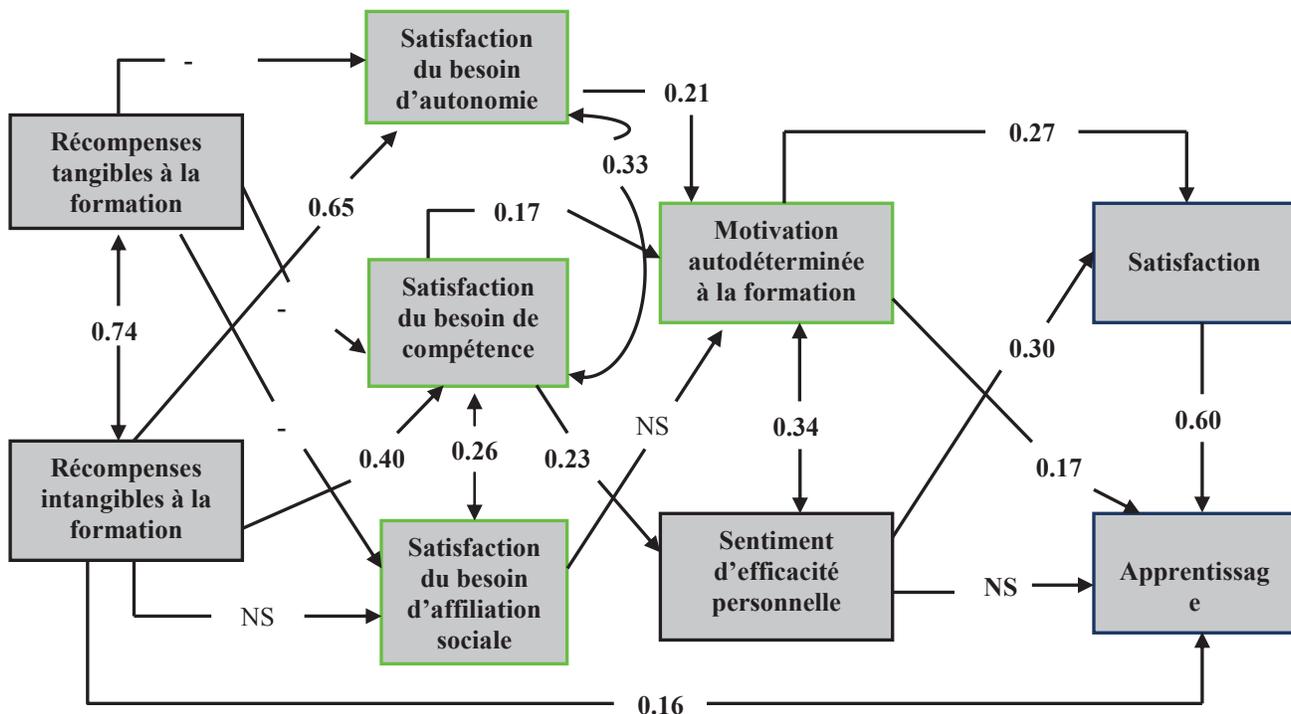
Chi-Square = 40.10 ; DF = 17 ; P-Value = 0.0013 ; RMSEA = 0.08 ; NNFI = 0.93 ; CFI = 0.97

¹⁷ Selon Browne et Cudeck, 1992), une valeur inférieure ou égale à ,05 est souhaitable

Enfin, nous avons eu recours à un dernier modèle incluant des liens entre d'une part les récompenses intangibles et l'apprentissage et d'autre part entre le besoin de compétence et le sentiment d'efficacité personnelle, et ce, dans le but de reproduire un modèle représentant le mieux les données empiriques. Ainsi, les résultats de l'AFC montrent clairement que ce modèle saturé (figure 6.2) est en mesure de représenter adéquatement les valeurs observées dans l'échantillon, car les valeurs de Chi-Carré [χ^2 (dl = 15, n = 228) = 17.18, $p > 0,05$] ne sont pas significatives et les indices NNFI (0.99), CFI (1.00) et GFI (0.98) affichent des valeurs très satisfaisantes puisqu'elles dépassent largement 0.9. De surcroît, les indices RMSEA (0.025) et le standard RMR (0.063) affichent des valeurs inférieures à 0.08. Nous avons donc retenu ce modèle second puisqu'il constitue une meilleure représentation des données observables.

Le présent modèle révèle un résultat extrêmement important se traduisant par l'existence d'un lien direct et positif entre les récompenses intangibles et l'apprentissage. Ce résultat indique que les récompenses intangibles prédisent l'apprentissage sans l'intervention des construits psychologiques ($\beta = 0.16$, $p < 0.01$). Il ressort aussi de ce modèle l'existence d'un lien positif entre le besoin de compétence et le sentiment d'efficacité personnelle. La satisfaction du besoin de compétence semble donc influencer la croyance des apprenants envers leurs capacités personnelles qui, à son tour, influence leur satisfaction en formation. En revanche, les résultats démontrent que le sentiment d'efficacité personnelle n'influence pas le niveau d'apprentissage des répondants.

Figure 6.2 : Le modèle structurel (2) incluant les covariances entre les trois besoins psychologiques de base, une covariance entre l'index d'autodétermination et le SEP, les récompenses intangibles et l'apprentissage, et le besoin de compétence et le SEP.



Chi-Square = 17.18 ; DF = 15 ; P-Value = 0.31 ; RMSEA = 0.025 ; NNFI = 0.99 ; CFI = 1.00

6.3.2. Tests de l'effet des variables médiatrices.

Le test de Sobel (1982) a été calculé pour tester le rôle médiateur des besoins psychologiques fondamentaux dans la relation unissant les récompenses – tangibles ou intangibles – et la motivation autodéterminée à la formation, ainsi que le rôle de médiateur joué par celle-ci, dans la relation unissant les besoins psychologiques fondamentaux et les variables dépendantes (l'apprentissage et la satisfaction), a été examiné. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 6.4.

Les quatre conditions de médiation suggérées par Baron et Kenny (1986) et Kenny et al., (1998) ont été remplies étant donné que (a) les récompenses tangibles prédisent significativement la motivation autodéterminée à la formation, (b) les récompenses tangibles prédisent significativement les besoins d'autonomie et de compétence, (c) ces derniers prédisent significativement la motivations autodéterminée à la formation, et (c') la relation entre récompenses tangibles et motivation autodéterminée à la formation est disparue lorsqu'on a inclus les besoins d'autonomie et de compétence dans l'équation. Les résultats du test de Sobel (1982) confirment donc l'effet médiateur des besoins d'autonomie et de compétence pour les liens entre les récompenses tangibles et la motivation autodéterminée à la formation. Nous avons ensuite testé le rôle médiateur des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie et compétence) dans la relation récompenses intangibles-motivation autodéterminée à la formation. Il s'avère que les résultats obtenus sont similaires à ceux présentés ci-dessus. L'effet médiateur des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie et de compétence est donc confirmé. Enfin, le test de Sobel révèle que la motivation autodéterminée à la formation joue le rôle de médiateur entre les besoins d'autonomie et de compétence et la satisfaction en formation. En effet, les données du test indiquent que les besoins d'autonomie et de compétence prédisent la motivation autodéterminée à la formation qui, à son tour, prédit la satisfaction retirée de la formation.

Tableau 6.4 : Test de Sobel (1982) sur l'effet de médiation

Variables Indépendantes	Médiateurs (VM)	Variables Dépendantes	Effets	Estimations (coefficient β)	Erreur Standardisée	Score Z	Significativité (p-value)
Récompenses tangibles (monétaires et non monétaires)	Besoin d'autonomie	Motivation autodéterminée à la formation	a	-0.33	0.12	-2.11	p-v < 0.05
			b	0.72	0.22		
	Besoin de compétence		a	-0.24	0.07	-2.50	p-v < 0.05
			b	1.57	0.43		
Récompenses intangibles	Besoin d'autonomie		a	0.59	0.08	2.99	p-v < 0.05
			b	0.72	0.22		
	Besoin de compétence		a	0.20	0.05	2.70	p-v < 0.05
			b	1.57	0.43		
Besoin d'autonomie	Motivation autodéterminée à la formation	Apprentissage	a	0.72	0.22	2.20	p-v < 0.05
			b	0.03	0.01		
Besoin de compétence			a	1.57	0.43	2.20	p-v < 0.05
			b	0.03	0.01		
Besoin d'autonomie		Satisfaction en formation	a	0.72	0.22	2.32	p-v < 0.05
			b	0.03	0.01		
Besoin de compétence			a	1.57	0.43	0.89	Non significatif: p-v > 0.05
			b	0.03	0.01		

CHAPITRE VII

DISCUSSION

7.1. Discussion générale

Initialement, deux objectifs ont été assignés pour la présente recherche. Le premier consistait à examiner à quel point les pratiques de reconnaissance à la formation favorisent la motivation des employés de la fonction publique québécoise à se former. Le deuxième objectif poursuivi était de déterminer si une motivation de type autodéterminée pour la formation en emploi mène à une plus grande satisfaction et à un meilleur apprentissage. À cet effet, une échelle pour mesurer la motivation à la formation a été adaptée. De surcroît, une analyse par équations structurelles a permis de vérifier les hypothèses de recherche que nous avons formulées précédemment en s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (TAD - Deci & Ryan, 1985, 1991, 2008).

