

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

IMPACT DU STYLE PERSONNEL DE COMMUNICATION AU TRAVAIL SUR LA  
COMPÉTENCE COMMUNICATIONNELLE DES ÉTUDIANTS-GESTIONNAIRES DE  
MBA DE L'ENSEMBLE DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN GESTION DES ORGANISATIONS

PAR  
ISABELLE LABRIE

JUIN 2003



### **Mise en garde/Advice**

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## **REMERCIEMENTS**

Le mémoire de recherche représente sans contredit un cheminement exigeant et rigoureux mais tellement enrichissant et formateur tant au niveau académique qu'au niveau personnel. Il permet entre autre d'atteindre par le niveau de réflexion qu'il exige un autre niveau de « savoir », « savoir-faire » et « savoir être ». Plusieurs personnes ont été déterminantes dans cette aventure par les divers apports qu'ils m'ont procurés. Je désire en premier lieu remercier de façon particulière M. Michel Marsan Ph.D d'avoir accepté de diriger ce processus de recherche. Il nous est pas toujours donné de rencontrer des gens qui nous permettent de dépasser nos limites afin d'arriver à un certain niveau d'excellence. M. Marsan par sa généreuse disponibilité, par sa compréhension, par sa rigueur, par sa compétence, par ses précieux conseils et ses critiques constructives est la personne sans qui ce mémoire n'aurait probablement pas vu le jour. Pour tout ça, je tiens à le remercier sincèrement d'avoir, par le biais de sa personne, amener une valeur ajoutée à ce mémoire.

Merci aussi à Pierre Sauvé Ph.D pour le support technique qu'il m'a apporté en tant que Directeur de la maîtrise en gestion des organisations. Il m'a également ouvert la porte aux méthodes quantitatives en plus de me donner de bons conseils en ce qui concerne les questions reliées aux méthodes quantitatives de ce mémoire.

Un merci tout spécial est dédié à ma famille qui depuis le début de ma vie me soutient dans tout ce que j'entreprends. J'éprouve une reconnaissance toute spéciale pour eux car ils sont tous, à leur façon, des personnes

toutes les universités impliquées pour leur franche collaboration. Je tiens à leur adresser toute ma gratitude d'avoir contribué instantanément à cette méga logistique de cueillette de données aux quatre coins du Québec. Sans la générosité de toutes ces personnes rien de tout ça n'aurait été possible.

Enfin, je tiens à souligner la qualité de la présence à mes côtés de mon conjoint, Tony Lachapelle, dont l'écoute, la patience, le respect ont fait la différence dans cette aventure que nous avons vécue à deux lui aussi terminant sa maîtrise ; je lui adresse plus que des remerciements.

## **RÉSUMÉ**

Le but de cette recherche scientifique comporte deux volets : d'abord vérifier l'existence d'un lien entre le style personnel de communication au travail et la compétence communicationnelle. Secundo, vérifier la corrélation entre les deux outils de mesure de la compétence communicationnelle utilisés dans cette étude. La revue de littérature a permis de générer un cadre conceptuel riche et diversifié et a permis de donner naissance à un cadre théorique basé sur des références dans le domaine de la compétence communicationnelle. Ainsi, cette étude prend assise sur la théorie de Cormier (2000) en ce qui concerne le style personnel de communication au travail et sur les études de McCroskey (1984, 1988) et Duran (1983, 1992) sur la compétence en communication. Cette recherche cible les cadres puisqu'ils représentent depuis longtemps une population de choix pour les chercheurs (Mintzberg, 1973) en particulier les cadres en formation puisqu'elle a interrogé des étudiants de MBA des universités du réseau de l'Université du Québec offrant le programme de MBA pour cadres: l'UQAR, l'UQAC, l'UQO, l'UQAM, l'UQAT procurant ainsi un échantillon de 225 participants répartis sur l'ensemble du Québec.

La problématique de cette recherche met en lumière que toute personne qui entre en communication arbore un style de communication. Il semble que le développement des habiletés reliées à la compétence communicationnelle soit tributaire du style personnel de communication. Ainsi, il devient pertinent de pousser plus loin l'analyse et de vérifier s'il y a un style de communicateur qui semble faire preuve d'une plus grande compétence en communication. L'utilisation de la « Self perceived communication competence » et la

« Communicative adaptability scale » vise à démontrer si effectivement il y a un style de communicateur parmi les quatre styles fondamentaux identifiés par Cormier (2000) qui soit plus efficace en communication. Les deux échelles de mesure permettent de voir, selon la vision de la compétence communicationnelle des deux concepteurs : s'il y a un style de communicateur qui semble avoir une meilleure perception de lui en tant qu'être communicationnel, perception qui influence ses choix de comportements et d'attitudes de communication (McCroskey, 1984), et s'il y a un style de communicateur qui semble avoir une meilleure habileté à s'adapter à différents contextes sociaux de communication de façon à user d'une communication juste et appropriée (Duran, 1983, 1992).

Par le biais des méthodes quantitatives les données ont été analysées à l'aide de l'analyse de variance à un facteur et à l'aide de la corrélation linéaire. Les résultats des analyses statistiques infirment la première hypothèse à l'effet que le style de communicateur a un impact sur la compétence en communication. Par contre, la deuxième hypothèse est confirmée et démontre qu'il y a effectivement une corrélation entre les deux outils de mesure de la compétence en communication (SPCC, McCroskey, 1984 ; CAS, Duran, 1983). Toutefois, l'étude dénote un phénomène intéressant ce qui constitue à notre avis un apport significatif à l'étude de la compétence communicationnelle auprès des managers : les femmes cadres semblent démontrer une perception plus positive de leur compétence communicationnelle que leurs homologues masculins.

***Impact du style personnel de communication au travail sur la  
compétence communicationnelle des étudiants-gestionnaires de  
MBA de l'ensemble du réseau de l'Université du Québec***

**Table des matières**

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>I</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....</b>	<b>IX</b>
 <b>INTRODUCTION .....</b>	 <b>1</b>
L'ÉVOLUTION DU PROJET DE RECHERCHE .....	3
ENTRETIENS EXPLORATOIRES .....	6
 <b>CHAPITRE 1</b>	
<b>DE COMMUNICATION, DE COMPÉTENCE ET DE CADRE.....</b>	<b>9</b>
1.1. L'IMPORTANCE DE LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE .....	12
1.2. DÉFINITION DE LA COMMUNICATION ORGANISATIONNELLE ET INTERPERSONNELLE .....	14
1.3. LA COMPÉTENCE, LA COMMUNICATION ET LE CADRE .....	20
1.3.1. <i>Jablin et Sias (2000) : Le répertoire bibliographique.....</i>	<i>21</i>
1.3.2. <i>Solange Cormier (2000) : La communication réussie.....</i>	<i>27</i>
1.3.3. <i>Joseph A. DeVito (1993): Les composantes de base .....</i>	<i>32</i>
1.3.4. <i>Philip R. Lindsay et Roger Stuart (1997) : Aide à la résolution de problèmes de                 compétences organisationnelles .....</i>	<i>34</i>
1.3.5. <i>Turo Virtanen (2000) : Les compétences requises des gestionnaires.....</i>	<i>36</i>
1.3.6. <i>David Robotham et Richard Jubb (1996): Approche par compétence comme                 mesure de la performance des gestionnaires .....</i>	<i>38</i>
1.3.7. <i>Anders Drejer (2001) : Augmentation de la compétence .....</i>	<i>39</i>
1.3.8. <i>Dawn Kelly (2000) : L'amélioration de la communication organisationnelle.....</i>	<i>41</i>
1.3.9. <i>Allan H. Church (1996): La conceptualisation des échanges.....</i>	<i>44</i>
1.3.10. <i>Mintzberg et ses recherches sur le cadre .....</i>	<i>46</i>
1.3.10.1. <i>Association des MBA du Québec .....</i>	<i>49</i>
1.3.11. <i>Tableau synthèse.....</i>	<i>50</i>

## CHAPITRE 2

### ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ..... 54

2.1. LA COMPÉTENCE COMMUNICATIONNELLE ET LES STYLES PERSONNELS DE COMMUNICATEURS .....	55
2.2. LE CONCEPT "STYLE PERSONNEL DE COMMUNICATION" SELON CORMIER (2000).....	56
2.3. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE EN COMMUNICATION SELON DURAN (1983) & McCROSKEY (1984) .....	57
2.4. L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIONNELLE SELON CERTAINS CHERCHEURS .....	59
2.5. ÉMERGENCE D'UNE PROBLÉMATIQUE .....	59

## CHAPITRE 3

### CADRE THÉORIQUE ..... 65

3.1. CORMIER (2000) ET LE SPC.....	65
3.1.1. <i>Le style personnel de communication : le soi public</i> .....	65
3.1.2. <i>Les dimensions du style personnel de communication</i> .....	68
3.1.2.1. La dominance.....	69
3.1.2.2. La réactivité affective .....	71
3.1.3. <i>Émergence de quatre styles</i> .....	72
3.2. McCROSKEY (1984) ET LA COMPÉTENCE COMMUNICATIONNELLE .....	74
3.3. DURAN (1983) ET LA COMPÉTENCE COMMUNICATIONNELLE .....	79
3.4. DEVITO (1993) ET LES CONTEXTES DE COMMUNICATION.....	85

## CHAPITRE 4

### CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES ..... 87

4.1. CADRE CONTEXTUEL.....	87
4.1.1. <i>Le programme de MBA</i> .....	88
4.1.2. <i>L'Université du Québec et les constituantes retenues dans le cadre de l'étude..</i>	89
4.1.2.1. UQAR .....	91
4.1.2.2. UQAC .....	92
4.1.2.3. UQO .....	93
4.1.2.4. L'UQAM.....	94
4.1.2.5. UQAT.....	95
4.2. DESIGN DE RECHERCHE : VERS LES VARIABLES OBSERVÉES .....	96
4.3. LES VARIABLES OBSERVÉES .....	98
4.4. TYPE DE DONNÉES NÉCESSAIRES.....	98
4.5. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON À L'ÉTUDE .....	99
4.6. LES OUTILS DE MESURES .....	99
4.6.1. <i>McCroskey (1988) et l'auto-évaluation</i> .....	100
4.6.1.1. Différents types de mesure .....	101
4.6.1.2. L'auto-évaluation .....	102
4.6.2. <i>Questionnaire général</i> .....	105
4.6.3. <i>Questionnaire sur le Style personnel de communication au travail</i> .....	105
4.6.4. <i>Self perceived communication competence</i> .....	106
4.6.5. <i>The communicative Adaptability Scale</i> .....	108
4.6.5.1. Attitude sociale (Social composure) .....	109
4.6.5.2. Confirmation sociale (Social confirmation) .....	109
4.6.5.3. Expérience sociale (Social experience) .....	109

4.6.5.4. Humour, présence d'esprit (Wit).....	110
4.6.5.5. Ouverture de soi appropriée (Appropriate disclosure) .....	110
4.6.5.6. Expression verbale (Articulation) .....	111
4.7. MÉTHODE DE CUEILLETTE DE DONNÉES .....	112
4.7.1 <i>La logistique</i> .....	114
4.7.2. <i>La prise de contact</i> .....	114
4.7.3. <i>Les documents de collecte de données</i> .....	115
4.7.4. <i>Les délais de réponses aux questionnaires</i> .....	115
4.7.5. <i>L'expédition des documents de collecte de données</i> .....	116
4.8. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON .....	117
4.8.1. <i>Taille de l'échantillon</i> .....	117
4.8.2. <i>Proportion des individus par le sexe</i> .....	118
4.8.3. <i>Fréquence des âges</i> .....	119
4.8.4. <i>Niveaux de scolarité</i> .....	120
4.8.5. <i>Domaines de spécialisation</i> .....	121
4.8.6. <i>Revenu gagné</i> .....	122
4.8.7. <i>Expérience sur le marché du travail</i> .....	124
4.8.8. <i>Secteur de l'organisation</i> .....	124
4.8.9. <i>Compilation des styles personnels de communication</i> .....	125

## CHAPITRE 5

<b>MÉTHODE D'ANALYSE.....</b>	<b>128</b>
5.1. L'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES.....	128
5.2. LES LOGICIELS UTILISÉS .....	129
5.2.1. <i>Logiciel Excel</i> .....	130
5.2.2. <i>Logiciel SPSS</i> .....	131
5.3. LES TESTS STATISTIQUES .....	131
5.3.1. <i>L'analyse de variance à un facteur</i> .....	131
5.3.2. <i>La corrélation linéaire</i> .....	133
5.4. RÉSULTATS ATTENDUS .....	134
5.5. STRUCTURE DE LA BASE DE DONNÉES SPSS.....	135
5.6. LOGISTIQUE DE LA COMPILATION DES DONNÉES.....	137
5.7. TRAITEMENT CONFIDENTIEL DES DONNÉES .....	138

## CHAPITRE 6

<b>L'ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>139</b>
6.1. L'ANALYSE DE VARIANCE À UN FACTEUR .....	139
6.1.1. <i>Autres tests de comparaison de moyennes</i> .....	149
6.1.1.1. Le sexe et la compétence en communication .....	149
6.1.1.2. L'université de provenance et la compétence communicationnelle .....	152
6.2. CORRÉLATION .....	157
6.2.1. <i>Autres analyses de corrélation</i> .....	163
6.2.1.1. CAS .....	163
6.2.1.2. SPCC .....	166

## **CHAPITRE 7**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS..... 171**

7.1. HYPOTHÈSE 1.....	171
7.2. HYPOTHÈSE 2.....	173
7.3. ÉLÉMENTS NOUVEAUX .....	174
7.3.1. Niveau d'estime élevé .....	174
7.3.2. Lien entre le sexe et la compétence communicationnelle.....	176
7.3.3. La prédominance du style aimable.....	178
7.3.4. La présence de double style .....	182
7.3.5. Perception similaire des universités à l'étude .....	184
7.4. RÉFLEXIONS DIVERSES .....	185
7.4.1. Méthode quantitative .....	185
7.4.2 Les outils de mesure.....	186
7.5. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	186
7.6. RECHERCHES FUTURES.....	189

### **CONCLUSION ..... 191**

#### **APPENDICE A - REVUE DE LITTÉRATURE DE JABLIN & SIAS (2000)..... 210**

#### **APPENDICE B - DESCRIPTION DÉTAILLÉE DES QUATRE SPC ..... 212**

#### **APPENDICE C - INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES SUR LE RÉSEAU DE L'UQ 217**

#### **APPENDICE D - QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL ..... 228**

#### **APPENDICE E - QUESTIONNAIRE : SPC..... 232**

#### **APPENDICE F - QUESTIONNAIRE : SPCC..... 236**

#### **APPENDICE G - QUESTIONNAIRE : CAS ..... 238**

#### **APPENDICE H - COMPILATION DU SPC..... 241**

#### **APPENDICE I - COMPILATION SPCC ..... 243**

#### **APPENDICE J - COMPILATION CAS ..... 245**

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 - Résumé des entretiens exploratoires .....	7
Tableau 1.1 - Les deux versions de la communication .....	15
Tableau 1.2 – Champs de communication .....	17
Tableau 1.3 - Condensé des deux dimensions et trois niveaux d'analyse de la compétence en communication.....	23
Tableau 1.4 - Amélioration de la communication par le biais de la « direction par la vision » .....	42
Tableau 1.5 - Synthèse de la revue bibliographique .....	51
Tableau 3.1 - Composantes du style personnel de communication (SPC) .....	67
Tableau 3.2 - Caractéristiques des personnes dominantes et non-dominantes .....	70
Tableau 3.3 - Les différents contextes de communication .....	86
Tableau 4.1 - Matrice de planification des données .....	98
Tableau 4.2 – Logistique de la cueillette de données.....	116
Tableau 4.3 - Taux de réponse des universités à l'étude.....	116
Tableau 4.4 - Répartition des répondants de l'échantillon .....	117
Tableau 4.5 – Répartition des répondants selon le sexe.....	118
Tableau 4.6 – Répartition des répondants par université à l'étude .....	119
Tableau 4.7 – Répartition des répondants par groupes d'âge .....	120
Tableau 4.8 – Répartition des répondants selon la scolarité complétée .....	121
Tableau 4.9 – Répartition des répondants selon le poste occupé .....	122
Tableau 4.10 – Répartition des répondants selon le revenu annuel.....	123
Tableau 4.11 – Répartition des répondants selon le revenu et le sexe.....	123
Tableau 4.12 – Répartition des répondants selon leur expérience sur le marché du travail .....	124

Tableau 4.13 – Répartition des répondants par secteur .....	124
Tableau 4.14 - Fréquence des styles personnels de communication .....	126
Tableau 4.15 – Répartition des styles personnels de communication selon le sexe	127
Tableau 5.1 - Structure banque de données SPSS.....	135
Tableau 5.2 - Identification des documents de collecte de données .....	137
Tableau 6.1 - Traitement Anova de la SPCC.....	140
Tableau 6.2 - Table d'analyse des variances de la SPCC .....	141
Tableau 6.3 - Force de la relation des SPC et de la SPCC.....	144
Tableau 6.4 - Test Anova de la CAS.....	145
Tableau 6.5 - Table d'analyse des variances de la CAS .....	146
Tableau 6.6 - Force de la relation des SPC et de la CAS.....	148
Tableau 6.7 - Données descriptives de la SPCC et de la CAS .....	150
Tableau 6.8 - Test en $t$ .....	151
Tableau 6.9 - Force de la relation du sexe avec la SPCC et la CAS .....	152
Tableau 6.10 - Données descriptives par université .....	153
Tableau 6.11 - Table d'analyse des variances de la SPCC et la CAS .....	154
Tableau 6.12 - Force de la relation des SPC et de la CAS .....	156
Tableau 6.13 - Statistiques descriptives de la SPCC et de la CAS .....	160
Tableau 6.14 - Corrélations.....	161
Tableau 6.15 - Statistiques descriptives comparatives des dimensions de la CAS ..	163
Tableau 6.16 - Corrélation entre la SPCC et la CAS.....	165
Tableau 6.17 - Statistiques descriptives de la SPCC.....	167
Tableau 6.18 - Corrélation entre la CAS et la SPCC.....	168
Tableau 6.19 - Étude de Chesebro.....	169

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 - Problème de recherche.....	3
Figure 1.1 - Une illustration du processus de communication interpersonnelle .....	19
Figure 1.2 - Les habiletés de communication : du soutien à la confrontation .....	31
Figure 1.3 - Les niveaux du développement de la compétence .....	40
Figure 1.4 - Le modèle C-P-R de la communication organisationnelle.....	45
Figure 2.1 - Modèle d'analyse et interactif de la recherche.....	64
Figure 3.1 - Les deux dimensions de Merrill et Reid (1981) du SPC.....	69
Figure 3.2 - Les quatre styles personnels de communication .....	72
Figure 3.3 - Description sommaire et comparative des SPC.....	74
Figure 4.1 - Modèle interactif du design de recherche .....	97
Figure 4.2 - Répartition des répondants par université à l'étude .....	118
Figure 6.1 - Graphique des moyennes pour la SPCC .....	144
Figure 6.2 - Graphique des moyennes pour la CAS.....	148
Figure 6.3 - Graphiques des moyennes de la SPCC et la CAS.....	157
Figure 6.4 - Diagramme de dispersion.....	159

**LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES**

CAS	Communicative adaptability scale
POPDCORB	Planification, organisation, personnel, direction, coordination, rapport, budget
SPC	Style personnel de communication
SPCC	Self perceived communication competence
UQ	Université du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
SPSS	Statistical Packages for Social Science

## INTRODUCTION

*« Gérer se conçoit comme une activité à forte teneur communicative requérant une bonne dose de compétence et d'efficacité. Le souci pragmatique des organisations tend vers l'optimisation du temps de communication managériel. La majorité des études visent la compatibilité de la façon de communiquer du dirigeant avec les employés dans l'accomplissement des tâches et la recherche d'une certaine harmonie organisationnelle conditionnant les rapports employés-patrons. Auparavant on négociait; aujourd'hui, on dialogue. Maintenant tout est communication ou presque dans l'organisation. »*

Marsan, 2001

La communication est à la base de toute relation humaine que ce soit sur une base de relation d'aide, de socialisation ou de "business". Ce qui nous distingue les uns des autres dans tout ce processus de communication c'est l'importance que l'on accorde à la communication, les efforts faits à cet égard et la compétence dont on fait preuve en tant qu'être communicationnel.

La communication est devenue l'un des thèmes centraux de nos sociétés contemporaines. Du responsable de l'État au citoyen à la base, chacun s'interroge : pourquoi autant de difficultés à communiquer? Des cohortes de « spécialistes » de la communication vendent leurs services et une multitude de méthodes sont proposées pour se former ou s'améliorer dans les pratiques de communication. Ingénieurs, linguistes, informaticiens, psychologues, chercheurs et même étudiants se penchent sur la question et proposent des modèles, des outils ou donnent des conseils. Bref la communication est un vaste et passionnant champ de réflexion, d'études et de réalisations. L'objectif central de cette recherche sera d'aborder la communication sous

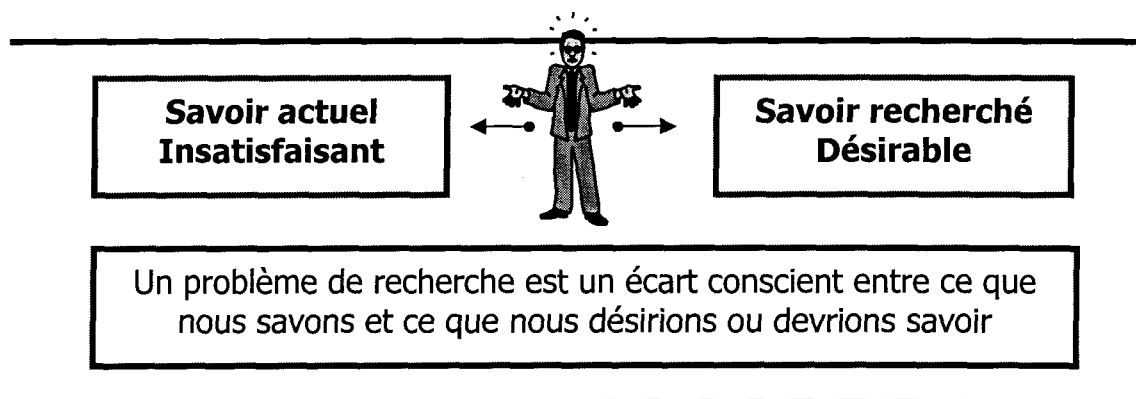
l'angle de la compétence plus précisément, de la compétence communicationnelle. Cette composante en est une qui s'inscrit comme l'un des thèmes majeurs des préoccupations entourant le phénomène de la communication.

Dans la première section de ce mémoire, le cadre conceptuel sera présenté alors que la recension des écrits sera synthétisée en démontrant ce que la littérature, par le biais de différentes études, a apporté en ce qui concerne la compétence communicationnelle. Cette première étape sert d'introduction pour démontrer la problématique émergente où sont mis en lumière les auteurs sur lesquels elle est appuyée. De là, émane le cadre théorique et le cadre contextuel. Ensuite, les précisions d'ordre méthodologique seront abordées afin de décrire et justifier la stratégie de recherche, la méthode de cueillette des données et la présentation de l'échantillon. Enfin, les méthodes d'analyse seront présentées suivies de l'analyse des résultats et des discussions qui en découlent.

## L'évolution du projet de recherche

L'évolution en ce qui concerne le sujet dont fait l'objet cette recherche a suscité beaucoup de réflexion. L'importance du processus entourant le choix de la problématique en est un de rigueur qui a permis d'aboutir à une question de recherche. Une question qui s'est vue flexible puisqu'elle a évolué et s'est précisée au fil du cheminement. Un livre a été suggéré d'entrée de jeu: "Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données" (1997). Une "figure" a attiré l'attention dès le départ:

**Figure 1 - Problème de recherche**



Ce schéma qui présente le problème de recherche comme étant l'écart entre ce que nous savons et ce que nous désirons savoir a été la bougie d'allumage. Ainsi, cette illustration simple mais révélatrice a orienté la réflexion vers les intérêts, motivations et passions personnels connus et à connaître.

Il y a quelques années, plus précisément à la fin des études secondaires, il a fallu faire un choix de carrière. Le goût pour la gestion jumelé avec l'intérêt

pour l'être humain a fait en sorte d'opter pour l'administration des affaires avec une spécialisation en ressources humaines. Aujourd'hui, les ressources humaines et les dynamiques qui se créent entre les individus par le biais de la communication sont des sujets passionnants qui m'interpellent. Pourquoi tant de problèmes autour de la communication ? Pourquoi est-ce facile de parler mais si difficile de communiquer ? Comment certains réussissent à mieux communiquer ? Plusieurs interrogations, à la fois simples et complexes, qui ont servi de ligne directrice à cette quête de savoir. C'est donc dans cette optique que le but ultime fût de poursuivre dans cette veine dans le cadre de cette recherche de maîtrise. Ainsi, partant avec le désir d'explorer et d'investiguer sur l'une des dynamiques de l'humain dans l'organisation, le domaine de la communication s'est avéré le fil conducteur de cette réflexion.

Qu'est-ce que la communication représente et signifie en tant que chercheuse? Elle représente un champ d'intérêt qui remonte à très loin, voire même à l'enfance. Quelques années plus tard, la compréhension de toute son importance via les différentes implications universitaires s'est faite. En siégeant sur différents comités de gestion et de conseil d'administration il a été possible d'observer l'ampleur du rôle de la communication autant formelle qu'informelle. Arrivée sur le marché du travail et en charge du département des ressources humaines dans une entreprise oeuvrant dans l'industrie minière la réalité est apparue clairement. Je savais que la communication était primordiale mais une prise de conscience s'est faite sur, ce qui est à mon avis, le plus important et le plus problématique: *la qualité des communicateurs et leur impact sur les communications interpersonnelles.*

Suite à la lecture d'un article paru dans « The New Handbook of organizational communication » (2000) le terme de compétence communicationnelle est apparu pour la première fois mettant ainsi un concept sur la réalité observée. C'est ainsi qu'a débuté la réflexion et l'exploration de ce concept en orientant les efforts en ce sens.

Au fur et à mesure de la découverte de la littérature sur ce sujet, un autre concept revenait souvent dans les lectures concernant la compétence communicationnelle à savoir : le fait que tout être communicationnel arbore un style de communication. Ainsi, il est apparu pertinent d'investiguer également cette avenue puisqu'un individu qui pose des actes de communication le fait à l'intérieur d'un style de communication. L'investigation des styles de communicateurs développés par Cormier (2000) a été faite d'une part parce qu'ils reposent sur la typologie de Merrill et Reid (1981) qui s'inspirent de la théorie classique de Jung (1950) et d'autre part parce qu'ils traitent du style personnel de communication au travail. Ainsi, les quatre styles de communicateurs de Cormier se sont avérés adéquats pour la population qui a été ciblée, soit les cadres.

En effet, plusieurs des études répertoriées ont ciblé les cadres en général comme population de choix. Ceux-ci se retrouvent dans plusieurs secteurs, plusieurs types d'organisations et plusieurs types d'industries ce qui font d'eux une population très prisée. C'est ce qui a incitée à envisager cette avenue. Mais comment avoir accès à plusieurs cadres provenant de milieux différents ? Plusieurs chercheurs se sont tournés vers les étudiants de MBA puisqu'ils permettent justement d'avoir accès à cette population faisant d'eux un échantillon intéressant. C'est donc à la lumière de toute cette revue de

littérature que les choix se sont faits et les décisions se sont prises en permettant à tous ces éléments d'être crédibles et pertinents entre eux faisant de cette recherche une démarche justifiée.

### **Entretiens exploratoires**

Les entretiens exploratoires avec des praticiens provenant de milieux variés (mines, forêt, centre d'appel) sont vraiment un complément pertinent à cette réflexion. Ils m'ont permis de prendre contact avec les gens de "terrain" et de me sensibiliser à leur perception à l'égard de la communication. Je suis donc entrée en contact avec des gens évoluant, pour la plupart, dans le domaine des ressources humaines dans quelques organisations. Tous sont unanimes à dire que la communication est primordiale pour qu'une entreprise fonctionne bien. Le Surintendant des ressources humaines d'une des divisions de Norbord (domaine forestier), est d'avis qu'une bonne communication est nécessaire pour que les employés soient heureux au travail. La haute direction joue un rôle important puisqu'elle est l'agent instigateur de la transmission de l'information et maître de la façon de le faire. Selon un Surintendant des ressources humaines chez Cambior (domaine minier), la communication a un impact direct sur le style de relation de travail, sur l'organisation du travail, sur la confiance et la motivation des employés, sur le rendement et sur la santé et sécurité au travail. La communication serait la clé de la réussite aux dires du Surintendant de la santé et de la sécurité chez Cambior. Une bonne communication a une influence sur le rendement, la production, sur les accidents au travail et sur l'absentéisme. Toujours selon lui, permettre aux employés de s'exprimer et de participer activement à l'organisation contribue à ce qu'ils se développent,

se valorisent et accentuent leur sentiment d'appartenance et de solidarité. Une conseillère aux ressources humaines à la mine Bousquet II, remarque que la communication est déterminante en ce qui concerne les relations entre le syndicat et la direction. Il est important d'avoir de bons rapports pour favoriser les échanges constructifs, positifs et "gagnant-gagnant". Aussi, la vision doit être transmise aux employés, selon elle, et c'est le directeur qui y donnera la couleur et le ton. Le Président de chez Proximédia, utilise un mode de management axé de façon particulière sur l'être humain. Pour lui, communiquer est une affaire de tous les jours et c'est pourquoi il a décidé de miser sur son personnel et sur leur implication. Le tableau 1 résume les grandes lignes directrices des entretiens exploratoires.

**Tableau 1 - Résumé des entretiens exploratoires**

<b>Surintendant des RH</b> <i>Norbord</i>	<p>« Une bonne communication est essentielle avec et entre les employés pour que ceux-ci soient heureux au travail. La haute direction joue un rôle important puisqu'elle est l'agent instigateur de la transmission de l'information et maître de la façon de le faire. Négligée, cette communication peut-être source de nombreux conflits. »</p>
<b>Surintendant des RH</b> <i>Cambior</i>	<p>« La communication a un impact direct sur le style de relation de travail, sur l'organisation du travail, sur la confiance et la motivation des employés, sur le rendement et sur la santé et sécurité. »</p>
<b>Conseiller Kaizen</b> <i>Cambior</i>	<p>« La communication est la clé de la réussite, elle a une influence sur le rendement, la production, sur les accidents au travail, sur l'absentéisme, etc. Elle permet à tous de s'exprimer, se valoriser et par le fait même participer activement à l'intérieur de l'entreprise et favoriser le sentiment d'appartenance. »</p>

<b>Conseillère en RH</b> <b><i>Bousquet II</i></b>	« La communication est déterminante en ce qui concerne les relations entre le syndicat et la direction. Il est important d'avoir de bons rapports pour favoriser les échanges constructifs, positifs et « gagnant-gagnant ». La vision, entre autre, doit être communiquée aux employés et c'est le directeur qui y donnera la couleur et le ton. »
<b>Président</b> <b><i>Proximédia</i></b>	« Communiquer est une affaire de tous les jours. Il préconise l'implication personnelle et adopte un style de management axé de façon particulière sur l'être humain. »

Ces entretiens exploratoires ont confirmé de façon catégorique que la communication est le cœur des relations humaines au travail et donc le moteur des organisations et par le fait même, elle mérite que l'on s'y attarde encore.

## **CHAPITRE 1**

### **DE COMMUNICATION, DE COMPÉTENCE ET DE CADRE**

Avant de se lancer au cœur de l'action de recherche, il est primordial de faire un tour d'horizon de la littérature pour voir ce qui se dit concernant les différents concepts utilisés. Toute recherche scientifique doit s'appuyer sur des fondements et des concepts solidement définis. Le cadre conceptuel représente l'ensemble des connaissances d'un sujet de recherche qui servent de cadre de référence à la recherche empirique. Aussi, il sert à délimiter la problématique et le cadre théorique traités aux sections suivantes. Ainsi, la prochaine section identifie quelques visions de différents auteurs à l'égard de la communication et de la compétence.

Auparavant, il importe de regarder l'origine de quelques concepts clés pour en vérifier le sens et l'origine. Cette façon de faire devient plus éclairante pour la définition des mots à portée communicationnelle et révélatrice quant à leur essence véritable. Les encyclopédies de la langue française nous permettent d'obtenir cette information.

**COMMUNIQUER :** Emprunté au latin *communicare*, d'abord "avoir part, partager" puis "être en relation avec".

**COMMUNICATION :** Emprunté au latin *communicatio*, "mise en commun, échange de propos, action de faire part". Il a été introduit en français avec le sens général de "manière d'être ensemble".

*COMMUNICATEUR, TRICE :* Emprunté au latin *communicator*, qui signifie celui qui communique, repris plus tard comme celui qui sait participer, met les biens en commun.

*RELATION :* Le mot, emprunté comme terme philosophique pour désigner le rapport d'indépendance entre deux choses ou deux personnes dans leur mode d'existence, a reçu un sens général, nommant un rapport réciproque entre deux êtres, deux choses. Aujourd'hui, c'est davantage l'expression "être en relation avec" qui est employée faisant référence à des liens de dépendance, d'interdépendance et d'influence réciproque au fait de communiquer avec quelqu'un.

*PAROLE :* Issu du latin *parabola* qui désigne en général l'expression verbale de la pensée.

*ÊTRE :* "Fait d'être", qualité de ce qui est, "nature intime", manière d'être.

En investiguant le domaine de la communication, plusieurs citations parsèment la littérature. On dit des citations et des proverbes qu'ils sont un reflet d'une société, il est donc éclairant de s'y pencher. En voici quelques-unes de divers auteurs et divers champs.

La communication est le mot désignant le processus de transfert de signification d'un individu à l'autre

**Robert S. Cathcart**

Le devoir de chercher et de se renseigner, le souci d'exactitude, l'honnêteté et la justice dans le choix et le développement des idées et des arguments, l'acceptation de soumettre ses motifs personnels à l'examen public et la tolérance envers la dissidence sont les quatre « préceptes moraux » à la base de l'éthique de la communication dans une société libre.

**Darl R. Wallace**

La communication est l'échange d'informations entre deux ou plusieurs esprits.

**John C. Lilly**

La parole est l'essence même de la civilisation. Le mot, aussi contradictoire soit-il, maintient le contact. C'est le silence qui isole.

**Thomas Mann**

...bien des problèmes de communication entre individus résultent de barrières intérieures par rapport à la communication.

**Abraham H. Maslow**

Quel que soit le contenu de ce qu'ils se communiquent ou le sujet dont ils croient parler, les êtres humains parlent toujours d'eux-mêmes, de l'un et de l'autre, et du contexte immédiat de la communication.

**R. Pittinger, C Hockett & J. Danehy**

La communication est le pouvoir. Ceux qui en maîtrisent l'art peuvent modifier leur propre expérience du monde et l'expérience du monde à leur endroit.

**Anthony Robbins**

Nous naissons presque tous avec le potentiel pour apprendre la communication; il n'en tient qu'à nous d'acquérir des techniques de communication. Grâce à un enseignement sérieux, à l'observation personnelle, à l'expérience et à la pratique, l'individu peut apprendre plusieurs des techniques de communication indispensables pour devenir un bon communicateur.

**Virginia P. Richmond & James C. McCroskey**

C'est (la communication) ce qui assure la cohésion de tout organisme.

**E. Colin Cherry**

La communication signifie que l'information passe d'un endroit à l'autre.

**George A. Miller**

La « communication » au sens le plus large, peut se définir comme l'exigence d'une réponse.

**Frank E.X. Dance**

La communication... le processus consistant à donner sens et intention aux actes d'autrui.

**Philip Tompkins**

Tout style laisse à désirer lorsqu'il ne permet pas de donner de l'effet à une communication orale ou à un texte qu'on lit à haute voix.

**William Hazlitt**

### 1.1. L'importance de la communication interpersonnelle

Mintzberg (1973) à l'aide de ses recherches en gestion, a été un précurseur de l'importance de la communication. Il a entre autre démontré que l'accent est davantage mis sur la communication interpersonnelle. Goldhaber & al. (1979) et Jablin (1979) disent également à ce sujet que c'est le niveau où survient la plupart des difficultés et où s'évalue qualitativement le potentiel de survie de l'organisation. Il semblerait aussi qu'à la nature même de la gestion et des responsabilités des gestionnaires, la communication interpersonnelle et la gestion semblent inextricablement liées (Penley et al., 1991; Timm, 1980). Aussi, Côté et al. (1995) définissent la communication en circonscrivant bien la portée interpersonnelle :

« La communication peut être considérée comme le lien organique qui permet aux individus d'entrer en contact, d'échanger et, par conséquent, de vivre et de travailler en groupe. »

Pour revenir à Mintzberg (1973), celui-ci a identifié cinq moyens de communication principaux chez les cadres : le courrier, aujourd'hui il est de plus en plus électronique (communication documentaire), le téléphone (purement verbal), la réunion non programmée (informelle, de face à face), la réunion programmée (formelle, de face à face) et la tournée (visuelle). Mintzberg (1973) explique qu'entre ces différents moyens il y a des différences importantes. La communication documentaire utilise un langage formel et compte des délais de réactions. Par contre, ces délais sont diminués par l'essor des technologies de l'information dont le courrier électronique. Tous les moyens de communication verbaux peuvent transmettre en plus du message contenu dans les mots utilisés, les messages sous-tendus, par le non-verbal, la voix et la durée de réaction. Mintzberg

(1973) a fait une découverte, selon lui, significative : la préférence très nette des cadres pour les moyens de communication verbale.

Mintzberg (1973) cite plusieurs études empiriques sur la répartition du temps de travail des cadres entre différentes activités. Pratiquement toutes les études soulignent la proportion importante consacrée à la communication verbale, avec des estimations qui vont de 57% du temps consacré à la communication de face à face (Guest, 1956) à 89% consacré à l'interaction verbale par les cadres intermédiaires (Lawler, Porter et Tannenbaum, 1968). Mintzberg (1973) souligne les travaux de Rosemary Stewart (1967) qui après avoir recueilli un volume important de données, a conclu que les cadres moyens et supérieurs ne passaient en moyenne que 34% de leur temps seuls, et le restant du temps en communication informelle. À ce sujet, Burns (1954) a trouvé que les conversations occupaient environ 80% du temps des cadres. Les observations de Mintzberg (1973) lui ont permis d'arriver aux mêmes conclusions. Ces constats semblent d'actualité car ils se confirment dans les études plus récentes (Henriet et Boneu, 1998).

Voyant ainsi l'importance de la communication verbale, c'est pourquoi cette étude s'intéressera davantage à cette forme de communication, c'est-à-dire la communication d'individu à individu et délaissera les autres formes de communication organisationnelle qui sont: la communication écrite, la communication technologique, les stratégies et les politiques de communication interne, les relations publiques, les discours et les allocutions, etc. Cependant, il est clair que ces formes de communication jouent également un rôle important et impliquent à l'intérieur de celles-ci, à un moment donné, des échanges interpersonnels.

## 1.2. Définition de la communication organisationnelle et interpersonnelle

Avant de commencer à traiter de compétence, il est bon de définir davantage, dans un premier temps, la communication organisationnelle et la communication interpersonnelle.

Lorsque l'on veut définir la communication à l'intérieur de l'organisation, plusieurs définitions ont été proposées et continuent de l'être, donc plusieurs sont à notre disposition<sup>1</sup>. Certaines insistent sur la transmission des informations dans un but plutôt opérationnel, d'autres privilégient la diffusion des messages, la création d'une vision commune et d'un projet partagé. Certains auteurs considèrent l'aspect « balistique » de la communication, d'autres insistent sur son aspect relationnel et voient dans la communication un « état d'échanges ». Peu importe la définition adoptée, Côté et al. (1995) illustrent bien l'enjeu de la communication dans l'organisation :

« En fait la communication peut être considérée comme étant l'oxygène de l'entreprise. Sans oxygénation, l'organisation étouffe. Si l'air est de mauvaise qualité, l'entreprise souffrira d'allergie, l'atmosphère deviendra irrespirable. La communication est le fondement d'une meilleure prise de décisions. »

Autres conceptions de la communication organisationnelle, celles proposées par Giordano (1994) illustrées au tableau 1.1 pour synthétiser les deux conceptions qui existent de la communication (cité dans Henriët et Boneu, 1998).

---

<sup>1</sup> Dance et Larson (1976) ont répertorié 126 définitions de la communication.

Tableau 1.1 - Les deux versions de la communication

	Version instrumentale	Version interactionniste
<b>Objectif</b>	Transmettre (informer)	Construire un sens commun (identité collective)
<b>Représentation de l'échange</b>	- Échange anonyme de distance - Standardisation	- Forte dépendance réciproque - Interactions nombreuses et complexes
<b>Accent sur</b>	Le contenu	Le contenu et la relation
<b>Facteurs d'efficacité</b>	- Performance des outils - Rapidité de transmission	- Capacité à gérer la relation - Capacité à analyser les relations de pouvoir et d'interdépendance
<b>Situation types</b>	Communication publicitaire	- Projets d'entreprises - Projets participatifs - Management du changement

Source : Henriët, B. et Boneu, F., DRH c'est déjà demain ! Nos organisations et politiques de ressources humaines. Les Éditions D'Organisation, Paris, 1998.

De plus, la définition de l'AFCI<sup>2</sup> permet de faire la synthèse de ces divers aspects. « La communication interne est un ensemble de principes d'actions et de pratiques visant à encourager les comportements d'écoute, à faire circuler l'information, à faciliter le travail en commun et à promouvoir les valeurs de l'entreprise pour améliorer l'efficacité individuelle et collective ». Ainsi, il semblerait qu'au-delà de la simple diffusion d'information, il est fondamental de :

- Susciter les échanges pour faciliter l'appropriation,
- Favoriser l'acceptation des projets et des modes de fonctionnement
- Soutenir un comportement autonome.

<sup>2</sup> AFCI, Association Française de Communication Interne. Définition reprise dans Audit de la communication interne, B. Henriët, F. Boneu, op.cit.

Ainsi, la communication dans l'organisation peut avoir différents objectifs et différents buts et être faite selon différentes stratégies et visions (DeVito, 1993). Néanmoins, une règle de base demeure, c'est que pour qu'il y ait communication il doit nécessairement avoir un émetteur et un récepteur c'est-à-dire un échange, peu importe le contenu et la forme, entre deux ou plusieurs individus (DeVito, 1993).

De plus, Marsan (2001) souligne que la communication dans les organisations, malgré toutes les définitions qu'on peut en donner, repose sur le rapport trilogique indissociable : personne-groupe-organisation tout en conservant l'individu au centre du processus de communication.

« Pour ainsi dire, l'humain, avec les différentes composantes de sa personnalité, travaille dans un contexte organisationnel en compagnie d'autres individus plaçant le niveau de conscience de soi comme le centre névralgique de tout phénomène de communication interpersonnelle. »

En ce qui concerne la communication interpersonnelle, le « face à face » est une forme de communication très présente à l'intérieur de l'organisation. Par contre, elle peut prendre différentes formes que DeVito (1993) appelle « champs de communication » tel qu'illustré au tableau 1.2.

**Tableau 1.2 – Champs de communication**

<b>Champs de communication</b>	<b>Définition</b>
<b><i>Intrapersonnel</i></b> Communication avec soi-même	Action de se parler à soi-même où on apprend à se connaître et à se juger. On se persuade, on évalue les éventuelles décisions à prendre et on répète les messages destinés à autrui.
<b><i>Interpersonnel</i></b> Communication entre deux personnes	Action de dialoguer avec les autres, de mieux les connaître et de mieux se connaître soi-même tout en se révélant aux autres. Permet d'établir, maintenir, quelque fois détruire les relations humaines. Se fait avec de nouvelles connaissances, de vieux amis, entre amoureux et avec des membres de la famille.
<b><i>Petit groupe</i></b> Communication dans un petit groupe de gens	Action d'échanger avec les autres, de résoudre des problèmes, développer de nouvelles idées, partager des connaissances et des expériences. Une grande partie de la vie sociale et professionnelle se fait en groupe.
<b><i>Public</i></b> Communication d'un orateur à un auditoire	Action d'informer et de persuader un auditoire.

Source : Devito, J. et Tremblay, R., Les fondements de la communication humaine. Édition Gaëtan Morin, 1993.

Somme toute, l'acte de communiquer implique un comportement relationnel avec quelqu'un d'autre. Ainsi, selon Watzlawick et ses collaborateurs (1972), « la communication ne fait pas que véhiculer de l'information, elle impose aussi un comportement ». En effet, la communication interpersonnelle a pour mission première de divulguer un message ou un contenu d'information qui se mesure par ce qui est dit concrètement dans l'échange. Toutefois, en plus de livrer un contenu, une communication implique toujours une définition de la relation entre les deux personnes qui communiquent et par le fait même des indications sur la manière d'interpréter son contenu (Myers & Myers, (1990).

Lorsque la communication interpersonnelle est traitée, on ne peut omettre de considérer le modèle de transmission de l'information (Rogers et Rogers, 1976). En effet, le célèbre modèle de Shannon et Weaver (1952) sur la théorie de l'information qui présente la source, le message, le canal, le

récepteur, les effets et la rétroaction a connu un succès considérable et est encore d'actualité aujourd'hui. Il est issu des travaux effectués par des ingénieurs en télécommunications, aidés de mathématiciens, et répondait à une question fondamentale pour l'industrie du téléphone et du télégraphe à l'époque : comment améliorer la transmission d'une information, d'un signal, d'un point à un autre, c'est-à-dire comment transmettre un message avec un rendement optimal? Pour Shannon et Weaver (1952) la communication peut être définie comme la transmission d'un message d'un endroit à un autre. C'est donc le processus selon lequel une idée est transférée d'une source à un récepteur dans l'intention de changer son comportement (Rogers et Rogers, 1976).

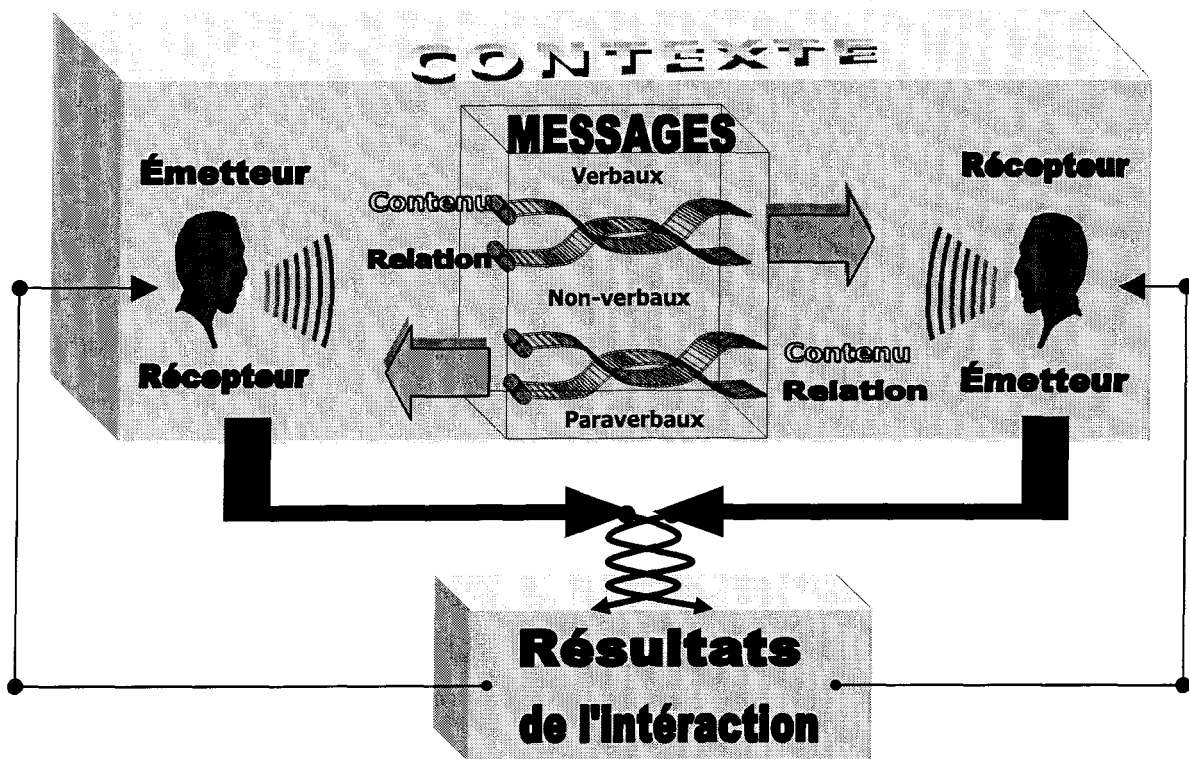
Le schéma de communication de Shannon et Weaver (1952) repose sur la mise en relation d'un émetteur et d'un destinataire. L'émetteur souhaitant donner une information va devoir la traduire en un langage compréhensible pour le destinataire et compatible avec les moyens de communications utilisés : c'est le codage. Le message ainsi élaboré va alors être émis et véhiculé grâce à un support matériel : le canal de la communication. Il parvient alors au destinataire, le *Récepteur* qui, grâce à une activité de décodage, va pouvoir s'approprier et comprendre le message. Le système pour être pleinement efficace doit prévoir une modalité de contrôle, de régulation et de traitement des erreurs : c'est le feed-back, c'est-à-dire la boucle de rétroaction du récepteur vers l'émetteur.

Deux critiques majeures peuvent être adressées à ce modèle : il ignore totalement le fait que la communication est effectuée par des *individus* (ou des groupes) c'est-à-dire par des opérateurs sur lesquels vont intervenir de

manière massive des facteurs psychologiques, des contraintes sociales, des systèmes de normes, des valeurs (Abric, 1996). De plus, il pose la communication comme un processus linéaire et séquentiel, même si le feed-back boucle le système (Abric, 1996).

Même si ce modèle est très utile, Cormier (2000) le considère insuffisant puisque selon elle, il n'exprime pas toute la complexité de la communication interpersonnelle et surtout son caractère interactif. Cormier (2000) propose donc une illustration du processus de communication interpersonnelle qu'elle définit comme étant l'échange d'informations et de significations créées et partagées entre deux personnes ou plus à travers les messages verbaux et non verbaux, et ce, en fonction d'un contexte donné.

**Figure 1.1 - Une illustration du processus de communication interpersonnelle**



Selon Cormier (2000), la communication interpersonnelle ne se limite pas seulement à la parole et aux messages mais elle concerne tous les comportements, les indices, les symboles ayant valeur de message pour les autres. Cormier (2000) se base sur les travaux de Watzlawick et al. (1967) qui considèrent que toute communication englobe deux niveaux interreliés soient : le contenu explicite qui correspond à ce qui est dit ou exprimé, et le niveau relationnel, qui réfère à la façon dont cela est dit et reçu en regard du contexte.

Ce tour d'horizon de la communication interpersonnelle de Mintzberg (1973) à Cormier (2000) permet d'aborder dans la section suivante les notions de compétence communicationnelle, de communication et de cadre selon le point de vue de différents auteurs.

### **1.3. La compétence, la communication et le cadre**

Pour traiter des concepts de compétence, communication et de cadre qui sont les sujets d'intérêt de cette synthèse, quelques études et articles les abordant de différentes façons ont été répertoriés. Il est donc intéressant et pertinent d'avoir différentes visions sur les concepts de façon à bien en voir la portée.

Il est également important de mentionner que lorsqu'une recherche bibliographique est faite sur le thème de la compétence communicationnelle au niveau des managers, il en résulte trois types d'ouvrages: ceux traitant de compétence managériale au sens large, ceux traitant de communication organisationnelle et les derniers, en plus petits nombres, traitant à la fois de

compétence et de communication. Il n'est donc pas évident de mettre la main sur des écrits traitant de ces deux notions simultanément et c'est peut-être ce qui explique en partie le fait que la compétence communicationnelle soit un concept encore qualifié de flou (Jablin et Sias, 2000). Dans un premier temps, seront illustrés les auteurs traitant de la compétence communicationnelle et organisationnelle, ensuite ceux dont les travaux ont porté sur la communication et finalement ceux s'intéressant au cadre dans l'organisation.

### ***1.3.1. Jablin et Sias (2000) : Le répertoire bibliographique***

La revue de la littérature de Jablin et Sias (2000) concernant le concept de compétence en communication répertorie le point de vue de plusieurs auteurs permettant de mieux en circonscrire la portée. La compétence est un concept qui a fait et qui fait encore l'objet de plusieurs recherches puisqu'elle est un élément fondamental des communications organisationnelles. Monge, Bachman, Dillard et Eisenberg (1981) associent la compétence à la réalisation des buts et des objectifs fixés par l'individu. Parks (1994), de son côté, ajoute que c'est le degré de satisfaction et de perception de l'individu à l'égard de la réalisation de ces dits objectifs. La définition la plus populaire de la compétence est celle de Spitzberg et Cupach (1984) qui amènent l'idée que la compétence réfère à l'habileté à user d'une communication appropriée à un contexte particulier. Pour leur part, Jablin et al. (1994) développent une approche appelée *ressource-orientée* qui reflète la relation de compétence entre certains concepts tels que comportement/performance et efficacité/atteinte des buts. En conséquence, ils définissent la compétence comme étant le «siège des capacités», désormais appelé "*ressources*", et qui

sont nécessaires dans le processus de communication. Ces ressources incluent des connaissances stratégiques à l'égard de la communication<sup>3</sup> et des capacités de communication<sup>4</sup>. Ainsi, ils évoquent la nécessité de reconnaître l'interrelation fondamentale entre la performance et la compétence en communication. De plus, ils supportent la position de McCroskey (1988) qui avance qu'un individu peut être efficace sans être compétent et qu'un autre peut être compétent sans être efficace.

À la lumière de toutes ces approches, deux dimensions émergent: les courants behavioristes et cognitifs (Jablin et Sias, 2000). D'un côté, les recherches comportementales (behavior) cherchent à identifier les comportements et les habiletés spécifiques que les membres de l'organisation associent avec la compétence. De l'autre côté, les recherches cognitives examinent les différents types de connaissances sociales et d'aptitudes cognitives associées avec la compétence en communication. Il est important de mentionner que ces deux dimensions sont interreliées de façon continue selon Jablin et Sias (2000).

Pour définir davantage la compétence, ces deux auteurs reprennent les deux dimensions en les présentant sous trois niveaux différents d'analyse soient: l'individu, le groupe et l'organisation. Cela permet d'illustrer ce qu'on entend par compétence communicationnelle de l'individu, du groupe et de l'organisation du point de vue comportemental et cognitif. Pour mieux représenter et synthétiser l'information, le tableau 1.3 résume l'apport de certains auteurs.

---

<sup>3</sup> Connaissance appropriée des règles et des normes en communication.

<sup>4</sup> La différenciation cognitive, savoir encoder et décoder le concept de la communication performante.

**Tableau 1.3 – Condensé des deux dimensions et trois niveaux d’analyse de la compétence en communication**

	<b>Comportement (behavior)</b>	<b>Cognitif</b>
<b>Individu</b>	Comportements de bases d'un individu utilisés pour communiquer: empathie, écoute, souplesse, clarté dans l'expression, sensibilité, etc.	Habiletés qui incluent la différenciation cognitive, l'auto-contrôle, la compréhension individuelle des croyances, culture et règles de l'organisation, l'acquisition et l'intégration des connaissances relatives au processus communicationnel.
<b>Groupe</b>	La compétence en communication au niveau du groupe inclut les habiletés à rassembler, transmettre et interpréter l'information, résoudre des problèmes, évaluer les décisions et les actions, l'utilisation de l'ordinateur, etc.	La compétence du groupe dépend de la qualité des ressources cognitives de chaque personne qui le compose. Les stéréotypes communicationnels mâles (communication efficace, objective, claire, dirigée) sont considérés comme plus efficaces que ceux de la femme (contraire à celui du stéréotype mâle).
<b>Organisation</b>	Plus il y a de choix comportementaux disponibles en rapport avec la communication pour une organisation, plus elle est compétente. La disponibilité des réseaux et média dans l'organisation pour communiquer dans les périodes de crise reflète également la capacité à communiquer de l'organisation.	La compétence inclut les connaissances en communication de l'organisation qui sont: la connaissance organisationnelle de base, la connaissance des structures, de la culture et de la mémoire. Cela reflète la connaissance individuelle et collective qui guidera l'interprétation des diverses situations.

*Le tableau détaillé se trouve en appendice A.*

De plus, Jablin et Sias (2000) indiquent que plusieurs hypothèses fondamentales et problématiques à propos de la compétence en communication organisationnelle ont freiné le progrès des différentes recherches dans ce domaine. Ils soutiennent qu'il est important de nuancer les diverses théories concernant la compétence communicationnelle. Les prochains paragraphes en signalent les tendances principales.

### ***Vision de la compétence***

Plusieurs recherches soutiennent que la compétence en communication est une variable dichotomique, c'est-à-dire que les individus sont classés comme compétents ou incompétents. Cependant, les communicateurs devraient être vus comme évoluant dans un processus continu allant de plus ou moins compétent. Jablin et Sias (2000) en tiennent compte en distinguant les niveaux de compétence "threshold" et "proficient". De plus, il est important de reconnaître qu'il n'est pas approprié de catégoriser un communicateur d'incompétent juste parce qu'il n'a pas encore développé les connaissances nécessaires de la communication dans différents environnements. L'absence de compétence ne condamne pas l'individu à demeurer incompétent, au contraire, il est possible pour un communicateur d'être dans un état de pré-compétence et d'avoir le potentiel à devenir plus compétent. La pré-compétence représente donc un apprentissage temporaire qui amène l'individu dans un processus lui permettant d'obtenir les habiletés nécessaires afin d'être un meilleur communicateur dans l'organisation.

### ***La compétence vue comme un concept statique***

La plupart des chercheurs voient la compétence comme un concept statique, stable et non évolutif sans considérer que le niveau de compétence en communication peut changer dans le temps. Par exemple, un individu qui arrive dans un nouvel environnement se situera au niveau "threshold" et avec le temps il sera en mesure de devenir plus compétent puisqu'il développera davantage de connaissances et d'habiletés. Inversement, les niveaux de compétence peuvent décliner lors de l'arrivée de l'individu dans un nouveau contexte social suite à un transfert par exemple. D'autres recherches ont

tendance à soutenir qu'une fois que l'on a acquis certaines habiletés et aptitudes, un seul niveau de compétence va durer au fil du temps.

### ***Hypothèse de rationalité***

D'autres recherches ont tendance à avancer que les membres d'une organisation pensent et se comportent rationnellement. Jablin et al. (1994) nuancent cette affirmation dans leur conceptualisation de la compétence: les personnes n'utilisent pas toujours leur capacité de communication d'une façon logique puisque l'histoire d'une relation, les motifs et les émotions peuvent affecter les niveaux de compétence. Par exemple, certains managers sont conscients que la punition dans le genre d'une «angry réprimand» d'un subordonné en présence des autres travailleurs est inappropriée et ne règle jamais les problèmes.

### ***Invariance dans la motivation***

Plusieurs auteurs considèrent que le degré de motivation serait constant chez un individu. Il est probable qu'à travers le temps et les situations la motivation individuelle à communiquer de façon compétente soit variable. La notion d'auto-efficacité est importante quand on évalue la motivation individuelle à communiquer. L'auto-efficacité est proportionnelle à la croyance des individus en leurs habiletés à mobiliser leur motivation et leurs ressources cognitives.

### ***Hypothèse d'objectivité***

Plusieurs chercheurs ont tendance à considérer la compétence en communication organisationnelle comme un concept objectif. Tout comme le concept dichotomique mentionné plus haut, cela engendre une catégorisation

des individus jugés de compétents ou d'incompétents. L'évaluation de ces deux concepts ne peut être objective, car ce sont des personnes subjectives qui évaluent la compétence. Ce qui est de la compétence pour un individu ou dans une culture peut être de l'incompétence pour d'autres. C'est plutôt un concept d'attribution se justifiant par les différents niveaux de compétences possibles qui varient à travers les individus, groupes, organisations et cultures.

### ***Hypothèse idéologique ignorée***

Les travaux de Spitzberg et Duran (1992) affirment que les théories ne sont pas neutres au départ puisqu'elles privilégient certaines qualités plus que d'autres. Par exemple, dans certaines organisations le modèle «masculin» de communication est privilégié sur le modèle «féminin». Le modèle masculin est axé sur le contrôle des émotions tandis que le modèle féminin préconise l'expression des émotions.

### ***Concept éthique ignoré***

Les recherches en compétence ont souvent négligé de parler de la relation entre les compétences et l'éthique en communication. Par exemple, alors que les chercheurs ont souvent conceptualisé la compétence comme le but ultime de la communication, ils ont beaucoup moins considéré les questions d'ordre éthiques comme: est-ce que la fin justifie les moyens? L'honnêteté, la transparence, la confiance et la confidentialité sont tous des éléments à considérer au niveau de l'éthique.

### ***Focus sur les niveaux individuels d'analyse***

Plusieurs recherches se sont concentrées uniquement sur le niveau individuel de la communication. Jablin et Sias (2000) sont d'avis que les chercheurs en communication doivent considérer la compétence par rapport aux différents niveaux (individu, groupe, organisation) et reconnaissent que ceux-ci sont interreliés les uns aux autres. Par conséquent, il est nécessaire de s'intéresser à savoir comment un niveau en influencera un autre.

#### ***1.3.2. Solange Cormier (2000) : La communication réussie***

Solange Cormier (2000) s'appuie sur les auteurs Penley et al. (1991) pour dire que le degré d'habileté de communication que possède un individu est souvent relié à la compétence communicative. Selon Cormier (2000), évoquer la compétence communicationnelle nécessite que les échanges interpersonnels puissent être plus ou moins réussis. Cormier (2000) soutient que la communication interpersonnelle s'inscrit dans la complexité des rapports sociaux et que par conséquent, en identifier les conditions de réussite est une aventure périlleuse. Elle ajoute qu'il faut faire attention de ne pas tomber dans le piège d'élaborer des théories et des recettes qui permettraient d'aplanir toutes les difficultés liées à la communication. C'est ainsi que Cormier (2000) parle davantage de « communication réussie ».

Selon l'auteure, il n'y a pas de façon claire de vérifier quand une communication est réussie ou non. Toutefois, elle mentionne qu'il est plus facile d'identifier les effets négatifs, voire même destructeurs, paralysants et aliénants des communications bloquées ou pathologiques et les effets positifs

dont le sentiment de satisfaction des communications saines. À cet effet, Cormier (2000) explique la distinction entre la communication et la relation.

« La communication réfère à tout échange ponctuel de significations entre au moins deux individus. Par contre, la relation s'applique au modèle d'interaction qui se développe dans le temps. Par exemple, je peux avoir un échange difficile avec une personne avec laquelle, par ailleurs, la relation dans l'ensemble est satisfaisante. Cette difficulté temporaire pourra être traitée sans altérer la qualité de la relation. À l'inverse, la relation bloquée avec certaines personnes empêche toute communication satisfaisante. »

Ainsi, une bonne relation qui unit deux personnes permettra de surmonter un échange difficile qui survient à un moment donné et en plus, cette épreuve ne nuira pas à la qualité de la relation. En contrepartie, une communication s'avère être très difficile si la relation n'est pas bonne à priori.

Cormier (2000) soutient que pour qu'une communication soit réussie, cela implique qu'il y ait un mouvement vers l'atteinte des objectifs des deux personnes impliquées. Aussi, l'auteur précise qu'une communication réussie répond à deux critères : fonctionnel et phénoménologique.

Premièrement, du point de vue fonctionnel, elle dit que la communication est réussie lorsqu'elle permet de travailler conjointement et d'atteindre des objectifs communs. Cormier (2000) se base sur les auteurs Spitzberg et Cupach (1988) qui eux définissent la compétence relationnelle par le degré selon lequel les objectifs fonctionnellement reliés à la communication sont atteints à travers une interaction coopérative appropriée au contexte interpersonnel. Toutefois, Cormier (2000) mentionne que le critère

d'efficacité n'est pas suffisant à la communication réussie. En effet, elle pense que certains échanges permettent d'atteindre les objectifs visés mais cela se fait dans un contexte malsain de stress et de malaise pouvant aller jusqu'à la souffrance. De cette façon, elle mentionne qu'il est difficile de qualifier ce type de communication de réussie et précise que, par conséquent, on doit prendre en compte la dimension subjective.

Deuxièmement, du point de vue phénoménologique, la communication est réussie lorsqu'elle est accompagnée d'une satisfaction intersubjective pour les personnes concernées. Cormier (2000) définit la satisfaction subjective comme étant la manière dont chacun désire vraisemblablement être traité. De toute évidence, certains comportements et attitudes interpersonnels semblent avoir plus d'impact pour rendre l'échange satisfaisant pour toutes les personnes impliquées. À ce sujet, ce constat rejoint les points de vue des auteurs Bolton et Bolton (1984) qui soutiennent que l'honnêteté, l'équité et le respect mutuel contribuent grandement à l'établissement de relations satisfaisantes. En outre, Cormier (2000) ajoute à ces dimensions dites morales, des facteurs de compétence interpersonnelle qui permettraient aux rapports d'être plus fluides et ouverts.

Toutefois, Cormier (2000) émet une mise en garde à l'effet que de préciser des facteurs de compétence communicative ne veut pas dire de proposer un modèle par excellence pour devenir un bon communicateur. Elle vise plutôt par la présentation de ces facteurs à fournir des moyens ou des pistes pour enrichir notre répertoire personnel de comportements qui ferait en sorte que notre schème de référence serait plus élargi. Cormier (2000) fait également une autre distinction en mentionnant qu'il faut davantage viser à devenir un

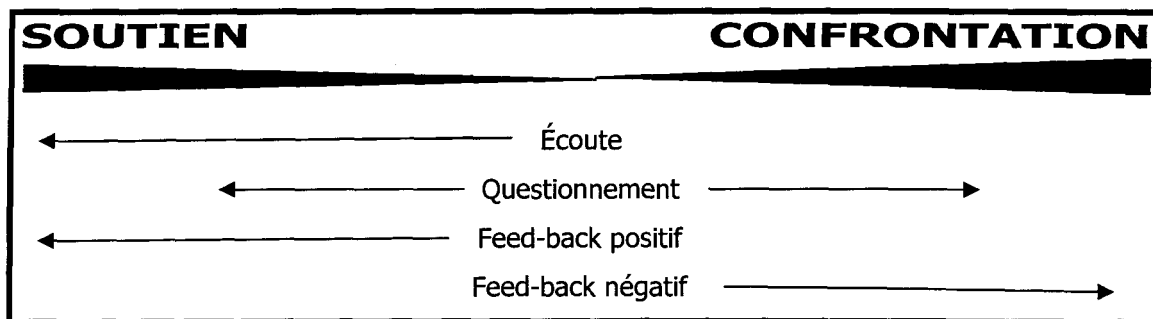
communicateur suffisamment bon, comme le suggérait l'expression de Winnicott « the good enough mother » plutôt que de vouloir devenir le communicateur parfait ou idéal qui semble t-il n'existe pas. Elle définit le gestionnaire suffisamment bon communicateur comme étant quelqu'un qui n'engendre pas de stress inutile, ne sème pas la confusion par des propos ambigus, n'étouffe pas la créativité et l'autonomie et ne porte pas atteinte à l'intégrité et à la valeur personnelle de ses collaborateurs.

Certains auteurs, tels Spitzberg et Cupach (1984), ont proposé plusieurs critères de compétence interpersonnelle. Pour sa part, Cormier (2000) met l'accent sur trois habiletés de communication qu'elle juge comme les fondements de toute communication sur le plan relationnel. L'écoute, le questionnement et le feed-back sont, selon son expérience, les habiletés qui méritent d'être davantage développées chez les gestionnaires puisque la plupart d'entre eux mettent déjà en pratique l'argumentation, la persuasion, la démonstration et l'affirmation de soi.

De plus, Cormier (2000) y distingue deux niveaux: l'attitude de soutien et l'attitude de la confrontation à l'intérieur desquelles les trois habiletés peuvent se retrouver. Elle définit le soutien comme étant la reconnaissance de la position de l'autre de valide par rapport à son contexte, son histoire, ses valeurs et ses croyances. Il s'agit à ce moment de mettre entre parenthèses sa propre position pour pouvoir atteindre le monde de l'autre. Il s'agit donc, par l'attitude de soutien, de se centrer sur l'autre afin d'être réceptif à son monde intérieur. Par la suite, lorsque la compréhension du point de vue de l'autre est faite en tant que participant de l'interaction, il faut apporter sa contribution et sa vision. Celles-ci peuvent être différentes de

celles de l'autre. C'est alors qu'il y a un déplacement vers le pôle de la confrontation. Il semble que ces deux attitudes, soutien et confrontation, paraissent être nécessaires pour qu'un échange soit fructueux (Keen, 1976). La figure 1.2 situe les niveaux d'attitude correspondant aux habiletés de communication.

**Figure 1.2 - Les habiletés de communication : du soutien à la confrontation**



Cormier (2000) positionne l'écoute et le feed-back positif du côté du soutien alors que le feed-back critique est positionné du côté de la confrontation. Le questionnement quant à lui constitue selon Cormier (2000) une forme de soutien s'il demeure dans le cadre de la personne interrogée alors qu'il devient une forme de confrontation quand il oblige l'autre à intégrer un cadre différent du sien. Selon Cormier (2000) le développement de ces trois habiletés de communication se trouve au cœur de l'amélioration des rapports interpersonnels au sein des organisations. Elle les justifie de la façon suivante : donner du feed-back critique sans demander la réaction risque de produire des effets indésirables, écouter l'autre sans questionner ni réagir c'est le laisser monologuer, répondre à quelqu'un avant de s'assurer de l'avoir bien compris ouvre la porte aux malentendus, entendre des propos vagues sans s'enquérir de leur fondement est une perte de temps.

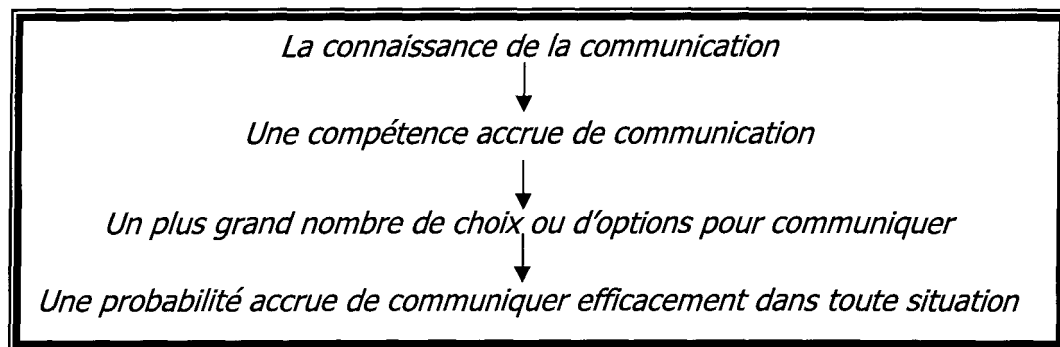
Cormier (2000) soutient que les possibilités de se développer en matière de communication sont illimitées et que les facteurs humains sont de première importance dans toute interaction. De plus, le développement des compétences en communication découlerait plus de l'expérience vécue que de l'apprentissage technique. En effet, selon Cormier (2000), un tel développement impliquerait une modification des attitudes, des croyances et des valeurs personnelles. Ceci exigerait un grand investissement de soi car comme le prône Cormier (2000) cela fait référence à trois processus d'apprentissage : se connaître en interaction, apprendre à partir de ses erreurs et s'engager dans un processus d'analyse personnelle. De plus, elle suggère que pour s'améliorer dans le domaine des communications, il faut prendre certains risques. Plus précisément, prendre le risque de dire ce que l'on pense, prendre le risque d'expérimenter de nouveaux comportements, prendre le risque de demander du feed-back, etc. Ces comportements ne sont pas naturels chez l'être humain et demandent un investissement de soi afin de se découvrir en tant qu'être communicationnel.

### ***1.3.3. Joseph A. DeVito (1993): Les composantes de base***

Selon DeVito (1993), les compétences de base demeurent les mêmes quel que soit le contexte. Toutefois, plus la situation deviendrait complexe, plus le niveau de compétence nécessaire augmenterait. Ainsi, la communication en groupe aurait un niveau de difficulté plus grand que la communication entre deux personnes.