Sur le plan de la fidélité, les résultats empiriques obtenus ont démontré que l'échelle de mesure de la motivation à la formation présente une cohérence interne satisfaisante. En outre, les résultats ont dévoilé la présence du continuum d'autodétermination tel que proposé par la TAD. En effet, les résultats d'une analyse corrélacionnelle entre les sous-échelles de motivation à la formation ont révélé que les corrélations fortement positives s'affichaient entre les formes de motivation voisines sur le continuum (p.ex., MI et ME par régulation identifiée) et que les corrélations les moins élevées ou négatives s'affichaient entre les formes de motivation plus distantes sur le

continuum. De tels résultats viennent corroborer la présence d'un patron corrélationnel de type simplex et supporter la théorie de l'autodétermination mise de l'avant par Deci et Ryan (1985, 1991, 2008).

Globalement, la majorité des hypothèses ont été confirmées. En effet, les résultats valident complètement ou partiellement huit hypothèses parmi treize prédites à partir de la revue de la littérature prise en considération par la présente étude.

Comme le prévoient les hypothèses 1 et 3, les récompenses tangibles à la formation ne combleraient pas le besoin d'autonomie et d'affiliation sociale des apprenants ce qui en retour, influencerait négativement leur motivation autodéterminée à se former. En revanche, l'hypothèse 2 proposait que les récompenses tangibles sont positivement liées à leurs besoins de compétence qui, en retour, influent positivement sur leur motivation autodéterminée à la formation. Ainsi, les hypothèses (1 et 3) ont été confirmées puisque les analyses par équations structurelles dévoilent un lien négatif et significatif entre les récompenses tangibles et ces deux besoins fondamentaux. En effet, les résultats suggèrent que les besoins d'autonomie et d'affiliation sociale d'un apprenant diminuent lorsqu'il est récompensé de façon tangible par son organisation. En plus, les résultats montrent que les récompenses tangibles véhiculent pour les apprenants un message négatif sur leurs compétences (hypothèse 2). Cela peut être expliqué par le fait que les employés de l'État québécois perçoivent ce type de récompenses comme un moyen de contrôle et ne représente pas pour eux une mesure incitative pour favoriser le développement de leurs compétences professionnelles. Les résultats soutiennent partiellement les prémisses de la TAD (e.g., Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008 ; Deci et al., 1999).

En ce qui concerne l'hypothèse (4) de médiation des besoins psychologiques fondamentaux, les résultats obtenus indiquent que les besoins d'autonomie et de compétence sont positivement et significativement associés à la motivation autodéterminée à se former et joue le rôle de médiation dans la relation liant celle-ci et les récompenses tangibles. Cela signifie que les récompenses tangibles à la formation affectent négativement la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence des employés. C'est parce que ce type de récompense est perçu par les employés comme une tentative de contrôle et parce qu'il est associé à une diminution du sentiment de compétence que les employés feront davantage l'expérience d'une motivation non-autodéterminée pour développer leurs compétences à travers la formation professionnelle. En somme, les hypothèses de médiation des besoins fondamentaux d'autonomie et de compétence sont donc supportées empiriquement. Ces résultats – confirmés par le test de Sobel – appuyaient ceux répertoriés dans la littérature traitant du même sujet (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008 ; Deci et al., 1999 ; Gagné & Deci, 2005 ; Kohn, 1993).

Par ailleurs, aucun lien significatif, d'après les résultats, n'a été démontré entre la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et la motivation autodéterminée à se former. Il semblerait donc que pour les répondants de notre échantillon, l'effet des récompenses tangibles sur la motivation autodéterminée à se former se fasse via l'impact sur la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence, mais pas via l'effet sur la satisfaction du besoin d'affiliation sociale. En somme, les données empiriques ne supportent pas le rôle médiateur de ce besoin dans la relation entre les récompenses tangibles et la motivation autodéterminée à la formation. Les résultats empiriques n'appuient donc pas ceux trouvés par la TAD.

Comme le prévoyaient les hypothèses 5, 6 et 7, les récompenses intangibles agiraient positivement et significativement sur les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale des apprenants. Les résultats issus de la présente recherche confirment les hypothèses 5 et 6. En effet, ces résultats montrent que

l'intervention de l'organisation par le moyen des récompenses intangibles verbales semble satisfaire les besoins d'autonomie et de compétence des apprenants, ce qui en retour les amène à avoir une motivation autodéterminée à se développer. Ces résultats nous permettent donc de conclure que ces deux besoins agissent comme médiateurs dans la relation liant les récompenses intangibles verbales et la motivation autodéterminée à la formation. Les résultats empiriques sont donc en accord avec la TAD. Toutefois, les données statistiques dévoilent une relation non-significative entre les récompenses intangibles et la satisfaction du besoin d'affiliation sociale. Cela suggère que les récompenses intangibles à la formation ne garantissent pas la satisfaction de ce besoin universel. Ces mêmes résultats n'appuient pas le rôle de médiation du besoin d'affiliation sociale dans la relation liant les récompenses intangibles et la motivation autodéterminée à la formation, et ne supportent donc pas ceux rapportés par la TAD. En somme, l'hypothèse (8) de médiation est globalement rencontré empiriquement.

Dans le cadre de cette recherche, il était postulé que la motivation autodéterminée à la formation serait positivement associée à la fois à la satisfaction ressentie envers la formation (hypothèse 9) et à l'apprentissage (hypothèse 10). Les résultats confirment ces deux hypothèses. En effet, eu égard à l'hypothèse 9, les analyses suggèrent que les individus qui, dans le contexte de formation continue, affichent une motivation autodéterminée seront davantage satisfaits de la formation suivie. Ces résultats sont cohérents avec ceux rapportés par Guerrero et Sire (1999) et Mathieu et al. (1992) qui appuient le rôle de la motivation à se former dans la prédiction de la satisfaction à l'égard de la formation. En ce qui a trait à l'hypothèse 10, les résultats empiriques confirment que la motivation autodéterminée à la formation est positivement reliée à l'apprentissage en formation. Ce qui confirme les résultats des travaux menés par Baldwin et Karl (1987), Guerrero et Sire (1999), Martocchio (1994), Mathieu et al. (1992) ainsi que Noe et Schmitt (1986), soutenant que la motivation à la formation, comme caractéristique personnelle, constitue un meilleur prédicteur de l'apprentissage et

un important antécédent de l'efficacité de la formation. En somme, les résultats de notre étude supportent la TAD : la motivation autodéterminée envers la formation mène directement à des conséquences positives.

Enfin, il importe de mentionner que les données empiriques nous ont permis de constater que la satisfaction retirée de la formation agit positivement et significativement sur l'apprentissage (hypothèse 11). Cela suggère que plus les apprenants sont satisfaits de la formation suivie, plus ils seront enclins à apprendre le contenu de celle-ci.

Comme le prévoyait l'hypothèse 12, le sentiment d'efficacité personnelle serait positivement relié à la satisfaction retirée en formation. Ainsi, les données empiriques confirment que le sentiment d'efficacité personnelle exerce un effet direct et positif sur la satisfaction que les apprenants retirent de la formation suivie. Cela se traduit par le fait que plus un apprenant manifeste une confiance en ses connaissances et ses capacités à apprendre en formation, plus il sera globalement satisfait de celle-ci. L'hypothèse 12 est rencontrée.

Comme le prévoyait l'hypothèse 13, le sentiment d'efficacité personnelle serait positivement associé à l'apprentissage. Cette hypothèse n'a pas été confirmée. Cependant, les analyses empiriques révèlent que le sentiment d'efficacité personnelle est relié positivement à la motivation autodéterminée à la formation qui, en retour, influence positivement l'apprentissage. La relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage en formation est donc médiatisée par la motivation. Ces derniers résultats soutiennent ceux précédemment obtenus dans la littérature (Bandura & Jourden, 1991 ; Gist, 1989 ; Guerrero & Sire, 1999 ; Martocchio & Webster, 1992 ; Tannenbaum et al., 1991).

7.2. Implications théoriques et pratiques

Les résultats de la présente étude offrent plusieurs contributions autant au niveau théorique que pratique.

7.2.1. Implications théoriques

La théorie de l'évaluation cognitive (TEC ; Deci & Ryan; 1985, 1987, 1991) suggère que la motivation autodéterminée serait stimulée par la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. En retour, cette motivation occasionnerait des conséquences positives cognitives (e.g., apprentissage en profondeur accrue, créativité, etc.) et affectives (e.g., mieux-être psychologique, satisfaction, etc.). Ce cadre théorique stipule que le processus motivationnel est influencé par des facteurs sociaux et contextuels dont les récompenses tangibles et intangibles. Ces suggestions ont reçu un appui empirique par plusieurs études citées précédemment, entre autres, dans le domaine de l'éducation. Les résultats de la présente étude permettent dans un premier temps de valider ce cadre théorique dans le contexte de la formation en emploi, qui jusqu'à maintenant était un domaine peu exploré par les tenants de la TEC.

Ensuite, les résultats permettent d'affirmer que les récompenses tangibles bloquent la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux ce qui, en retour, sape la motivation autodéterminée à la formation de l'apprenant. Cela suppose que plus l'apprenant est récompensé de façon tangible, moins il se perçoit autonome, compétent et appartenant socialement à son entourage. Dans ce cas, sa motivation à la formation devient contrôlée et régulée par des facteurs externes.

À l'inverse, les résultats démontrent que les récompenses intangibles agissent positivement sur les besoins d'autonomie et de compétence qui, en retour, influencent positivement la motivation autodéterminée à la formation. Cela signifie que plus l'apprenant est récompensé de façon intangible, plus il se perçoit autonome dans les décisions relatives aux choix de l'action de formation et compétent pour apprendre et réagir favorablement envers celle-ci. Or, ce type de récompenses n'influe pas la satisfaction du besoin d'affiliation sociale.