DeVito (1993) s'inspire de Spitzberg et Cupach (1989) pour définir la compétence en communication comme étant l'art de communiquer

efficacement. C'est donc la compétence qui dicterait que dans un contexte donné avec tel type d'auditeur, telle communication est appropriée ou pas. Il illustre le processus de développement de l'efficacité en communication :



Selon DeVito (1993), la compétence serait déterminée par la culture. Ainsi, les principes d'une communication efficace varieraient d'une culture à l'autre. L'auteur prend bien soin de mentionner qu'aucune des façons n'est meilleure qu'une autre puisque chacune est adaptée à sa propre culture. Donc, quelqu'un peut être compétent dans une culture et incompétent à l'extérieur de celle-ci. DeVito (1993) donne l'exemple de la culture américaine, où rapidement on commence à parler "business" versus la culture japonaise, où l'on doit d'abord échanger pour avoir l'impression de se connaître suffisamment afin d'entreprendre les négociations d'affaires.

DeVito (1993) ajoute que tous les éléments engagés dans une communication ont un rôle à jouer dans la qualité de la communication. Le canal, le contexte, les expériences antérieures des personnes, tout est important, selon lui, dans la communication. Il précise que certaines personnes réussissent mieux que d'autres à communiquer.

***1.3.4. Philip R. Lindsay et Roger Stuart (1997) : Aide à la résolution de problèmes de compétences organisationnelles***

Le but de la recherche de Lindsay et Stuart (1997) est de construire un modèle de travail et une méthodologie afin d'aider les gestionnaires à explorer les problématiques liées aux compétences organisationnelles dans une perspective stratégique. Les deux chercheurs partent du point de vue que les entreprises d'aujourd'hui doivent évoluer dans un environnement très turbulent et volatile. Dans un tel environnement, le changement est devenu une facette très importante de la gestion des entreprises. Les entreprises se transforment afin de s'adapter à cet environnement changeant et assurer leur pérennité. Elles se doivent de reconstruire leurs compétences pour répondre aux besoins de leurs clients, ce qui implique parfois des virages importants dans les processus d'une entreprise. Les organisations d'aujourd'hui sont dans une course constante afin d'actualiser leurs compétences par rapport aux exigences du marché. Parfois, cette actualisation ne se résume pas seulement à mieux faire les mêmes choses mais bien de les faire différemment (being different).

Dans cette optique, les entreprises ne doivent plus se baser sur des listes génériques de compétences fixes, car l'environnement, pour sa part, est extrêmement variable. La reconstruction des compétences est une problématique beaucoup plus importante que la simple identification de la liste complète des compétences à posséder. Le fait de se baser sur des compétences fixes et non évolutives peut créer la croyance au sein de l'équipe de gestion « qu'une partie du puzzle est résolue » bien que cela soit illusoire et même désastreux pour les entreprises. Les compétences ne

doivent jamais être coulées dans le béton mais doivent plutôt se montrer flexibles et évolutives. Les auteurs croient que les approches de gestion basées sur les compétences ont une portée trop étroite dans les organisations, qu'elles sont trop statiques et qu'elles sont plus tactiques que stratégiques.

Les auteurs font une différence entre « competencies » (habiletés) et « competence » (compétence). Le premier correspond aux capacités et aux caractéristiques à développer tandis que le deuxième correspond à la notion de « performance supérieure ». La compétence d'une personne en milieu de travail est évaluée par la valeur que cette personne a dans un environnement particulier et une culture particulière. Pour être reconnu comme compétent, il faut :

- 1- Se concentrer à faire les bonnes choses dans son domaine de contribution à l'organisation (être efficient dans son travail).
- 2- Adopter les comportements qui sont valorisés et appréciés selon le système de valeur de l'organisation.

Évidemment, la définition de compétence et de performance est variable d'une entreprise à l'autre et dépend grandement de ce qui est valorisé par cette dernière. En fait, les deux grandes variables qui influencent les compétences d'une organisation sont les conditions environnementales et la culture organisationnelle. Finalement, la définition de « compétence » utilisée dans cette recherche se résume à un ensemble intégré de

comportements valorisés par l'entreprise qui peuvent être dirigés vers les buts de l'organisation selon le domaine de contribution de chacun.

Il est clair que les différentes parties d'une entreprise se doivent de développer des compétences particulières selon leur domaine de contribution. Il faut cependant que ces compétences soient cohérentes les unes par rapport aux autres dans une organisation. En conclusion, les auteurs soutiennent que la notion de compétence est très élastique et qu'elle nécessite d'être contextualisée avant d'être analysée. Une personne compétente aujourd'hui ne le sera peut-être plus demain ce qui rend importante la problématique traitée dans la recherche de Lindsay et Stuart (1997), concernant la reconstruction et le développement des compétences.

#### ***1.3.5. Turo Virtanen (2000) : Les compétences requises des gestionnaires***

Selon l'auteur, il existe des différences fondamentales dans les compétences requises par les gestionnaires du secteur privé et ceux du secteur public. Turo Virtanen (2000) en tient compte et présente un modèle axé sur cinq compétences différentes que développent en général les gestionnaires dans le secteur public: les compétences reliées aux tâches, les compétences professionnelles, les compétences en administration, les compétences politiques ainsi que les compétences éthiques. Chacune des ces compétences est axée sur un volet « valeur » (valeur sous-jacente à la compétence) et un volet « instrument » (habiletés techniques sous-jacentes à la compétence). Une valeur qui est permanente dans le temps et qui se

retrouve parmi plusieurs compétences est interprétée comme étant de l'engagement.

Les changements de valeurs au sein de l'administration publique depuis le début des années 1980 ont entraîné des changements dans les compétences que doivent développer les gestionnaires publics (Virtanen, 2000). Cependant, ces changements ne se font pas sans friction; la transformation très lente de la culture de l'administration publique transparaît dans la transition qui s'opère dans les différentes sources d'engagement, soit l'engagement envers la tâche, l'engagement professionnel, l'engagement politique et l'engagement éthique des gestionnaires publics d'aujourd'hui.

Virtanen (2000) soutient l'idée que les compétences vitales du personnel des organisations d'aujourd'hui sont de plus en plus axées sur des valeurs (value competence). Ces valeurs doivent être comprises et interprétées comme des sources d'engagement. La compétence est définie comme étant « une sorte de capital humain qui peut être transformé en productivité ». La compétence peut se manifester sous forme de fonctions, de rôles, de tâches, d'habiletés ou de traits de personnalité. Néanmoins, les critères de performance et de compétence varient d'une organisation à l'autre à l'intérieur de la fonction publique. Les cinq compétences observées par Virtanen (2000) sont : les compétences reliées à la tâche, les compétences professionnelles, les compétences politiques, les compétences éthiques et les valeurs et l'engagement.

***1.3.6. David Robotham et Richard Jubb (1996): Approche par compétence comme mesure de la performance des gestionnaires***

Le concept de compétence a différentes significations et il est toujours un des termes les plus diffus dans la littérature organisationnelle (Jablin et Sias, 2000). Il demeure cependant un terme très utilisé en raison des différentes formes que peut prendre la notion de compétence. L'approche par la compétence est utilisée largement pour mesurer la performance des managers, mais est-ce la méthode la plus appropriée pour le management? Voilà la question investiguée par les deux auteurs.

Donc, au lieu de proposer une définition unique et universelle de la compétence, les auteurs pensent qu'il serait plus approprié de considérer des types de compétences :

- **"Hard and soft competence"** : Il est possible de distinguer une «hard» et une «soft» compétence. "Soft competence" réfère à la créativité et à la sensibilité d'une personne et comprend les qualités personnelles qui se cachent derrière le comportement. Ces items sont vus comme étant conceptuellement différents de la "hard competence" qui réfère surtout à l'habileté à être bien organisé. Il n'est pas clair cependant que la "hard" et "soft" compétence soient si différentes l'une de l'autre car elles réfèrent toutes les deux aux comportements individuels.
- **"Threshold and high performance competences"** : Un contraste encore plus grand entre les niveaux de compétence est celui de "threshold" et "high performance". Les "threshold competences" sont des

comportements de base qui se dissocient d'avec les comportements de performance supérieure. C'est la base de savoir requis pour n'importe quel emploi. À l'opposé, les "high performance competences" sont des comportements associés avec des individus performants à un niveau supérieur.

Les auteurs concluent que l'approche par la compétence semble offrir un cadre de référence aux organisations. Cependant, il y a toujours une lacune au niveau de la clarté du terme compétence. À quoi réfère-t-il précisément? De plus, il n'est pas évident qu'une mesure soit capable d'évaluer la performance des managers. Dans un niveau fondamental d'analyse, comment quelqu'un peut-il affirmer qu'un manager performe mal et qu'un autre performe de manière efficace? Avant de pouvoir répondre à toutes ces questions, l'utilité de l'approche en compétence en management laisse planer un doute selon les auteurs.

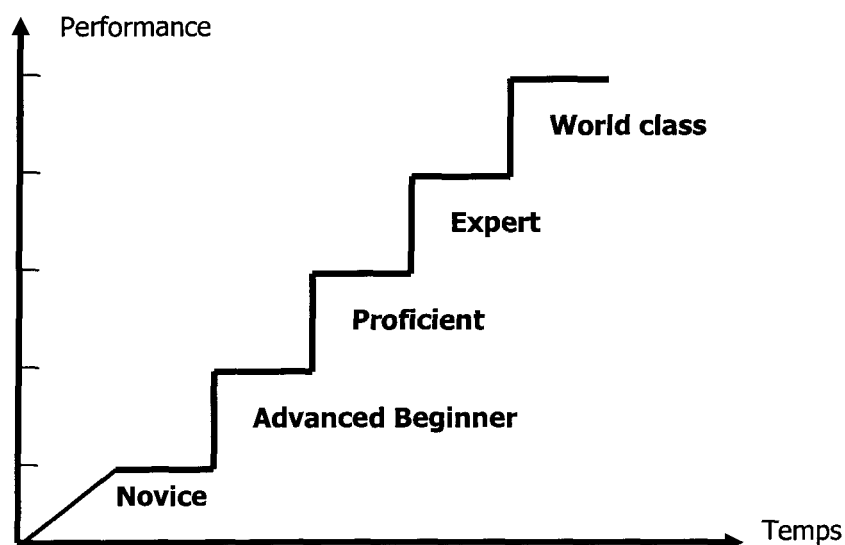
#### ***1.3.7. Anders Drejer (2001) : Augmentation de la compétence***

Comment devenir plus compétent? Comment un groupe d'individus devient de plus en plus compétent dans la vie de tous les jours? L'idée de l'auteur est que pour devenir de plus en plus compétent il doit y avoir un apprentissage individuel. Si l'apprentissage d'un groupe d'individus est la clé pour comprendre comment la compétence se développe et que l'individu devient de plus en plus compétent, il est tentant de regarder vers des modèles bien connus qui expliquent comment les individus apprennent et deviennent de plus en plus compétents. Par exemple, l'auteur se base sur Dreyfuss et Dreyfuss (1986) où une personne commence à un niveau novice,

devient un « advanced-beginner », « proficient », « competent » et finalement « expert » et « world class ».

C'est donc dans cette perspective que l'auteur propose un modèle de base du développement de la compétence à la figure 1.3. Cependant, il est à noter que le modèle n'arrive pas encore à mesurer comment une personne ou un groupe de personnes est à tel ou tel niveau de compétence.

**Figure 1.3 - Les niveaux du développement de la compétence**



L'idée à retenir est qu'on n'enseigne pas à des experts comme on enseigne à des novices. Le développement passe donc par un processus normal qui doit être respecté, sinon il sera impossible d'atteindre le prochain stade.

### ***1.3.8. Dawn Kelly (2000) : L'amélioration de la communication organisationnelle***

Le but de la recherche de Kelly (2000) était de répondre à la question suivante : Est-ce que l'examen de la littérature sur le leadership et la vision stratégique peuvent améliorer les communications organisationnelles dans une organisation? Autrement dit, l'auteur démontre que l'utilisation de la vision stratégique comme moyen de communication dans les organisations peut être très bénéfique dans le développement d'un « contexte partagé » (shared context). Ce partage se fait à travers la diffusion de la vision stratégique, et par conséquent, à travers la diffusion de la culture, des valeurs et des croyances des employés à travers toute l'entreprise. Bref, le fait de diriger par la vision (vision-directed ways), soit d'exprimer et de diffuser sa vision stratégique, renforce les valeurs partagées et améliore, selon les auteurs, la communication entre les individus dans l'entreprise.

Kelly (2000) souligne que le partage implique que des valeurs propres et communes aux individus et à l'organisation émergent (partage de valeurs). De plus, le partage d'un contexte de travail (shared context) par tous les membres d'une organisation implique une culture organisationnelle forte et un bon degré de socialisation dans les relations entre les employés. Néanmoins, il reste que le point de départ pour avoir de bonnes communications dans une organisation est le partage des valeurs. Donc, c'est pour cette raison que l'expression et la diffusion de la vision stratégique deviennent des éléments importants selon l'auteur. En effet, l'expression et la diffusion permettent de créer un engagement et une conscience envers les buts de l'entreprise. La vision permet de créer, sur une base quotidienne, un contexte de travail qui permet d'orienter les actions et les façons de penser

des individus, et par le fait même d'améliorer les communications entre les individus d'une même organisation.

Dans cette recherche, contrairement aux autres chercheurs qui se basent sur l'émetteur, l'auteur concentre son attention sur le receveur du message. En effet, au lieu de se concentrer sur les manières d'amener les dirigeants à mieux communiquer, l'auteur pose le problème différemment en portant sa recherche sur les capacités de décodage des receveurs. Les principales barrières à l'expression et à la diffusion d'une vision stratégique sont de nature interpersonnelle et organisationnelle, comme l'indique le tableau 1.4.

**Tableau 1.4 - Amélioration de la communication par le biais de la « direction par la vision »**

<b>Barrières</b>	<b>Direction par la vision</b>
<b>Interpersonnel</b>	
<i><b>Perception</b></i>	Conscience envers l'entreprise, amélioration des capacités d'écoute et de décodage. Oriente les actions des employés.
<i><b>Sémantique</b></i>	Clarification des mots et des symboles véhiculés par la vision qui doivent avoir la même signification pour tous.
<i><b>Canaux de diffusion</b></i>	Communiquer face à face est plus efficace. Le rôle des superviseurs est important dans la diffusion de la vision.
<i><b>Compatibilité entre le verbal et non-verbal</b></i>	Honnêteté. Il faut que le non-verbal ne contredise pas le verbal car les gens portent attention à ces signes.
<b>Organisationnel</b>	
<i><b>Distractions physiques</b></i>	Les dirigeants ont peu de temps pour communiquer et doivent montrer l'exemple aux autres pour renforcer leur vision.
<i><b>Surchargement d'informations</b></i>	Il faut donner que les bonnes informations aux employés en ce qui concerne la vision et les encourager à se questionner sur celle-ci pour assurer le développement.
<i><b>Pression de temps</b></i>	La vision se personnalise mieux sous forme d'histoire à raconter.
<i><b>Langage technique</b></i>	Une vision, basée sur des métaphores et des images, permet d'unifier des employés n'ayant pas les mêmes formations et background.

<b><i>Différences de statut</i></b>	La vision permet de mettre les gens sur le même piédestal dans une entreprise en les engageant vers les mêmes buts. Il faut reconnaître les actions qui soutiennent la vision (cérémonies et reconnaissances).
<b><i>Tâches et organisation structurelle</i></b>	Le focus sur le travail d'équipe permet de solidifier la vision d'entreprise. Les gens sont plus enclins à communiquer à ce moment-là.
<b><i>Absence de canaux formels</i></b>	Il est important d'avoir des canaux de communication efficaces et diversifiés pour faire connaître la vision. Il ne faut surtout pas négliger la puissance des réseaux informels.

En conclusion, l'auteur soutient que notre compréhension des différentes façons d'améliorer les communications interpersonnelles dans l'organisation peut être très enrichie par les théories sur le développement et la diffusion de la vision stratégique. En conclusion de l'étude de Kelly (2000), il en ressort trois principaux avantages reliés à la direction par la vision (vision-directed ways) qui sont :

- 1- La construction d'un contexte où les valeurs et les croyances sont partagées de tous (shared context).
- 2- Permet de transformer les barrières à la communication en opportunité.
- 3- L'utilisation de rituels, de croyances, de symboles, de récompenses et de reconnaissance incarnant la vision permet de rendre le message de la vision plus présent dans l'entreprise. Une vision commune et partagée de l'entreprise et de son avenir permet de diminuer les distorsions dans les communications organisationnelles.

### ***1.3.9. Allan H. Church (1996): La conceptualisation des échanges***

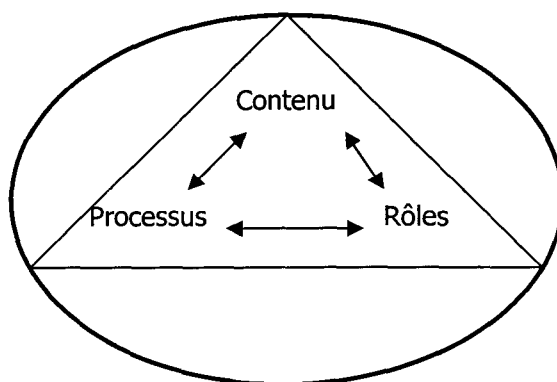
Les travaux de Church (1996) tentent de contribuer au champ de connaissance relié à la communication organisationnelle en apportant un nouveau modèle intégrant trois facteurs soit le contenu, le processus de communication et les rôles (CPR) ayant pour but de conceptualiser les échanges qui ont lieu dans un contexte organisationnel. Autrement dit, ces trois facteurs permettent de mieux comprendre et de mieux visualiser les communications organisationnelles. Même si la communication représente la base de toutes les organisations d'aujourd'hui, elle est souvent laissée pour compte, et ce, autant par les chercheurs que par les praticiens (Church, 1996).

Church (1996) dit que la communication représente en quelque sorte l'élément qui permet d'unifier les individus, les fonctions et les groupes en un tout cohérent et performant. Ainsi, l'auteur observe qu'il n'est donc pas surprenant de voir les communications comme étant le point faible commun aux entreprises qui éprouvent des difficultés. Puisque la communication représente le cœur battant du maintien et de la gestion des organisations performantes d'aujourd'hui, il est raisonnable de croire que les aspects touchant les communications organisationnelles vont continuer d'être un enjeu important pour l'avenir (Church, 1996). Cela est d'autant plus vrai car les entreprises doivent évoluer dans un environnement très turbulent et chaotique.

En fait, le modèle C-P-R de Church (1996) présente trois volets qui influencent le plus la communication organisationnelle selon lui, soient : le

contenu, ce qui est transféré comme message, le processus de communication, comment cela est transféré et le rôle des personnes impliquées dans le processus communicationnel, qui transfèrent le message. La figure 1.4 représente le schéma intégrateur du modèle de Church (1996). Le contenu est en haut du modèle (pointe supérieure du modèle) car c'est la composante de la communication la plus importante pour l'auteur. En effet, celui-ci soutient que si le contenu du message est incohérent et incomplet, les processus communicationnels et les rôles ne peuvent améliorer en rien la communication. Donc, il faut s'assurer de la qualité du contenu du message avant de s'attarder aux processus et aux rôles des intervenants qui peuvent améliorer la transmission et la compréhension. De plus, il faut porter une attention toute particulière à ce que le message formel que l'on veut transmettre ne soit pas contrarié par le non-verbal, ce qui risque de neutraliser toute la portée du message. Toutes les flèches dans le modèle sont à deux têtes, ce qui signifie que les trois éléments du modèle sont interdépendants.

**Figure 1.4 - Le modèle C-P-R de la communication organisationnelle**



Church (1996) soutient que le réseau de communication informelle d'une organisation est un aspect qui n'est pas à négliger. En effet, le modèle C-P-R permet d'explorer de quelle façon le réseau informel de communication d'une organisation peut renforcer ou contredire le réseau formel. Aussi, les différents rôles joués par les intervenants dans une organisation sont d'une très grande importance dans les processus communicationnels. En effet, il est impossible d'imaginer la communication organisationnelle comme une série de processus et d'échange sans que les règles du jeu soient précisées par rapport aux rôles. Le fait de circonscrire les rôles et responsabilités de chacun dans la communication permet de régler plusieurs problèmes.

En conclusion, on peut retenir que Church (1996) prône qu'une attention particulière doit être mise sur le contenu du message en premier lieu. Deuxièmement, le choix du processus communicationnel a un impact très important sur la compréhension du message transféré ou émis. Troisièmement, il faut tenir compte que les rôles et le statut des individus impliqués ne sont pas les mêmes et que ces différents rôles peuvent avoir un impact majeur sur la qualité de la communication. Bref, le modèle CPR est une approche intuitive pour comprendre les communications dans une organisation et essayer de les améliorer.

### ***1.3.10. Mintzberg et ses recherches sur le cadre***

La nature du travail du cadre a suscité et continue de susciter de nombreux débats dans les milieux de la gestion. Ce qui a fait dire à certains praticiens et chercheurs tel que Mintzberg (1990) que la gestion est aussi un art.

Cependant, les écoles de gestion se sont efforcées de démontrer que la gestion est malgré tout une science (Boisvert, 1980; Girard, 1987).

La littérature relative à la gestion depuis Fayol (1916) jusqu'à aujourd'hui a beaucoup insisté sur les principes de base de la gestion illustrés par l'acronyme POPDCORB (Planification, Organisation, Personnel, Direction, Coordination, Rapport, Budget) dans le but de faire état du travail des cadres ou plus précisément de ce qu'ils font, peuvent faire, ou doivent faire. Toute cette littérature est plutôt de type normatif et prescriptif (Pépin, 1986). Voulant savoir ce que font réellement les cadres, Mintzberg (1973, 1984) a proposé une réflexion alternative. Basé sur une observation structurée de cinq dirigeants d'organisations, son modèle a fait ressortir le caractère bref, varié et fragmenté de leur travail.

La communication, comme l'a constaté Mintzberg (1973) dans son étude toujours d'actualité sur les rôles des gestionnaires, constitue une dimension fondamentale de ce type de poste, à la fois en raison du temps qu'elle exige et de l'influence qu'elle est susceptible d'exercer sur les autres activités de gestion. D'autre part, Miller (1988) soutient que le cadre doit maîtriser certaines habiletés s'il veut que les communications soient adéquates. Les principales habiletés identifiées par l'auteur sont l'aptitude à écouter et à s'adapter au style de communication des personnes à qui il s'adresse ; la capacité de choisir des canaux de communication et de formuler des messages de façon adéquate et la maîtrise de techniques d'entrevues et d'animation de réunions. Miller (1988) croit que l'établissement de communications adéquates peut aussi contribuer à prévenir les conflits et faciliter la résolution des problèmes, le cas échéant.

« Le cadre, donc, planifie, organise, motive, dirige et contrôle. Ce sont là les grandes composantes de son travail. Il ajoute la prévision, l'ordre, la direction, l'intégration des efforts et l'efficacité aux contributions des autres. C'est là le meilleur sens qu'on peut donner au mot « gérer ». Tel est le travail du cadre. »

Mintzberg (1973) définit le cadre comme étant toute personne qui a la responsabilité d'une organisation formelle ou d'une de ses sous-unités. Aussi, il met en lumière que le cadre fait preuve d'une préférence marquée pour la communication verbale. De plus, à la différence des autres salariés, le cadre ne quitte pas le téléphone ou la réunion pour retourner au travail. Ces contacts sont l'essence même de son travail (Mintzberg, 1973). Un point important de la théorie de Mintzberg (1973) portant sur ce que font les cadres, est l'identification de dix rôles regroupés en trois catégories : rôles interpersonnels (symbole, leader, agent de liaison), rôles liés à l'information (observateur actif, diffuseur, porte-parole), rôles décisionnels (entrepreneur, régulateur, répartiteur de ressources, négociateur).

De plus, il met en lumière plusieurs conclusions majeures concernant le travail du cadre. Entre autre, il note que le travail est remarquablement semblable d'un cadre à un autre et que les différences qui existent entre cadres peuvent être décrites par le biais des caractéristiques et des rôles qui leurs sont communs. Les cadres seraient à la fois généralistes et spécialistes et que la plus grande partie de leur travail vient du traitement de l'information. Aussi, Mintzberg (1973) a confirmé qu'une bonne partie du travail du cadre est difficile et non programmé et que par conséquent le risque majeur que court le cadre est celui de la superficialité. Mintzberg (1973) souligne également qu'il n'y a pas de science du travail des cadres

puisque ceux-ci fonctionnent beaucoup de façon intuitive et tacite et que par le fait même le travail des cadres est d'une complexité extraordinaire.

Il est à noter qu'il est difficile de trouver des données sur le nombre de cadres au Québec. Statistiques Canada informe via les données du recensement 2001 que sur la population active âgée de 15 ans et plus, 1 620 900 oeuvrent dans une profession reliée à la gestion. Même si les données et statistiques sur les cadres semblent relativement inaccessibles, il existe une association de cadres diplômés de 2<sup>e</sup> cycle dont il sera question dans la prochaine rubrique.

#### *1.3.10.1. Association des MBA du Québec*

L'Association des MBA du Québec existe depuis 1974 et regroupe plus de 1300 membres, détenteurs du diplôme de maîtrise en administration des affaires. Elle n'est pas une corporation mais bien une association et par conséquent, l'adhésion est volontaire.

Ces diplômés issus des universités québécoises, mais également des grandes écoles américaines et européennes, se retrouvent à des postes de direction, à titre de cadres auprès des grandes organisations québécoises, à la tête de leurs propres entreprises ou dans les professions associées à la gestion des affaires.

L'Association joue un rôle de carrefour des MBA au Québec en organisant une variété d'activités, répondant chacune à sa façon aux besoins des différentes

clientèles au sein de son membership; elle rejoint également ses membres par diverses publications.

La mission de l'association est d'être le porte-parole des MBA du Québec, constituer un réseau actif de diplômés et étudiants MBA dans le but de favoriser le développement personnel et professionnel des membres et de contribuer au développement économique du Québec et finalement de valoriser et promouvoir le diplôme MBA.

Les membres qui composent l'Association présentent une grande diversité. Les catégories de postes qui sont occupés par les membres sont très variés de la haute direction (47%) au cadre de premier niveau (20%), au cadre intermédiaire (15%) et aux professionnels (18%). Les membres proviennent d'entreprises de différentes tailles. Ce sont surtout des gestionnaires provenant d'entreprises de plus de 300 employés. Fait à noter 18% d'entre eux sont des travailleurs autonomes. L'âge des membres varie de 20 ans à plus de 55 ans mais la majorité se situe entre 35 et 45 ans.

#### ***1.3.11. Tableau synthèse***

Le tableau suivant présente le résumé synthèse des notions présentées par les différents auteurs de façon à dresser un portrait varié de différentes visions à l'égard du cadre, de la compétence et de la communication.

**Tableau 1.5 - Synthèse de la revue bibliographique**

Auteurs	Définition	Points importants
<b>Frederic M. Jablin et Patricia M. Sias (2000)</b> Compétence	<p>La compétence est le « siège des capacités » appelé « ressources » et qui sont nécessaires dans le processus de communication. Ces ressources incluent des connaissances stratégiques à l'égard de la communication et des capacités de communication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Création du modèle écologique qui conceptualise la compétence communicationnelle selon trois dimensions : critères d'évaluation, niveau de compétence et le modèle écologique de Brofenbrenner (1979) proprement dit.</li> <li>• Reconnait l'interrelation fondamentale entre la performance et la compétence en communication.</li> <li>• Supporte l'idée qu'un individu peut être efficace sans être compétent et qu'un autre peut être compétent sans être efficace.</li> </ul>
<b>Solange Cormier (2000)</b> Compétence communicationnelle	<p>Pour traiter de compétence communicationnelle, elle parle davantage de "communication réussie".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficile de l'évaluer.</li> <li>• Répond à 2 critères: fonctionnel &amp; phénoménologique.</li> <li>• Trois habiletés de communication: l'écoute, le questionnement, le feed-back.</li> <li>• Deux attitudes: la confrontation et le soutien.</li> </ul>
<b>Joseph Devito (1993)</b> Compétence communicationnelle	<p>La compétence en communication est l'art de communiquer efficacement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plus la situation est complexe, plus le niveau de compétence nécessaire augmente.</li> <li>• La compétence serait déterminée par la culture.</li> <li>• Tous les éléments (canal, contexte, expériences antérieures) ont un rôle à jouer.</li> </ul>
<b>Philip R. Lindsay &amp; Roger Stuart (1997)</b> Compétence organisationnelle	<p>La compétence est un ensemble intégré de comportements valorisés par l'entreprise et diriger vers les buts de l'organisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruire et développer les compétences dans une perspective stratégique.</li> <li>• Reconstruire les compétences pour répondre aux exigences du marché.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les compétences doivent être flexibles et évolutives.</li> <li>• Différence entre habiletés (capacité à développer) et compétence (performance supérieure).</li> <li>• Pour être reconnu comme compétent il faut: être efficace dans son travail et adopter les comportements valorisés.</li> <li>• Deux grandes variables influencent les compétences: il s'agit des conditions environnementales et de la culture organisationnelle.</li> </ul>

<p><b>Turo Virtanen (2000)</b> Compétence organisationnelle</p>	<p>La compétence est définie comme étant une sorte de capital humain qui peut être transformé en productivité. Elle peut se manifester sous forme de fonctions, rôles, tâches, d'habiletés et de traits de personnalité. Présente un modèle axé sur 5 compétences pour les gestionnaires du secteur public: les compétences reliées aux tâches, les compétences professionnelles, les compétences en administration, les compétences politiques et les compétences éthiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque compétence est axée sur un volet "valeur" et un volet "instrument".</li> <li>• Les compétences vitales sont de plus en plus axées sur les valeurs et doivent interpréter comme des sources d'engagement (envers la tâche, professionnel, politique et éthique)</li> <li>• La compétence est reliée à l'engagement et vice versa.</li> <li>• Un individu compétent et engagé sera plus performant.</li> </ul>
<p><b>David Robotham &amp; Richard Jubb (1996)</b> Compétence organisationnelle</p>	<p>1<sup>ère</sup> perspective: la compétence se réfère à comment un individu se comporte et réagit. 2<sup>e</sup> perspective: caractéristiques identifiables (habiletés) chez une personne qui fait le travail de la bonne façon.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propose des types de compétences: "hard (habileté à être bien organisé) &amp; soft (créativité et sensibilité) competence" et "threshold (comportements de base requis) &amp; high (comportements de performance supérieure) competence".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le système basé sur la compétence propose de dresser une liste complète des comportements et habiletés requis pour être compétent.</li> <li>• Les compétences peuvent être apprises à travers l'éducation (générales) et l'expérience (spécifiques).</li> <li>• La compétence est un terme diffus plus ou moins clair qui a plusieurs significations ce qui en fait sa faiblesse.</li> <li>• L'utilité de l'approche en compétence laisse planer un doute.</li> </ul>
<p><b>Anders Drejer (2001)</b> Compétence</p>	<p>Pour devenir de plus en plus compétent il doit y avoir un apprentissage individuel. Le développement diffère d'un stade à l'autre, il suit donc un processus normal qui est important à respecter pour pouvoir passer à un stade supérieur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propose un modèle de base (inspiré de Dreyfuss &amp; Dreyfuss, 1986) du développement de la compétence où l'on retrouve les niveaux suivants: novice (prescription des règles de base), advanced beginners (connaissance des règles de base et focus mis sur l'amélioration), proficient (focus mis sur la répétition), expert &amp; world class (sait quoi et comment faire les choses de façon naturelle).</li> <li>• Une des limites du modèle est qu'il n'arrive pas encore à mesurer comment et à quel niveau de compétence se trouve une personne ou un groupe.</li> </ul>

<b>Dawn Kelly (2000)</b> Communication organisationnelle	Diriger par la vision dans le but: <ul style="list-style-type: none"> <li>• développer un contexte partagé de tous.</li> <li>• de transformer les barrières à la communication en opportunité.</li> <li>• diminuer les distorsions dans les communications.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vision stratégique incluse: culture, valeurs, croyances.</li> <li>• Diriger par la vision renforce les valeurs partagées et améliore la communication.</li> <li>• Identifie les barrières à l'expression et à la diffusion de la vision du point de vue interpersonnel et organisationnel.</li> </ul>
<b>Allan H. Church (1996)</b> Communication organisationnelle	La communication est l'élément qui permet d'unifier les individus, les fonctions et les groupes en un tout cohérent et performant. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présente le modèle C-P-R comme étant une approche permettant de comprendre les communications et essayer de les améliorer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le modèle C-P-R permet de conceptualiser les échanges. Il intègre 3 facteurs interdépendants: contenu (message transféré), processus de communication (comment cela est transféré) et rôles (qui transfèrent le message).</li> <li>• Le contenu est la composante la plus importante, le choix du processus a un impact sur la compréhension du message, les rôles et le statut des individus impliqués ont un impact sur la qualité de la communication.</li> <li>• Le réseau informel vient renforcer ou contredire le réseau formel.</li> </ul>
<b>Mintzberg (1973)</b> Le cadre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les cadres sont une population de choix pour les chercheurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La communication occupe la majeure partie du temps de travail du cadre.</li> <li>• Identification de dix rôles divisés en trois catégories (rôles interpersonnels, rôles liés à l'information, rôles décisionnels).</li> </ul>

## **CHAPITRE 2**

### **ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE**

À la lumière du cheminement fait jusqu'à présent, il est apparu que plusieurs avenues étaient possibles à investiguer étant donné le peu de recherche faite en français dans le domaine de la compétence communicationnelle. La difficulté résidait donc à faire ce choix parmi l'éventail d'alternatives étant donné la présence de plus d'une problématique possible. Quivy et Campenhoudt (1995) disent que la problématique est une manière d'interroger les phénomènes étudiés. La réflexion s'est donc faite en ce sens à l'aide de trois objectifs à atteindre.

Premièrement, le choix doit tenir compte d'un intérêt personnel. Ensuite, il doit respecter les visées académiques à atteindre en tant que chercheur et finalement, il doit répondre à des raisons pratiques d'accomplissement. Ainsi, de ce constat émergea une problématique intéressante et pertinente à investiguer qui respecte à la fois ces trois objectifs tout en alimentant la motivation du chercheur.

Ainsi, à l'aide du cadre conceptuel, la problématique s'est élaborée progressivement en fonction de la dynamique propre à cette recherche et en s'appuyant sur la confrontation critique des diverses perspectives qui paraissaient possibles. La problématique constitue donc l'orientation théorique de la recherche en donnant à la recherche sa cohérence et son potentiel de découverte (Quivy et Campenhoudt, 1995). Donc, la problématique présente les repères théoriques de la recherche c'est-à-dire le cadre théorique dans lequel s'inscrit la démarche de notre recherche en

précisant les concepts fondamentaux et les liens qu'ils ont entre eux. Notre recherche vise l'exploration de la compétence communicationnelle.

### **2.1. La compétence communicationnelle et les styles personnels de communicateurs**

Plusieurs recherches sur la compétence managériale stipulent qu'être un bon communicateur est une compétence indispensable à tout gestionnaire (Cormier, 2000). Pour engendrer la coopération, la collaboration, l'échange de connaissances et l'innovation, soit dans les situations les plus courantes de son quotidien, il ne suffit plus au gestionnaire de savoir bien s'exprimer : il lui revient aussi de savoir bien communiquer. Or, bien communiquer exige de bien se connaître en tant que communicateur et de bien comprendre la dynamique d'une relation interpersonnelle. S'il veut générer des relations productives avec ses divers partenaires internes et externes, il est également impératif que le gestionnaire comprenne chacun de ses interlocuteurs et sache composer avec son style personnel de communication.

Générer des communications productives et stimulantes au travail, « c'est d'avoir une compétence personnelle et cela est grandement influencé par notre style de communicateur » (Cormier, 2000). Ainsi, cette présente recherche est orientée sur l'exploration des styles personnels de communicateurs des gestionnaires et leur impact sur leur perception de leur propre compétence communicationnelle.

Avec comme trame de fond la compétence en communication, il est apparu pertinent d'approfondir les styles de communicateurs. Voir quel effet peut

avoir le style de communicateur sur la compétence en communication dont fait preuve le gestionnaire est à la fois une problématique nouvelle et originale. En effet, Duran en 1983 avait suggéré d'étudier la relation entre les styles de communicateurs et la compétence en communication plus précisément à l'aide de la "Communicative Adaptability Scale" (CAS). Mais à la lumière de toute la revue de littérature, rien n'indique qu'à ce jour une recherche de ce genre n'a été menée avec les objectifs poursuivis par cette étude. Selon Cormier (2000), il est clair que tous les gestionnaires en contexte de travail arborent un style personnel de communication qui soit très prépondérant ou souple. Il appert utile de voir si effectivement le style de communicateur a un effet sur la compétence communicationnelle et si oui, quel style semble engendrer une plus grande compétence en contexte de communication.

Ainsi, pour explorer cette problématique communicationnelle, les points de vue de différents auteurs seront mis à contribution afin de circonscrire les concepts utilisés. Il s'agit des travaux de Cormier (2000), Duran (1983, 1992) et McCroskey (1984, 1988).

## **2.2. Le concept "Style personnel de communication" selon Cormier (2000)**

En ce qui concerne le concept de "style personnel de communication", cette recherche s'appuiera en grande partie sur les travaux de Cormier (2000) qui en a fait une bonne synthèse bibliographique. Cormier (2000) s'appuie sur la typologie élaboré par Merrill et Reid (1981) qui identifient quatre styles de communication : l'analytique, le directif, l'aimable et l'expressif.

Selon Cormier (2000), le développement des trois habiletés de communication (l'écoute, le questionnement, le feed-back) est tributaire du style personnel de communication. Par exemple, certaines personnes, dont le rythme d'interaction est rapide, éprouvent des difficultés à prendre le temps d'écouter avec rigueur et précision. D'autres, qui préconisent l'harmonie hésiteront à transmettre du feed-back critique. Cormier (2000) mentionne que la connaissance des styles personnels de communication représente donc un support utile au développement des habiletés de communication. Penley et al. (1991, cité dans Cormier, 2000) renforce ce point de vue en ajoutant que le degré d'habileté en communication que possède un individu est relié à la compétence communicationnelle.

### **2.3. Le concept de compétence en communication selon Duran (1983) et McCroskey (1984)**

La définition la plus populaire de la compétence communicationnelle selon Jablin et Sias (2000) est celle de Spitzberg et Cupach (1989) qui disent que la compétence réfère à l'habileté à user d'une communication appropriée dans un contexte particulier. Spitzberg et Cupach (1989) rejoignent plusieurs définitions données à la compétence en communication, c'est-à-dire l'aptitude à s'adapter à des situations variées et cela varierait d'une personne à l'autre. Duran (1983) abonde dans le même sens que ces deux auteurs en définissant la compétence communicationnelle comme étant l'habileté qu'a un individu à s'adapter à différents contextes sociaux de communication et qui lui permet d'user d'une communication juste et appropriée.

Duran (1983) définit l'adaptabilité en communication comme étant la capacité à percevoir les relations sociales-interpersonnelles et d'adapter les comportements aux buts de l'interaction. Les aspects marquants de l'adaptabilité en communication sont : 1) la nécessité d'avoir des habiletés cognitives (habileté à percevoir) et des habiletés comportementales (habileté à s'adapter), 2) s'adapter non seulement aux comportements de l'autre mais aussi aux buts de l'interaction, 3) l'habileté de percevoir et de s'adapter aux différents contextes de communication, 4) la supposition que la perception de la compétence communicationnelle est visible dans les échanges. D'où l'appellation de l'échelle de mesure "The Communicative Adaptability Scale" élaborée par Duran (1983) pour évaluer la compétence en communication.

McCroskey (1984) quant à lui, prône que la compétence en communication est l'habileté d'avancer ou de donner de l'information adéquate et l'habileté à "être" en parlant ou en écrivant. De plus, McCroskey (1984) a fait le lien entre la compréhension, l'habileté et la performance. Il soutient que la compétence communicationnelle ne dépend pas seulement de notre habileté à performer adéquatement au niveau de certains comportements de communication, mais requiert également une compréhension de l'ensemble des habiletés comportementales et cognitives de façon à faire le meilleur choix quant au comportement de communication à adopter.

À partir de ce point de vue, l'auteur croit que la plupart des décisions relatives aux comportements et attitudes à adopter dans le domaine des communications sont basées sur notre auto-perception de notre compétence en communication plutôt que sur notre compétence exercée dans la réalité. Voilà pourquoi l'outil de mesure qu'il a créé avec ses collaborateurs pour

évaluer la compétence communicationnelle "Self Perceived Communication Competence" (SPCC) est basé sur ce point de vue comme le suggère son appellation.

#### **2.4. L'évaluation de la compétence communicationnelle selon certains chercheurs**

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence en communication, il semble que l'approche la plus utilisée pour la mesurer est celle de l'auto-évaluation (Duran, 1983; Rubin, 1985; Spitzberg, 1983; Spitzberg & Cupach, 1984; Wieminn, 1977). Dans une section ultérieure la description détaillée ainsi que la justification de son utilisation selon McCroskey & McCroskey (1988) sera faite. L'auto-évaluation est l'élément le plus important qui caractérise l'outil de mesure proposé par Duran (1983), la CAS, et celui proposé par McCroskey et al. (1988), la SPCC, pour évaluer la compétence en communication. Le détail complet de ces échelles se retrouve dans la section traitant des outils de mesure.

#### **2.5. Émergence d'une problématique**

Ce tour d'horizon des différents instruments d'exploration et de mesure de la compétence communicationnelle provoque l'émergence d'une problématique pertinente appuyée par un ensemble de points d'investigation importants:

- Les travaux de Cormier (2000) et de Penley et al. (1991) sur le degré d'habileté en communication suggèrent qu'il devient pertinent de voir l'effet du style de communication sur la compétence en communication.

Est-ce qu'il y a un style de communication qui semble avoir un impact sur la perception qu'il a de sa compétence communicationnelle selon les points de vue de Duran (1983) et McCroskey (1984)?

- D'autre part, la majorité des définitions de la compétence en communication, en particulier celles de Duran (1983), réfèrent à l'aptitude à s'adapter. Ainsi, il sera intéressant de voir s'il y a un style de communicateur qui semble avoir plus de facilité à s'adapter et donc d'adapter sa « communication » dans différents contextes sociaux de communication. Autrement dit, est-ce qu'il y a un style de communicateur parmi l'analytique, le directif, l'aimable et l'expressif qui semble avoir davantage d'aptitude à s'adapter afin d'user d'une communication juste et appropriée dans un contexte de communication particulier. L'outil utilisé par Duran (1983), la CAS, servira à répondre à cette interrogation.
- Plusieurs définitions de la compétence communicationnelle impliquent des comportements et des habiletés appropriés. McCroskey (1984) ajoute que c'est la compréhension de l'ensemble des habiletés comportementales et cognitives qui teintera notre choix quant aux comportements et attitudes à adopter pour qu'il soit adapté à la situation de communication. De plus, cet auteur ajoute que les décisions que nous prenons dans le domaine des communications sont basées sur notre perception de notre propre compétence en communication. En d'autres mots, les attitudes et les comportements que nous produisons sont teintés par l'image que nous avons de nous-mêmes en tant qu'être communicationnel. Il sera donc intéressant, selon ce point de vue de la compétence communicationnelle, de voir quel type de communicateurs semble avoir une perception plus

avantageuse à l'égard de sa compétence en communication, et ce, à l'aide de l'outil utilisé par McCroskey (1984), la SPCC.

- L'approche de l'auto-évaluation est la plus utilisée dans le domaine de la communication (Duran, 1983; Rubin, 1985; Spitzberg, 1983; Spitzberg & Cupach, 1984; Wieminn, 1977). Ainsi, les deux échelles (SPCC, CAS) dont la validité est reconnue apparaissent comme d'excellents outils de mesure pour évaluer la compétence en communication.
- Également, Duran (1983) a indiqué qu'il serait profitable que les recherches futures explorent la relation entre la CAS et d'autres outils de mesure sur la compétence en communication. Ainsi, il sera possible de voir s'il y a une corrélation entre la CAS et la SPCC afin de vérifier si les deux outils de mesure sont cohérents entre eux.
- De plus, Jablin et Sias (2000) en se basant sur la perspective écologique de Bronfenbrenner (1979), proposent que l'humain développe son efficacité par le biais de l'interaction qu'il a avec les autres qui l'entourent et les différents groupes et environnements dont il fait partie. Ainsi, il s'avère intéressant de vérifier s'il y a des liens intéressants à observer entre certaines données socio-économiques et les concepts à l'étude.

L'ensemble des interrogations précédentes délimitant des cadres exploratoires sous-tendent l'émergence de la question de recherche et des hypothèses suivantes :

### Question de recherche

**Quel est l'effet du style personnel de communication au travail sur la compétence communicationnelle du cadre ?**

### Hypothèse 1

Une première hypothèse se présente et est appuyée d'une proposition faite par Duran en 1983 où il suggérait qu'il serait pertinent d'étudier la relation entre les styles de communicateurs et la CAS :

**H1 : Il y a une différence significative du niveau de compétence communicationnelle entre les quatre styles de communicateurs.**

De cette hypothèse 1, quatre sous-hypothèses se dégagent :

H1-a : Le style Analytique a un niveau plus élevé de compétence communicationnelle.

H1-b : Le style Directif a un niveau plus élevé de compétence communicationnelle.

H1-c : Le style Aimable a un niveau plus élevé de compétence communicationnelle.

H1-d : Le style Expressif a un niveau plus élevé de compétence communicationnelle.

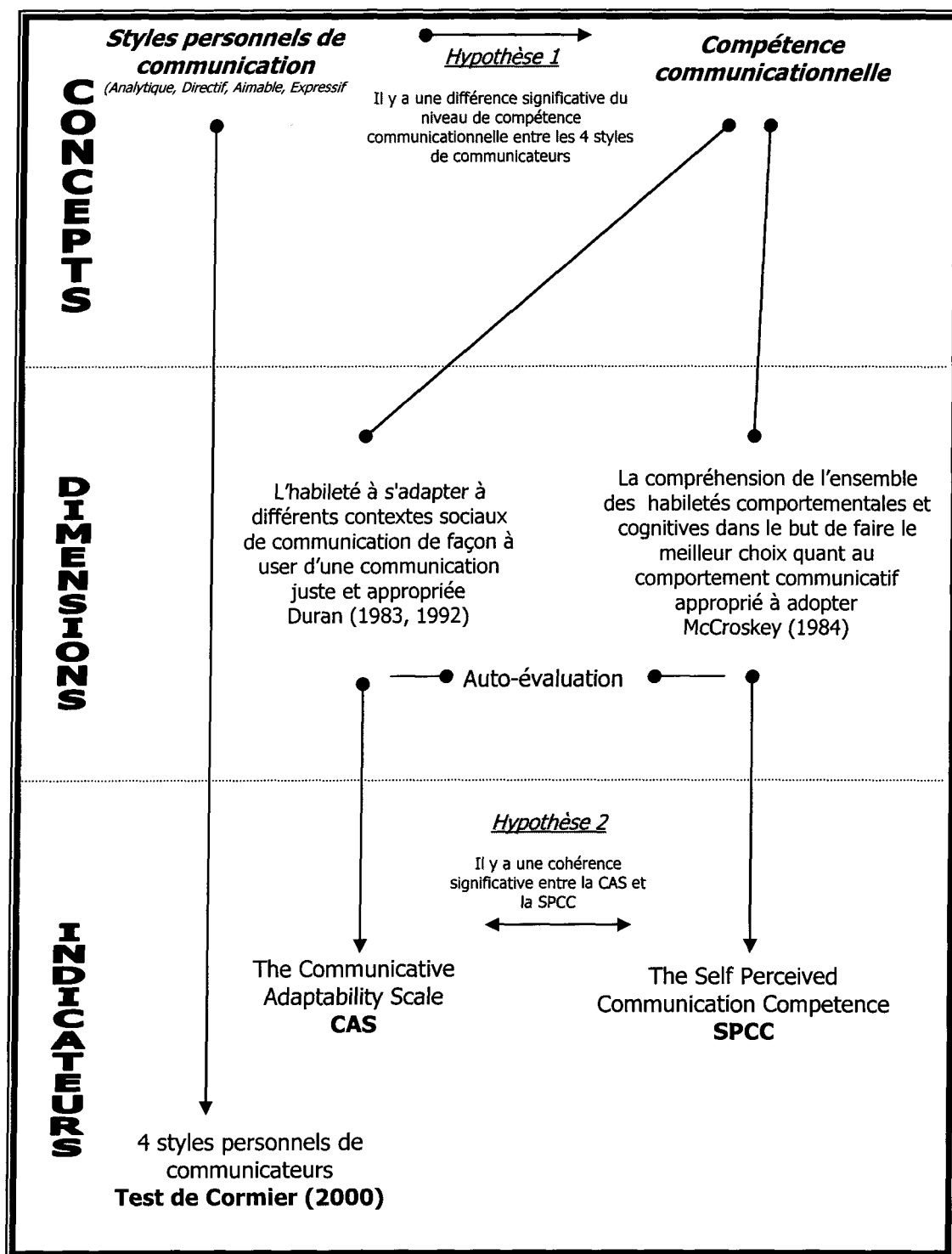
### Hypothèse 2

Une autre hypothèse a émergée et est basée sur une autre proposition de Duran (1983) qui suggérait qu'il serait profitable que les recherches futures explorent la relation entre la CAS et d'autres outils de mesure de la compétence en communication :

#### **H2 : Il y a une cohérence significative entre la CAS et la SPCC.**

Le modèle suivant synthétise cette question de recherche et les principaux éléments d'analyse qui viennent d'être énoncés dans cette problématique. Ainsi, il est possible de voir que l'hypothèse principale établit une relation entre les deux concepts à l'étude: le style personnel de communication (Cormier, 2000) et la compétence communicationnelle. Comme définition pour étudier la compétence communicationnelle, c'est le point de vue de Duran (1983) et celui de McCroskey (1984) qui fut retenu. Ces deux théories constituent les deux dimensions de la compétence en communication qui seront observées. Celles-ci peuvent être assez aisément estimées à l'aide des indicateurs élaborés par les auteurs, la SPCC et la CAS. Ainsi, ceci rend le concept de compétence communicationnelle observable permettant de confronter l'hypothèse principale et l'hypothèse secondaire à des données d'observation et de pouvoir répondre à notre question de recherche.

Figure 2.1 - Modèle d'analyse et interactif de la recherche



## **CHAPITRE 3**

### **CADRE THÉORIQUE**

Le cadre théorique présente de façon plus approfondie les concepts discutés dans la problématique. Les choix et les décisions prises dans le cadre conceptuel a permis de faire ressortir une problématique pertinente et justifiée qui prend assise dans le présent cadre théorique.

#### **3.1. Cormier (2000) et le SPC**

##### ***3.1.1. Le style personnel de communication : le soi public***

Tous les individus possèdent des répertoires de comportements qui constituent en fait notre schème de référence (Jablin, 2001) et par lesquels certains sont activés en fonction de l'interaction entre la situation et le système cognitif individuel (Wheless et Lashbrood, 1987 : cités dans Cormier, 2000). Cormier (2000) définit le style personnel de communication comme étant la combinaison de traits qui sont activés dans des situations sociales où des possibilités d'alternatives sont présentes.

En outre, Cormier (2000) soutient que les composantes paraverbales et non verbales, tout comme Norton (1983), occupent une place majeure dans le style personnel de communication. Les composantes paraverbales sont : le ton, la hauteur (aiguë ou grave) l'amplitude de la voix, le timbre (rauque ou clair), l'intensité (forte ou faible), les intonations, le rythme et le débit de la parole. Les composantes non verbales quant à elles regroupent : l'expression faciale, le contact visuel, la posture, les gestes, la distance, etc.

Cormier (2000) ajoute que la signification donnée aux comportements non verbaux est définitivement teintée par le contexte, la culture et l'histoire de la relation entre les partenaires. En ce sens, un geste pris isolément a peu de signification puisque l'interprétation de ces indices paraverbaux et non verbaux doit être faite de façon globale et contextuelle. Donc, un comportement non verbal peut avoir plusieurs significations pour une personne et d'une personne à l'autre. Il faut donc, selon Cormier (2000), avoir une connaissance approfondie de la personne avec qui nous interagissons afin de permettre de décoder plus justement ces comportements non verbaux. Décodés exactement, ces indices permettent d'en savoir davantage sur le message qui est transmis et l'émotion qui est ressentie par notre interlocuteur. Ils sont de grands indicateurs et de ne pas en tenir compte c'est de se priver d'une source précieuse d'information. En effet, cette information est extrêmement importante puisqu'elle est livrée, consciemment ou inconsciemment, par l'individu qui communique.

Le tableau 3.1 résume les principales composantes du style personnel de communication. Ainsi, dans la colonne de gauche on identifie quatre principales composantes qui définissent le style personnel de communication. Celles-ci concernent davantage la notion de « soi public » et de « soi caché » qui caractérise le SPC. La distinction entre ces deux notions est très importante puisqu'elle permet de comprendre les fondements de base du SPC et comment ils se traduisent dans la réalité. Une description détaillée est faite dans la colonne de droite de façon à bien illustrer et expliquer les différentes composantes présentées.

Tableau 3.1 - Composantes du style personnel de communication (SPC)

Composantes	Description
<p><b><i>Le SPC correspond au « soi public ».</i></b></p> <p><i>(Merrill et Reid, 1982 : cité dans Cormier, 2000)</i></p>	<p>Le SPC ne décrit pas la manière dont une personne agit quand elle est seule. C'est plutôt l'ensemble des modèles d'interaction utilisés en présence d'autrui. Ce soi public peut être indépendant de ce que nous connaissons de nous-mêmes, de ce que nous désirons laisser paraître et de ce que nous pensons être la perception d'autrui.</p>
<p><b><i>Le SPC ne traduit pas nécessairement les réactions intérieures ni le soi caché.</i></b></p> <p><i>(Cormier, 2000)</i></p>	<p>Les autres ne réagissent pas à nos intentions, mais à ce qu'ils croient être nos intentions, même chose pour les émotions. Le SPC correspond à la manière dont on se rend visible pour autrui.</p>
<p><b><i>Le SPC d'une personne lui est assigné par les autres à partir de leurs observations des comportements manifestés dans un certain nombre de situations.</i></b></p> <p><i>(Cormier, 2000)</i></p>	<p>Les personnes qui interagissent avec un individu donné ont tendance à s'entendre implicitement pour lui attribuer un SPC. Le SPC est, par conséquent, le résultat d'une forme de consensus entre les observateurs (Wheeless &amp; Lashbrook, 1987 : cités dans Cormier, 2000). Le SPC est donc une perception stéréotypée se distinguant ainsi de la personnalité et de l'individualité de chacun.</p>
<p><b><i>Le SPC est lié de près à la personnalité et n'en épuise ni toute la richesse, ni toute la complexité.</i></b></p> <p><i>(Cormier, 2000)</i></p>	<p>Les dimensions inconscientes, notamment, ne sont pas prises en compte. Le SPC n'est pas expressif des rêves, des ambitions, des motivations, des sentiments, des croyances, des craintes et des espoirs. Ces dimensions personnelles sont inférées des comportements et ces inférences sont souvent incorrectes.</p> <p>L'attitude et la conduite de chacun sont liées aux circonstances vécues actuelles ou passées, il est quasi impossible de savoir si telle réflexion ou telle réaction exprime bien la nature profonde de l'individu. Les gens réagissent à ce qu'ils perçoivent à travers nos paroles et nos actions et non à nos motivations et pensées les plus secrètes. Malgré le caractère unique de chaque personne, la plupart du temps, nous n'avons pas accès à cette richesse mais nous voyons plutôt « une manière stéréotypée de réagir en situation d'interaction ».</p>

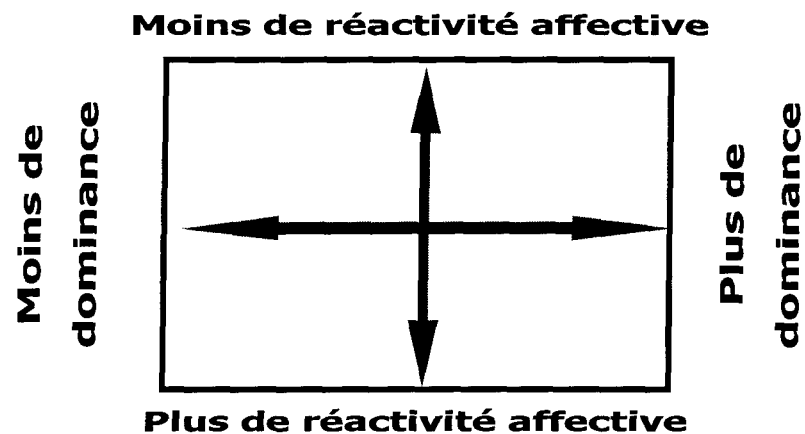
Ainsi, on comprend que la conscience de soi est au cœur de toute communication et que cette conscience ne va pas de soi. Pour y arriver un autre outil peut aider à cette analyse, il s'agit de la *fenêtre de Johari* (Luft 1969, 1984). Cette fenêtre qui porte le nom de ses inventeurs Joseph Luft et Harry Ingham propose une division métaphorique du soi en quatre portions. Cette fenêtre rejoint les propos de Cormier (2000) puisqu'elle divise le soi en quatre portions qui représentent différents aspects ou composantes du soi : le soi dévoilé, le soi aveugle, le soi caché et le soi inconnu. Ces composantes sont toutes interdépendantes ce qui veut dire que si l'une domine, les autres s'estompent plus ou moins.

### ***3.1.2. Les dimensions du style personnel de communication***

Il est important de souligner l'étude classique de C. G. Jung (1950) portant sur les types psychologiques qui a donné naissance à plusieurs recherches et la formulation de nombreuses typologies. La typologie choisie et sur laquelle s'appuie Cormier (2000) est celle de Merrill et Reid (1981). Cormier (2000) évoque deux raisons justifiant son choix, premièrement, en raison de son utilité pragmatique et, deuxièmement, en raison de la validité des dimensions servant à définir les styles.

Merrill et Reid (1981) appuient leur typologie sur deux dimensions : la dominance et la réactivité affective comme le démontre la figure 3.1.

**Figure 3.1 - Les deux dimensions de Merrill et Reid (1981) du style personnel de communication**



#### *3.1.2.1. La dominance*

Selon Norton (1978, 1983) et Richmond & McCroskey (1985), la dominance désigne la tendance telle que perçue par les autres à influencer ou à contrôler les pensées et les actions d'autrui; cette tendance se manifeste dans des comportements qui relèvent davantage de l'affirmation de soi que de la demande ou de l'écoute. Selon Thompson et Klopf (1991), la dominance réfère « à l'habileté d'un individu à faire des demandes; à manifester activement son désaccord; à exprimer ses droits personnels et ses sentiments; à engager, maintenir ou terminer une conversation; à défendre des positions sans attaquer les autres ».

La dominance peut être vue comme n'importe quelle stratégie visant à diminuer le rôle de l'autre dans un échange. Cormier (2000) dit qu'il s'agit bien de la manière de tenter d'influencer ou de contrôler, et non des résultats de ces tentatives.

Le tableau 3.2 présente les principales caractéristiques des personnes dominantes et non-dominantes identifiées par Cormier (2000).

**Tableau 3.2 - Caractéristiques des personnes dominantes et non-dominantes**

<b>Personne dominante</b>	<b>Personne non dominante</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tend à prendre le contrôle dans les interactions sociales, prend l'initiative de l'interaction, affirme son point de vue avec assurance.</li> <li>✓ Dans ce contexte le contrôle est défini opérationnellement par des comportements : <b>(Montgomery et Norton, 1981)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le temps de parole</li> <li>• la fréquence de prise de parole</li> <li>• le contrôle de l'espace</li> <li>• l'intensité du discours</li> <li>• chevauchement dans l'échange</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Occupe davantage la position d'observateur.</li> <li>✓ Demande des précisions, des explications.</li> <li>✓ Fait des affirmations plus nuancées.</li> <li>✓ Exprime ses idées et ses opinions que si la situation l'exige.</li> </ul>

Cormier (2000) souligne que dans un contexte donné, une personne très affirmative n'aura que très peu d'influence sur une décision prise. À l'inverse, il ne faut pas croire que les personnes moins dominantes n'ont pas d'influence. Aussi, Cormier (2000) précise que le comportement de dominance ne met pas en lumière avec justesse les motivations et les convictions intérieures. Elle donne l'exemple où quelqu'un défendra avec vigueur une idée à laquelle il adhère et croit plus ou moins. De l'autre côté, une personne moins dominante peut discuter d'une opinion qui lui tient à cœur en arborant un ton neutre et détaché.

Cormier (2000) conclut en disant que la dominance réfère donc à la manière dont un individu tente d'influencer ou de contrôler l'interaction et son résultat.

#### *3.1.2.2. La réactivité affective*

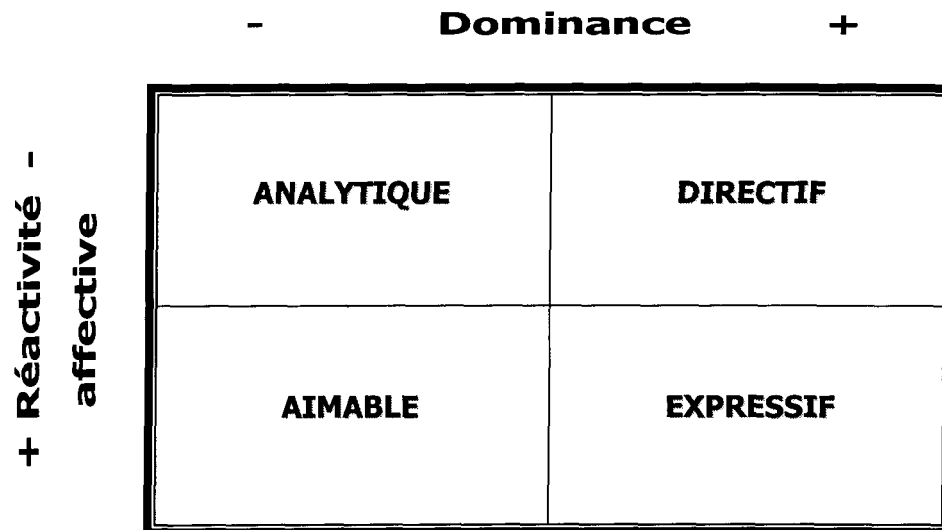
L'autre dimension concerne la réactivité affective. La réactivité affective désigne, d'une part, la facilité à exprimer ouvertement des réactions émotives et, d'autre part, l'habileté à entrer en résonance avec les émotions des autres (Bolton & Bolton, 1984 : cités dans Cormier, 2000).

Richmond et McCroskey (1985) ont décrit cette dimension comme l'habileté à se montrer sensible aux autres, à leurs espoirs et à leurs craintes. Cormier (2000) explique que les individus qui font preuve d'une grande réactivité affective sont des personnes qui paraissent soucieuses des autres et qui sont capables de rendre les autres confortables dans l'échange. Cormier (2000) juge bon de rappeler qu'il s'agit de style de communication et non du moi profond car comme il a été mentionné plus haut, l'expression « réactivité affective » s'applique au soi public et non à la sensibilité personnelle. L'auteur ajoute que rien ne permet de croire que les personnes dites plus réactives affectivement sont plus aimantes ou plus profondément sensibles à autrui, elles ne font que manifester davantage leurs réactions émotives. Voilà une distinction importante à faire.

### 3.1.3. Émergence de quatre styles

Lorsque l'on combine ces deux dimensions, quatre styles personnels de communication émergent : *l'analytique, le directif, l'aimable et l'expressif*. Il semble que dans l'ensemble de la population américaine les quatre styles soient statistiquement répartis également (Bolton et Bolton, 1984 : cités dans Cormier, 2000).

Figure 3.2 - Les quatre styles personnels de communication



L'axe vertical situé à la droite de la figure où la dominance est à son plus fort, comprend les styles directif et expressif puisque ceux-ci exercent de l'influence plus directe. Ces deux styles sont perçus comme étant plus affirmatifs ou plus dominants que les deux styles à leur gauche. L'axe horizontal du bas composé du style aimable et expressif conclut que ces deux styles manifestent davantage de réactivité affective que l'analytique et le directif.

L'appendice B présente la description plus détaillée de chacun des quatre styles selon cinq caractéristiques : description générale, comportement verbal, comportement paraverbal et non verbal, l'orientation temporelle et cognitive, l'organisation du travail et les rôles de gestion.

Cormier (2000) mentionne que ces descriptions relatives aux styles de communicateurs correspondent à des positions extrêmes et donc elles doivent être vues et utilisées comme des indicateurs de tendance et non comme des « portraits types » qui doivent être appliqués intégralement. Elle rappelle aussi que les individus n'ont pas toute la sagacité de percevoir et de noter toutes les multiples nuances qui caractérisent les attitudes et comportements. En effet, selon elle, la perception interpersonnelle opère sous forme de schémas et de généralisations, et chacun tend à rechercher les éléments qui confirment ses impressions déjà formées et ses représentations. C'est pourquoi Cormier (2000) fait une mise en garde à savoir qu'il faut faire attention à ne pas confondre la richesse de son monde intérieur avec le style de communication que nous arborons.

La figure 3.3 présente une comparaison synthétisée des quatre styles personnels de communication en y reprenant les principales caractéristiques de chacun.

**Figure 3.3 - Description sommaire et comparative des styles personnels de communication**

<b>ANALYTIQUE</b>	<b>DIRECTIF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Réaction lente</li> <li>✓ Effort maximal pour organiser</li> <li>✓ Centré sur les processus</li> <li>✓ Préoccupation minimale pour l'émotivité et les sentiments personnels</li> <li>✓ Cadre de référence historique</li> <li>✓ Prudence dans l'action</li> <li>✓ Tendance à éviter l'implication personnelle</li> <li>✓ Besoin de vérité et de pertinence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Réaction rapide</li> <li>✓ Effort maximal pour contrôler</li> <li>✓ Centré sur la tâche</li> <li>✓ Préoccupation minimale pour l'analyse et la réflexion théorique</li> <li>✓ Le présent comme cadre de référence</li> <li>✓ Action directe</li> <li>✓ Tendance à éviter l'inaction</li> <li>✓ Besoin de contrôle et de résultats</li> </ul>
<b>AIMABLE</b>	<b>EXPRESSIF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Réaction modérée</li> <li>✓ Effort maximal pour entrer en relation</li> <li>✓ Centré sur les personnes</li> <li>✓ Préoccupation minimale pour la logique formelle</li> <li>✓ Le présent comme cadre de référence</li> <li>✓ Action de support</li> <li>✓ Tendance à éviter le conflit</li> <li>✓ Besoin de coopération et d'acceptation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Réaction vive</li> <li>✓ Effort maximal pour s'impliquer</li> <li>✓ Centré sur l'interaction</li> <li>✓ Préoccupation minimale pour la routine et la conformité</li> <li>✓ Le futur comme cadre de référence</li> <li>✓ Impulsivité dans l'action</li> <li>✓ Tendance à éviter l'isolement</li> <li>✓ Besoin de stimulation et d'interaction</li> </ul>

### 3.2. McCroskey (1984) et la compétence communicationnelle

McCroskey (1984) souligne que les définitions les plus courantes de la compétence en communication ont une tonalité comportementale dominante. La vision de McCroskey (1984) se base sur les travaux de plusieurs auteurs

(Larson, Backlund, Redmond et Barbour, 1978) qui définissent la compétence en communication comme « la capacité d'un individu à démontrer la connaissance du comportement communicatif approprié dans une situation donnée ». Le point important à retenir de cette définition est l'importance du comportement communicatif approprié. Clairement, avoir la capacité de se comporter de la façon appropriée n'est pas suffisant pour être jugé compétent ; les capacités doivent être manifestées dans la réalité. Il n'est pas possible, selon ces vues, dire que l'apprentissage s'est produit au niveau des comportements communicationnels à moins qu'il soit possible d'observer une modification du comportement dans la réalité. Cependant, la vision de Larson, et al. (1978), permet de mettre en évidence au moins deux types de comportements relatifs à la connaissance du comportement communicatif approprié. Le premier, est relié aux comportements dans une situation donnée. L'autre identifie les comportements appropriés et inadéquats du point de vue de l'observateur, qui observe un individu dans une situation donnée. Ainsi, la définition de Larson et al. (1978) n'exige pas l'exécution réelle du comportement de communication pour être jugé compétent.

Le deuxième groupe d'auteurs (Wiemann, 1977 et Allen et Brown, 1976) fournissent des définitions qui sont encore plus comportementales. Wiemann (1977) définit la compétence en communication comme étant la capacité d'un individu à choisir parmi des comportements communicatifs disponibles pour qu'il puisse accomplir avec succès ses propres buts dans le cadre d'une communication interpersonnelle tout en préservant l'attention de son interlocuteur à l'intérieur des contraintes de la situation. Ainsi, cette définition place la responsabilité du comportement de communication sur l'individu qui est évalué. La personne jugée compétente ne doit pas

seulement connaître le comportement approprié mais doit également le mettre en application lors de l'interaction. En d'autres termes, pour être considéré compétente, la personne doit mettre en application dans la réalité des comportements jugés compétents. Allen et Brown (1976) rendent ce rapport de compétence/performance explicite: la compétence dans cette perspective est reliée à la performance du langage dans des situations sociales.

Partant de ces définitions, McCroskey (1984) conteste la définition de la compétence en communication avancée par Wiemann (1977) en faveur de la définition avancée par Larson et al. (1978), et nie la relation compétence/performance avancée par Allen et Brown (1976) en faveur d'une distinction claire entre les deux. Le point soulevé par McCroskey (1984) concernant ces définitions en est un d'utilité et non pas d'exactitude. Ni Wiemann (1977) ni Allen et Brown (1976) ne sont dans l'erreur. Selon McCroskey (1984) leurs définitions sont moins utiles que d'autres qui peuvent être envisagées.

La définition de la compétence en communication fournie par Wiemann (1977) et la définition avancée par Allen et Brown (1976) impliquent que pour être compétent la personne doit effectuer des comportements compétents de communication. En d'autres termes, la seule manière de juger la compétence est en observant la performance lors de l'exécution. La position de McCroskey (1984) est que la mise en application des comportements jugés comme étant compétents n'est pas une condition nécessaire et suffisante pour juger de la compétence en communication.

Ce faible lien entre la compétence et l'exécution peut également être illustré dans le domaine de la communication orale. Nous n'avons pas besoin de regarder plus loin que nos propres expériences. Selon McCroskey (1984), certains des plus grands experts en communication sont des orateurs publics pitoyables. De même, que certains de nos grands chercheurs en communication interpersonnelle sont presque totalement inefficaces dans leurs propres relations interpersonnelles. Inutile de dire, que certains des plus grands experts en matière d'enseignement sont de mauvais professeurs. Inversement, beaucoup de jeunes peuvent se tenir en avant d'une classe et parler comme de "vieux pros". Clairement, connaître et savoir n'engendre pas automatiquement le comportement approprié et le fait d'avoir un comportement approprié n'est pas toujours dû à la compréhension de ce comportement (McCroskey, 1984).

McCroskey (1988) souligne que la nature de la compétence en communication a été par le passé un sujet de controverse (Allen et Brown, 1976; Backlund, 1982; Cegalla, 1982; Dance, 1982; Duran, 1982, 1983; Jensen, 1982; Larson, Backlund, Redmond et Barbour, 1978; McCroskey, 1982, 1984; Phillips, 1984; Rubin, 1985; Spitzberg, 1983; Spitzberg et Cupach, 1984; Wiemann, 1977; Wiemann et Backlund, 1980). Les auteurs disent que les études dans le champ de la communication ont pris une approche «Humpty Dumpty» pour présenter le concept. Comme Lewis Carroll (1961) l'exprime dans «Alice au pays des merveilles» à travers la personne de «Humpty Dumpty» : «quand j'utilise un mot, il exprime seulement ce que je veux dire, pas plus pas moins». Reconnaisant le problème avec une telle approche, Alice a répondu : «la question est est-ce que tu peux faire dire aux mots tant de choses différentes». En désaccord

avec Alice, Humpty Dumpty lui répondit: «la question est plutôt de savoir qui est le maître, c'est tout!». Ainsi, McCroskey (1988) mentionne que dans le cas de la compétence en communication, les mots ont été utilisés de plusieurs façons différentes, tellement en fait, qu'aucun consensus sur le concept n'a encore émergé.

En somme, la position de McCroskey (1984) émane de plusieurs recherches. Avec le lien qu'il a fait entre l'efficacité et la performance, il soutient que la compétence communicationnelle ne dépend pas seulement de notre habileté à performer adéquatement au niveau de certains comportements de communication. Il croit aussi que la compétence en communication requiert une compréhension de l'ensemble des habiletés comportementales et cognitives de façon à pouvoir faire le meilleur choix à l'égard du comportement et de l'attitude à adopter. Il souligne l'importance du caractère unique de chaque contexte de communication qui influence et qui doit donc être tenu en compte lors de ces choix. McCroskey (1984) croit de plus que ces choix proviennent de notre auto-perception de notre compétence en communication. Autrement dit, il croit que l'image que nous avons de nous-mêmes en tant qu'être communicationnel vient renforcer nos idées et automatiquement influence les choix que nous faisons quant aux comportements et attitudes de communication. Ces choix seraient donc davantage basés sur la perception que nous avons de nous-mêmes en situation de communication que sur notre compétence réelle.