À l'instar de la TEC, les résultats corroborent le rôle médiateur des besoins d'autonomie et de compétence entre les récompenses tangibles, les récompenses intangibles verbales et la motivation à la formation. Ces résultats soutiennent que la TEC est en mesure de contribuer avantageusement à la compréhension des mécanismes sous-tendant la motivation à la formation. De surcroît, cette étude est la première, à notre connaissance, à examiner l'impact des pratiques de reconnaissance (récompenses tangibles et intangibles) sur la motivation à la formation par le biais des variables médiatrices d'autonomie et de compétence. Ceci constitue la troisième contribution de cette étude.

Une quatrième contribution de cette étude réside dans la validation d'une échelle de mesure de la motivation envers la formation. Les résultats de nos analyses nous amènent à conclure que le continuum d'autodétermination est bel et bien validé en montrant une structure corrélacionnelle de type simplex, tel que proposée par Deci et Ryan (1985, 1991) ainsi que Vallerand (1997). Dans la même veine, ces résultats ont dévoilé, tel que attendu, que les liens positifs les plus forts sont obtenus entre la MI et la ME par régulation identifiée et les corrélacions négatives les plus fortes sont observées entre les profils motivationnels les plus éloignés sur le continuum d'autodétermination, c'est-à-dire entre la MI et l'amotivation. En outre, ces résultats viennent appuyer cette taxonomie qui permet d'expliquer la motivation dans le contexte de formation en fonction de ses déterminants et de prédire ses impacts.

En matière de formation, le sentiment ressenti envers les capacités et habiletés que l'on croit posséder peut permettre d'expliquer pourquoi certains individus réussissent mieux que d'autres. Ainsi, les résultats de cette étude apportent une valeur ajoutée importante en repérant, dans le contexte de formation professionnelle, un nouveau déterminant du sentiment d'efficacité. Cela indique que plus le sentiment de compétence est élevé, plus le sentiment d'efficacité personnelle l'est aussi. Ceci nous permet de constater que les sentiments de compétence et d'efficacité personnelle jouent fondamentalement des rôles distinctifs puisque souvent ces deux concepts sont considérés comme similaires. Ces résultats soutiennent ceux révélés par la TAD. En effet, le sentiment de compétence est positivement relié à celui d'efficacité personnelle qui, en retour, influence directement et positivement la satisfaction d'un apprenant envers la formation suivie. Ceci constitue la cinquième contribution de cette recherche.

Par ailleurs, les résultats de cette étude révèlent que le sentiment d'efficacité personnelle influence indirectement et positivement l'apprentissage en formation, tout étant directement relié à la satisfaction envers celle-ci. Ces résultats confirment ceux constatés dans des études précédemment citées (Gist, 1989 ; Guerrero & Sire, 1999 ; Martocchio & Webster, 1992, Tannembaum et al ; 1991). En plus, cette étude apporte un éclairage supplémentaire quant au rôle de la motivation autodéterminée à la formation dans le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage. En effet, les résultats obtenus montrent que ce lien est médiatisé par la motivation autodéterminée à la formation. Ceci constitue la sixième contribution de cette recherche.

Enfin, les résultats de cette étude offrent une contribution très intéressante dans le domaine de la reconnaissance au travail. La portée de cette contribution réside dans le fait que cette étude parvient à préciser les concepts de reconnaissance et de récompense et à les distinguer en se référant à la littérature traitant le sujet. En effet, cette étude permet de

déterminer que le concept de reconnaissance peut prendre deux formes distinctes : 1) les récompenses tangibles et 2) les récompenses intangibles.

Après avoir passé en revue la documentation sur le sujet de reconnaissance au travail, la présente étude a précisé, contrairement à d'autres travaux, que les récompenses tangibles peuvent, à leur tour, prendre deux catégories distinctes : les récompenses monétaires ou les récompenses non monétaires. Notons cependant que certains auteurs, tels que Brun et Dugas (2005), traitent le concept de reconnaissance non monétaires comme étant une récompenses intangibles alors que, dans le cadre de cette étude, ce concept est traité comme une récompense tangible en faisant référence aux définitions offertes par les chercheurs cités précédemment.

7.2.2. Implications pratiques

La présente étude apporte aussi des contributions sur le plan pratique. Les résultats présentés recommandent aux gestionnaires de mettre de l'avant les pratiques de récompenses intangibles pour les deux raisons suivantes :

1. Les récompenses intangibles permettent de satisfaire les besoins d'autonomie et de compétences qui, *in fine*, agissent positivement et significativement sur la motivation autodéterminée à la formation. Celle-ci exerce une influence positive et significative sur l'apprentissage et la satisfaction retirée de la formation suivie ;
2. Les récompenses intangibles influencent directement et positivement l'apprentissage en formation. Cela signifie que plus la participation à la formation est reconnue de façon intangible, plus les apprenants feront preuve de curiosité intellectuelle. Ceci constitue une contribution extrêmement importante pour toute organisation qui désire que leurs membres visent le maximum d'apprentissage en formation.

Tout compte fait, la présente étude démontre que les pratiques de reconnaissance ayant une forme informative et formulées de façon intangible à des apprenants ayant suivi des programmes de formation sont de puissants incitatifs.

En somme, pour maximiser l'apprentissage professionnelle en formation, les organisations doivent encourager leurs membres à participer davantage à des programmes de formation en misant sur des récompenses intangibles qui renforcent leurs sentiments d'autonomie et de compétence qui, à leur tour, contribuent à une motivation autodéterminée à se développer. Cette motivation favorise un meilleur apprentissage professionnel et une satisfaction à l'égard de la formation.

7.3. Limites et pistes d'explorations futures

Bien que notre étude apporte plusieurs contributions importantes tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, elle présente certaines limites qui doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats.

Une première limite concerne l'échantillon, regroupant des répondants appartenant à la fonction publique québécoise. Il est possible que les résultats de l'étude ne soient pas similaires dans le secteur privé. Il serait donc pertinent dans le cadre de recherches futures d'administrer les questionnaires à une population travaillant dans le secteur privé.

La deuxième limite fait référence à la variable dépendante, soit l'évaluation des apprentissages. En effet, la difficulté d'accès au terrain nous a conduit à administrer les questionnaires via Internet à des répondants appartenant à différentes organisations publiques où les dates et la durée de formation sont fort probablement différentes. Ainsi, les participants devaient se rappeler les séances de formation vécues et d'évaluer de façon

rétrospective leur motivation, satisfaction, apprentissage, etc. En outre, le fait de se limiter uniquement à des mesures d'évaluation auto-rapportées par les répondants, sans tenir compte des critères d'évaluation objectifs et explicites des apprentissages, peut constituer un biais non négligeable, car il est possible dans une certaine mesure que ces participants aient été tentés de donner des réponses favorables à l'apprentissage. Cette limite nous amène alors à estimer qu'il pourrait être judicieux, dans le cadre de recherches futures, de reproduire les résultats présents en définissant des critères objectifs d'évaluation des apprentissages professionnels, en les utilisant en deux temps distincts (avant et après la formation) et en s'appuyant sur des évaluations effectuées par les gestionnaires.

Les études futures auraient également avantage à considérer explicitement l'épanouissement professionnel comme une des principales raisons, selon notre étude, pouvant inciter les participants à poursuivre un programme de formation. Dans la pratique la promotion est toujours accompagnée par une récompense monétaire, mais aussi par des responsabilités valorisantes, une implication dans le processus décisionnel, etc. À cet effet, nous estimons qu'il serait enrichissant, dans le cadre de recherches futures, de reproduire ce modèle théorique en incluant la variable « Planification de carrière » comme déterminant de la motivation à la formation en prenant en considération la signification et l'interprétation psychologie que donne le participant à cette récompense. Or, il est prévu que les participants qui sont motivés dans le but de s'épanouir professionnellement, feront preuve d'une motivation extrinsèque par régulation identifiée.

Enfin, il serait aussi judicieux, dans le cadre de recherches futures, d'élargir le cadre d'analyse de cette recherche en examinant aussi l'impact direct de la motivation autodéterminée à la formation sur le transfert d'apprentissage qui, selon Kirkpatrick (1959), représente un important paramètre à prendre en considération dans le processus d'évaluation de l'efficacité de la formation.

CONCLUSION

L'objectif général du présent mémoire était d'examiner à quel point les pratiques de reconnaissance à la formation favorisent la participation et l'apprentissage continu des travailleurs du secteur public québécois. Plus spécifiquement, l'étude proposée vise à examiner l'impact des différentes pratiques de reconnaissance sur la motivation des employés à entreprendre des programmes formatifs, leurs réactions vis-à-vis de ceux-ci et les apprentissages appris. Pour répondre à ces questions, nous avons proposé un modèle théorique intégrant la TAD (Deci et Ryan, 1985, 1991, 2000).

À la lumière des résultats empiriques obtenus, nous avons pu constater d'abord que les récompenses tangibles ne satisfont pas les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale qui, à leur tour, sapent la motivation autodéterminée à la formation. Ensuite, les résultats révèlent que les récompenses intangibles permettent de satisfaire deux de ces trois besoins, soit le besoin d'autonomie et de compétence, qui à leur tour, augmentent la motivation autodéterminée des individus à apprendre et à réagir favorablement envers la formation suivie.