### 3.3. Duran (1983) et la compétence communicationnelle

L'adaptabilité communicationnelle est un construit qui a été amené par Duran (1983) pour conceptualiser la compétence communicationnelle en contexte social. L'adaptabilité communicationnelle est : « l'habileté à percevoir les relations socio-interpersonnelles et d'adapter ses comportements de communication de façon harmonieuse à l'interaction » (Duran, 1983).

Le concept d'adaptabilité communicationnelle de Duran (1983) émerge de deux courants de pensées : la compétence fondamentale et la compétence sociale. Duran (1992) souligne que la forme de compétence en communication qui sert de base est la compétence fondamentale : l'habileté d'un individu à s'adapter efficacement à son environnement dans le temps (Spitzberg & Cupach, 1984, p. 35). Une caractéristique importante de cette définition est que l'emphasis mise sur la notion d'adaptation est une composante universellement acceptée dans le domaine de la compétence en communication (Bochner & Kelly, 1974; Brunner & Phelps, 1979; Duran & Kelly, 1984; Foote & Cottrell, 1955). À partir de ce point de vue, la conceptualisation de l'adaptabilité englobe un processus cognitif et perceptuel qui influencent l'individu dans son habileté à adapter ses comportements de communication indépendamment des contextes. Plus précisément, l'adaptabilité est réalisée en percevant les signes ou les indices d'abord et en présentant une communication appropriée au contexte ensuite.

Le deuxième courant de pensée sur lequel s'appuie Duran (1983) est celui de la compétence sociale (Duran, 1992). Cette approche identifie les traits qui permettent d'augmenter la communication par le biais de caractéristiques reliées à la compétence (Spitzberg et Cupach, 1984). Quelques

caractéristiques ont été identifiées : la complexité cognitive, l'empathie, l'implication dans l'interaction.

La compétence en communication implique une composante cognitive et à cet effet la variable à tenir en compte est la complexité cognitive. En effet, l'habileté à s'adapter à différentes situations est reliée directement à la l'habileté de l'individu à capter les indices propres à la situation et au contexte et par la suite adapter son comportement et ses stratégies de communication en conséquence. C'est ainsi que se traduit la complexité cognitive, c'est-à-dire le fait qu'un individu soit capable de percevoir les signes contextuels dans la situation qu'il est exposé et d'adapter ses comportements communicationnels à ce contexte particulier.

L'empathie est une habileté complémentaire. Spitzberg et Cupach (1984) ont noté que l'empathie implique une construction mentale et imaginative de la situation et du rôle dans lequel se trouve l'autre personne dans le but de diriger l'interaction. Plus, l'empathie est une réaction émotionnelle ou une émotion vécue par rapport à la situation émotionnelle de l'autre. L'empathie joue un rôle dans le processus de l'adaptation, concept qui relève de la compétence fondamentale tel que mentionné plus haut. L'empathie implique une réponse affective en réaction à la situation que vit quelqu'un d'autre. Cette réaction vient aider dans la sélection de comportement approprié au contexte.

Ainsi, l'empathie peut contribuer au succès de l'interaction qui rejoint la troisième composante. S'impliquer dans la relation comporte un volet plus technique qui se traduit par le maintien et la structure de l'échange

(Wiemann, 1977). Les comportements notés dans le cadre d'une bonne gestion de l'interaction sont : le contact visuel, les signes de la tête, les échanges calmes, la maîtrise de l'information et la gestuelle. Fondamentalement, gérer l'interaction englobe l'initiation de la conversation, le maintien et la façon de conclure l'échange (Duran, 1992).

Ainsi, l'adaptabilité communicationnelle utilise plusieurs caractéristiques provenant des théories sur la compétence fondamentale et de la compétence sociale. En effet, les deux approches reconnaissent également la composante cognitive dans la compétence en communication. De plus, les deux approches reconnaissent le besoin de tenir compte de l'adaptabilité/flexibilité qui est une caractéristique centrale de l'adaptabilité communicationnelle.

Une question se pose sur le lien à faire entre l'adaptabilité et la compétence communicationnelle. Spitzberg et Cupach (1989) soutiennent que la compétence interpersonnelle est l'habileté qu'a une personne d'interagir efficacement avec d'autres personnes dans un premier temps et qu'en plus l'adaptabilité est la dimension la plus fréquemment citée dans les théories traitant de la compétence sociale d'une personne. Selon Duran (1992), l'adaptabilité est une des caractéristiques essentielles qui permet à une personne d'interagir efficacement avec les autres. L'adaptabilité communicationnelle découle de ces théories et est donc définie par Duran (1992) comme étant l'habileté de percevoir les relations socio-interpersonnelles et d'adapter ses comportements et attitudes de communication harmonieusement à ce contexte particulier. L'adaptabilité communicationnelle de Duran (1992) est proposée comme étant une composante de la compétence en communication en contexte social.

Telle qu'elle a été notée par Spitzberg et Cupach (1989) la composante clé de l'adaptabilité est reliée au fait que chaque individu possède un répertoire de comportements variés et dans lequel l'individu puisera afin de s'adapter à des contextes physiques, sociaux et relationnels. C'est donc son habileté à faire les bons choix de comportements communicationnels qui influencera son adaptabilité.

Duran (1983) a développé un outil de mesure pour évaluer la compétence communicationnelle, la CAS, qui comporte six dimensions qui sont : l'attitude sociale (social composure), la confirmation sociale (social confirmation), l'expériences sociales (social experience), l'ouverture de soi (appropriate disclosure), l'expression verbale (articulation) et la présence d'esprit (wit). Elles fonctionnent de façon à permettre à un individu de s'adapter de façon appropriée dans différents contextes sociaux de communication.

La dimension la plus évidente souligne Duran (1992) est la « social experience ». Celle-ci mesure le désir de l'individu ainsi que ses expériences à l'égard de la communication dans des nouveaux contextes sociaux de communication. Le résultat de ses expériences est le développement et le raffinement de son répertoire de comportements sociaux de communication. Un tel répertoire permet à l'individu d'interagir dans des contextes sociaux variés avec différents individus.

La dimension « social composure » mesure comment un individu est décontracté, calme et de sang-froid dans une situation sociale. Duran (1992) soutient qu'un tel calme est nécessaire pour fournir à l'individu la confiance dont il a besoin pour faire face à un nouveau contexte social ou de s'engager

dans la conversation avec de nouvelles connaissances et c'est ce que mesure cette dimension.

La dimension « social confirmation » inclut la reconnaissance des autres et la façon dont ils nous perçoivent par rapport à l'image que nous projetons de nous-mêmes. Cette dimension sert à reconnaître et confirmer l'image que quelqu'un tente de projeter.

La quatrième dimension « appropriate disclosure » comme son nom l'indique, reconnaît le besoin d'ouverture de soi, à l'intérieur des contraintes imposées par les autres dans le cadre d'un contexte social. Cette dimension mesure la sensibilité de l'individu aux indices que les autres lui envoient sur son degré d'ouverture personnel.

La dimension « articulation » mesure l'habileté d'un individu à exprimer clairement ses idées. Cette dimension mesure la satisfaction d'un individu à l'égard de son choix de vocabulaire, de sa prononciation et de sa structure grammaticale. Conceptuellement, l'articulation est l'expression des idées d'une manière appropriée dans un contexte social de communication.

La dernière dimension « wit » ne mesure pas seulement le degré d'humour d'une personne mais aussi comment elle utilise sa créativité et son humour pour alléger une situation tendue. De nouvelles situations sociales engendrent souvent de la tension et l'humour est une façon positive de contrôler l'anxiété qui peut être générée lors de rencontres sociales.

Donc, les six dimensions de la CAS sont mises en action de différentes façons pour aider l'individu dans son processus d'adaptation selon ce qu'exigent les différents contextes sociaux et relationnels de communication.

Somme toute, l'adaptabilité communicationnelle est conceptualisée comme étant une mesure de la compétence en communication en contexte social. Les dimensions de la CAS tiennent compte de différents contextes sociaux et elles ont été élaborées par Duran (1983, 1992) afin d'évaluer la compétence communicationnelle dans des contextes sociaux de communication.

Pour établir la validité convergente, la relation entre la CAS et d'autres construits a été investiguée dans le passé : style de communicateur de Norton (1978), la complexité cognitive, l'interaction, etc. Dans ce qui préoccupe la présente étude, la relation entre l'adaptabilité communicationnelle (CAS) et le style de communication (CSM, Norton, 1978) a été investiguée par Duran (1983) avec une analyse corrélationnelle seulement dans le but de voir si certaines corrélations se manifestaient entre les composantes des types de communicateurs et les dimensions de la CAS.

En conclusion, la CAS est une mesure de la compétence communicationnelle en contexte social. Elle a démontré une bonne fiabilité avec un coefficient alpha allant de .74 à .84 (Cronbach, 1951; Nunnally, 1978). La CAS a aussi prouvé qu'elle est une mesure valide. La CAS a servi dans le cadre de plusieurs recherches d'où certaines corrélations ont émané. La CAS a aussi été associée avec plusieurs processus interpersonnels tels que : la complexité cognitive, l'implication dans l'interaction, les styles de communicateurs et la satisfaction communicationnelle. La CAS est une mesure de la compétence

en communication très utile (Duran, 1992). Celle-ci sera présentée plus en détail dans la section traitant des outils de mesure.

### **3.4. DeVito (1993) et les contextes de communication**

Il est important d'apporter certaines informations théoriques concernant le « contexte de communication » puisqu'il joue un rôle important pour les auteurs sur lesquels cette recherche s'appuie. En effet, ceux-ci, dans leur vision de la compétence communicationnelle soulignent particulièrement le contexte unique de chaque communication. DeVito (1993) mentionne que la communication humaine se produit dans un contexte spécifique. Autrement dit, la communication se produit toujours à l'intérieur d'un cadre ou d'un environnement spécifique, un contexte. Pour DeVito (1993) le contexte influence tant dans ce que l'on dit que dans la manière dont on le dit. Parfois, le contexte paraît naturel et les interlocuteurs ne s'en rendent pas compte et d'autres fois, il s'impose à eux de façon évidente tellement il nuit ou incite la communication (DeVito, 2001). Il définit le contexte selon quatre aspects qui seraient en interaction entre eux : physique, culturel, sociopsychologique et temporel. Le tableau 3.3 l'explique en détail.

**Tableau 3.3 - Les différents contextes de communication**

<b><i>Contexte physique</i></b>	L'environnement tangible ou concret, la salle, le parc; nous ne parlons pas de la même façon au salon mortuaire et à une activité sportive.
<b><i>Contexte culturel</i></b>	Les styles de vie, croyances, valeurs, comportements et communication, les règles sur lesquelles se fondent un groupe de gens pour décider de ce qui est bien ou mal.
<b><i>Contexte sociopsychologique</i></b>	Le relations de statut entre les participants, les règles culturelles de la société, le caractère formel ou informel de la situation : cafétéria versus réunion.
<b><i>Contexte temporel</i></b>	La place d'un message dans une séquence d'événements : la façon de parler après l'annonce d'un décès versus après l'annonce du gain d'un gros lot.

## **CHAPITRE 4**

### **CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES**

L'approche méthodologique, qui consiste à définir les méthodes qui seront utilisées pour recueillir les données de la recherche, repose sur les auteurs cités dans la section portant sur la problématique c'est-à-dire: Cormier (2000), Duran (1983, 1992), McCroskey (1984, 1988). Elle vise à se donner une méthode afin de pouvoir répondre à notre question de recherche et résoudre les hypothèses soulevées en fonction du cadre théorique établi.

#### **4.1. Cadre contextuel**

Précisons encore plus la problématique de cette recherche en présentant le cadre contextuel. Lorsqu'on jette un œil sur les recherches qui ont été faites en communication, plusieurs visent les cadres de façon générale (Mintzberg, 1973) et plusieurs visent les étudiants en communication ou de MBA (McCroskey, 1984). Les études en compétence communicationnelle ont ciblé les cadres en général comme population de choix. Ceux-ci se retrouvent dans plusieurs secteurs, plusieurs types d'organisations et plusieurs types d'industries ce qui font d'eux une population très prisée. Un autre avantage à considérer est le fait que cette population soit bilingue ce qui permet d'utiliser les outils de mesure dans leur forme originale anglophone conservant ainsi leur validité. Le programme de MBA pour cadre du réseau de l'Université du Québec, qui s'avère être un véhicule de prédilection pour consulter un bon nombre de cadres à la fois, sera présenté comme terrain choisi.

#### ***4.1.1. Le programme de MBA***

Une façon de pouvoir avoir accès à plusieurs cadres réunis en même temps et provenant de différents secteurs et industries est via le programme de MBA pour cadres.

Formation d'origine américaine plus que centenaire, le MBA, Master of Business Administration, s'adresse tout particulièrement aux cadres doués d'un fort potentiel d'évolution et qui souhaitent changer de fonction, d'entreprise ou de secteur ou tout simplement enrichir leurs connaissances. Ce diplôme est la seule formation réellement internationale qui se donne à travers le monde dont l'Europe, la Chine, l'Afrique, Amérique du sud, Mexique, etc. Elle est caractérisée par un nombre important d'étudiants étrangers, des échanges avec d'autres écoles et un enseignement qui se déroule, au moins en partie, en anglais. Dans un contexte où les formations professionnelles deviennent nécessaires pour réussir dans l'entreprise, le MBA reste la référence dans le domaine de la formation continue pour le management (Serruya, 2000).

Entre autre, le programme veut rehausser le niveau de formation des gestionnaires de façon à les rendre davantage polyvalents dans l'exercice de leurs fonctions et plus aptes à assumer des responsabilités supérieures dans les organisations. Plus précisément, il vise à développer les connaissances et les habiletés tant personnelles que professionnelles des étudiants. Ces derniers acquièrent un corpus de savoir avancé en sciences de la gestion, qu'ils sont amenés à appliquer concrètement dans la réalisation de travaux pratiques. Les étudiants ressortent de cette formation avec une meilleure connaissance d'eux-mêmes et entraînés au travail d'équipe ce qui les aident à

mieux s'intégrer et progresser dans les nouvelles formes d'entreprises où l'information et les interrelations jouent un rôle majeur dans la production de biens et de services destinés à des marchés de plus en plus exigeants et concurrentiels. Le programme de MBA s'adresse généralement à des gestionnaires en exercice.

Au Québec, le MBA est offert par toutes les universités et c'est le réseau de l'Université du Québec qui a été choisi comme terrain exploré parce qu'il permettait une plus grande couverture du territoire. Il est à noter que le MBA offert à l'UQAC, l'UQAR, l'UQO et l'UQAT est donné en extension en vertu d'une entente avec l'Université du Québec à Montréal.

#### ***4.1.2. L'Université du Québec et les constituantes retenues dans le cadre de l'étude***

Créée en 1968 par une Loi de l'Assemblée nationale, l'Université du Québec est une université constituée en réseaux qui regroupe dix établissements répartis sur l'ensemble du vaste territoire du Québec. C'est l'Assemblée des gouverneurs qui exerce les droits et pouvoirs de l'Université du Québec. Elle accueille chaque année au-delà de 76 000 étudiantes et étudiants dans des programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. Elle est devenue la plus importante université québécoise par le nombre d'étudiants qu'elle accueille. L'Université du Québec offre la possibilité d'étudier dans une université urbaine, métropolitaine, dans un milieu semi-urbain ou dans des régions plus éloignées. Elle permet également d'étudier dans un institut de recherche, dans une école spécialisée, dans des universités de grande, moyenne ou de petite taille.

L'Université du Québec est le plus grand réseau universitaire canadien. C'est un réseau de dix établissements qui offrent 550 programmes de formation, dont: 45 doctorats, 90 maîtrises, 25 diplômes d'études supérieures spécialisées, 180 baccalauréats, 210 certificats. L'Université offre également des programmes courts ainsi que certains cours dispensés sur internet.

L'Université du Québec se distingue par le fait qu'on retrouve des campus indépendants situés dans toutes les régions du Québec. Le réseau UQ prend soin de mettre sur pied des programmes d'études liés aux besoins du marché de l'emploi et faisant appel à la pratique et à l'expérimentation. On retrouve également un réseau de bibliothèques comportant plus de 2,5 millions de monographies et de périodiques, des laboratoires bien équipés, des technologies de pointe, un support informatique partout sur les campus et des possibilités d'apprentissage de langues étrangères et du français.

La création même de l'Université du Québec, il y a un peu plus de trente ans, était une réponse à une série de défis qui confrontaient alors la société québécoise. La mission de l'Université est, depuis, directement alignée sur la recherche, l'enseignement et le service à la communauté dans divers domaines d'importance stratégique pour l'avenir du Québec. Depuis sa fondation l'Université du Québec a délivré 343 941 diplômes.

Les établissements du réseau de l'Université du Québec sont investis dans des champs de compétence qui interpellent des défis majeurs de la société québécoise. Les campagnes de souscription des fondations des établissements du réseau visent à les doter de ressources qui leurs permettront de consolider et de bonifier leur contribution dans divers champs de compétence. À ce titre, l'Université du Québec est un réseau qui englobe

plus de 2 000 professeurs-chercheurs réguliers et 3 300 chargés de cours associés à plus de 120 regroupements de recherche officiellement reconnus et liés à tous les grands secteurs de la connaissance. Ils oeuvrent dans des laboratoires et des locaux à la fine pointe de la technologie, répartis dans toutes les régions du Québec. De plus, ils sont responsables d'environ 100 millions de dollars annuellement en octrois et subventions de recherche.

D'autres informations supplémentaires concernant les inscriptions, les diplômés, le personnel, la recherche et la situation financière à propos du réseau de l'Université du Québec se retrouvent à l'appendice C.

Voyons maintenant quelques caractéristiques des cinq universités à l'étude.

#### *4.1.2.1. UQAR*

Fondée en 1969, l'Université du Québec à Rimouski offre des programmes d'études principalement à Rimouski et au Campus de Lévis dans la ville de Québec. Avec la collaboration de ses cinq bureaux régionaux, l'UQAR propose aussi certains cours dans une vingtaine de villes d'un vaste territoire qui s'étend de Lévis aux Îles-de-la-Madeleine et de Baie-Comeau à Carleton. Tout cela fait de l'UQAR l'université la plus décentralisée au Québec.

Aujourd'hui, l'UQAR compte environ 4 500 étudiantes et étudiants, dont près de 2000 à temps complet. Ils poursuivent majoritairement leurs études à Rimouski. Les autres sont inscrits au Campus de Lévis ou ailleurs sur le territoire, par l'entremise des bureaux régionaux situés à Rivière-du-Loup, à Baie-Comeau, à Gaspé, à Matane et à Carleton. À l'automne 2000, l'UQAR a connu une augmentation de 9% de sa clientèle à temps plein. Plus de 170

étudiants internationaux sont inscrits à l'UQAR, provenant surtout de la France, de l'Afrique francophone et de l'Amérique latine. Plusieurs ententes de collaboration ont également été signées entre l'UQAR et d'autres universités à travers le monde. Mentionnons que l'UQAR a l'un des meilleurs taux de réussite au Québec en ce qui concerne les diplômes décernés.

#### *4.1.2.2. UQAC*

À titre d'institution d'enseignement supérieur, l'UQAC oeuvre aux trois cycles d'études et est active en recherche et création. À l'automne 2000, l'UQAC comptait 6 623 étudiants dans 157 programmes et ce, sur le campus même et dans quatre centres d'études : Alma, Charlevoix, Saint-Félicien, Sept-Iles. Il s'agit d'une augmentation de 3 % de la population étudiante active. Depuis 1999, l'UQAC s'est engagée dans des réseaux d'enseignement supérieur en déployant ses programmes en Tunisie, au Maroc, au Liban et au Brésil.

L'UQAC offre un ensemble de programmes d'études pour répondre à la diversité de sa clientèle. Elle consacre, par la conduite d'activités scientifiques de haute qualité réalisées en partenariat avec le milieu, des efforts considérables à générer et à préserver la connaissance, contribuant ainsi à la formation de chercheurs. Aussi, par le transfert des connaissances, elle partage avec les populations qu'elle dessert (Saguenay-Lac-Saint-Jean, Charlevoix, Côte-Nord, les communautés amérindiennes) et les organismes qui composent ces collectivités, les objectifs de développement et d'innovation exprimés par le milieu.

#### *4.1.2.3. UQO*

L'UQO est une université jeune, dynamique et en plein essor. Située aux abords de la rivière des Outaouais, au coeur de la région de la capitale canadienne, l'UQO accueille 4 600 étudiants et leur offre un enseignement en français.

Mars 1981 constitue un moment marquant pour l'UQO. Après dix années d'offre de cours universitaires en Outaouais, l'Assemblée nationale émet des lettres patentes et crée officiellement l'Université du Québec à Hull (UQAH). Cette dernière devient depuis la seule université entièrement francophone de la région de l'Outaouais et de la Capitale nationale. Vingt ans plus tard, dans la foulée des fusions municipales, l'UQAH change de nom pour devenir dorénavant l'Université du Québec en Outaouais. L'UQO dispose de deux pavillons à distance de marche l'un de l'autre ainsi que des résidences universitaires. Elle offre une diversité géographique et culturelle par le fait d'être située dans une zone frontalière marquée par la présence de deux cultures. Elle attire près de 5 000 étudiants en provenance de la région et d'ailleurs. La réputation de l'UQO a dépassé les frontières et accueille quelque 150 étudiants en provenance de pays étrangers. Ses activités s'étendent sur un vaste territoire de 33 000 km<sup>2</sup> où vivent près de 300 000 personnes. En plus de desservir la région urbaine de l'Outaouais, l'Université étend ses activités d'enseignement à des centres, tels que Mont-Laurier, Fort-Coulonge, Gracefield, Papineauville, Maniwaki, Buckingham et Masham.

#### *4.1.2.4. L'UQAM*

L'Université du Québec à Montréal est créée le 9 avril 1969 par le gouvernement du Québec, grâce à la fusion de l'École des Beaux-Arts de Montréal, du Collège Sainte-Marie et de trois écoles normales.

Au milieu des années 70, les sciences de la gestion connaissent une forte croissance pour faire face à la demande de gestionnaires. Au début des années 80, l'UQAM s'oriente davantage vers le développement des sciences pures et appliquées. À l'heure actuelle, elle intègre abondamment les technologies de l'information à sa mission de formation. Elle est en mesure d'offrir à ses étudiants une large gamme de programmes aux trois cycles d'études universitaires.

Elle gère entre autre un budget de 273 millions et un fonds de recherche de plus de 37 millions. Elle accueille près de 38 959 étudiants qui se répartissent entre 6 facultés (Arts; Éducation; Lettres, langues et communications; Sciences politiques et droit; Sciences; Sciences humaines;) et une École (Sciences de la gestion). On retrouve entre autre à l'UQAM 32 départements, l'École de langues, l'École supérieure de mode de Montréal (en partenariat avec le Groupe Collège LaSalle), 178 programmes de premier cycle, 104 programmes de cycles supérieurs, 18 centres de recherche institutionnels et interuniversitaires, 16 chaires de recherche du Canada, 21 chaires institutionnelles, 2 instituts.

#### *4.1.2.5. UQAT*

Au début des années 60, le gouvernement du Québec décide de doter la province d'un système d'enseignement public et il se lance dans une réforme en profondeur du système d'enseignement. En Abitibi-Témiscamingue, le taux de scolarisation est à cette époque plus faible qu'ailleurs en province. En 1968, le gouvernement du Québec crée le réseau de l'Université du Québec. Dès sa création, son mandat consiste à desservir tout le territoire du Québec. C'est en 1970, à la suite de nombreuses représentations du milieu, que l'Université du Québec à Trois-Rivières ouvre un centre à Rouyn-Noranda. Les premiers cours de niveau universitaire sont dispensés à l'automne 1970. Tout de suite, la direction ouvre huit bureaux régionaux et assure de la formation sur tout le territoire.

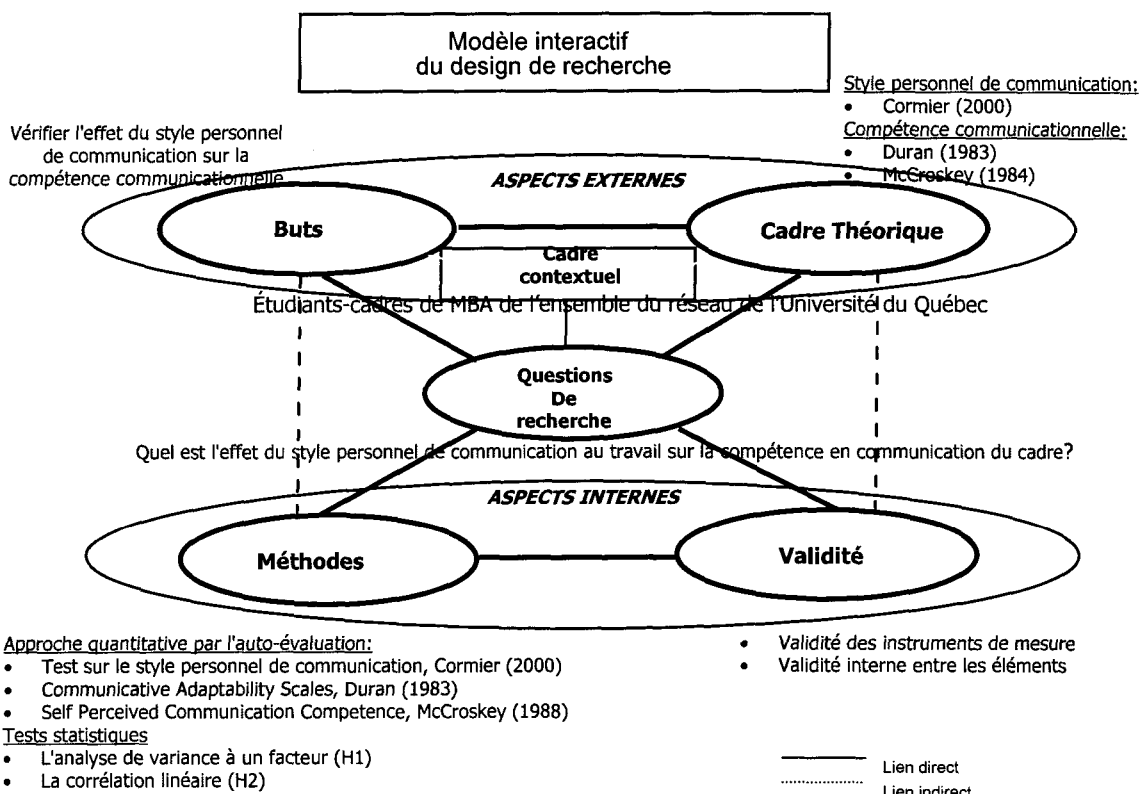
En 1972, l'enseignement universitaire en Abitibi-Témiscamingue et dans l'Outaouais est consacré dans un instrument commun, la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOQ), qui deviendra, en 1976, le Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois (CEUOQ). Ce n'est qu'en 1983 que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) est officiellement créée, avec la mission d'assurer l'enseignement et la recherche sur tout le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec plus précisément à Ivujivik et Puvirnituk. Aujourd'hui, l'UQAT offre plusieurs programmes de premier, deuxième et troisième cycle dans plusieurs domaines. Elle accueille tout près de 2 434 étudiants autant à temps complet qu'à temps partiel en étant hôte également d'étudiants étrangers relativement à des ententes faites avec divers pays.

#### 4.2. Design de recherche : vers les variables observées

Rappelons tout d'abord la problématique de recherche. Le point de vue de Penley et al. (1991) qui est partagé par Cormier (2000) est que le degré d'habileté de communication que possède un individu est relié à la compétence communicationnelle et son développement est tributaire du style personnel de communication. Au premier abord, ce point de vue peut sembler simple. Il semble qu'il n'y aurait pas de stratégie générale qui peut être employée par les individus dans différentes situations pour faire preuve de compétence communicationnelle. Cependant, McCroskey (1984) croit qu'un schème de référence est sûrement utilisé dans les interprétations des individus. En d'autres mots, la compréhension de l'individu de l'ensemble des habiletés comportementales et cognitives est nécessaire pour faire le meilleur choix quant au comportement de communication à adopter. Aussi, McCroskey (1988) croit que ces décisions relatives au domaine des communications relèveraient de notre perception de notre façon « d'être » en contexte de communication et de la perception de la compétence dont on fait preuve. C'est donc notre perception de notre compétence en communication qui permettrait de prendre des décisions à l'égard des comportements et des attitudes de communication à adopter. De son côté, Duran (1983) croit que c'est l'habileté qu'a un individu à s'adapter à différents contextes sociaux de communication dans le but d'user d'une communication juste et appropriée. Et l'aptitude à s'adapter est un des aspects les plus importants de la compétence en communication (Spitzberg et Cupach, 1989). L'unité d'analyse est donc la relation entre le style personnel de communication (Cormier, 2000) et la compétence en communication selon deux points de vue (Duran, 1983; McCroskey, 1984).

Le modèle suivant, propose de schématiser les éléments importants du design de recherche et quoiqu'il soit prescrit pour la recherche qualitative, il est aussi pertinent en méthode quantitative. Il permet de montrer la cohérence entre tous ces éléments interdépendants c'est-à-dire : la question de recherche, le cadre théorique, le cadre contextuel, la méthodologie et la validité des instruments. La relation entre tous ces éléments permet de constater que tous ces aspects sont compatibles les uns avec les autres et que chacun fut choisi rigoureusement et par conséquent est le plus adéquat dans cette recherche, compte tenu des contraintes imposées par les autres. Il vient donc mettre en lumière et confirmer que les choix faits dans le cadre de cette étude sont cohérents, logiques et bien appuyés.

**Figure 4.1 - Modèle interactif du design de recherche**



### 4.3. Les variables observées

Précisons quelle variable est manipulée, soit la variable indépendante et la variable qui est mesurée, soit la variable dépendante.

La variable indépendante est le ***style personnel de communication***. La variable dépendante est la ***compétence en communication***.

### 4.4. Type de données nécessaires

La matrice de planification des données, qui est présentée au tableau 4.1, est un bon outil afin d'orienter tout le processus entourant les données proprement dites. Quelles données sont nécessaires pour répondre à la question ? Où allons-nous les recueillir ? De quelle façon ? Voilà de bonnes questions qu'il est important de répondre pour s'assurer de récolter les données qui permettront d'élucider la problématique soulevée.

**Tableau 4.1 - Matrice de planification des données**

<i>Ce que nous avons besoin de savoir?</i>	<i>Pourquoi nous voulons le savoir?</i>	<i>Quels types de données peuvent répondre aux questions?</i>	<i>Où trouver ces données?</i>	<i>Qui approcher pour avoir accès aux données</i>	<i>Types de délais d'acquisition des données</i>
Le style personnel de communication des cadres	Pour avoir le type de communicateur de chacun des sujets	Le questionnaire de Solange Cormier sur le Style Personnel de Communication	Auprès des étudiants au MBA	Le responsable du programme de MBA de l'UQAR, l'UQAC, l'UQO, l'UQAT, l'UQAM	Délai court qui correspond : <ul style="list-style-type: none"> <li>• au temps de réponse des sujets (prévu: 15 min)</li> <li>• au temps de transport des documents de collecte de données</li> </ul>
Le niveau de compétence en communication des cadres	Pour avoir le degré de compétence des sujets	La CAS de Duran (1983) et la SPCC de McCroskey (1984)			
Caractéristiques de notre échantillon composé de cadres	Pour pouvoir décrire l'échantillon	Le questionnaire général			

#### **4.5. La population et l'échantillon à l'étude**

La population cible concerne les cadres en général. La population accessible, soit un sous-ensemble de la population cible (D'Astous, 2000) sont les étudiants de MBA pour cadre général, provenant des cohortes en cheminement présentement dans le réseau de l'Université du Québec. Ce sont des membres de la population cible qui, de façon réaliste, peuvent être contactés. Comparativement à la population cible, la population accessible est moins vaste et moins dispersée géographiquement (D'Astous, 2000). La population accessible représente bien les caractéristiques de la population cible en apportant des cadres de différents milieux, différentes industries et différents secteurs. Quant à l'échantillon, celui-ci qui est un sous-ensemble de la population accessible, et est donc composé de 225 étudiants de MBA de cinq universités du réseau UQ offrant le programme de MBA.

#### **4.6. Les outils de mesures**

Cette section est consacrée à la description détaillée des différentes échelles de mesures et questionnaires qui seront utilisés. Dans le but d'alléger le texte, le questionnaire général et les outils de mesure (SPC, SPCC, CAS) seront présentés intégralement en aux appendices D, E, F, G. Soulignons que les outils de mesure ont été utilisés dans leur version originale française (SPC) et anglaise (SPCC, CAS). C'est un choix stratégique puisqu'en respectant cette version la qualité scientifique et la validité des outils de mesure sont préservées. Toutefois, il est important de mentionner que la majorité des répondants de cette étude même s'ils sont considérés comme bilingues ont pour langue maternelle le français.

#### ***4.6.1. McCroskey (1988) et l'auto-évaluation***

L'auto-évaluation semble être une façon prisée pour évaluer la compétence en communication selon les chercheurs dans le domaine. Comme les outils de mesure utilisés dans cette étude relèvent de l'évaluation de sa propre perception de ses comportements communicationnels, il est important de s'interroger sur l'auto-évaluation. James C. McCroskey (1988) a élaboré plusieurs outils de mesure dont la plupart réfèrent à une auto-évaluation. C'est pourquoi il a jugé bon, à l'aide de ses collaborateurs, de présenter les diverses approches pour mesurer la compétence en communication et ainsi justifier la pertinence et la nécessité d'opter pour l'auto-évaluation. Bien qu'il soit conscient que l'auto-évaluation comporte certaines limites et faiblesses, son point de vue démontre la logique et la nécessité de l'auto-évaluation.

Les différentes approches concernant la mesure de la compétence en communication ont été révisées par James C. McCroskey et Linda L. McCroskey (1988). Les deux auteurs ont surtout mis l'emphase sur l'auto-évaluation de la compétence en communication puisqu'eux-mêmes en font l'utilisation. Pour les auteurs, il est concluant de dire que l'auto-évaluation a une « petite » validité pour indiquer la compétence en communication, mais s'avère une mesure utile pour mesurer l'auto-perception lorsque vient le temps de faire des choix de communication.

#### 4.6.1.1. Différents types de mesure

Les outils pour mesurer la compétence en communication tout comme les définitions de la compétence en communication sont variés. McCroskey & McCroskey (1988) soulignent quatre différents types de mesure: l'observation objective, l'observation subjective, l'auto-évaluation et l'évaluation-receveur.

L'approche «*observation objective*» est illustrée par les travaux de Powers et Lowry (1984). Dans cette approche connue sous le nom de «Basic Communication Fidelity» (BCF) les auteurs donnent une tâche spécifique pour communiquer l'information précise au «receveur naïf». Les receveurs doivent reproduire cette information. Le degré moyen de reproduction exacte par les receveurs est utilisé comme mesure de la compétence.

L'approche «*observation subjective*» a été employée pour évaluer les habiletés de communication depuis des décennies. Le «Communication Competency Assessment Instrument (CCAI : Rubin, 1982; 1985) illustre bien cette approche. L'utilisation de cette approche implique d'assigner une tâche de communication à un émetteur et d'avoir un observateur qui mesure les comportements de l'émetteur par rapport à la tâche, et ce, sur l'échelle désignée pour refléter des aspects de la compétence en communication.

L'approche la plus utilisée pour mesurer la compétence en communication est l'approche de «*l'auto-évaluation*» (Duran, 1983; Rubin, 1985; Spitzberg, 1983; Spitzberg et Cupach, 1984; Wieminn, 1977). Dans cette approche, une série d'items déterminés par le chercheur, en lien avec la compétence en communication, est présentée au sujet dans un but d'auto-évaluation.

L'approche « *évaluateur-receveur* » a émergé de l'approche « *d'auto-évaluation* ». Les instruments d'auto-évaluation sont donc utilisés en les modifiant légèrement et sont complétés par les deux partenaires de communication en évaluant son partenaire plutôt que lui-même. L'approche « *évaluateur-receveur* » est similaire à l'approche subjective à l'exception que les observateurs sont en interaction donc sont des participants plutôt que des observateurs « professionnels ».