La présente étude a également permis de développer et d'évaluer une nouvelle échelle de mesure de la motivation dans le contexte de formation en emploi. Elle permet également d'explorer de nouveaux liens entre les récompenses intangibles et l'apprentissage et qui n'avaient pas été prévus dans notre devis de recherche. Les résultats démontrent que les récompenses intangibles à la formation exercent une influence directe et positive sur

l'apprentissage indépendamment du rôle médiateur joué par les besoins fondamentaux d'autonomie et de compétence. Ces résultats invitent alors le Secrétariat du Conseil du Trésor (SCT) à propulser des stratégies motivationnelles favorisant l'adoption des comportements productifs en formation. De ce point de vue, le SCT doit miser sur les récompenses intangibles dans le but de maximiser l'apprentissage professionnel des fonctionnaires.

En ce qui concerne les prédispositions personnelles, les résultats démontrent que le sentiment de compétence prédit le sentiment d'efficacité personnelle qui, en retour, agit positivement sur la motivation autodéterminée à la formation. Celle-ci produit directement des conséquences positives dont l'apprentissage et la satisfaction retirée de la formation.

De façon générale, cette étude a apporté une preuve additionnelle quant à la validité de la théorie de l'autodétermination puisqu'elle apporte des éléments de compréhension de la dynamique motivationnelle dans le contexte de formation en emploi. En effet, les résultats démontrent que le recours à des récompenses tangibles pour motiver les individus à se développer professionnellement comporte un risque. Les résultats révèlent plutôt que les récompenses intangibles demeurent les stratégies les plus efficaces pour motiver les apprenants à maximiser leur apprentissage en formation. Somme toute, notre modèle conceptuel apporte des contributions importantes tant pour les organisations que pour la recherche, en permettant d'expliquer l'impact des systèmes de reconnaissance sur la motivation autodéterminée à la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Abernathy, D. J. (1999). Thinking outside the evaluation box. *Training & Development*, *53*, 2, 18-23.
- Alliger, G., & Janak, E. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, *42*(3), 331-342.
- Ames C. & Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267.
- Appelbaum, S. H., & Kamal R. (2000). An analysis of the utilization and effectiveness of non-financial incentives in small business. *Journal of Management Development*, *19*, 733-763.
- Aubert P., Crépon B., & Zamora P. (2006). Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires, INSEE, *Document de travail*, G 2006/03.
- Audet, I. (2007). La motivation à la formation volontaire : impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage. **Mémoire**. Manuscrit inédit. UQAM.
- Audet, M. (2003). *L'urgence de penser autrement l'organisation*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, *34*, 2045-2068.
- Bailey, A. (2007). Un Investissement Rentable, Mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie. *Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail (CSAMT) et conseil canadien sur l'apprentissage (CCA-CCL)*, Canada.
- Baldwin, T., & Ford. J. (1988). Transfer of training : a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, *41*, 63-105.
- Baldwin, T. T., & Karl, K. (1987, August). The development and empirical test of a measure for assessing training motivation in management education. Paper presented at the *47th annual meeting of the Academy of Management*, New Orleans, LA.

- Baldwin, T. T., & Magjuka, R. J. (1997). Training as an organizational episode: Pretraining influences on trainee motivation. In J. K. Ford (Ed.), *Improving training effectiveness in work organizations*, 99-127. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, *44*, 51-65. Reprinted in International Library of Management, *Spring*, 1994).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. **General Learning Press**. New York.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 941-951.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182.
- Barton, G. M. (2002). *Recognition at work*. SPHR, Scottsdale, 138p.
- Batal, C. (1998). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public, tome 2 : évaluer ses ressources, anticiper ses besoins, construire des politiques de GRH*. Paris, **Les Editions d'Organisation**.
- Batal, B. (1997). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public : L'analyse des métiers, des emplois et des compétences*. **Les Editions d'Organisation** - Paris.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, *27*, 341-347.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497-529.
- Bédard, J. (1990). La formation et le recyclage de main-d'œuvre en cours d'emploi. In Michel, G (dir). *Enjeux des années 1990 pour les relations industrielles, rapport du 26^{ème} congrès de l'Association canadienne des relations industrielles*, 4, 5, 6 juin 1989. Université Laval, Québec, Association canadienne des relations industrielles.

- Bédard, A. H., Giroux H., & Morin, E. M. (2002). Projet QVT, les pratiques de reconnaissance du travail des cadres supérieurs du Réseau de la Santé et des Services Sociaux. *Cahier de recherche, Centre de recherche et d'intervention sur le travail, l'efficacité organisationnelle et la santé (CRITEOS)*.
- Beech, B., & Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector : A review of staff training and integration of training evaluation models. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 27-43
- Benabou, C. (1997). L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise: l'approche coût-bénéfices. *Gestion, Revue Internationale de Gestion, 22*, 3.
- Bentler, P. M. (1985). Theory and Implementation of EQS, a Structural equations program. Los Angeles : BMDP Statistical Software.
- Bentler, P. M., & Newcomb, M. D. (1986). Personality, sexual behaviour, and drug use revealed through latent variable methods. *Clinical Psychology Review, 6*, 363-385.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, 21*, 755-765.
- Bernheim, T., & Adam, G. (1974). Formation et pouvoir dans l'entreprise. *Esprit, 439*, 429-439.
- Black, A. E., & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry : A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740-756.
- Blanck, P, Reis, H., & Jackson, L. (1984). The effects of verbal reinforcement on intrinsic motivation for sex-linked tasks. *Sex Roles, 10*, 369-387.
- Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). **Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.**
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., & Lachance, L. (1990). Construction et validation de l'échelle des perceptions d'autodétermination dans les domaines de vie (EPCDV) (Construction and validation of the Perceived Autonomy Toward Life Domains Scale), **Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.**
- Bossaert, D. (2008). Training and Human Resource Development in the European Union Member States, *Institut européen d'administration publique.*
- Boulmetis, J., & Dutwin, P. (2000). The ABCs of evaluation: Timeless techniques for program and project managers. San Francisco : Jossey-Bass.

- Bourcier, C., & Palobart, Y. (1997). La reconnaissance : Un outil de motivation pour vos salariés. Paris: **Les Éditions d'Organisation**.
- Bouteiller D. (1997). Formation de la main-d'oeuvre : le débat est-il clos ? *Revue de Gestion*, **22**, 3, 10.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, **26**, 465-489.
- Browne, M. W., Cudeck, R. (1992) Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, **21**, 30–258.
- Brun, J. P. (2008). Les 7 pièces manquantes du management : Une stratégie d'amélioration du bien-être au travail et de l'efficacité des entreprises. Montréal, *Les Éditions Transcontinental et Fondation de l'entrepreneurship*, 200 p.
- Brun, J. P., Biron, C., Martel, J., & Ivers, H. (2003). Évaluation de la santé mentale au travail : Une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines. (Études et recherches / Rapport No. R-342). Québec : *Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail*.
- Brun, J. P., & Duags, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion, Revue Internationale de Gestion*, **30**, 2, 79-87.
- Brun, J. P., & Dugas, N. (2002). La reconnaissance au travail : Une pratique riche de sens. Document de sensibilisation, Centre d'expertise en gestion des ressources humaines, [Internet]. Disponible : www.cgsst.qc.ca.
- Cameron, J., Banko, K. M., & Pierce, W. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst*, **24**, 1-44.
- Cardinal, L. (2004), Rétention du personnel clé: Diagnostic et intervention, Montréal. *École des Sciences de la Gestion* : UQÀM.
- Cardinal, L. (1999). Tendances dans les trajectoires et les motivations professionnelles des gestionnaires. *Gestion, Revue Internationale de Gestion*, **24**, 23-31.
- Carlson, D. S., Bozeman, D. P., Kacmar, K. M., Wright, P. M., & McMahan, G. C. (2000). Training motivation in organizations: an analysis of individual-level antecedents. *Journal of Managerial Issues*, **12**, 3, 271-287.

Carpentier-Roy, M. C., (Page consultée le 26 mai 2011). « La reconnaissance au travail », dans Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail, [en ligne], <http://www.cgsst.com/fra/effets/des-effets-a-plusieurs-niveaux.asp>.

Carpentier-Roy, M. C., (2000). La psychodynamique du travail et la recherche en santé mentale au Québec. In Carpentier-Roy, M. C & Vézina, M. (dir), *Le travail et ses malentendus, Enquêtes en psychodynamique du travail au Québec*. Québec : Octares, **Les Presses de l'Université Laval**, 21-27.

Carpentier-Roy, M. C. (1995). *Corps et Ame. Psychopathologie du travail infirmier* (réédition augmentée). Montréal : Liber.

Carpentier-Roy, M.-C. (1995a). *Corps et Ame. Psychopathologie du travail infirmier*, (réédition augmentée). Montréal : Liber.

Clark, C. S., Dobbins, G. H & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation, influence of involvement, credibility, and transfer climate. **Group & Organization Management**, **18**, 3, 292-307.

Colquitt, J. A. (2000). Justice in teams: An analysis of antecedents and consequences. *Unpublished manuscript*.

Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, Goal Orientation, and Motivation to Learn During the Learning Process : A Longitudinal Study. *Journal of Applied Psychology*, **83**, 654-665.

Colquitt, J., LePine, A., & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-Analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, **15**, 678-707.

Conference Board of Canada. (2007). Du baby-boom au déficit de main-d'œuvre : Pénurie de main-d'œuvre imminente au Québec. Ottawa : Canada.

Chrétien, D. (2010). Les défis de l'attraction et de la rétention des jeunes dans la fonction publique québécoise. *Centre d'expertise des ressources humaines*, 1-71. Secrétariat du Conseil du trésor du Québec

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, **16**, 3, 297-334.