#### 4.6.1.2. *L'auto-évaluation*

Le but de McCroskey & McCroskey (1988) n'est pas de fournir une critique détaillée de chacune de ces approches car selon eux, chacune a ses forces et ses limites. Leur but est plutôt d'examiner plus en détail l'approche « *d'auto-évaluation* » pour pouvoir déterminer dans quel but cette approche peut être utile et pour quel autre but il est mieux d'en préconiser une autre et ainsi justifier le choix de cette approche dans la présente recherche.

McCroskey & McCroskey (1988) mentionnent que l'utilisation d'échelles « *d'auto-évaluation* » est depuis longtemps utilisée dans les recherches en communication. Des traditions de recherche ont été bâties sur l'utilisation de telles mesures (changement d'attitude, crédibilité, attraction interpersonnelle, anxiété communicationnelle, appréhension etc.). Il est clair, selon les auteurs, que l'utilisation de mesure « *d'auto-évaluation* » est appropriée et légitime dans les stratégies de recherches dans le domaine de la communication.

Les auteurs soulignent qu'il est souvent discuté et souligné que la meilleure façon pour savoir quelque chose sur quelqu'un est de simplement lui demander. La logique de cet argument est simple, dans la mesure où la personne connaît la bonne réponse à la question et si elle est ouverte à dire la vérité. Par exemple, si on demande à une personne de s'auto-évaluer concernant son rendement réel au travail, la personne ne pourra probablement pas donner la bonne réponse parce qu'elle ne le sait pas. Cependant, si vous demandez à la même personne de dire comment une personne du sexe opposé est attirante physiquement elle donnera probablement une réponse précise et correcte (McCroskey & McCroskey, 1988).

Toujours selon McCroskey & McCroskey (1988), les mesures « *d'auto-évaluation* » sont plus appropriées lorsqu'elles sont directement dirigées vers des sujets qui touchent et affectent et/ou lorsque le répondant ne ressent aucune peur ou crainte à l'égard des conséquences négatives que pourraient engendrer la divulgation de ses réponses. Toutefois, elles sont moins utiles lorsqu'elles sont dirigées sur un sujet inconnu ou impossible à répondre par le répondant (McCroskey & McCroskey, 1988). Ainsi les auteurs sont d'avis que dans le cas de la compétence en communication, les échelles « *d'auto-évaluation* » peuvent être très utiles lorsque l'on veut savoir comment une personne perçoit sa compétence. Par contre, selon eux, si l'on veut connaître la compétence en action d'une personne de telles échelles sont inutiles, car la personne vraisemblablement ne le sait pas. Plusieurs individus croient qu'ils sont des communicateurs compétents quand en fait ils ne le sont pas réellement. D'autres croient qu'ils ont un manque de compétence alors qu'en fait ils sont des communicateurs adéquats.

Donc, les auteurs confirment que « *l'auto-évaluation* » a une place dans les recherches sur la compétence en communication. Cependant, son objectif n'est pas de mesurer la compétence en communication actuelle d'un individu. Pour atteindre ce but, on doit utiliser des observations objectives et/ou subjectives précisent les auteurs. « *L'auto-évaluation* » peut être utilisée pour mesurer la compétence réelle seulement si elle est corrélée avec des résultats d'observation. Cependant, aucune relation de corrélation de ce genre n'avait encore été démontrée dans les échelles « *d'auto-évaluation* » utilisées au moment où les auteurs ont écrit l'article, ce qui incitait ceux-ci à croire qu'il n'y en aurait pas dans le futur.

De plus, les auteurs précisent avec vigueur que les faiblesses identifiées ne devrait pas être interprétées dans le sens où l'utilisation de mesures « *d'auto-évaluation* » dans le domaine de la communication est insignifiante ou injustifiée. Au contraire, la position des auteurs est que la plupart des décisions importantes qui sont prises dans le domaine des communications sont basées sur notre auto-perception de notre compétence en communication plutôt que sur notre véritable compétence. Ainsi, les auteurs affirment qu'il est plus important de savoir ce qu'une personne croit être plutôt que de savoir son niveau actuel de compétence. Les personnes prennent en majeure partie leurs décisions en se basant sur ce qu'elles croient être une bonne communication. Les travaux de Phillips (1984) par exemple, démontrent clairement que les individus deviennent peu communicatifs parce qu'ils sentent qu'ils sont des communicateurs incompetents. De l'autre côté, les travaux de Kelly (1982) suggèrent que la véritable compétence ne change pas que l'on soit peu communicatif ou très communicatif.

En conclusion, McCroskey & McCroskey (1988) affirment que l'utilisation d'échelles « *d'auto-évaluation* » pour mesurer la perception de la compétence en communication peut aider à répondre à certaines questions de recherche comme ce sera la cas de cette étude sur les étudiants-gestionnaires inscrits à un programme de MBA du réseau de l'Université du Québec.

#### ***4.6.2. Questionnaire général***

Ce questionnaire composé de questions générales vise à recueillir des informations sur le répondant et son organisation. Ceci dans le but de pouvoir dresser un portrait de l'échantillon à l'étude en présentant quelques caractéristiques des sujets. Entre autres, il sera intéressant de voir dans quel type d'entreprise et secteur d'activité du marché du travail proviennent les individus observés.

#### ***4.6.3. Questionnaire sur le Style personnel de communication au travail***

Cormier (2000) présente un questionnaire de vingt-cinq énoncés faisant référence à des attitudes et des comportements dans le cadre du travail afin d'arriver à dégager notre style personnel de communication. Chaque énoncé choisi correspond à un style de communication. Ainsi, si le total d'une colonne est nettement plus élevé que ceux des autres colonnes c'est que le SPC est très marqué. Par contre, si les résultats se partagent à peu près également entre deux colonnes, c'est dire que certaines caractéristiques de l'un des styles sont enrichies par celles de l'autre et que d'autres

caractéristiques de ce style sont atténuées par celles des autres. Les combinaisons possibles sont: analytique-directif, aimable-analytique, directif-expressif, expressif-aimable. Les combinaisons aimable-directif et analytique-expressif sont plus rares puisque ces deux styles s'opposent selon les deux dimensions: la dominance et la réactivité. Si les résultats indiquent une répartition plus ou moins égale entre les quatre styles, c'est que le sujet fait preuve de beaucoup de souplesse.

C'est Cormier (2000) qui est la créatrice de cet outil de mesure. Étant d'orientation jungienne, elle possède très bien la typologie de Jung dont son questionnaire s'inspire fortement. Selon ses propos, elle a conçu le questionnaire par le biais de ses observations et n'a jamais procédé formellement à en vérifier systématiquement la validité et la fidélité. Toutefois, l'outil de Cormier s'appuie solidement sur des théories dont la crédibilité et la validité sont confirmées. En effet, l'outil de mesure de Cormier découle de tests déjà validés. Il est également important de mentionner que Cormier (2000) a grandement expérimenté l'outil de mesure auprès de plusieurs gestionnaires-clients qui l'ont en quelque sorte aidée à le peaufiner.

#### ***4.6.4. Self perceived communication competence***

La «Self perceived communication competence scale» (SPCC) vient d'un programme de recherche reliée à la bonne volonté de communiquer (McCroskey et Baer, 1985; McCroskey et McCroskey, 1986; McCroskey et Richmond, 1987) où il s'était avéré nécessaire de mesurer la perception des sujets sur leur propre compétence en communication. Parce qu'une

perception générale de la compétence en communication était recherchée les auteurs ont dû éliminer les mesures « *d'auto-évaluation* » disponibles puisqu'ils ont constaté qu'aucune ne faisait l'affaire. La SPCC a donc été développée. McCroskey et al. se sont basés sur la définition avancée par McCroskey (1984) qui dit que la compétence en communication est l'habileté d'avancer ou de donner de l'information adéquate et l'habileté à « Être » en parlant ou en écrivant.

La SPCC est composé de douze items. Les items ont été choisis pour refléter quatre contextes de communication de base : discussion publique, discussion dans le cadre d'une réunion, discussion dans un petit groupe et discussion interpersonnelle. De plus, trois types de receveurs sont pris en compte : étranger, connaissance et amis. Pour chaque combinaison de contextes et de receveurs, on demande au sujet d'estimer sa compétence en communication sur une échelle de 0 à 100. Il doit donc s'attribuer lui-même une valeur à propos de sa perception de sa compétence en communication. En plus d'un résultat sur sa perception de sa compétence en communication, l'échelle permet la génération d'un sous-total pour chaque type de contextes et de receveurs. Cet instrument a démontré sa fiabilité et sa validité. En effet, il a été fidèle lors de vérifications avec une population d'étudiants de collège ( $\alpha=.92$ ). La fidélité des sous résultats va de .44 pour la discussion en dyade à .87 pour parler à un étranger avec une moyenne de .71. L'instrument a une bonne validité de contenu (McCroskey et McCroskey, 1988; Richmond, McCroskey et McCroskey, 1989) et une bonne validité de construit (Chesebro et al., 1992).

La SPCC permet donc de dégager la perception du sujet à l'égard de sa compétence communicationnelle et de voir dans quels contextes il est le plus compétent et avec quel type de receveurs.

#### ***4.6.5. The communicative Adaptability Scale***

Cette échelle fut élaborée par Duran (1983) comme outil de mesure à l'évaluation de notre propre compétence en communication. Elle fut retravaillée par celui-ci en 1992. Cette échelle regroupe trente items qui se divisent en six catégories qui visent à mesurer la compétence communicationnelle d'un individu dans différents contextes sociaux de communication. Les items sont évalués à l'aide d'une l'échelle de Likert de 5 points allant de 5, toujours vrai, à 1, jamais vrai. Duran (1992) affirme que la fiabilité de son échelle se situe entre 0,74 et 0,84. Quoique cette échelle ait été développée pour mesurer sa propre compétence en communication, elle peut aussi être utilisée pour évaluer la compétence des autres. Spitzberg et Cupach (1989) disent que cette échelle est l'une des rares échelles qui soit valide et fiable pour mesurer la compétence en communication.

Pour créer la CAS Duran (1983) s'est appuyé sur sa vision de la compétence en communication qui suggère que c'est l'habileté qu'a un individu à s'adapter à différents contextes sociaux de communication de façon à user d'une communication juste et appropriée.

Duran (1983) a pris soin de bien décrire chacune des catégories de la CAS en démontrant sur quelles théories il s'est appuyé. Voyons plus en détails les six catégories qui composent la CAS et qui sont évaluées par celle-ci.

#### *4.6.5.1. Attitude sociale (Social composure)*

Un communicateur décontracté ou « relax » est décrit comme étant calme, rassembleur et ne présentant aucun comportement nerveux. L'attitude sociale réfère donc à un communicateur calme et « relax » qui présente une faible anxiété dans les situations sociales. Wiemann (1977) explique le communicateur compétent comme étant une personne qui ne provoque pas l'anxiété chez les autres en ne laissant pas transparaître sa propre anxiété. Donc, le communicateur de « sang-froid » favorise la diminution de la tension dans une relation interpersonnelle.

#### *4.6.5.2. Confirmation sociale (Social confirmation)*

La confirmation sociale est la reconnaissance des autres ou l'image que l'on projette. La confirmation sociale sert à reconnaître et affirmer l'image que l'on tente d'affirmer. Une des composantes de l'adaptabilité est le besoin de se conformer aux exigences du contexte physique, social et relationnel. La confirmation sociale est aidante en ce qui concerne l'adaptation dans le contexte relationnel par la reconnaissance et la confirmation de l'image sociale de soi-même et de son partenaire relationnel.

#### *4.6.5.3. Expérience sociale (Social experience)*

L'expérience sociale réfère à l'engagement dans différents groupes sociaux et la façon dont l'individu se comporte à l'intérieur de ceux-ci.

#### *4.6.5.4. Humour, présence d'esprit (Wit)*

L'humour ou la présence d'esprit est une variable qui a reçu que très peu d'attention dans la littérature traitant de compétence. Cependant, plusieurs recherches psychologiques ont investigué le processus cognitif et psychologique impliqué dans la perception et la création de l'humour. L'utilisation de l'humour pour atténuer les actions agressives des autres est une façon de faire décroître la tension subtilement toujours dans le but de « sauver sa face » (Ullian, 1976).

La fonction première de l'humour à l'intérieur de l'adaptation en communication est dans le but de diminuer l'anxiété et la tension. L'humour en réponse à l'inconfort ou à l'agression sert à réduire la colère de l'individu dans les situations sociales. L'anxiété est un état négatif qui peut mener à l'évitement de la communication. Les comportements qui contribuent à réduire une telle anxiété devraient être perçus positivement et ainsi amener une meilleure satisfaction à l'intérieur de la relation de communication.

#### *4.6.5.5. Ouverture de soi appropriée (Appropriate disclosure)*

La reconnaissance de la notion d'ouverture de soi a été nommée « la flexibilité de l'ouverture » (Chelune, 1975). Chelune (1977) a trouvé qu'une autre « ouverture de soi flexible » amenait une meilleure perception des situations sociales présentes dans les interactions. Encore plus loin, les personnes qui varient le degré d'intimité de leur ouverture seraient plus conscientes des signaux qui indiquent que leur message est approprié.

Plusieurs chercheurs ont inclus l'ouverture de soi comme une dimension de la compétence en communication (Argyris, 1965; Bienvenu, 1971; Bochner & Kelly, 1974; Macklin & Rossiter, 1976; Norton, 1978). Cependant, très peu d'attention a été donnée à la notion d'ouverture de soi flexible ou juste. La compétence en communication demande à la personne de s'adapter à différentes situations sociales (Bochner & Kelly, 1974; Cegala, 1981; Duran & Wheelless, 1982). Une telle adaptation est aussi nécessaire avec l'ouverture de soi de l'individu. En terme de résultats, la recherche de Duran (1983) propose l'ouverture de soi appropriée comme étant une dimension de l'adaptabilité communicationnelle.

#### *4.6.5.6. Expression verbale (Articulation)*

Le langage parlé dans la littérature catégorise le processus de la communication dans quatre secteurs : articulation, fluidité, syntaxe et symbolisation. De plus, plusieurs recherches ont mis l'accent uniquement sur la génération d'un message simple tel une phrase ou une expression. Toutefois, il faut tenir en compte une autre considération qui va plus loin, soit celle de l'organisation de messages multiples ou de pensées. La différence est comparable à l'étude d'une phrase par rapport à un paragraphe. Le communicateur compétent doit être concerné à propos de la façon dont il construit son message qu'il soit au niveau micro (unité de message unique) ou macro (unité de message multiple).

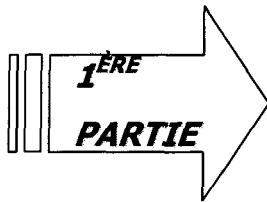
La dimension de l'articulation consiste à : bien prononcer, avoir un discours fluide, bien s'exprimer, utiliser des phrases construites de la bonne façon au niveau grammatical, un choix de mots appropriés et une organisation claire

au niveau de ses idées. Selon Duran (1983), l'articulation contribue à l'adaptabilité communicationnelle en augmentant la fidélité des échanges et des messages. Un orateur qui s'exprime mal, qui est mal organisé ou qui utilise les mauvais mots attire l'attention sur tout sauf sur le message qu'il veut communiquer. L'articulation augmente donc l'exactitude et la perception des autres face au message exprimé.

#### **4.7. Méthode de cueillette de données**

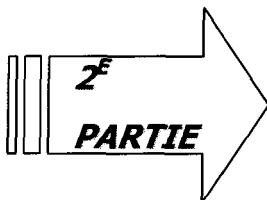
La récolte de données s'est faite via quatre questionnaires qui ont été assemblés à l'intérieur d'un document et remis à tous les étudiants de MBA de l'échantillon. Un court texte explicatif de la démarche fut inséré en guise d'introduction. Aucun temps limite n'a été fixé afin que les sujets puissent répondre aux questionnaires en toute liberté. Toutefois, un temps total approximatif de 15 minutes fut estimé pour qu'un sujet réponde à l'ensemble des questionnaires.

Voici comment était constitué le déroulement de la collecte de données avec les participants.



Cette partie visait à recueillir des informations générales sur les sujets et leur organisation afin de mieux décrire les caractéristiques des personnes qui participent à cette étude.

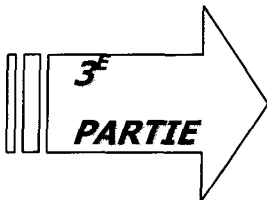
- ✓ ***Questionnaire général très court et rapide à répondre***  
Temps prévu : 2 minutes



La deuxième partie visait à identifier le style personnel de communication au travail des sujets.

- ✓ ***Test sur le style personnel de communication au travail***  
*Cormier (2000)*

Temps prévu: 5 minutes



La troisième partie visait à évaluer la compétence en communication des sujets. Pour ce faire, deux outils de mesures sont utilisés:

- ✓ ***Communicative Adaptability Scale (CAS) qui vise à évaluer l'aptitude à s'adapter des sujets***  
*Duran (1983)*
- ✓ ***Self Perceived Communication Competence (SPCC) qui vise à évaluer la perception de la compétence communicationnelle des sujets***  
*McCroskey (1988)*

Temps prévu: 8 minutes

#### ***4.7.1 La logistique***

Toute une organisation a dû s'orchestrer pour mener à bien cette logistique de collecte de données. La distance géographique, les horaires de cours, la disponibilité des professeurs, la collaboration des étudiants sont tous des facteurs qu'il a fallu tenir en compte lors de ce processus.

#### ***4.7.2. La prise de contact***

La logistique entourant tout le processus de collecte de données fut d'assez grande envergure. En effet, il a fallu établir de bons contacts et des relations de confiance à travers l'ensemble des établissements du réseau UQ offrant le MBA. Ainsi, c'est d'abord par un premier contact téléphonique avec le responsable de chacune des cinq universités que tout a commencé. Il fallait vérifier dans un premier temps s'il était possible d'obtenir l'autorisation officielle pour entrer en contact avec les étudiants ciblés. C'est sans équivoque que les responsables ont témoigné l'intérêt de leurs universités à collaborer à ce projet de recherche. Ensuite, il a fallu une grande souplesse afin de d'adapter l'organisation à la réalité de chaque université afin de réussir la collecte de données dans chacun de ces établissements. Enfin, c'est par courrier électronique que la plupart des communications, des arrangements et des suivis se sont effectués.

#### ***4.7.3. Les documents de collecte de données***

Les contacts concernant l'éventuel cueillette de données étant complétés, la distribution des documents avec les outils de mesure selon un calendrier bien précis a pu débuter. Un document de collecte de données où plusieurs éléments s'y trouvaient a été préparé. Entre autres éléments, une lettre simple et claire, présentée à l'appendice D, avait pour but d'expliquer le but de cette étude, les objectifs visés et la méthodologie. Une note particulière a été insérée en ce qui concerne l'utilisation et le traitement confidentiel de toutes les données recueillies. Ensuite, le questionnaire général utilisé pour recueillir les données socio-économiques était le premier questionnaire à compléter. Venaient après les outils de mesure : Le style personnel de communication au travail (Cormier, 2000), la Self perceived communication competence (McCroskey, 1988) et la Communicative adaptability scale (Duran, 1983).

#### ***4.7.4. Les délais de réponses aux questionnaires***

Les délais de réponses des étudiants ont varié d'un établissement universitaire à l'autre, mais de façon générale ils furent très rapides. Ce fut le cas également pour le retour des questionnaires alors que la collaboration de nos personnes ressources fut très aidante.

#### 4.7.5. L'expédition des documents de collecte de données

L'expédition et le retour des questionnaires dans chacune des régions n'ont amené aucun délai superflu. Voyons plus en détails au tableau 4.2 la logistique qui a entouré la cueillette de données pour les cinq universités en ce qui concerne les personnes contacts, les cohortes visées, la durée et le lieu de la cueillette de données.

**Tableau 4.2 – Logistique de la cueillette de données**

	<b>Personnes contacts</b>	<b>Cohortes visées</b>	<b>Durée de la cueillette</b>	<b>Lieu de la cueillette</b>
<b>UQAT</b>	Professeur de MBA	1	1 séance de cours	UQAT
<b>UQO</b>	Secrétaire administrative du MBA et professeurs	2	2 fins de semaines	UQO
<b>UQAR</b>	Directrice du programme de MBA et Délégués de cours	2	2 fins de semaines	Pavillon de Lévis
<b>UQAC</b>	Directeur du MBA	2 Incluant Sept-Îles	2 fins de semaines	UQAC et UQAM
<b>UQAM</b>	Responsable du MBA et professeurs	6	4 fins de semaines	UQAM

Le tableau 4.3 récapitule les taux de réponse obtenus pour chacune des cinq universités permettant de constater un taux de réponse total très satisfaisant de 74%.

**Tableau 4.3 - Taux de réponse des universités à l'étude**

<b>Taux de réponse</b>				
<b>UQAT</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAM</b>
100 %	47 %	81 %	80 %	63 %

## 4.8. Description de l'échantillon

Dans le document remis à chaque participant, un questionnaire général portant sur des données socio-économiques était présent afin de permettre de récolter des informations sur le présent échantillon pour pouvoir mieux le décrire et le cerner.

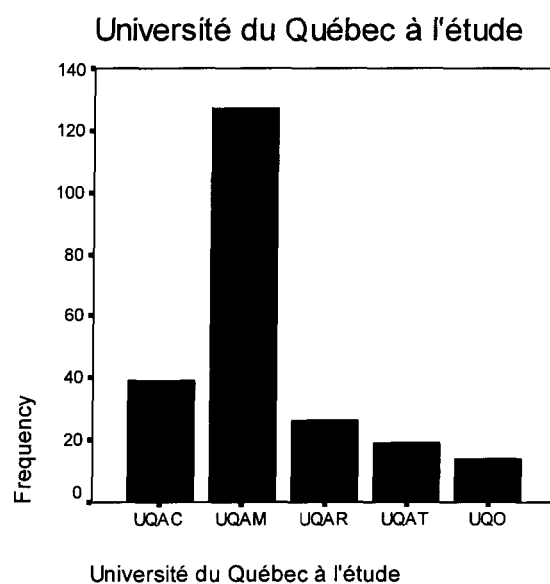
### 4.8.1. Taille de l'échantillon

L'échantillon est composé de 225 participants. Ceux-ci représentent la population des étudiants de MBA de l'ensemble des universités du réseau de l'Université du Québec offrant ce programme. Plus précisément, 17,3% de notre échantillon provient de l'UQAC, 56,4% de l'UQAM, 11,6% de l'UQAR, 8,4% de l'UQAT et 6,2% de l'UQO.

Le nombre élevé de participants provenant de l'UQAM n'est pas surprenant puisque cette université détient un plus gros bassin de population étudiante. Les proportions de répondants des autres universités dépendent en grande partie du taux de participation à cette recherche et du bassin d'étudiants respectif.

**Tableau 4.4 - Répartition des répondants de l'échantillon**

	Université du Québec à l'étude					Total
	UQAC	UQAM	UQAR	UQAT	UQO	UQ
<b>Total</b>	39	127	26	19	14	225
<b>%</b>	17,3	56,4	11,6	8,4	6,2	100

**Figure 4.2 - Répartition des répondants par université à l'étude**

#### ***4.8.2. Proportion des individus par le sexe***

Voyons maintenant comment se divise l'échantillon entre les femmes et les hommes. Soixante-huit femmes soit 30,2% de l'échantillon total et cent cinquante-sept hommes pour le pourcentage restant de 69,8% composent le groupe observé.

**Tableau 4.5 – Répartition des répondants selon le sexe**

	Fréquence	%
Femme	68	30,2
Homme	157	69,8
Total	225	100,0

Plus en détail, le tableau 4.6 montre que les hommes qui composent l'échantillon sont plus nombreux et ce pour l'ensemble des cinq universités. En plus, on constate que 52,2% de l'ensemble des hommes interrogés proviennent de l'UQAM et que 66,2% de l'ensemble des femmes proviennent également de l'UQAM.

**Tableau 4.6 – Répartition des répondants par université à l'étude**

		Université du Québec à l'étude					Total
		UQAC	UQAM	UQAR	UQAT	UQO	UQ
<b>Homme</b>	<b>Nombre</b>	<b>33</b>	<b>82</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>157</b>
	% des hommes	21,0%	52,2%	9,6%	10,2%	7,0%	100,0%
	% de l'Université à l'étude	84,6%	64,6%	57,7%	84,2%	78,6%	69,8%
<b>Femme</b>	<b>Nombre</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>68</b>
	% des femmes	8,8%	66,2%	16,2%	4,4%	4,4%	100,0%
	% de l'Université à l'étude	15,4%	35,4%	42,3%	15,8%	21,4%	30,2%
<b>Total Nombre</b>		<b>39</b>	<b>127</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>225</b>

#### ***4.8.3. Fréquence des âges***

D'emblée, il faut souligner que trois personnes ont omis de mentionner leur âge donc les résultats générés sont faits en tenant compte de 222 observations. Ainsi, la moyenne d'âge de notre échantillon est de 37 ans où le participant le plus jeune est âgé de 25 ans et celui le plus âgé a 58 ans.

On voit que la plus grande proportion des participants soit, 24%, ont entre 31 et 35 ans. Notons tout de même que 4,4% des participants ont 51 ans et plus.

**Tableau 4.7 – Répartition des répondants par groupes d'âge**

<b>Groupes d'âges</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
25-30	47	20,9
31-35	54	24
36-40	48	21,3
41-45	43	19,1
46-50	20	8,9
51-55	9	4
56-60	1	0,4
Total	222	98,7
Valeurs manquantes	3	1,3
Total	225	100,0

#### ***4.8.4. Niveaux de scolarité***

En ce qui concerne les niveaux de scolarité complétés, le tableau 4.8 indique que la majorité des répondants ont une diplômentation de premier cycle universitaire (82,7%). Notons que 2,2% des étudiants ont un grade universitaire de troisième cycle et que 2,2% ont un grade universitaire de deuxième cycle. Seulement 2,7% des étudiants de MBA de l'échantillon ont une autre formation professionnelle, collégiale ou universitaire. Le tableau 4.8 démontre également que c'est à l'UQAM que la scolarité est la plus diversifiée qui peut s'expliquer en partie par le plus grand bassin d'étudiants.

**Tableau 4.8 – Répartition des répondants selon la scolarité complétée**

	Université du Québec à l'étude						Total
	Fréquences	UQAC	UQAM	UQAR	UQAT	UQO	UQ
Autre	6	-	3,9%	-	-	7,1%	2,7%
Collégial	19	7,7%	10,2%	7,7%	5,3%	-	8,4%
Professionnel	4	-	3,1%	-	-	-	1,8%
Université cycle 1	186	89,7%	75,6%	92,3%	94,7%	92,9%	82,7%
Université cycle 2	5	2,6%	3,1%	-	-	-	2,2%
Université cycle 3	5	-	3,9%	-	-	-	2,2%
<b>Total</b>	<b>225</b>	<b>39</b>	<b>127</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>225</b>

#### ***4.8.5. Domaines de spécialisation***

Il est intéressant de constater qu'une majorité de répondants sont des étudiants à temps partiel et aussi des gens sur le marché du travail. On remarque qu'ils ont pour la plupart des postes de gestionnaires et de cadres avec un niveau de responsabilité assez important. On retrouve donc en majeure partie des analystes, des chefs de départements, des conseillers, des consultants, des coordonnateurs, des directeurs, des gestionnaires, des surintendants, des vice-présidents. Il est à noter que dix personnes sont actuellement sans emploi. Enfin, seulement quatre personnes n'ont pas divulgué d'élément de réponse à cette question. Le tableau 4.9 présente la répartition des répondants de l'échantillon selon le poste qu'ils occupent.

**Tableau 4.9 – Répartition des répondants selon le poste occupé**

Adjoint à l'attaché commercial	1	Coordonnateur d'inspecteurs	1	Directeur ressources humaines	2
Adjoint administratif	1	Coordonnateur de programme	1	Directeur suppléant	1
Agent de développement	1	Coordonnateur de projets	1	Directrice services professionnels	1
Agent développement économique	1	Coordonnateur des ventes	1	Fonctionnaire	1
Analyste	6	Coordonnateur du perfectionnement	1	Géologue en chef	1
Analyste conseil	1	Coordonnateur environnement	1	Gérant	1
Analyste financier	3	Coordonnateur technologies information	1	Gérant de comptes majeurs	1
Assistant de recherche	1	Courtier en valeurs mobilières	1	Gérant de production	1
Auditeur	2	Directeur	10	Gestionnaire	3
Avocat	2	Directeur adjoint	4	Gestionnaire de projet	2
Avocat sénior	1	Directeur assurance qualité	1	Gestionnaire formation	1
Chef de département	3	Directeur aux investissements	1	Gestionnaire ingénierie	1
Chef de programme	1	Directeur d'entreprise	1	Gestionnaire projets spéciaux	1
Chef de projet	1	Directeur d'usine	2	Ingenieur	1
Chef de projets	1	Directeur de banque	5	Ingénieur	9
Chef de section - Système d'entretien	1	Directeur de crédit	1	Ingénieur de projet	1
Chef de service - Génie civil	1	Directeur de distribution	1	Ingénieur recherche et développement	2
Chef de service	2	Directeur de formation	1	Militaire - Officier contrôle aérien	1
Chef des ventes	1	Directeur de mise en marché	1	Militaire - officier logistique	1
Chef divisionnaire adjointe	1	Directeur de production	1	N/D	4
Chef prévention des pertes	1	Directeur de projet	2	PDG	2
Chercheur associé	1	Directeur des approvisionnements	2	Planificateur financier	1
Chimiste	1	Directeur des finances	2	Policier	1
Commissaire industriel	1	Directeur des opérations	8	Président	2
Concepteur	1	Directeur des services	1	Professeur	4
Conseiller	1	Directeur des ventes	5	Propriétaire d'entreprise	3
Conseiller bancaire	1	Directeur développement	1	Recherche et développement	1
Conseiller en entreprise	2	Directeur développement des affaires	2	Responsable biotechnologie	1
Conseiller en gestion	1	Directeur entretien	1	Responsable de projet	1
Conseiller environnement	1	Directeur formation	1	Responsable stratégie forestière	1
Conseiller financier	3	Directeur général	7	Sans emploi	10
Conseiller performance organisationnelle	1	Directeur général adjoint	1	Souscripteur adjoint	1
Conseiller senior	1	Directeur général ressources humaines	1	Spécialiste financier	1
Conseiller technologique	1	Directeur gestion des commandes	1	Surintendant	1
Conseiller valorisation	1	Directeur gestion des stocks	1	Surintendant production	2
Consultant	5	Directeur informatique	1	Surintendant ressources humaines	1
Consultant en formation	1	Directeur ingénierie développement de produits	1	Travailleur autonome	1
Consultant en gestion	1	Directeur marketing	3	V-P	1
Consultant en ressources humaines	1	Directeur recherche et développement	1	V-P adjoint	1
Consultant sénior	1	Directeur régional	1	V-P finances	1
Contremaître général	1	Directeur règlements assurance	1	V-P ingénierie	1
Contrôleur	4	Directeur rentabilité	1	V-P opérations	1
COO	1			V-P ressources humaines	1
				Vente et développement	1
				Vérificateur financier	1

#### 4.8.6. Revenu gagné

Des individus observés, 73,8% gagnent des salaires de plus de 51 000\$ par année. Ceci se corrobore avec le fait qu'ils occupent des postes de haut niveau puisqu'on constate que 31,6% ont un salaire de plus de 80 000\$ par année. À l'inverse, seulement 3,1% ont un salaire inférieur à 30 000\$.

**Tableau 4.10 – Répartition des répondants selon le revenu annuel**

	Fréquence	%
Moins de 30 000\$	7	3,1
30 000 - 40 000\$	16	7,1
41 000 - 50 000\$	25	11,1
51 000 - 60 000\$	34	15,1
61 000 - 70 000\$	32	14,2
71 000 - 80 000\$	29	12,9
Plus de 80 000\$	71	31,6
Total	214	95,1
Valeurs manquantes	11	4,9

Il est bien de constater qu'il n'y pas d'écart important au niveau des salaires en fonction du sexe des individus observés. Ainsi, on constate dans le tableau 4.11 que 3,2% des femmes et 3,3% des hommes de l'échantillon ont un salaire moindre que 30 000\$ alors que 29% des femmes et 34,9% des hommes ont un salaire de plus de 80 000 annuellement.

**Tableau 4.11 – Répartition des répondants selon le revenu et le sexe**

	Sexe de la personne	
	Femme	Homme
Moins de 30 000\$	3,2%	3,3%
30 000 - 40 000\$	9,7%	6,6%
41 000 - 50 000\$	8,1%	13,2%
51 000 - 60 000\$	22,6%	13,2%
61 000 - 70 000\$	16,1%	14,5%
71 000 - 80 000\$	11,3%	14,5%
Plus de 80 000\$	29,0%	34,9%

#### ***4.8.7. Expérience sur le marché du travail***

L'expérience totale sur le marché du travail des répondants est en moyenne de 15 ans avec un étendu de la distribution s'échelonnant de 1 an à 35 ans. Cela fait en moyenne 5 ans que les gens sont en fonction dans leur emploi actuel et environ 11 ans qu'ils oeuvrent dans leur domaine de spécialisation.

**Tableau 4.12 – Répartition des répondants selon leur expérience sur le marché du travail**

<b>Expériences de travail</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Marché du travail	1,0	35,0	15	7,79
Emploi actuel	0,1	25,0	5	5,32
Domaine de spécialisation	0,2	31,0	11	6,49

#### ***4.8.8. Secteur de l'organisation***

On observe qu'une forte majorité des gestionnaires (79,1%) travaillent dans le secteur privé. Ils sont suivis de très loin par le secteur parapublic (8,9%) et le secteur public (7,6%).

**Tableau 4.13 – Répartition des répondants par secteur**

	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Parapublic	20	8,9
Privé	178	79,1
Public	17	7,6
Sans emploi	10	4,4
Total	225	100,0

La taille des entreprises où les répondants travaillent varie énormément. L'étendue de la distribution du nombre d'employés de ces entreprises s'échelonne de 1 employé à 200 000 employés.

#### ***4.8.9. Compilation des styles personnels de communication***

L'échantillon étant mieux défini, il est pertinent de le cerner davantage en l'observant sous l'angle des variables relatives à cette étude : le style personnel de communication et la compétence communicationnelle avec la SPCC et la CAS.

Avec le tableau 4.14, on apprend que la majorité des étudiants de MBA arbore un style personnel de communication qui est *aimable* avec 58,2%. C'est suivi de loin par les gens de style analytique (19,6%) et du style directif (6,7%) et expressif (3,6%). Notons la présence de cinq styles combinés qui englobent 27 étudiants. Le fait d'avoir un style combiné indique que les résultats de ces répondants se partagent à peu près également entre les deux styles en question. C'est dire que certaines caractéristiques de l'un des styles sont enrichies par celles de l'autre et que d'autres caractéristiques de ce style sont atténuées par celles des autres (Cormier, 2000). Cormier (2000) souligne que les combinaisons plausibles sont : analytique/directif (3), aimable/analytique (11), directif/expressif, expressif/aimable (4). Les combinaisons aimable/directif (7) et analytique/expressif (2) ne sont pas impossibles mais sont plus rares parce que ces deux styles s'opposent selon deux dimensions : la dominance et la réactivité (Cormier, 2000).

**Tableau 4.14 - Fréquence des styles personnels de communication**

	Fréquence	%
Analytique	44	19,6
Directif	15	6,7
Aimable	131	58,2
Expressif	8	3,6
Analytique-Directif	3	1,3
Analytique-Aimable	11	4,9
Analytique-Expressif	2	,9
Directif-Aimable	7	3,1
Aimable-Expressif	4	1,8
Total	225	100,0

Si on examine comment se partage entre les femmes et les hommes les quatre styles de base, on note que dans les deux cas c'est le style aimable qui regroupe le plus fort contingent de répondants. En effet, 78,3% des femmes et 60,9% des hommes de l'échantillon arborent le style aimable. Les femmes ont tendance à se percevoir en plus grande proportion que les hommes comme ayant un style aimable. La deuxième position est occupée par le style analytique chez les femmes avec 13,3% et chez les hommes avec 26,1%. Encore une fois la troisième position est la même pour les femmes (6,7%) et les hommes (8%) avec le style directif. Finalement, les expressifs comptent pour seulement 1,7% des femmes et 5,1% des hommes de l'échantillon observé.