- Davidhizar R., & Shearer, R. (1998). Rewarding with dignity. *Hospital materiel management quarterly*, *20*, 2, 9-84.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA : D.C. Health.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *22*, 113-120.
- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 81-85.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 580-590.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999a). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999b). The undermining is a reality after all- Extrinsic rewards, task interest, and self-determination : Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, *125*, 692-700.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, *49*, 24-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans E. L. Deci & Ryan, R. M. (Eds), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). New York : University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In Dienstbier, R. (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, vol. 38. Perspectives on motivation* (p. 237-288). Lincoln : University of Nebraska Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). Intrinsic motivation and self-determination. *human behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale : Self-determination in personality. *Journal of research in Personality*, **19**, 109-134.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, **26**, 325-346.
- DeHart-Davis, L., Marlowe, J., & Pandey, K. S. (2006). Gender Dimensions of Public Service Motivation. *Public Administration Review*, **66**, 6, 873-887.
- Delobbe, N., (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation: une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*, **13**, 3, 71-88.
- Demol, J. N. (1995). L'entrée en formation. *Éducation permanente*, **125**, 4, 27-37.
- Dictionnaires Le Petit Robert. (2002). Paris, Société du nouveau Littré, *Le Robert*, 2949p.
- Doray, P. (1997). L'institutionnalisation des nouveaux rapports formation-travail : occasions organisationnelles et dynamiques locales. Dans Marcelle Hardy et Yvon Bouchard (dir.), *École et changements sociaux*. *Éditions Logique*, Montréal.
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2008). The relationship between perceived training opportunities, work motivation and employee outcomes. *International Journal of Training and Development*, **12**, 3, 138-157.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support : contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, **87**, 565-73.
- Emery, Y., S. Budde et M. Chuard Delaly (2004). La formation continue dans les services publics, Berne, Peter Lang.
- Facteau J. D., Dobbins G. H., Russel J. E. A., Ladd R. T., & Kudisch J. D. (1995). The influence of general perception of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, **21**, 1, 1-25.

- Farr, J., & Middlebrooks, C. (1990). Enhancing motivation to participate in professional development. In Willis, S. and Dublin, S.S. (Eds), *Maintaining Professional Competence*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 199-213.
- Feldman, D. C. (1989). Socialization, resocialization, and training: Reframing the research agenda. In I.L. Goldstein (Ed.), *Training and development in organizations (pp.376–416)*. San Francisco : Jossey-Bass
- Fond-Harmand, L. (1995). Approche biographique et retour aux études. **Éducation Permanente**, **125**, 7-25.
- Foote, D. (1998). Non-cash rewards and intencives-secret weapons in the high-tech worker staffing wars. *ACA Journal*, **7**, 4, 24-27.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, **83**, 218-233.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training : An updated review and analysis. **Performance Improvement Quarterly**, **10**, 2, 22-41.
- Forest, J., & Mageau, G. A. (2008). Les différents types de motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination : définitions, conséquences et antécédents. *Psychologie Québec*, **25**, 5, 33-36.
- Forget, J., Otis, R. & Leduc, A. (1988). *Psychologie de l'apprentissage : théories et applications*. Brossard, QC : Behaviora.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance : Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, **20**, 257-274.
- Foucher, R. (1997). Quels changements à la formation en entreprise peuvent répondre aux nouvelles exigences de l'environnement ? *Gestion, Revue internationale de gestion*, **22**, 43-48.
- Furlong, J. (2000). School mentors and university tutors : Lessons from the English Experiment. *Theory into Practice*, **39**, 1, 12-19.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, **26**, 331-362.
- Gagné, M., Vansteenkiste, M., Van den Broeck, A., & Roussel, P. (2009). Validation evidence for the revised motivation at work scale. *Unpublished manuscript, Concordia University*, Montreal, Canada.

-
- Gaudine, A. (1997). A longitudinal field experiment of post-training interventions and transfer of training of the McGill model of nursing. *Unpublished doctoral dissertation, Concordia University*, Montreal.
- Gerbing, D. W., & Hamilton, J. G. (1996). Viability of exploratory factor analysis as a precursor to confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 62-72.
- Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). Training in organizations. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gordon, J., & Lowe, B. (2002). Employee Retention: Approaches for Achieving Performance Objectives. *Journal of American Academy of Business*, 1, 2, 201-206.
- Gostick, A., & Chester, E. (2008). Le principe de la carotte: Comment les meilleurs patrons utilisent la reconnaissance pour inspirer leur personnel, retenir les employés compétents et décupler la performance, (D. Charron, trad.) Montréal : **Transcontinental** (volume original publié en 2007), 208p.
- Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1, 48-58.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in learning disabled children: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement : Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*, 3, 233-240.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1995). La motivation chez les personnes âgées : Influence de l'évaluation cognitive du contexte social et répercussions sur l'adaptation psychologique. *Revue Québécoise de Psychologie, 16*, 209-235.
- Guérin, G., & Wils T. (1993). Sept tendances clés de la nouvelle GRH. *Gestion, Revue Internationale de Gestion, 18*, 1, 15-25.
- Guerrero, S., & Sire, B. (1999). La motivation à se former chez les ouvriers et employés : approche conceptuelle et résultats empiriques. *Les Notes de LIRHE, 293*, 1-21.
- Guthrie, J. P., & Schwoerer, C. E. (1994). Individual and contextual influences on self-assessed training needs. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 405-422.
- Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model on the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientations. In J. Nicholls (Eds.), *The development of achievement motivation*, 219-250. Greenwich, CT: JAI Press.
- Henderlong, J., & Lepper, M., R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation : A review and synthesis. *Psychological Bulletin, 128*, 5, 774-795.
- Hertenstein, E. J. (2001). Goal Orientation and Practice Distribution as Predictors of Training Results. *Human Resource Development Quarterly, 12*, 4, 403-419.
- Hicks, W. D., & Klimoski, R. J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes : a field experiment. *Academy of management journal, 30*, 3, 542-552.
- Hopkins, K. D. & Weeks. D. L (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement, 50*, 717-729.
- Houffort, N., Koestner, R. Gagné, M., & Joussemet, M. (2004). *Performance-Reward Expectancies, Autonomy and Motivation Among Public and Private Sector Workers*. **Unpublished manuscript. McGill university.**
- Houffort, N., Koestner, R., Joussemet, M., Nantel-Vivier, A., & Lekes, N. (2002). The impact of performance-contingent rewards on perceived autonomy and competence. *Motivation & Emotion 26*, 4, 279-295.

- Huczynski, A. A., & Lewis, J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. *The Journal of Management Studies*, *17*, 2, 227-240.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1, 1-55.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*, 424 – 453. Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1–55.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling : Issues, concepts, and applications* (pp. 76-99). Newbury Park, CA: Sage
- Jacob, R. (2001). Reconnaissance au travail: un cadre de gestion. *Conférence et document du colloque en gestion des Ressources humaines. Oser, découvrir, transformer, créer : une vision humaniste de l'organisation du travail*. Québec : CHUQ.
- Jenkins, G. D., Gupta, N., Mitra, A., & Shaw, J. D. (1998). Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research. *Journal of Applied Psychology* *83*, 5, 777-787.
- Jouvenel G. & Masingue, B. (1994). Les évaluations d'une action de formation dans les services publics. Paris, *Les éditions d'Organisation*.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2003). LISREL 8.54 for Windows [Computer Software]. Lincolnwood, IL : Scientific Software International, Inc.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Hillsdale, NJ: LEA
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: an integrative/aptitude treatment approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 657-690.
- Kelly, J., Steinkamp, M., & Kelly, J. (1988). Later-life satisfaction: does leisure contribute? *Leisure Sciences* *9*, 189-200.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4, 1, 233–265). New York: McGraw-Hill.

- Kim, P., Diekmann, K., & Tenbrusel, A. (2003). Flattery may get you somewhere: The strategic implications of providing positive vs negative feed-back about ability vs ethicality in negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, **90**, 225-243.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). *Techniques for evaluating training programs*. *Journal of American Society for Training and Development*, **13**, 11, 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook : A guide to human resource development*. New York: *McGraw Hill*
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited : revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, **50**, 1, 54-59.
- Kirkpatrick D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels (2e ed.)*. San Francisco, CA : *Berrett-Koehler Publishers*.
- Klubnick, J. P. (1995). *Rewarding and recognizing employees*. Irwin, 198p.
- Knoke, D., & Ishio, Y. (1998). The gender gap in company training. *Work and Occupations*, **25**, 2, 141-167.
- Knouse, S., (1995). *The Reward and Recognition Process in Total Quality Management*. ASQC Quality Press, 164p.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards*. Boston: Houghton-Mifflin
- Kohn, A. (1993b). Why incentive plans cannot work. *Harvard Business Review*, **71**, 5, 54-61.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – a US case study. *International Journal of Training and Development*, **5**, 2, 248-260.
- Kozlowski S. W. J., Brown K. G., Weissbein D., Cannon-Bowers J. A, & Salas E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: Enhancing horizontal and vertical transfer. In Klein K. J., J. Kozlowski S. W. (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations : Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco, CA : *Jossey-Bass*, 157-210.
- Kraiger, K. (2002). Decision-based evaluation. In *Creating, implementing and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice*. *Society for Industrial and Organizational Psychology ed.*, 331-375 : *Jossey-Bass*.
- Kuvaas, B. (2007). Different relationships between perceptions of developmental performance appraisal and work performance. *Personnel Review*, **36**, 3, 378-397.

- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2009). Perceived Investments in Employee Development, Intrinsic Motivation and Work Performance. Accepted for publication in *Human Resource Management Journal*.
- Laroche, R. & Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour les praticiens. *Revue québécoise de psychologie*, **20**, 1, 11-26.
- Latham, G. P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, **39**, 545-582.
- Le Louarn J.-Y., & Pottiez J. (2010). Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick, *communication au 21e congrès de l'AGRH*, Saint-Malo.
- Le Louarn J.-Y. & Wils, T. (2001). L'évaluation de la gestion des ressources humaines, Du contrôle des coûts au retour sur l'investissement humain, Paris, *Editions Liaisons*.
- Lee, C. H., & Bruvold, N. T. (2003). Creating value for employees: Investment in employee development. *International Journal of Human Resource Management*, **14**: 6.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 479-486.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV). *Science et comportement*, **23**, 1-16.
- MacBride-King, J. (2000). Les gestionnaires, la satisfaction des employés et l'équilibre entre le travail et la vie personnelle. Ottawa : *Le Conference Board du Canada*.
- Martineau, J. W. (1995). A contextual examination of the effectiveness of the supervisory skills training program. **Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University**.
- Martocchio, J.J. (1994). Effects of conceptions of ability on anxiety, self-efficacy, and learning in training. *Journal of Applied Psychology*, **79**, 819-825.
- Martocchio, J. J. (1992). Microcomputer usage as an opportunity: The influence of context in employee training. *Personnel Psychology*, **45**: 529-552.

- Martocchio, J. J., & Webster, J. (1992) Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training. *Personnel Psychology*, **45**, 3, 553-578.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, 2nd. Ed., New York : Harper & Row.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and Situational Influences on the Development of Self-Efficacy: Implications for Training Effectiveness. *Personnel Psychology*, **46**, 1, p.125-147.
- Mathieu, J., S., Tannenbaum & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, **35**, 828-847.
- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, **15**, 285-294.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, **11**, 1, 51-61.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*. Éditions Liaisons, Paris, 6ème édition.
- Milkovich, G. T., & Newman, J. M. (2004). *Compensation*. New York, NY : McGraw-Hill, Irwin, 634p.
- Morin, E. M. (1996). *Psychologie au travail*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 535p.
- Morin, E. M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens au travail. In Pauchant, T. (dir), *La quête du sens : gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature* (259-287). Québec, Amérique : Press HEC.
- Moynihán, D. P. & Landuit, N. (2008). Explaining Turnover Intention in State Government : Examining the Roles of Gender, Life Cycle, and Loyalty. *Review of Public Administration*, **28**, 2, 120-143.
- Mulvey, P.W., Ledford, G. E., & LeBlanc, P.V. (2000). The Rewards of Work : How they drive performance, retention and satisfaction. *WorldatWork Journal (formerly ACA Journal)*, **9**, 3, 6-18.
- Murtada, N. (2000). L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu et la perception d'adoption de nouveaux comportements, désirés par l'entreprise. *Thèse de doctorat, Université de Montréal*.

- Murtada, N., & Haccoun, R. R. (1996). L'auto-observation et la fixation d'objectifs comme déterminants du transfert des apprentissages en formation appliquée. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *28*, 2, 92-101.
- Nelson, B. (2004). Misunderstanding rewards hampers motivation. *Canadian HR reporter*, *17*, 10, 14.
- Nelson, B. (1999). Praising up : Effective recognition moves in two directions. *ACA News*, *42*, 4, 28-30.
- Nelson, B. (2004b). Secrets of private 100 : Seven rules for effectively recognizing performance. *The Business Journal*, *121*, 22, 26.
- Nelson, B. (2004c). Employee Recognition That Works. *ABA Bank Marketing*, *36*, 10, 16
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 195-200.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, *11*, 4, 736-49.
- Noe, R. A., & J. A. Colquitt (2002). Planning for Training Impact: Principles of Training Effectiveness. In Kraiger, K. (dir.), *Creating, Implementing, and Managing Effective Training and Development* (53-79). San Francisco, Jossey-Bass.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness : test of a model. *Personnel Psychology*, *39*, 497-523.
- Noe, R. A., & Wilk, S. (1993). Investigation of the factors that influence employee's participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, *78*, p. 291-302.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2005). *Gouvernance in transition : Public Management Reforms in the OECD countries*. Paris : *Organisation pour la coopération et le développement économiques*.
- O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1990). Religious motivation in the elderly: A french-Canadian replication and an extension. *Journal of Social Psychology*, *130*, 53-59.
- Otis, N., & Pelletier, L. G. (2005). A motivational model of daily hassles, physical symptoms, and future work intentions among police officers. *Journal of Applied Social Psychology*, *35*, 2193-2214.

- Paillé, P. (2008). Les comportements de citoyenneté organisationnelle : Influence de l'engagement organisationnel, de l'implication au travail et de la satisfaction au travail. *Le Travail Humain*, *71*, 1, 22-42.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports : The Sport motivation scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 35-53.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : Les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R. J. Vallerand & E. Thill (Éd.), **Introduction à la psychologie de la motivation (233-281)**. Montréal : Editions Etudes Vivantes.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationship between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, *24*, 4, 389-416.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2005). *Personnalité : De la théorie à la recherche*. Saint-Laurent (Québec), *les Éditions du Renouveau pédagogique*, 537p.
- Phillips, J. J. (1997). Return on investment in training and performance improvement programs. *A step-by-step manual for calculating the financial return (Gulf Publishing ed.)*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Third edition.
- Phillips, J. J., Phillips, P. P., & Hodges, T. K. (2004), *Make Training Evaluation Work*. Alexandria, ASTD Press.
- Politique 2500-002, Université de Sherbrooke, (Consulté le 23 novembre 2012) <http://www.usherbrooke.ca/accueil/documents/politiques/2500-002.pdf>
- Québec. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale (2008). Loi sur les compétences : *Guide général d'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*. [Internet]. Disponible: http://www.emploiquebec.net/publications/pdf/00_fdrmo_guide_general_2008.pdf
- Québec. Secrétariat du Conseil du trésor (2004). Prendre en main l'avenir de notre fonction : Plan de gestion des ressources humaines 2004-2007. *Gouvernement du Québec*.
- Quinones, M. A. (1995). « Pre-training context effects: Training assignment as feedback ». *Journal of Applied Psychology*, *80*, 226-238.
- Rabemananjara, R. & Parsley, C. (2006). Employee Training Decisions, Business Strategies and Human Resource Management Practices: A Study by Size of Business. *Cahier de recherche, Small Business Policy Branch, Industry Canada*.

- Ramlall, S. (2004). A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations. *Journal of American Academy of Business*, **5**.
- Rath, T., & Clifton, D. O. (2004). *How Full Is Your Bucket? Positive Strategies for Work and Life*. New York : Gallup Press.
- Redshaw, B., (2000). Do we really understand coaching? How can we make it work better? *Industrial and Commercial training*, **32, 3**, 106-108.
- Renaud, M. (1987). De l'épidémiologie sociale à la sociologie de la prévention : 15 ans de recherche sur l'étiologie sociale de la maladie. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, **35, 1**, 3-19.
- Ressources Humaines et Développement des Compétences (RHDC). (2007). La Stratégie des métiers et de l'apprentissage, version mise à jour le 27 mars 2007, Ottawa (Ontario) http://www.rhdsc.gc.ca/fra/competence/metiers_apprentissage/index.shtml. (Le 8 janvier 2009).
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, **87**, 698-714.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, **32**, 1-26.
- Richer, S., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale [Construction and validation of the perceived relatedness scale]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, **48**, 129-137.
- Rouiller, J.Z. & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, **4**, 377-390.
- Rousseau, C. (2003). *Les pratiques de reconnaissance du rendement au sein des organisations du Québec : profil, déterminants et impacts. Mémoire de maîtrise, HEC Montréal*.
- Roy, F. (1984). Élaboration et validation d'un questionnaire sur le climat de travail. **Document non publié. Université de Montréal**.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **43**, 450-461.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**, 749-761.

-
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*, 1, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*, 4, 319-338.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revising the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.
- Rynes, S. L., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). Personnel Psychology: Performance Evaluation and Pay-for-Performance. *Annual Review of Psychology, 56*, 571-600.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology, 80*, 211-225.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior, 51*, 234-279
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology, 52*, 471-499.
- Sanderson, G. (1992). Objectives and evaluation. In: Truelove, S. (Ed.), Handbook of training and development. *Blackwell Business, Oxford*, 114-142.
- Santos, A., Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal, 13*, 27-45.
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology, 41*, 1, 25-38(14).
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types : Do they make a difference?. *RELC Journal, 23*, 103-110
- Siegrist, J. (1996). Adverse Health effects of High-Effort/Lowreward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 27-41.

- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, *13*, 290-312.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1997). A meta-Analysis of the effect of organizational behavior modification on task performance, 1975-95. *Academy of Management Journal*, *40*, 5, 1122-1149.
- Stansfeld, S., Head, J., & Marmot, M. (2000). Work-Related factors and Ill Health : The Whitehall II Study. *Rapport de recherché 266, Health & Safety Executive*. Sudbury : HSE Books.
- St-Onge, S., & Haines III, V. Y. (2001). La gestion du rendement des ressources humaines : la situation actuelle, questionnaire d'enquête développé en collaboration avec Émilie Caussignac et Stéphanie Massé, HEC Montréal, 15p.
- St-Onge, S., Haines III, V.Y., Aubin, I., Rousseau, C., & Lagassé, G. (2005). Pour une meilleure reconnaissance des contributions au travail. *Gestion, Revue Internationale de Gestion*, *30*, 2, 89-101.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. Boston: Allyn et Bacon.
- Tamkin, P., Yarnall, J., & Kerrin, M. (2002). Kirkpatrick and Beyond : A review of models of training evaluation. The Institute for Employment Studies, IES Research Networks, Report 392, Great Britain.
- Tan, J. A., Hall, R. J., & Boyce, C. (2003). The role of employee reactions in predicting training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, *14*, 4, 397-411.
- Tannenbaum, S.I. & G. Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, *43*, 399-441.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainee's expectations : The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, *76*, 759-769.
- Thériault, R., & St-Onge, S. (2000). Gestion de la rémunération : Théorie et Pratique. Montréal : *Gaëtan Morin Éditeur*, 780p.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R, Tannenbaum, S. I, & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, *12*, 1, 5-23.

- Tracey, J. B, Tannenbaum, S. I, & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of die work environment. *Journal of Applied Psychology*, **80**, 2, 239-252.
- Tremblay, M., Guay. P., & Simard, G. (2000). L'engagement organisationnel et les comportements discrétionnaires : l'influence des pratiques de gestion des ressources humaines. *Communication présentée au XIe Congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines (AGRH)*. Paris, France.
- Tremblay, M., Rondeau, A., & Lemelin, M. (1998). La mise en oeuvre de pratiques innovatrices de gestion des ressources humaines a t-elle une influence sur la mobilisation des cols bleus ? » dans Mobilisation et Efficacité au Travail. R. Laflamme (ed.), *Actes du 9ième Congrès de l'Association Internationale de Psychologie de Langue Française*, 97-110.
- Troy, K. L. (1992). Recognition quality achievement: noncash award programs. **The Conference Board**, Ottawa, 54p.
- Tziner, A., Haccoun, R. R. & Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, **64**, 167-177.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M.P. Zanna (Éds). *Advances in Experimental Social Psychology* (271-360). New York : Academic Press.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 5, 1161-1176.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, **6**, 94-102.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, **20**, 239-250.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Québec : Etudes Vivantes.
- Vigoda-Gadot, E. & Meiri, S. (2008). New Public Management Values and Person-Organization Fit: a Socio-Psychological Approach and Empirical Examination among Public Sector Personnel. *Public Administration*, **86**, 1, 111-131.
- Vroom V. H. (1964). *Work and Motivation*. NY: John Wiley.

-
- Wang, G. G., Dou, Z., & Li, N. (2002). A systems approach to measuring return on investment for HRD programs. *Human Resource Development Quarterly*, *13*, 2, 203-224.
- Warr P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, *48*, 2, 347-375.
- Werner, J. M. & Simon, S. J., (1997). Les méthodes de formation : même attrait pour les participants mais des résultats fort différents pour les entreprises. *Gestion, Revue Internationale de Gestion*, *22*, 3, 145-152.
- Werner, S., & Ward, S. (2004). Recent compensation research: An eclectic review. *Human Resource Management Review* *14*, 201-227.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2002). *Developing and Training Human Resources in Organizations* (3rd Edn). New Jersey: Prentice Hall.
- Williams, T. C., Thayer, P. W., & Pond, S. B. (1991). Test of a model of motivational influences on reactions to training and learning. *Presented at the meetings of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, St. Louis.
- Wilson, T. B. (1999). *Rewards that drive high performance-Success stories from leading organizations*. New York : Amacom, 314p.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297-333.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, *7*, 1, 55-73.
- Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2000). The Gen Xers : Absence and malice (chapitre 4). *In Generations at work – Managing the clash of veterans, boomers, Xers, and nexters in your work place* (p. 93-126). New York : **Performance Research Associates Inc.**

Appendice A

LETTRE DE PRÉSENTATION

Objet : Questionnaire de recherche sur les pratiques de reconnaissance à la formation

Cher(e) participant(e),

La présente recherche a pour objet d'étudier les pratiques de reconnaissance à la formation dans le secteur public québécois. Votre participation nous permettra de mieux comprendre l'impact de ces pratiques sur la motivation à la formation et ses effets sur l'apprentissage et la satisfaction à l'égard de la formation reçue.

Dans l'objectif de recueillir les informations requises à l'étude en question, nous vous invitons à remplir le présent questionnaire qui nécessite environ 15-20 mn.

Les questions que nous vous posons couvrent différents aspects de vos activités. Notez qu'il ne s'agit en aucune manière d'une évaluation et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque nous désirons connaître uniquement votre position personnelle par rapport aux énoncés. Soyez assuré(e) que vos réponses demeureront confidentielles et seront uniquement exploitées aux fins du présent projet de recherche. De plus, votre participation est purement volontaire et n'occasionne aucun préjudice ou inconvénient. Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration à la réalisation de ce projet de recherche. Si vous avez des questions ou commentaires à propos de cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Monsieur Tarik Nazih, responsable du projet. Il nous fera un grand plaisir de vous répondre dans les meilleurs délais.

Merci pour votre précieuse collaboration.

N.B. La forme masculine a été privilégiée dans le seul but d'alléger le texte.

Tarik Nazih, responsable du projet de recherche
Étudiant en maîtrise en gestion des ressources humaines
École nationale d'administration publique
4750, avenue Henri-Julien, 5ième étage
Montréal, H2T 3E5 (Québec)
Courriel: Tarik607@hotmail.com

et

Nathalie Houlfort, Ph.D.
Professeure, chercheure
École nationale d'administration publique
4750, avenue Henri-Julien, 5ième étage
Montréal, H2T 3E5 (Québec)
Tél: 514-849-3989 poste 3983
Fax: 514-849-3369

Appendice B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Je soussigné(e) _____, fais la déclaration suivante:

J'accepte de participer volontairement à l'étude sur les environnements de travail réalisée par Tarik Nazih étudiant en administration publique à l'École nationale d'administration publique, ainsi que par le docteur Nathalie Houlfort, professeure en psychologie du travail à l'ÉNAP.

J'ai pris connaissance d'une lettre d'information (première page du questionnaire) m'expliquant l'étude et mon implication. Je juge être conscient(e) de l'implication de ma participation dans le cadre de cette étude. Je reconnais que ma participation repose sur une base volontaire. J'accepte de participer à cette étude, par contre, je demeure libre de me retirer à n'importe quel moment de la recherche sans justification supplémentaire ni préjudice.

Selon les responsables de la recherche, ma participation à l'étude ne comporte aucun risque pour ma santé physique ou psychologique. Les renseignements obtenus lors de cette recherche demeureront confidentiels et anonymes. Une fois l'analyse des résultats complétée, les feuilles réponses seront détruites. Le questionnaire devrait exiger, environ, 20 minutes pour le compléter.

Fait le : _____

Signature: _____

Appendice C

QUESTIONNAIRE

Section I

Participation à de la formation

1. Avez-vous récemment suivi une session de formation ?

Oui Non

2. La durée de cette formation était-elle ?

Courte longue

3. Dans votre cas, cette formation était-elle obligatoire ?

Oui Non

Section II

Satisfaction au cours de formation

1. Voici, parmi une série d'énoncés, ceux qui sondent vos réactions à la formation que vous avez suivie. Veuillez indiquer votre degré de satisfaction avec chacun des énoncés suivants.

	Totalement insatisfait	Insatisfait	Ni satisfait Ni insatisfait	Satisfait	Totalement satisfait
1. le contenu du cours.	1	2	3	4	5
2. La quantité d'apprentissages effectués dans le cours.	1	2	3	4	5
3. Cette Le degré avec lequel le cours a soutenu l'attention et stimulé la participation.	1	2	3	4	5
4. La quantité de présentation théorique.	1	2	3	4	5
5. La quantité d'exercices et de pratique des nouvelles habiletés.	1	2	3	4	5
6. L'organisation et la présentation du formateur.	1	2	3	4	5
7. La capacité du formateur de répondre à vos questions et problèmes.	1	2	3	4	5
††††8. Le rythme de la formation.	1	2	3	4	5
9. La durée de la formation.	1	2	3	4	5
*10. La documentation fournie.	1	2	3	4	5

L'astérisque (*) indique les items développés pour les fins de cette recherche.

Section III

Apprentissage dans la formation

1. Pour chacune des propositions qui suit, veuillez indiquer à quel point vous êtes d'accord avec les énoncés ci-dessous :

	Tout à fait en désaccord	Légerement en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Légerement en accord	Tout à fait en accord
1. J'ai appris énormément lors de cette formation.	1	2	3	4	5
2. J'ai le sentiment d'avoir développé mes compétences grâce à cette formation.	1	2	3	4	5
3. Cette formation m'a réellement apporté quelque chose de neuf.	1	2	3	4	5
*4. J'ai bien compris la matière transmise dans cette formation.	1	2	3	4	5
*5. Cette formation m'a permis de clarifier des notions qui m'étaient peu familières.	1	2	3	4	5
*6. J'ai pu approfondir mes connaissances grâce à cette formation.	1	2	3	4	5
*7. Cette formation m'a permis de développer une nouvelle façon de voir les choses.	1	2	3	4	5

Section IV

Efficacité personnelle à la formation

2. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés qui suivent, à l'aide de l'échelle suivante :

	Tout à fait en désaccord	Légerement en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Légerement en accord	Tout à fait en accord
1. J'ai confiance en mes capacités à réussir la formation.	1	2	3	4	5
2. Je fais du bon travail dans la formation.	1	2	3	4	5
3. Je me sens capable d'apprendre les informations et les compétences données en formation.	1	2	3	4	5
4. Je suis capable d'appliquer les compétences apprises en formation.	1	2	3	4	5
5. Je suis capable d'appliquer ce que j'ai appris en formation.	1	2	3	4	5

L'astérisque (*) indique les items développés pour les fins de cette recherche.