**Tableau 4.15 – Répartition des styles personnels de communication selon le sexe**

SPC	Sexe de la personne	
	Homme	Femme
<b><i>Analytique</i></b>	36	8
	26,1%	13,3%
<b><i>Directif</i></b>	11	4
	8,0%	6,7%
<b><i>Aimable</i></b>	84	47
	60,9%	78,3%
<b><i>Expressif</i></b>	7	1
	5,1%	1,7%

## **CHAPITRE 5**

### **MÉTHODE D'ANALYSE**

Dans cette section, sera présenté, dans un premier temps, en quoi consiste l'analyse statistique des données, dans un deuxième temps, quels logiciels ont été utilisés pour leur traitement, dans un troisième temps, les tests statistiques qui ont été utilisés seront justifiés et en dernier lieu c'est la logistique en ce qui a trait à l'analyse des données qui sera présentée.

#### **5.1. L'analyse statistique des données**

Aujourd'hui l'évolution des outils informatiques a profondément transformé l'analyse des données (Quivy et Campenhoudt, 1995). La possibilité de manipuler rapidement une quantité de données considérable a encouragé la mise au point de nouvelles procédures statistiques (Quivy et Campenhoudt, 1995). Aussi, le fait qu'il soit facile de façonner et présenter les données a incité de nombreux chercheurs à opter pour cette façon de faire (Quivy et Campenhoudt, 1995).

L'analyse statistique des données convient pour toutes recherches axées sur l'étude des corrélations entre des phénomènes susceptibles d'être exprimés en variables quantitatives comme dans le cas présent. Ainsi, cette méthode convient très bien aux recherches menées dans une perspective d'analyse causale (Quivy et Campenhoudt, 1995). L'analyse statistique des données s'impose dans tous les cas où ces dernières sont recueillies à l'aide

d'enquêtes par questionnaires (Quivy et Campenhoudt) comme ce l'est pour la présente recherche.

Les principaux avantages de cette méthode sont identifiés comme suit par Quivy et Campenhoudt (1995).

- ✓ La précision et la rigueur du dispositif méthodologique qui permet de rencontrer le critère d'intersubjectivité ;
- ✓ La puissance des moyens informatiques qui permettent de manipuler très rapidement un grand nombre de variables ;
- ✓ La clarté des résultats et des rapports de recherche, notamment lorsque le chercheur met à profit les ressources de la présentation graphique des informations.

## 5.2. Les logiciels utilisés

Il est très important de bien choisir les logiciels utilisés pour la compilation et le traitement des données selon les besoins et les étapes du traitement des données. En effet, une trop grande ou une mauvaise manipulation des données pourrait occasionner diverses lacunes telles que des erreurs de retranscription. Ainsi, les données brutes doivent être compilées une seule fois, et ce, dans le logiciel choisi pour le traitement des données que l'on a besoin. Cela fait beaucoup de données, plus précisément de chiffres à manipuler, il est donc souhaitable d'éviter de trop les manier voilà pourquoi il faut faire les bons choix.

### ***5.2.1. Logiciel Excel***

Le logiciel Excel est un outil indispensable. En effet, il a été utilisé dans le but de traiter les données brutes des trois outils de mesure afin d'obtenir les totaux qui sont indispensables. Les tableaux de compilation de données pour les trois questionnaires se retrouvent aux appendices H, I, J.

Ainsi, en ce qui concerne le SPC, Solange Cormier (2000) propose une feuille de compilation de données en vue d'obtenir un score total qui permet de dégager le style de communicateurs des sujets. C'est donc cet outil de calcul proposé par Cormier (2000) qui fut reproduit dans Excel afin de dégager le style de communicateurs des sujets. Toutefois, l'entrée des données se fait de façon manuelle puisqu'il est difficile de programmer la compilation de ces données sur un support informatique de par leur nature.

Pour ce qui est de la SPCC, James C. McCroskey (1984) explique la méthode à suivre pour faire les calculs afin d'arriver aux résultats attendus: de la perception du sujet par rapport à sa compétence en communication et la génération d'un sous-total pour chaque type de contextes et de receveurs. Il est donc important de bien programmer les formules afin d'obtenir le grand total ainsi que les sous- totaux, et ce de façon simple et exacte.

En ce qui concerne la CAS de Duran (1983), celle-ci nécessite l'utilisation du logiciel Excel pour obtenir le total pour chacune des six dimensions et le grand total qui indique le niveau d'adaptabilité communicationnelle du sujet en communication. D'autant plus que dix des valeurs notées par le sujet doivent être inversées pour le calcul.

### ***5.2.2. Logiciel SPSS***

SPSS (version 10.0) est un outil d'analyse de données facile d'utilisation. Ce logiciel constitue un système de traitement de données permettant, à partir de fichiers SPSS ou à partir d'autres types de fichiers (Excel, Access, etc.) de générer divers tableaux, graphiques et diagrammes ou encore d'effectuer divers traitements statistiques.

Avant toute chose, il est important de réfléchir à la disposition de la base de données avant de commencer à entrer les données dans SPSS. Ainsi, un plan de la construction de la base de données doit être fait rigoureusement. Il faut s'assurer d'entrer les bons paramètres, les bonnes valeurs, les bonnes échelles, etc. afin d'éviter des complications ultérieures.

## **5.3. Les tests statistiques**

Tout d'abord, il est important de déterminer quel type de variable est présent avant de déterminer quel test sera utilisé. Dans ce cas-ci, deux tests seront utilisés afin de vérifier les deux hypothèses.

### ***5.3.1. L'analyse de variance à un facteur***

L'hypothèse I, qui vise à voir si le type de communicateur a un effet sur la compétence en communication, englobe une variable non métrique (styles personnels de communication) et une variable métrique (compétence communicationnelle). Ainsi, il faut procéder à une comparaison de

moyennes. De plus, la présence de la variable non métrique comporte quatre catégories: les quatre styles personnels de communicateurs. Ainsi, lorsque la variable non métrique comprend plus de deux catégories, on doit envisager une analyse permettant de comparer plusieurs moyennes à la fois (D'Astous, 2000). La procédure d'analyse à employer s'appelle l'analyse de variance à un facteur, et son objectif est de tester l'hypothèse nulle qui propose que les moyennes de population sont toutes égales. Dans SPSS, c'est une analyse de variance qui est faite avec le traitement statistique ANOVA. L'analyse de variance est fondée sur deux principes de base: 1) plus les différences entre les moyennes de groupe observées dans l'échantillon sont grandes, plus il y a de chances que la relation existe dans la population, 2) plus la dispersion dans les groupes est petite, plus les différences entre les moyennes sont réelles dans la population.

L'analyse de variance à un facteur génèrera le  $F$  de Fisher<sup>5</sup> permettant d'examiner les effets principaux des quatre variables indépendantes (styles de communicateurs), de même que l'interaction entre ces quatre variables indépendantes. En plus, la statistique  $F$  de Fisher permettra de mettre à l'épreuve l'hypothèse de différences des moyennes obtenues à la SPCC et à la CAS entre les quatre styles de communicateur. Ainsi, c'est la statistique  $F$  qui importe dans le cadre de ce test statistique puisqu'elle permettra de répondre à la première hypothèse. Les valeurs assumées par la statistique  $F$  sont positives et varient de zéro (l'égalité parfaite des moyennes de groupe dans

---

<sup>5</sup> Ronald A. Fisher (1890-1962) est, comme Karl Pearson, l'un des principaux fondateurs de la théorie moderne de la statistique. Fisher étudia à Cambridge où il obtint en 1912 un diplôme en astronomie. C'est en étudiant la théorie de l'erreur dans les observations astronomiques que Fisher s'intéressa à la statistique. Fisher est l'inventeur d'une branche importante de la statistique appelée l'analyse de la variance.

l'échantillon) à l'infini (des différences importantes entre les moyennes et une variance à peu près nulle dans les groupes).

### ***5.3.2. La corrélation linéaire***

Concernant l'hypothèse II, qui vise à voir s'il y a un lien entre les deux échelles de mesure (SPCC et CAS), deux variables métriques sont mises à contribution. Lorsque les réponses aux questions où les valeurs observées sont des nombres et que l'on utilise ces nombres tels quels, comme le score de la CAS et de la SPCC, il s'agit de variables métriques. Ainsi, lorsque deux variables métriques sont présentes deux types d'analyses sont possibles : la corrélation ou la régression.

La corrélation et la régression linéaires sont deux techniques appropriées pour l'analyse des relations comportant deux variables métriques. Bien que leur approche et les informations qu'elles fournissent soient différentes, les conclusions qui peuvent en être tirées sont complètement équivalentes (D'astous, 2000). En fait, il est possible de trouver les résultats d'une analyse de corrélation à partir de ceux d'une analyse de régression et vice versa. En général, l'analyse de corrélation est toujours appropriée, qu'il s'agisse de l'analyse de relations de dépendance ou d'interdépendance (D'astous, 2000). On peut opter pour la régression lorsque la relation de dépendance entre les variables est claire, mais cela n'est pas nécessaire (D'astous, 2000). Lorsque les deux variables sont métriques, on cherche à établir si l'augmentation des valeurs d'une variable est liée à l'augmentation ou à la diminution des valeurs de l'autre variable. Dans ce cas-ci, la corrélation linéaire sera privilégiée. Ainsi, l'analyse de corrélation, plus précisément le coefficient de corrélation,

permettra d'indiquer la force de la relation entre la SPCC et la CAS et dans quelle mesure les variations d'une des variables «expliquent» les variations de l'autre.

#### **5.4. Résultats attendus**

Les résultats attendus permettront de démontrer si l'effet du style personnel de communication est significatif sur la compétence communicationnelle pour l'échantillon à l'étude et ainsi vérifier l'hypothèse I. Il sera possible de voir, selon la définition de la compétence communicationnelle de Duran (1983) si le type de communicateur a un effet sur l'aptitude à s'adapter aux contextes sociaux de communication afin de faire preuve d'une communication juste et appropriée et si, appuyé sur McCroskey (1988), il y a un type de communicateur qui semble avoir une perception plus avantageuse de sa compétence communicationnelle et ce, dans différents contextes et avec différents types de receveurs.

De plus, il sera possible de vérifier s'il existe une corrélation significative entre deux des outils de mesure les plus valides, reconnus et utilisés en compétence communicationnelle soit la "Communicative Adaptability Scale" (CAS) et la "Self Perceived Communication Competence" (SPCC) qui font l'objet de l'hypothèse II.

### 5.5. Structure de la base de données SPSS

Il est très important de bien organiser la base de données qui va servir à recevoir l'ensemble des données recueillies pour les traiter par la suite. Cette étape est très importante tel que mentionné plus haut et nécessite une planification rigoureuse. Le tableau 5.1 présente la structure de la banque de données : numéro de la variable, étiquette de la variable, codification donnée pour chaque valeur possible, nom attribué à la variable dans SPSS et la correspondance avec le questionnaire d'où provient la source de la donnée.

**Tableau 5.1 - Structure banque de données SPSS**

#	Étiquette de la variable	Codification	Nom	Correspondance avec le questionnaire
OBSERVATIONS				
1	Numéro du questionnaire	1 à 225	OBS	Inscrit sur le document de collecte de données
SPC				
2	Style personnel de communication	AN = 1 DI = 2 AI = 3 EX = 4	SPC	Questionnaire SPC Résultat total
SPCC				
3	Score total SPCC	Nombre	TOTSPCC	Questionnaire SPCC Résultat total
4	Contexte – Public	Nombre	PUBLIC	Questionnaire SPCC Résultat total des 4 contextes
5	Contexte – Réunion	Nombre	RÉUNION	
6	Contexte – Groupe	Nombre	GROUPE	
7	Contexte – Interpersonnel	Nombre	INTERPER	
8	Receveur – Étranger	Nombre	ÉTRANGER	Questionnaire SPCC Résultat total des 3 types de receveurs
9	Receveur – Connaissance	Nombre	CONNAISS	
10	Receveur – Amis	Nombre	AMIS	
CAS				
11	Score total CAS	Nombre	TOTCAS	Questionnaire CAS Résultat total
12	Dimension – Attitude sociale	Nombre	D1 – AS	Questionnaire CAS Résultat total des 6 dimensions
13	Dimension – Confirmation sociale	Nombre	D2 – CS	
14	Dimension – Expérience sociale	Nombre	D3 – EX	
15	Dimension – Ouverture de soi	Nombre	D4 – OS	
16	Dimension – Expression verbale	Nombre	D5 – EV	

17	Dimension – Présence d'esprit	Nombre	D6 – PE	
<b>Données descriptives - Participants</b>				
18	Sexe de la personne	H = 1 F = 2	SEXE	Questionnaire général Question 1
19	Âge de la personne	Nombre	ÂGE	<i>Questionnaire général</i> Question 2
20	Université du Québec à l'étude	1 = UQAT 2 = UQO 3 = UQAR 4 = UQAC 5 = UQAM	UQ	<i>Inscrit sur le document de collecte de données</i>
21	Scolarité complétée	P = Primaire S = Secondaire C = Collégial U1 = Univ. Cycle 1 U2 = Univ. Cycle 2 U3 = Univ. Cycle 3 PF = Professionnel T = Technique A = Autre	SCOLARITÉ	<i>Questionnaire général</i> Question 3
22	Poste occupé	SE = Sans emploi	POSTE	<i>Questionnaire général</i> Question 4
23	Expérience – Emploi actuel	Nombre	EXPEMPOI	<i>Questionnaire général</i> Question 5, énoncé 1
24	Expérience – Domaine de spécialisation	Nombre	EXSPÉCIA	<i>Questionnaire général</i> Question 5, énoncé 2
25	Expérience - Total	Nombre	EXPTOTAL	<i>Questionnaire général</i> Question 5, énoncé 3
26	Revenu annuel	1 = Moins de 30 000\$ 2 = 30 000 - 40 000\$ 3 = 41 000 – 50 000\$ 4 = 51 000 – 60 000\$ 5 = 61 000 – 70 000\$ 6 = 71 000 – 80 000\$ 7 = Plus de 80 000\$	REVENU	<i>Questionnaire général</i> Question 6
<b>Données descriptives – Organisation</b>				
27	Secteur de l'organisation	PU = Public PA = Parapublic PR = Privé	SECTEUR	<i>Questionnaire général</i> Question 1
28	Nombre d'employés	Nombre	EMPLOYÉ	<i>Questionnaire général</i> Question 2

## 5.6. Logistique de la compilation des données

Une fois toutes les données en main, il a été possible de procéder à l'organisation et à la compilation de celles-ci. Dans un premier temps, un système d'identification des 225 documents fut créé de façon à bien s'y repérer pour les étapes ultérieures. Tous les documents ont ainsi été numérotés dans l'ordre qu'ils sont revenus. Le tableau 5.2 illustre le système de codification implanté :

**Tableau 5.2 - Identification des documents de collecte de données**

<b>Universités</b>	<b>Observations</b>	<b>Transcription</b>
<i>UQAT</i>	1 à 19	UQAT-001 à UQAT-019
<i>UQO</i>	20 à 33	UQO-020 à UQO-033
<i>UQAR</i>	34 à 59	UQAR-034 à UQAR-059
<i>UQAC</i>	60 à 98	UQAC-060 à UQAC-098
<i>UQAM</i>	99 à 225	UQAM-099 à UQAM-225
<b>Total</b>	<b>225</b>	<b>225</b>

Ensuite, la compilation des données proprement dites a pu débuter. Dans un premier temps, c'est le questionnaire du style personnel de communication au travail (Cormier, 2000) qui fut traité puisque la compilation de celui-ci se fait de façon manuelle. Ceci a permis d'obtenir le style personnel de communication au travail de nos 225 sujets.

Dans un deuxième temps, ce sont les données relatives à la SPCC et à la CAS qui furent compilées dans les outils créés dans Excel, tel que prescrit par les auteurs, qui ont permis d'obtenir les scores totaux.

Par la suite, et ayant en main toutes les données « analysables », les valeurs ont pu être entrées dans la banque de données préalablement créée sur SPSS. De cette façon, la manipulation des données fut limitée à deux étapes. Ce sont les données socio-économiques provenant du questionnaire général qui ont été entrées en dernier lieu. Celles-ci ont subi qu'une seule manipulation puisqu'elles étaient traitées comme telles.

#### **5.7. Traitement confidentiel des données**

Par souci de rigueur, il est important de mentionner que les résultats ont été analysés de façon globale donc anonyme et que les données recueillies sont strictement confidentielles et servent seulement aux fins de cette étude.

## **CHAPITRE 6**

### **L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

Voyons maintenant les résultats obtenus suite aux traitements statistiques effectués c'est-à-dire l'analyse de variance à un facteur et la corrélation linéaire.

#### **6.1. L'analyse de variance à un facteur**

Dans la présente étude, ce sont deux outils de mesure qui ont été utilisés pour rendre compte de la compétence communicationnelle afin d'enrichir l'analyse et vérifier les hypothèses de recherche. L'analyse de variance à un facteur sera présentée de façon succincte en commençant avec la SPCC suivi de la CAS.

Dans SPSS, l'analyse de variance est faite avec le traitement ANOVA. Ainsi, la relation de dépendance qui émane en ce qui concerne l'hypothèse 1 peut être schématisée de cette façon :

**SPC → CC**

L'hypothèse vise à voir si le style personnel de communication au travail, mesuré à l'aide d'une échelle nominale comportant quatre catégories, influe sur le degré de compétence communicationnelle, mesuré via l'auto-évaluation. Il sera possible de conclure que la relation existe si le degré moyen de compétence communicationnelle est significativement différent

d'un style personnel de communicateur à l'autre. Autrement dit, si la relation entre les deux variables est statistiquement significative, cela signifie que les moyennes des participants sur leur compétence communicationnelle diffèrent selon leur style personnel de communication au travail. Donc, la relation entre une variable non métrique et une variable métrique amène à comparer les moyennes de la variable métrique dans les catégories de la variable non métrique.

Il est très important de mentionner que pour les fins des tests statistiques les résultats des répondants qui présentaient un double style n'ont pas été utilisés. Ce sont donc 27 valeurs qui ont été volontairement non utilisées afin de se concentrer uniquement sur les quatre styles qui sont visés dans la présente étude.

Le tableau 6.1 présente tout d'abord l'analyse de variance à un facteur obtenu avec la SPCC.

**Tableau 6.1 - Traitement Anova de la SPCC**

	N	Moyenne	Écart type	Erreur Std	Intervalle de confiance 95%		Min	Max
					Min	Max		
<b>Analytique</b>	44	80,39	10,57	1,59	77,18	83,60	46	100
<b>Directif</b>	15	79,81	10,88	2,81	73,78	85,83	54	92
<b>Aimable</b>	131	81,49	12,24	1,07	79,38	83,61	40	100
<b>Expressif</b>	8	80,16	9,04	3,20	72,60	87,71	60	89
Total	198	81,07	11,62	,83	79,44	82,70	40	100

En comparant les moyennes de groupes, on constate que la compétence communicationnelle moyenne la plus élevée est obtenue par le style aimable

(81,49). De plus, les moyennes des trois autres styles de communicateurs sont assez rapprochées avec 80,39, 80,16 et 79,81. Afin de voir si les différences de moyennes observées dans l'échantillon reflètent des différences réelles dans la population, il faut procéder à l'analyse des variances. Son objectif est de tester l'hypothèse nulle qui propose que les moyennes de population sont toutes égales :

**Hypothèse nulle** = *Analytique* = *Directif* = *Aimable* = *Expressif*

Voici la table d'analyse des variances présentées par SPSS. On y trouve la somme des carrés, les degrés de liberté et les carrés moyens pour chaque source de variation : entre les groupes, dans les groupes et au total.

**Tableau 6.2 - Table d'analyse des variances de la SPCC**

	<b>Somme des carrés</b>	<b>Degrés de liberté</b>	<b>Carrés moyens</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Entre les groupes	74,68	3	24,892	,182	,908
Dans les groupes	26 520,29	194	136,703		
Total	26 594,97	197			

### Principe 1 de l'analyse de variance

La somme des carrés entre les groupes est un indice de la distance entre les moyennes de groupes. Plus la différence entre les moyennes de groupes observées dans l'échantillon est grande, plus il y a de chances que la relation existe dans la population. Aussi, plus les moyennes de groupe sont différentes, plus la statistique SCG est grande et plus on sera tenté de rejeter

l'hypothèse nulle. Dans ce cas-ci, la statistique SCG est modérée (74,68) ce qui indique que les moyennes n'ont pas tendance à être très semblables mais plutôt très différentes.

### Principe 2 de l'analyse de variance

Plus la dispersion dans les groupes est petite, plus les différences entre les moyennes sont réelles dans la population. La somme des carrés dans les groupes (SCE) rend opératoire ce deuxième principe. Plus la statistique SCE est grande (26 520,29), plus la variation dans les groupes est grande et, par conséquent, moins les différences de moyennes observées reflètent des différences réelles dans la population.

Afin de tester l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes, il faut utiliser des formes standardisées des statistiques SCG et SCE. L'ordre de grandeur de la statistique SCG est une fonction directe du nombre de groupes. Ainsi, plus le nombre d'observations dans les groupes est élevé, plus la statistique SCE sera grande. C'est pourquoi on standardise la statistique SCG en la divisant par le nombre de groupes moins 1 ( $k-1$ ) et la statistique SCE en la divisant par le nombre total d'observations moins le nombre de groupes ( $n-k$ ) (D'Astous, 2000). Cela se voit par le carré moyen entre les groupes (CMG) et le carré moyen dans les groupes (CME). Plus la valeur CMG (24,89) est grande et celle de CME (136,70) petite, plus on sera porté à rejeter l'hypothèse nulle qui stipule que les moyennes sont égales. Ce n'est pas ce qui s'applique dans le présent cas.

Il faut maintenant examiner la statistique la plus importante soit la statistique  $F$  de Fisher qui présente le rapport entre ces deux variances.

$$F = 0,182$$

La statistique  $F$  varie de zéro à l'infini où zéro représente l'égalité parfaite des moyennes de groupes dans l'échantillon. Plus la statistique  $F$  est grande, plus on tendra à rejeter l'hypothèse nulle qui vise l'égalité des moyennes. Dans ce cas-ci, la statistique  $F$  est assez petite, on tendra donc à accepter l'hypothèse nulle qui propose que les moyennes de la population sont égales et donc que la relation entre les deux variables, le style personnel de communication et la compétence communicationnelle, n'est pas réelle.

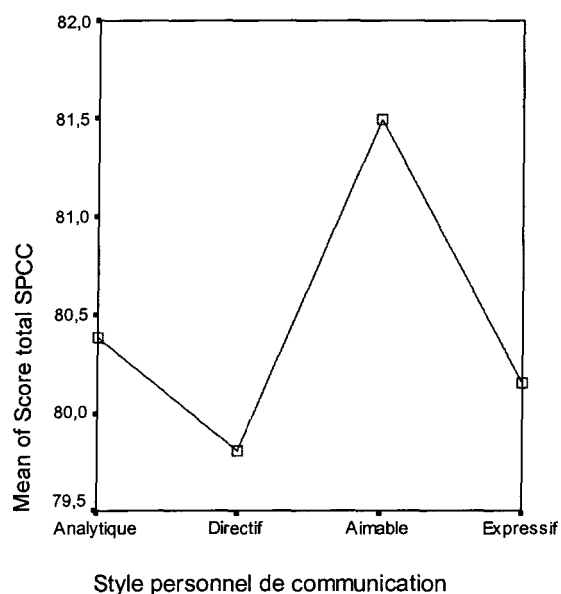
D'autres indicateurs permettent de constater qu'avec 3 et 194 degrés de liberté, la probabilité d'observer une valeur  $F$  supérieure à 2,60 est égale à 0,05. Ainsi, il faut rejeter l'hypothèse nulle si  $F > 2,60$  ce qui n'est pas le cas ici. Il faut donc conclure que les différences de moyennes sont statistiquement non significatives. La valeur  $p$  du test est de 0,908. Il est donc permis d'affirmer qu'il y a neuf chances sur 10 de se tromper en disant que les moyennes de population sont inégales.

La force de la relation entre les deux variables peut être évaluée à l'aide de la statistique  $\eta$ . Ici, au tableau 6.3  $\eta$  est égale à 0,053 ce qui équivaut à une force de relation entre « très faible » et « nulle ».

**Tableau 6.3 - Force de la relation des SPC et de la SPCC**

	$\eta$
Score total SPCC * Styles personnels de communication	,053

En examinant le graphique des moyennes, il est possible de voir que les étudiants de MBA ayant un style aimable ont une meilleure moyenne mais on doit conclure que les différences de moyennes entre les quatre styles personnels de communicateurs ne sont pas significatives.

**Figure 6.1 - Graphique des moyennes pour la SPCC**

Le prochain tableau présente l'analyse de variance à un facteur obtenu avec la CAS.

**Tableau 6.4 - Test Anova de la CAS**

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur Std	Intervalle de confiance 95%		Min	Max
					Min	Max		
<b>Analytique</b>	44	107,52	9,66	1,46	104,59	110,46	90	130
<b>Directif</b>	15	105,93	8,39	2,17	101,29	110,58	93	120
<b>Aimable</b>	131	108,23	10,25	,90	106,46	110,00	70	137
<b>Expressif</b>	8	104,00	11,98	4,23	93,99	114,01	87	123
<b>Total</b>	198	107,73	10,04	,71	106,32	109,13	70	137

En regardant les moyennes de groupes, il est possible de constater que la compétence communicationnelle moyenne la plus élevée est obtenue par le style aimable (108,23). De plus, les moyennes des trois autres styles de communicateurs sont assez rapprochées avec 107,52 ; 105,93 et 104,00. Afin de voir si les différences de moyennes observées dans l'échantillon reflètent des différences réelles dans la population, il faut procéder, tout comme avec la SPCC, à l'analyse des variances. Son objectif est le même soit de tester l'hypothèse nulle qui propose que les moyennes de population sont toutes égales :

**Hypothèse nulle** = *Analytique* = *Directif* = *Aimable* = *Expressif*

La table d'analyse des variances pour la CAS est présentée au tableau 6.5.

**Tableau 6.5 - Table d'analyse des variances de la CAS**

	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	<i>F</i>	<i>P</i>
<b><i>Entre les groupes</i></b>	194,23	3	64,74	,639	,591
<b><i>Dans les groupes</i></b>	19 671,04	194	101,40		
<b>Total</b>	19 865,27	197			

#### Principe 1 de l'analyse de variance

Plus les moyennes de groupes sont différentes, plus la statistique SCG est grande et plus la tendance à rejeter l'hypothèse nulle sera forte. Dans ce cas-ci, la statistique SCG (194,23) est plus forte que dans le cas de la SPCC (74,68) ce qui indique que les moyennes ont davantage tendance à être différentes.

#### Principe 2 de l'analyse de variance

Plus la statistique SCE est grande, plus la variation dans les groupes est grande et, par conséquent, moins les différences de moyennes observées reflètent des différences réelles dans la population. Dans le cas de la CAS, le SCE (19 671,04) est légèrement plus petit que pour la SPCC (26 520,29) ce qui permet de dire que la variation dans les groupes est plus faible.

Tout comme précédemment, il faut standardiser la statistique SCG et la statistique SCE. La règle dit que plus la valeur CMG (64,74) est grande et celle de CME (101,40) petite, plus il sera tentant de rejeter l'hypothèse nulle qui stipule que les moyennes sont égales. Ce n'est pas ce qui s'applique pour la CAS tout comme la SPCC.

Regardons de nouveau la statistique  $F$  de Fisher pour la CAS qui permet d'en apprendre davantage sur le rapport entre ces deux variances.

$$F = 0,639$$

Dans ce cas-ci, la statistique  $F$  de 0,639 est plus grande que celle obtenue avec la SPCC (0,182) mais reste encore assez petite, il est donc tentant d'accepter l'hypothèse nulle qui propose que les moyennes de la population sont égales et donc que la relation entre les deux variables n'est pas réelle.

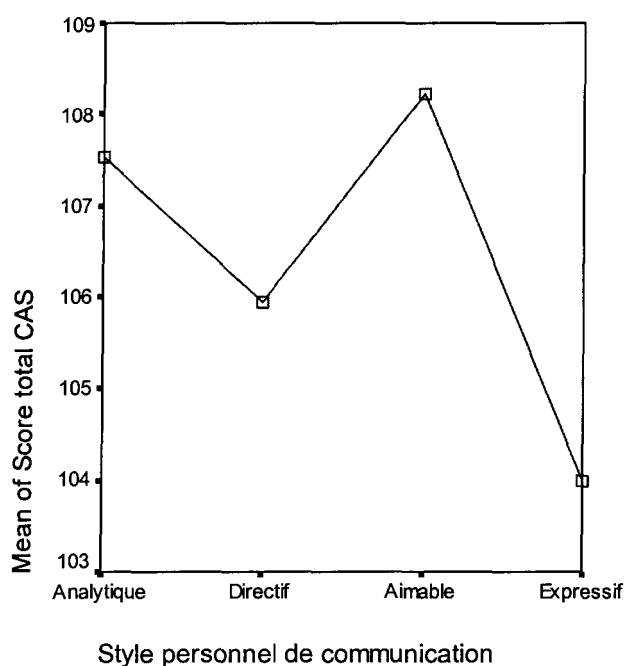
Les degrés de liberté démontrent, tout comme la SPCC, qu'avec 3 et 194 degrés de liberté, la probabilité d'observer une valeur  $F$  supérieure à 2,60 est égale à 0,05. Ainsi, il faut rejeter l'hypothèse nulle si  $F > 2,60$  ce qui n'est pas le cas ici non plus. Il faut donc conclure que les différences de moyennes sont statistiquement non significatives. La valeur  $p$  du test est de 0,591. Ceci permet d'affirmer qu'il y a environ 6 chances sur 10 de se tromper en disant que les moyennes de population sont inégales.

La force de la relation est également révélatrice. Ici,  $\eta$  est égale à 0,099 ce qui équivaut à une relation de force très faible.

**Tableau 6.6 - Force de la relation des SPC et de la CAS**

	$\eta$
Score total CAS	
Styles personnels de communication	,099

En examinant le graphique des moyennes pour la CAS, il semble que les étudiants de MBA ayant un style aimable ont encore une fois une meilleure moyenne à la CAS tout comme la SPCC mais il faut conclure que les différences de moyennes entre les quatre styles personnels de communicateurs ne sont pas significatives.

**Figure 6.2 - Graphique des moyennes pour la CAS**

En conclusion, l'analyse de variance à un facteur fait avec les styles personnels de communication, la SPCC et la CAS amène à dire que des quatre styles personnels de communication aucun ne semble se démarquer en ce qui concerne la compétence communicationnelle.

La tendance est donc d'accepter l'hypothèse nulle qui propose que les moyennes de la population sont égales et donc que la relation entre les deux variables le style personnel de communication et la compétence communicationnelle, n'est pas réelle ou est du au hasard.

### ***6.1.1. Autres tests de comparaison de moyennes***

Il est intéressant de pousser l'analyse au-delà des hypothèses de départ qui ont été soulevées afin de vérifier d'autres éléments et faire ressortir des constats supplémentaires, s'il y a lieu.

#### ***6.1.1.1. Le sexe et la compétence en communication***

Il est intéressant de voir si le fait d'être une femme ou un homme influe sur notre compétence en communication. Il faudra conclure qu'il existe une relation entre la variable sexe et la variable compétence en communication si la moyenne obtenue aux deux tests varie significativement selon le sexe. C'est donc la relation entre le sexe des étudiants de MBA et la compétence communicationnelle dans le contexte du travail qui est maintenant observée. Dans ce cas-ci, la variable non métrique (sexe) comporte deux catégories : femme et homme. Cette situation amène la comparaison de deux moyennes. Il faut donc procéder à la comparaison de deux moyennes indépendantes avec le test en  $t$ . La relation qui unit les deux variables peut être exprimée de la façon suivante :

**Sexe —→ Compétence communicationnelle**

Le test en  $t$  est un autre test de comparaison de moyennes utilisé lorsque il y a la présence d'une variable non métrique comportant deux catégories (D'Astous, 2000) comme c'est le cas ici avec le sexe.

Tout d'abord, il faut définir une procédure de test d'hypothèse. L'hypothèse nulle ici est qu'il n'existe pas de relation entre les deux variables dans la population. Cette hypothèse équivaut à dire que la compétence communicationnelle dans la population des hommes ( $u_1$ ) est égale à la compétence communicationnelle dans la population des femmes ( $u_2$ ), c'est-à-dire  $u_1 = u_2$ .

Tout d'abord, SPSS informe que 157 hommes et 68 femmes font partie de cette analyse. La moyenne pour la SPCC est de 79,98 chez les hommes et de 84,35 chez les femmes. Du côté de la CAS, la moyenne est de 106,56 chez les hommes et de 110,62 chez les femmes. Les écarts-types sont plus petits du côté de la CAS indiquant que les valeurs sont plus près de la moyenne comme l'indique le tableau 6.7.

**Tableau 6.7 - Données descriptives de la SPCC et de la CAS**

	N	SPCC		CAS	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
<b>Homme</b>	157	79,98	11,22	106,57	10,05
<b>Femme</b>	68	84,35	11,80	110,62	9,92

La logique du test en  $t$  veut que dans le cadre de l'hypothèse nulle posée ( $u_1 - u_2 = 0$ ), la majorité des valeurs de  $t$  obtenues par échantillonnage successif devraient être près de zéro. Plus elles s'éloignent de zéro, plus la

probabilité de les observer diminue. C'est ce qui explique la forme en cloche de la distribution de  $t$ . Il faudra tendre à rejeter l'hypothèse nulle lorsque la valeur observée de  $t$  sera trop improbable, c'est-à-dire pour des valeurs de  $t$  très grandes, positives ou négatives. Il faut cependant rendre opératoire ce principe en définissant une règle de décision (D'Astous, 2000). La question est de savoir à partir de quel niveau de probabilité on devrait rejeter l'hypothèse nulle. Avec le test bilatéral et 223 degrés de liberté pour la SPCC et la CAS, la probabilité d'observer une valeur de  $t$  supérieure à +1,96 ou inférieure à -1,96 est égale à 0,05. La distribution de  $t$  étant symétrique on peut dire que  $\text{prob}(t > +1,96) = \text{prob}(t < -1,96) = 0,025$ . La règle de décision est donc de rejeter l'hypothèse nulle lorsque la valeur de  $t$  observée dans l'échantillon est plus grande que la valeur critique définie à la droite de la distribution ou moins grande que celle qui est définie de façon symétrique à gauche.

Le tableau 6.8 contient plusieurs informations, les résultats du test en  $t$  de la SPCC et de la CAS furent combinés simultanément pour faire l'analyse.

**Tableau 6.8 – Test en  $t$**

	<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	Degrés de liberté	<i>P</i> (bilatéral)
Score total <b>SPCC</b>	,146	,703	-2,644	223	,009
Score total <b>CAS</b>	,030	,862	-2,784	223	,006

La statistique  $t$  obtenue pour la SPCC est égale à -2,644 et pour la CAS elle est égale à -2,784. En utilisant une procédure de test bilatéral, il faut rejeter l'hypothèse nulle si la valeur observée de  $t$  est supérieure à +1,96 ou

inférieur à -1,96. Dans ce cas-ci, l'hypothèse nulle est rejetée et il faut donc conclure que les deux moyennes sont statistiquement différentes.

Finalement, un autre indicateur peut être observé soit la force de la relation entre les deux variables.

**Tableau 6.9 - Force de la relation du sexe avec la SPCC et la CAS**

	<i><math>\eta</math></i>
Score total SPCC	
Sexe de la personne	0,17
Score total CAS	
Sexe de la personne	0,18

Il faut conclure que la relation entre le sexe et la compétence communicationnelle est statistiquement significative mais que cette relation est faible. C'est donc dire que les femmes sondées semblent afficher une perception plus positive de leur propre compétence communicationnelle au travail que les hommes.

#### *6.1.1.2. L'université de provenance et la compétence communicationnelle*

Est-ce que les étudiants de certaines universités semblent être plus compétents en communication ? Pour vérifier ce lien, il y a encore présence d'une variable métrique (SPCC et la CAS) et d'une variable non métrique qui comportent cinq catégories : les cinq universités à l'étude. Il faut donc faire l'analyse de variances à un facteur. Ainsi, la relation de dépendance peut être schématisée de cette façon :

## UQ → CC

Ainsi, il faut vérifier si les étudiants d'une université en particulier démontrent une meilleure compétence communicationnelle au travail.