Section V

Pratiques de reconnaissance à la formation

Choisir, parmi une série d'énoncés, ceux pouvant décrire ce que vous ressentez vis-à-vis votre travail. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants.

1. Dans mon milieu de travail, si j'entreprends un programme de formation cela me procure...	Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
a. Une augmentation de salaire.	1	2	3	4	5	6	7
b. Des encouragements de mon supérieur immédiat.	1	2	3	4	5	6	7
c. Une attestation de mérite encadrée.	1	2	3	4	5	6	7
d. Des félicitations (verbales ou écrites) de mon supérieur immédiat.	1	2	3	4	5	6	7
e. Un bon-cadeau.	1	2	3	4	5	6	7
f. Des possibilités d'avancement.	1	2	3	4	5	6	7
g. Des félicitations de mes collègues.	1	2	3	4	5	6	7
h. Des bonus.	1	2	3	4	5	6	7
i. Une implication dans les décisions de ma direction.	1	2	3	4	5	6	7
j. De l'autonomie décisionnelle dans mon travail.	1	2	3	4	5	6	7
k. Des possibilités d'aménagements d'horaire.	1	2	3	4	5	6	7
l. La possibilité de participer à des colloques ou des séminaires.	1	2	3	4	5	6	7
m. La prise en considération de mes propositions d'amélioration des façons de faire dans ma direction.	1	2	3	4	5	6	7
n. La participation à des projets valorisants.	1	2	3	4	5	6	7
o. Des médailles (ou autres objets de récompense).	1	2	3	4	5	6	7
p. Les ressources nécessaires à l'exécution de mon travail.	1	2	3	4	5	6	7

2. Quelles sont les trois principales raisons qui vous amèneraient à entreprendre un programme de formation (ex : acquérir de nouveaux savoirs, obtenir un poste de niveau supérieur, etc.) ?

1)

2)

3)

Section VI

Besoins intrinsèques au travail

Voici une série d'énoncés pouvant décrire ce que vous ressentez vis-à-vis votre travail. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants.

	Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1. Je sens que je réponds aux exigences de mon supérieur.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je sens que j'ai le choix des stratégies à adopter.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je ressens une certaine liberté personnelle.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je sens que je poursuis mes propres objectifs.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je me fais offrir des choix d'activités ou de tâches à accomplir.	1	2	3	4	5	6	7
6. Je subis de la pression.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je sens que je fais le type de travail que je veux.	1	2	3	4	5	6	7
8. Il faut que je me pousse dans le dos pour aller travailler.	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sens une liberté d'action dans l'ensemble de mes activités au travail.	1	2	3	4	5	6	7
10. L'emploi que j'occupe correspond réellement à mes choix et à mes goûts	1	2	3	4	5	6	7
11. J'aime beaucoup mes collègues de travail.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je ne me sens pas très efficace.	1	2	3	4	5	6	7
13. Les personnes au travail me disent que je suis compétent(e).	1	2	3	4	5	6	7
14. Je m'entends bien avec mes collègues de travail.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je ne me mêle pas aux autres.	1	2	3	4	5	6	7
16. Dans mon emploi, j'ai rarement la chance de démontrer mes compétences.	1	2	3	4	5	6	7
17. Mes collègues de travail ne semblent pas m'aimer vraiment.	1	2	3	4	5	6	7
18. Lorsque je travaille, je me sens souvent incapable de réaliser certaines tâches.	1	2	3	4	5	6	7

Section VII

Motivation à la formation

Veillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons qui vous conduisent à développer vos compétences, en utilisant l'échelle ci-dessous :

Je poursuis cette formation...	Pas du tout	Très peu	Un peu	Moyennement	Fortement	Très Fortement	Exactement
1. Car certains me mettent de la pression pour que je le fasse (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que j'aime vraiment développer mes compétences.	1	2	3	4	5	6	7
3. Car je considère cela comme étant mon devoir envers mon employeur.	1	2	3	4	5	6	7
4. J'en fais peu parce que j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à participer et à apprendre le contenu de cette formation.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que certains me le demandent (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).	1	2	3	4	5	6	7
6. Car ce que j'acquiers comme compétence a beaucoup de sens pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
7. Car c'est naturel pour moi de développer mes compétences.	1	2	3	4	5	6	7
8. Parce que j'ai du plaisir à participer et à apprendre de nouvelles habiletés.	1	2	3	4	5	6	7
9. Honnêtement, je fais peu d'efforts pour participer et apprendre.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pour obtenir l'approbation de certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).	1	2	3	4	5	6	7
11. Car je dois me prouver à moi-même que j'en suis capable.	1	2	3	4	5	6	7
12. Car je considère qu'il est important de participer et d'apprendre de nouvelles habiletés pour ce travail.	1	2	3	4	5	6	7
13. Car participer à la formation et apprendre de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire est pour moi une vocation.	1	2	3	4	5	6	7
14. Pour être apprécié davantage de certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).	1	2	3	4	5	6	7
15. Car cette formation correspond bien à mes valeurs personnelles.	1	2	3	4	5	6	7
16. J'en fais peu parce que je ne crois pas que la formation en vaille la peine.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce qu'ainsi, je me sens fier de moi.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pour me faire respecter davantage par certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).	1	2	3	4	5	6	7
19. Car ce que j'apprends comme compétence est stimulant	1	2	3	4	5	6	7

Je fais des efforts au travail...	Pas du tout	Très peu	Un peu	Moyennement	Fortement	Très Fortement	Exactement
20. Parce que je me sens bien lorsque je participe et j'apprends.	1	2	3	4	5	6	7
21. Car les compétences acquises m'aideront à me démarquer dans mon milieu de travail.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour éviter les critiques de certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).	1	2	3	4	5	6	7
23. Parce qu'autrement, j'aurais honte de moi.	1	2	3	4	5	6	7
24. Je ne sais pas pourquoi je participe à de la formation et j'apprends de nouvelles compétences, ça ne sert à rien.	1	2	3	4	5	6	7
25. Car participer et apprendre a une signification personnelle pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
26. Pour éviter de décevoir certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille ...).	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que les compétences que je acquiers sont intéressantes.	1	2	3	4	5	6	7
28. Parce qu'autrement, je me sentirais mal face à moi-même.	1	2	3	4	5	6	7
29. Essentiellement parce que mes supérieurs me récompenseront financièrement.	1	2	3	4	5	6	7
30. Je ne le fais pas parce que je ne vois aucun résultat si j'entreprends la formation.	1	2	3	4	5	6	7
31. Car l'apprentissage de nouvelles compétences s'intègre parfaitement dans mes objectifs de vie personnelle.	1	2	3	4	5	6	7
32. Parce que mes supérieurs m'assurent une plus grande sécurité d'emploi.	1	2	3	4	5	6	7
33. Parce que je me sentirais coupable de ne pas le faire.	1	2	3	4	5	6	7
34. Car je pense réaliser des choses qui en valent la peine.	1	2	3	4	5	6	7
35. Parce que je risque de perdre des avantages monétaires si je ne participe pas, ou si je n'apprends pas de nouvelles habiletés.	1	2	3	4	5	6	7
36. Parce que je m'amuse durant la séance de la formation.	1	2	3	4	5	6	7
37. Car je risque de perdre mon emploi si je n'apprends pas assez de compétences.	1	2	3	4	5	6	7

Section VIII

Fréquence de formation

1. À quelle fréquence participez-vous à des séances de formation (cours, formation, etc.) ?

	Formation ou cours crédité	Formation ou cours non-crédité
Jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une à deux fois par année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trois à quatre fois par année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plus de cinq fois par année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section IX

Données socio-démographiques

Pour chaque énoncé, mettez un seul crochet (✓) dans la case à l'égard de la réponse qui vous regarde.

1. **Présentement, vous êtes :**

Travailleur Travailleur-Étudiant Ancien diplômé

2. **Si vous êtes travailleur, quel type de secteur appartenez-vous ?**

Secteur public Secteur privé Autre (préciser svp)

3. **À quelle catégorie d'emploi appartenez-vous ?**

Directeur Ingénieur cadre Analyste

Professionnel Technicien Employé(e)

Autre (préciser svp)

Section X

Informations générales

1. Questions démographiques

	De 20 à 29 ans	De 30 à 39 ans	De 40 à 49 ans	De 50 à 59 ans	59 ans et plus
Âge	<input type="checkbox"/>				

2. Sexe

Homme Femme

3. Niveau de scolarité

Quel est votre niveau de scolarité ?

DES	DEC	DEP	Certificat	Baccalauréat	DESS	Maîtrise	Doctorat
<input type="checkbox"/>							

4. Rémunération

Approximativement, votre salaire brut par année est de ?

10 000 - 20 000 \$	21 000 - 30 000 \$	31 000 - 40 000 \$	41 000 - 50 000 \$	51 000 - 60 000 \$	61 000 - 70 000 \$	71 000 - 80 000 \$	plus de 81 000 \$
<input type="checkbox"/>							

Date à laquelle vous répondez à ce questionnaire :

____ / ____ / ____

(Jour - Mois - Année)

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration à ce projet.