**Tableau 6.10 - Données descriptives par université**

	N	Moyennes	
		SPCC	CAS
UQAT	19	79,97	107,21
UQO	14	85,68	114,14
UQAR	26	80,36	106,31
UQAC	39	79,90	105,51
UQAM	127	81,60	108,19
<b>Total</b>	<b>225</b>	<b>81,30</b>	<b>107,80</b>

En regardant les moyennes de groupes, il apparaît que la compétence communicationnelle moyenne la plus élevée aux deux tests est obtenue par l'UQO (85,68 et 114,14) qui se démarque légèrement des autres universités. Fait à noter, les moyennes des autres universités suivent pas très loin en arrière et sont plus collées entre elles. Afin de voir si les différences de moyennes observées dans l'échantillon reflètent des différences réelles dans la population, il faut procéder à l'analyse des variances. L'hypothèse nulle se traduit donc de la façon suivante :

**Hypothèse nulle** =  $UQO = UQAR = UQAC = UQAM$

Voici la table d'analyse des variances présentées par SPSS pour la SPCC et la CAS.

**Tableau 6.11 - Table d'analyse des variances de la SPCC et la CAS**

		Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	<i>F</i>	<i>P</i>
Score total SPCC	Entre les groupes	403,02	4	100,75	,752	,558
	Dans les groupes	29 479,53	220	134,00	-	-
	Total	29 882,55	224	-	-	-
Score total CAS	Entre les groupes	850,98	4	212,74	2,102	,082
	Dans les groupes	22 263,62	220	101,20	-	-
	Total	23 114,60	224	-	-	-

#### Principe 1 de l'analyse de variance

Dans ce cas-ci, la statistique SCG est assez forte pour les deux tests (403,02 ; 850,98) ce qui indique que les moyennes ont tendance à être plus différentes.

#### Principe 2 de l'analyse de variance

Ici, le SCE est assez élevé pour la SPCC (29 479,53) et la CAS (22 263,62) ce qui permet de dire que la variation dans les groupes est assez grande.

Tout comme précédemment, il faut standardiser la statistique SCG et la statistique SCE. On retrouve donc un carré moyen entre les groupes de 100,75 pour la SPCC et de 212,74 pour la CAS et un carré moyen dans les groupes de 134,00 pour la SPCC et de 101,20 pour la CAS. Il ne faut pas oublier la règle qui dit que plus la valeur CMG est grande et celle de CME petite, plus on sera porté à rejeter l'hypothèse nulle qui stipule que les moyennes sont égales. Ce n'est pas ce qui s'applique pour la SPCC alors que c'est le cas pour la CAS.

La statistique  $F$  est très révélatrice en ce qui concerne le rapport entre ces deux variances.

$$SPCC = F = 0,752$$

$$CAS = F = 2,102$$

Il faut se rappeler que plus la statistique  $F$  est grande, plus il faut tendre à rejeter l'hypothèse nulle qui vise l'égalité des moyennes. Dans ce cas-ci, la statistique  $F$  de 0,752 pour la SPCC est assez petite, donc on tendra à accepter l'hypothèse nulle qui propose que les moyennes de la population sont égales et donc que la relation entre les deux variables n'est pas réelle. La valeur  $F$  de la CAS est légèrement plus élevée ce qui ne permet pas de tirer d'autres conclusions que celle de la SPCC.

Les degrés de liberté de l'analyse de variance de la SPCC et de la CAS, montrent qu'avec 4 et 220 degrés de liberté, la probabilité d'observer une valeur  $F$  supérieure à 2,37 est égale à 0,05. Ainsi, l'hypothèse nulle est rejetée si  $F > 2,37$  ce qui n'est pas le cas. Il faut donc conclure que les

différences de moyennes sont statistiquement non significatives entre les cinq universités. La valeur  $p$  du test est de 0,558 pour la SPCC et de 0,082 pour la CAS. Il est donc permis d'affirmer qu'il y a environ 6 chances sur 10 de se tromper pour la SPCC et 8% de chance de se tromper pour la CAS en disant que les moyennes de population sont égales. Il faut toutefois préciser que la CAS malgré une valeur  $F$  inférieure à 2,37, sa valeur  $p$  (0,082) est très légèrement inférieure au seuil de signification statistique de 0,05 ce qui amène à accepter l'hypothèse nulle.

La force de la relation entre les deux variables, comme l'illustre le tableau 6.12, est égale à 0,116 pour la SPCC et de 0,192 pour la CAS ce qui équivaut toutes les deux à une relation de force faible.

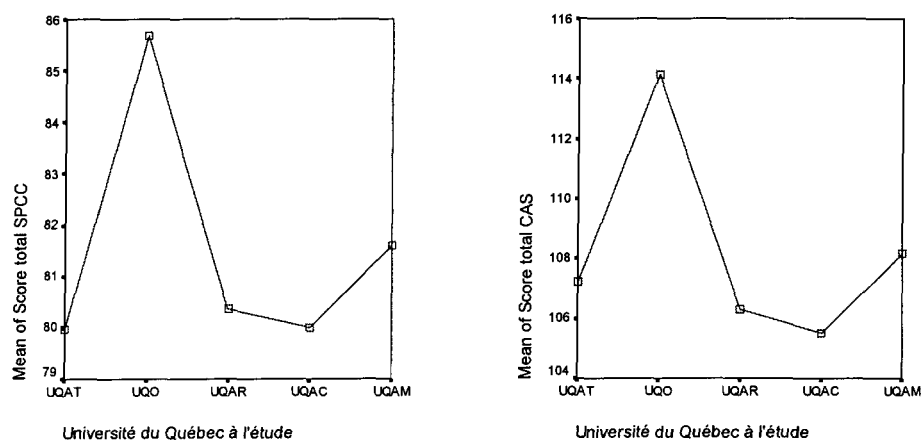
**Tableau 6.12 - Force de la relation des SPC et de la CAS**

	$\eta$
Score total SPCC	
Universités du Québec à l'étude	,116
Score total CAS	
Universités du Québec à l'étude	,192

En examinant le graphique des moyennes pour la SPCC et la CAS, il appert que les étudiants de MBA de l'UQO ont une moyenne qui se démarque des autres universités. Il est très intéressant d'observer que les deux courbes se ressemblent, elles suivent exactement la même trajectoire pour la SPCC et pour la CAS. Malgré tout, selon les résultats fournis par l'Anova, il faut conclure que les différences de moyennes entre l'UQAT, l'UQO, l'UQAR, l'UQAC et l'UQAM ne sont pas significatives ce qui amène à dire que les

étudiants de MBA de l'ensemble du réseau UQ ont une perception de leur compétence communicationnelle relativement similaire.

**Figure 6.3 - Graphiques des moyennes de la SPCC et la CAS**



## 6.2. Corrélation

Concernant l'hypothèse II, qui vise à voir s'il y a un lien entre les deux instruments de mesure, la SPCC et la CAS, présente deux variables métriques. En effet, lorsque les réponses aux questions où les valeurs observées sont des nombres et que l'utilisation de ces nombres se fait tels quels, se sont des variables métriques. Ainsi, lorsqu'il y a présence de deux variables métriques deux types d'analyses sont possibles : la corrélation ou la régression.

L'hypothèse à vérifier est donc la suivante :

**H2 : Il y a une relation significative entre la SPCC et la CAS**

Ainsi, l'hypothèse nulle sera :

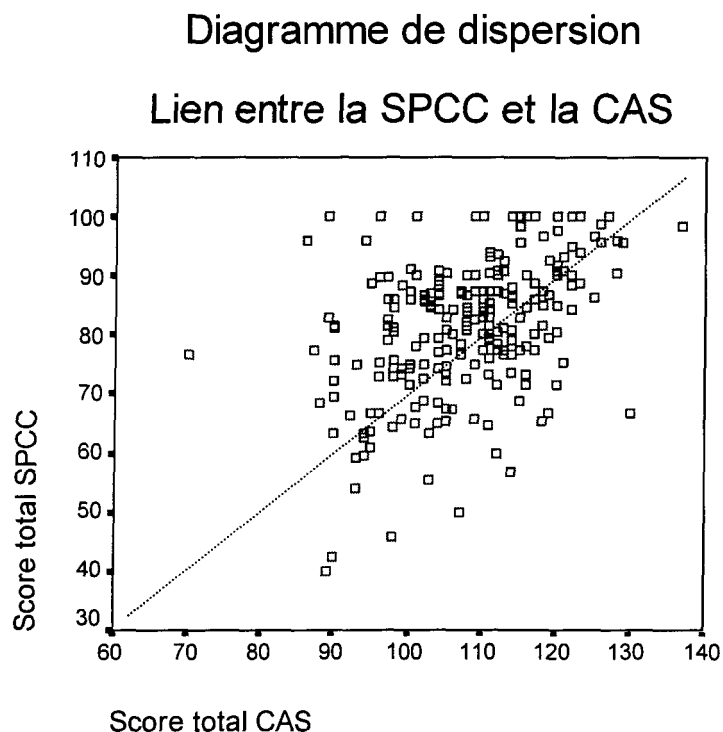
**H0 : Il n'y a pas de relation entre la SPCC et la CAS**

Lorsque les deux variables sont métriques, il faut chercher à établir si l'augmentation des valeurs d'une variable est liée à l'augmentation ou à la diminution des valeurs de l'autre variable. Dans ce cas-ci, l'analyse de corrélation est donc appropriée. Elle permet d'obtenir un indice de relation linéaire qu'on appelle coefficient de corrélation de Pearson. La relation qui est vérifiée peut donc être schématisée ainsi :

**Score total SPCC —→ Score total CAS**

Malgré le fait que la SPCC et la CAS sont basées sur deux visions différentes de la compétence communicationnelle, il est tentant de penser que la corrélation entre les résultats de la SPCC et la CAS est sans doute positive.

Il est intéressant d'entrée de jeu d'observer le diagramme de dispersion illustré à la figure 6.4 qui montre le lien potentiel entre le résultat à la SPCC et la CAS.

**Figure 6.4 - Diagramme de dispersion**

À première vue, il est possible de remarquer qu’une légère tendance linéaire est visible entre les résultats de la SPCC et ceux de la CAS. Il semble que plus les résultats d’un des tests augmentent plus ceux de l’autre test augmentent aussi.

Concernant la corrélation, celle-ci se mesure à l’aide d’un coefficient, le coefficient de corrélation<sup>6</sup>. Ce coefficient est compris entre  $-1$  et  $1$ , qui mesure l’intensité du lien linéaire entre deux variables quantitatives. Dans le cas d’un lien linéaire presque « parfait », le coefficient prend une valeur voisine de  $1$  ou de  $-1$ . Dans le cas de l’absence totale de lien linéaire, le coefficient prend comme valeur  $0$ . Dans le cas où le coefficient est négatif,

---

<sup>6</sup> Ce coefficient est parfois appelé coefficient de Bravais-Pearson ou coefficient de Pearson que l’on retrouve entre autre intégré au logiciel SPSS.

l'alignement se fait selon une droite de pente négative. Dans le cas où il est positif, l'alignement se fait selon une droite de pente positive.

SPSS permet d'obtenir facilement ce coefficient de corrélation. Lorsqu'on commande au logiciel SPSS l'analyse de corrélation, deux tableaux sont générés.

Tout d'abord, les statistiques descriptives concernant les deux variables, soit la moyenne et l'écart type apparaissent dans le tableau 6.13.

**Tableau 6.13 - Statistiques descriptives de la SPCC et de la CAS**

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>	<b>N</b>
Score total SPCC	81,30	11,55	225
Score total CAS	107,80	10,16	225

La moyenne pour la SPCC toutes universités confondues est de 81,30 et pour la CAS 107,80. Les écarts-types quant à eux sont basés sur la moyenne et constituent des indicateurs de la dispersion d'une série qui tient compte de l'écart de chaque donnée par rapport à la moyenne. Ainsi, plus la série est « serrée » autour de la moyenne, plus l'écart-type sera petit. Inversement, plus l'écart-type est grand, plus la série a tendance à comporter des valeurs s'éloignant de la moyenne (Colin et al, 1992). L'écart-type de 11,55 pour la SPCC indique que la série a tendance à compter des données relativement près de la moyenne. Alors que pour la CAS, l'écart-type de 10,16 indique que les scores totaux de tous les participants sont eux aussi assez près de la moyenne.

L'analyse de corrélation proprement dite apparaît ensuite au tableau 6.14. SPSS génère les résultats de cette analyse sous forme d'une matrice de corrélations dont les lignes et les colonnes représentent les variables en cause. Les cellules de cette matrice fournissent trois informations : la corrélation par le biais du coefficient de Pearson, la valeur «  $p$  » et le nombre d'observations ayant servi au calcul.

**Tableau 6.14 - Corrélations**

		Score total SPCC	Score total CAS
Score total SPCC	<i>Coefficient Pearson</i>	1	0,428**
	<i>bilatéral</i>	N/A	0,000
	<i>N</i>	225	225
Score total CAS	<i>Coefficient Pearson</i>	0,428**	1
	<i>bilatéral</i>	0,000	N/A
	<i>N</i>	225	225

\*\* Corrélation significative à 0.01.

Dans la présente étude, le coefficient de corrélation obtenu est de 0,428. D'un point de vue descriptif d'abord, la relation entre les deux variables est positive, comme prévu : plus le résultat de la SPCC est élevé, plus le résultat de la CAS est grand. En utilisant le schéma d'interprétation habituel, il s'agit d'une relation de force moyenne. Bref, le coefficient de Pearson étant à mi chemin entre 0 et 1 amène à dire qu'il existe une corrélation positive de force moyenne entre la SPCC et la CAS. Donc, le test statistique, selon les résultats de cette étude, démontre qu'il existe un lien raisonnablement proportionnel entre la perception de la compétence communicationnelle propre aux sujets et leur adaptabilité communicationnelle.

Il est important de mentionner que le coefficient de corrélation mesure un lien linéaire. En effet, il ne mesure pas autre chose : il quantifie la « tendance » qu'auraient deux variables à se comporter comme si elles voulaient former entre elles une droite.

Concernant la valeur  $p$ , ou niveau de signification statistique, elle permet aussi de tester l'hypothèse de non-relation entre les deux variables. En effet, elle correspond à la probabilité d'erreur exacte associée à la décision de rejeter l'hypothèse nulle, la règle suivante peut donc être formulée : il faut rejeter l'hypothèse nulle, donc conclure que la relation existe, si la valeur  $p$ , niveau de signification statistique, est inférieure à 0,05, seuil de signification statistique. Étant donné la valeur  $p$  de 0,000, en utilisant une procédure de test bilatéral, il faut donc rejeter l'hypothèse nulle, qui prétend qu'il n'y a pas de relation entre la SPCC et la CAS, à un niveau de signification statistique de 0,000.

Ainsi, l'hypothèse 2 qui émane d'une proposition faite par Duran (1983) à l'effet qu'il serait pertinent de vérifier la relation entre la CAS et un autre outil de mesure de la compétence communicationnelle amène à conclure qu'il y a effectivement une relation positive modérément significative entre la CAS de Duran (1983) et l'autre outil de mesure en cause : la SPCC de McCroskey (1984). L'hypothèse 2 de départ est donc confirmée et par conséquent l'hypothèse nulle qui stipule qu'il n'y a pas de relation entre la SPCC et la CAS dans la population est rejetée.

### 6.2.1. Autres analyses de corrélation

En procédant à d'autres tests statistiques il est possible d'obtenir des résultats complémentaires intéressants de façon à enrichir l'analyse.

#### 6.2.1.1. CAS

Il est pertinent d'investiguer plus attentivement chacune des six dimensions de l'échelle d'adaptabilité communicationnelle. Tout d'abord, les statistiques descriptives sont présentées en faisant un parallèle avec l'étude de Duran (1992).

**Tableau 6.15 - Statistiques descriptives comparatives des dimensions de la CAS**

	Étude de Labrie (2003) <sup>a</sup>				Étude de Duran (1992) <sup>b</sup>	
	Min	Max	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
<b>Score total CAS</b>	<b>70</b>	<b>137</b>	<b>107,80</b>	<b>10,16</b>	<b>89,01</b>	<b>10,14</b>
Dimension 1 Attitude sociale	9	25	18,37	3,45	17,73	2,56
Dimension 2 Confirmation sociale	5	25	19,01	2,79	16,79	3,00
Dimension 3 L'expérience sociale	8	25	17,99	3,50	17,16	3,67
Dimension 4 Ouverture de soi	10	25	18,00	3,01	16,32	2,68
Dimension 5 Expression verbale	5	25	19,96	4,06	17,46	3,11
Dimension 6 Présence d'esprit	5	25	14,43	3,62	14,15	3,49

a Moyennes et écarts types basés sur un échantillon de 225 personnes.

b Moyennes et écarts types basés sur un échantillon de 461 personnes.

Il est toujours pertinent de comparer des données et dans ce cas-ci il est d'autant plus intéressant de le faire avec les résultats obtenus par le concepteur de l'outil lui-même. Ainsi, dans le tableau 6.15 on y voit la moyenne et l'écart-type du résultat de la CAS ainsi que chacune des dimensions et ce, pour les deux études. Pour ce qui est de la présente étude on peut en plus y voir les valeurs minimales et maximales obtenues pour chacune des six dimensions. Il est facile de remarquer dès le départ, que la moyenne de la CAS est plus élevée dans l'étude de Labrie (2003) avec 107,80 comparativement à 89,01 pour Duran (1992). Il serait donc possible croire spontanément que les participants de la présente étude démontrent une meilleure compétence en communication en moyenne.

Concernant l'écart-type du résultat total de la CAS, celui de la présente étude 10,16 est pratiquement de la même valeur que celui obtenu par Duran (1992) de 10,14 ce qui indique que les scores totaux des participants se tiennent relativement près de la moyenne. Il est intéressant de voir que le score le plus bas noté pour l'ensemble des études se situe au niveau de la sixième dimension soit la « présence d'esprit ». Il est tentant de croire, qu'en général, les gens se servent moins de l'humour ou de la répartie dans les situations sociales de communication qui sont plus embarrassantes.

Est-ce qu'il existe une corrélation entre la SPCC et les dimensions de la CAS? Le tableau 6.16 présente la corrélation entre le score total de la SPCC et l'ensemble des dimensions de la CAS.

**Tableau 6.16 - Corrélation entre la SPCC et la CAS**

	Score total SPCC	Score total CAS	Dimension 1 Attitude sociale	Dimension 2 Confirmation sociale	Dimension 3 Expérience sociale	Dimension 4 Ouverture de soi	Dimension 5 Expression verbale	Dimension 6 Présence d'esprit
<i>Score total SPCC</i>	1							
<i>Score total CAS</i>	,428	1						
<i>Dimension 1 - Attitude sociale</i>	,378	,600	1					
<i>Dimension 2 - Confirmation sociale</i>	,134	,487	,063	1				
<i>Dimension 3 - Expérience sociale</i>	,369	,690	,456	,224	1			
<i>Dimension 4 - Ouverture de soi</i>	,237	,509	,088	,313	,170	1		
<i>Dimension 5 - Expression verbale</i>	,219	,438	,322	-,066	,128	,025	1	
<i>Dimension 6 - Présence d'esprit</i>	-,060	,266	-,195	,124	,076	,070	-,272	1

Dans l'ensemble il s'agit de faibles corrélations positives entre le score total de la SPCC et l'ensemble des dimensions de la CAS mis à part la dimension de la « présence d'esprit » qui est faible et négative. Ainsi, ces corrélations ne permettent pas de mettre d'autres liens intéressants en lumière outre le fait qu'il ne semble pas avoir de lien statistiquement significatif entre le résultat total qu'un individu obtient à la SPCC et ceux qu'il obtient à chacune des six dimensions de la CAS.

Au niveau de la CAS totale et des corrélations faites avec chacune de ses dimensions, il faut noter la présence de corrélation positive seulement et de plus forte force mis à part, encore une fois de la sixième dimension qui présente un plus faible lien. Ainsi, il semble que plus un individu a vécu d'expériences sociales et est actif à travers ces groupes sociaux (0,690), plus l'attitude sociale dont il fait preuve est adaptée (0,600), plus l'ouverture de soi appropriée (0,509) plus il est compétent en communication selon la vision de Duran (1983). Ceci semble logique. La confirmation sociale et

l'expression verbale ne sont pas à négliger avec un coefficient de corrélation de 0,487 et 0,438. À l'inverse, il semble y avoir plus ou moins de lien linéaire entre le résultat total de la CAS et la présence d'esprit (0,266).

Soulignons que dans l'étude de Duran (1992) l'étendue de la distribution des résultats des coefficients de corrélations des six dimensions entre elles étaient de 0,17 (expression verbale versus présence d'esprit) à 0,53 (attitude sociale versus expérience sociale). Quant à la présente étude, l'étendue de la distribution est de 0,25, corrélation de l'ouverture de soi et de l'expression verbale, à 0,456, corrélation de l'expérience sociale et de l'attitude sociale. Aucune corrélation n'est apparue négative dans l'étude de Duran (1992), elles étaient toutes positives ce qui fait une différence avec la présente étude.

#### *6.2.1.2. SPCC*

Le tableau 6.17 présente en détail la SPCC avec ses différents contextes et types de receveurs. Les valeurs minimales et maximales y figurent en plus des moyennes et des écarts-types.

**Tableau 6.17 - Statistiques descriptives de la SPCC**

<b>Étude de Labrie (2003)</b>				
	Min	Max	Moyenne	Écart-type
Score total SPCC	40	100	81,29	11,55
Contexte - Public	30	100	80,69	13,91
Contexte - Réunion	15	100	77,28	15,57
Contexte - Groupe	30	100	82,20	13,17
Contexte - Interpersonnel	46	100	84,89	11,23
Receveur - Étranger	20	100	75,83	15,67
Receveur - Connaissance	20	100	80,39	14,39
Receveur - Amis	45	100	87,56	11,22

La SPCC permet d'évaluer la compétence communicationnelle. Pour bâtir son échelle de mesure, McCroskey (1984) a pris en considération quatre contextes de communication auxquels les gestionnaires sont confrontés et trois types de receveurs avec qui ils sont sujets à entrer en communication. Avec les moyennes générées au tableau 6.17 il semble que les gestionnaires soient moins compétents en communication en contexte de réunion (77,28). À l'inverse, il en ressort que les gestionnaires ont une compétence en communication plus élevée dans un contexte de communication interpersonnelle (84,89). Au niveau de l'impact du type de receveur, les gestionnaires semblent être plus compétents lorsque le receveur est un ami (87,56) plutôt qu'un étranger (75,83).

Ces résultats sont logiques puisque souvent dans un contexte de communication interpersonnelle, le receveur est souvent un ami alors que dans un contexte de réunion les gestionnaires sont susceptibles de faire face à des étrangers.

Il est intéressant de comparer les résultats obtenus à la SPCC de cette étude à ceux obtenus par Chesebro et al. (1992). Chesebro et al. (1992) avec l'aide de McCroskey ont mené une étude qui visait à faire la comparaison entre trois type de groupes : la norme nationale, le TIP (Talent identification program) et le groupe à risque (at risk group). Le tableau 6.19 illustre cette comparaison entre les études.

**Tableau 6.19 - Étude de Chesebro**

	Étude de Labrie (2003)	Étude de Chesebro et al. (1992)		
	Moyenne	Norme	Échantillon TIP	Groupe à risque
SPCC total	81,29	73,70	78,84	61,30
Publique	80,69	68,80	75,39	59,80
Réunion	77,28	68,80	75,37	55,20
Groupe	82,20	76,10	81,22	64,20
Interpersonnel	84,89	81,10	83,38	66,00
Étranger	75,83	55,50	66,44	30,60
Connaissance	80,39	77,40	81,21	66,10
Amis	87,56	88,20	88,86	87,20

Avec le tableau précédent, une comparaison entre les résultats des trois groupes expérimentaux de l'étude de Chesebro et al. (1992) avec ceux de la présente étude peut être intéressante. Ainsi, les étudiants de MBA de l'étude de Labrie (2003) obtiennent une moyenne plus élevée à la SPCC avec 81,29 comparativement aux trois groupes de Chesebro et al. (1992) (73,70 ; 78,84 ; 61,30).

Les résultats des étudiants de la présente étude sont en général plus élevés pour les contextes et les types de receveurs sauf en ce qui concerne de parler

avec une connaissance et des amis. Effectivement, il importe de souligner que ce sont les trois groupes de l'étude de Chesebro et al. (1992) qui obtiennent une moyenne plus élevée à la dimension « parler à un ou des amis ». Cela est peut-être dû au fait que les étudiants de l'étude de Chesebro et al. (1992) sont de niveau et d'âge universitaire où le cercle d'amis a une grande importance alors que les étudiants de MBA sont des étudiants à temps partiel la plupart occupant un emploi à temps plein. Aussi, les étudiants de Chesebro et al. (1992) se perçoivent peut-être plus compétents à échanger avec des amis dû au fait qu'ils ont moins d'expériences avec les autres types de receveurs comparativement aux étudiants de l'étude de Labrie (2003) qui eux de par leur emploi du temps et de par leur âge ont certainement été plus confrontés aux autres types de receveurs.

## **CHAPITRE 7**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

La question de départ qui visait à voir l'impact du style personnel de communication au travail sur la compétence en communication des gestionnaires a servi de ligne directrice et par le fait même a permis de mettre en lumière des éléments de réponse intéressants.

#### **7.1. Hypothèse 1**

La première hypothèse soulevée, à savoir « Il y a une différence significative en ce qui concerne le niveau de compétence communicationnelle entre les quatre styles de communicateurs », visait à voir si effectivement le style personnel de communication au travail de Cormier (2000) a véritablement un impact sur la compétence communicationnelle des étudiants-gestionnaires selon la théorie de McCroskey (1988) et selon la théorie de Duran (1983).

Ainsi, suite à l'analyse de variance à un facteur, il appert qu'aucun des quatre styles de Cormier (2000) ne semble se démarquer et user d'une meilleure compétence communicationnelle. Par le fait même, il faut infirmer l'hypothèse 1 et conclure, dans le cadre de cette recherche, que le style personnel de communication au travail n'a aucun impact significatif sur le niveau de compétence communicationnelle.

Plus précisément, il n'y a pas de style de communicateur qui semble avoir une perception plus avantageuse à l'égard de sa propre compétence en communication, affirmation vérifiée avec la SPCC (McCroskey, 1988). Rappelons que la vision de McCroskey (1988) prône que la plupart des décisions relatives aux comportements et attitudes à adopter dans le domaine des communications sont basées sur notre auto-perception de notre compétence en communication. Ainsi, ces comportements et attitudes de communication seraient teintés par l'image que nous avons de nous-mêmes en tant qu'être communicationnel. Ici, la SPCC révèle avec une moyenne élevée de 81,30 que les étudiants-gestionnaires semblent avoir une bonne image d'eux-mêmes relativement à leur compétence communicationnelle. Toutefois, il n'y a pas de style de communicateurs qui fait preuve d'une perception plus avantageuse de son image de communicateur.

D'un autre point de vue, les résultats permettent de dire qu'il n'y a pas de style de communicateurs qui a davantage de facilité à s'adapter et donc d'adapter ses comportements et attitudes de communication dans différents contextes sociaux de communication. Autrement dit, il n'y a pas de style de communicateurs parmi les quatre qui a plus d'aptitude à adapter ses comportements de communication dans les contextes sociaux de communication. Cette conclusion émane des résultats obtenus avec la CAS (Duran, 1983, 1992) alors que la moyenne assez élevée de 107,80 montre que les étudiants-gestionnaires ont une facilité à s'adapter aux différents contextes sociaux de communication ce qui leur permet d'user d'une communication juste et appropriée mais aucun style de communicateurs ne se démarque en faisant preuve d'une plus grande adaptabilité communicationnelle.

## 7.2. Hypothèse 2

L'hypothèse 2 visait à voir s'il y a une cohérence significative entre la SPCC de McCroskey (1988) et la CAS de Duran (1983). Cette hypothèse a émergé d'une proposition faite par Duran (1983) qui suggérait qu'il serait profitable que les recherches futures investissent la relation entre la CAS et d'autres outils de mesure de la compétence communicationnelle.

Le test de corrélation linéaire a permis d'obtenir un coefficient de corrélation de 0,428 qui a démontré une relation positive entre la SPCC et la CAS et que celle-ci est de force moyenne. Bref, le coefficient de Pearson obtenu amène à dire qu'il existe une corrélation positive de force moyenne entre la SPCC et la CAS. Donc, le test statistique, selon les résultats de cette étude, démontre qu'il existe un lien raisonnablement proportionnel entre la perception que les sujets ont de leur compétence communicationnelle et leur perception de leur adaptabilité communicationnelle.

Ceci amène donc à conclure qu'il y a effectivement une relation positive modérément significative entre la CAS de Duran (1983) et l'autre outil de mesure en cause : la SPCC de McCroskey (1984). L'hypothèse 2 est donc confirmée à l'effet qu'il y a une relation cohérente entre la SPCC et la CAS dans la population. Ainsi, lorsqu'un individu obtient un résultat à l'un des deux outils de mesure, il obtiendra relativement le même résultat à l'autre outil de mesure. Les outils sont donc cohérents et logiques entre eux.

Ceci amène à dire que les gens qui ont une perception positive d'eux-mêmes ont tendance à s'auto-évaluer de façon positive et que cette perception teintera de façon unilatérale toutes les auto-évaluations auxquelles l'individu

sera soumis. Autrement dit, l'individu n'aura pas tendance à s'évaluer à différents niveaux de compétence en changeant d'outil de mesure. Les corrélations effectuées permettent de penser que l'individu garde sa même perception de lui-même indépendamment de l'outil de mesure. Ceci est logique puisque les résultats obtenus à la corrélation émanent des résultats de chaque répondant aux deux outils de mesure. On peut donc extrapoler le lien logique et cohérent mis en lumière par le test de corrélation à la persistance de la perception des individus à leur auto-évaluation.

### 7.3. Éléments nouveaux

Des éléments nouveaux ont été mis en lumière dans le cadre de cette étude autre que ceux qui étaient vérifiés au départ.

#### ***7.3.1. Niveau d'estime élevé***

À la lumière des moyennes élevées obtenues aux deux outils de mesure il semble que les membres de l'échantillon de cette recherche font preuve d'une haute estime d'eux-mêmes. DeVito (2001) met de l'avant trois composantes du soi qui influeraient sur la façon de communiquer. Il y aurait une composante cognitive qui est convenu d'appeler le « concept de soi » qui équivaut à l'image qu'une personne a d'elle-même : sa manière de se percevoir, ses sentiments et ses pensées au sujet de ses forces et de ses faiblesses, de ses capacités et ses limites. Étant donné que nos outils de mesure font référence à une auto-évaluation, il apparaît que les femmes semblent avoir un concept de soi davantage positif que les hommes.

La deuxième composante de DeVito (2001) est d'ordre affectif et se traduit par le concept « d'estime de soi » qui est associé principalement aux idées qu'une personne a d'elle-même et renvoie aux sentiments que déclenchent en elle ces idées. Ainsi, l'estime de soi est le résultat d'une évaluation de soi. Martinot (1995), après quelques recherches, révèle comment les individus s'efforcent de maintenir une bonne image d'eux-mêmes : 90% des hommes d'affaires s'estiment supérieurs à l'homme d'affaires moyen ; 70% des individus sortis de bonnes écoles considèrent avoir des capacités de gestion au-dessus de la moyenne (French, 1968 ; Blackburn, Pellino, Boberg et O'Connell, 1980 ; Myers, 1987, tiré de DeVito, 2001). De plus, les personnes ayant une haute estime d'elles-mêmes sont davantage certaines de ce qu'elles sont, leurs idées sur elles-mêmes sont plus stables (DeVito, 2001). Aussi, leurs auto-évaluations sont davantage généreuses (DeVito, 2001). La façon dont les gens s'évaluent traduit l'estime de soi qu'ils ont d'eux-mêmes et le sens qu'ils ont de leur propre valeur (DeVito, 2001). Il est donc possible de dire que les femmes de l'échantillon semblent avoir une meilleure estime d'elles-mêmes que les hommes de notre échantillon ce qui expliquerait en partie leurs résultats plus élevés aux auto-évaluations.

La troisième composante de DeVito (2001) est d'ordre comportemental et est appelée la « présentation de soi ». Celle-ci réfère au processus qui consiste à présenter à l'autre une image pouvant correspondre à notre perception réelle de nous-mêmes ou à une impression bien précise que nous souhaitons créer. Dit autrement, cela suppose que l'individu aime présenter une bonne image de lui-même si cela entraîne un biais auto-avantageux qui est la tendance à se percevoir favorablement. Ainsi, une autre explication est que les femmes

de l'échantillon peuvent avoir été influencées par cette composante de la présentation de soi.

Il ressort donc que les femmes de la présente étude ont un sentiment de compétence plus grand. White en 1959 a défini le sentiment de compétence comme étant la perception subjective de notre propre compétence. De nombreux auteurs (Ezekiel, 1968 ; Smith, 1966 ; Hall, 1971 ; etc.) montrent que le sentiment de compétence se retrouve chez les personnes qui ont une haute estime d'elles-mêmes, et que l'estime de soi est reliée au sentiment général d'exercer un certain contrôle sur le travail (Benabou, 1986). Des auteurs comme Korman (1970) prétendent que les individus qui ont une haute estime d'eux-mêmes se perçoivent également comme étant compétents (Benabou, 1986). Ceci vient corroborer l'idée que les femmes, ayant obtenu des résultats plus élevés, ont un sentiment de compétence plus grand qui est alimenté par une plus haute estime d'elles-mêmes.

### ***7.3.2. Lien entre le sexe et la compétence communicationnelle***

Un élément nouveau apparaît donc dans le cadre de cette étude, c'est la découverte du lien entre la variable sexe et la compétence communicationnelle qui révèle que les femmes ont une perception plus positive de leur compétence en communication que les hommes. Ainsi, il est ressorti suite aux analyses et aux tests de la première hypothèse que les femmes se perçoivent comme plus compétentes en communication. En effet, la statistique du test en  $t$  a permis de rejeter l'hypothèse nulle d'égalité et de constater que les femmes font preuve d'une meilleure perception de leur

compétence communicationnelle que les hommes. Il faut toutefois souligner le lien de force moyenne à faible de cette relation.

Plusieurs études viennent en quelque sorte appuyer ces perceptions que les femmes ont d'elles-mêmes. C'est Myers et Myers (1990) qui firent remarquer que les femmes utilisent en général plus d'expressions verbales positives ou agréables que les hommes. Entre autres, elles sourient, hochent la tête en signe d'assentiment et verbalisent ouvertement leurs sentiments positifs d'une manière plus fréquente (DeVito, 1993). Même lorsqu'elles expriment leur colère ou leur autorité, beaucoup de femmes continuent à utiliser ces signaux non verbaux positifs ce qui dilue l'effet de leurs paroles (DeVito, 1993).

Aussi, il semblerait que les femmes feraient davantage preuve d'ouverture de soi dans leur relation alors qu'elles se confieraient plus que les hommes (Dolgin, Meyer et Schwarts, 1991). Également, les femmes semblent accorder beaucoup plus d'importance que les hommes à la communication, sous toutes ses formes et dans toutes ses fonctions (DeVito, 2001).

Un autre point intéressant et mis en lumière par différents chercheurs est le stéréotype de l'homme passif-agressif en situation conflictuelle que ce soit au travail ou ailleurs. Il semble que les hommes sont plus enclins que les femmes à se replier sur eux-mêmes dans une situation de conflit (DeVito, 2001). Certains chercheurs attribuent ce comportement au fait que les hommes pensent que les conflits provoquent chez-eux une réaction psychologique et physiologique plus marquée (et plus persistante) que chez les femmes ce qui les pousseraient à s'y soustraire en essayant de s'en

distancier (Gottman et Carrere, 1994 ; Canary, Cupach et Messman, 1995 ; Goleman, 1995). Inversement, les femmes voudraient se rapprocher du conflit c'est-à-dire qu'elles souhaitent davantage en parler et le résoudre. Ceci aurait une part dans la vision que les femmes et les hommes ont d'eux-mêmes en situation de communication au travail où le conflit peut se présenter (DeVito, 2001). Toutefois, d'après des études menées en milieu de travail, il n'y aurait aucune différence dans la manière dont hommes et femmes font face aux conflits (Wilkins et Andersen, 1991 ; Canary et Hause, 1993 ; Canary, Cupach et Messman, 1995).

Un autre point appuyé par d'autres recherches, il semble que les femmes sont plus émotives et les hommes plus logiques dans leur manière de discuter (Schaap, Buunk et Kerkstra, 1988 ; Canary, cupach et Messman, 1995). Ceci peut donc influencer l'image que nous avons de nous-mêmes en tant qu'être communicationnel par la présence de comportements dits davantage souhaitables et valorisés que d'autres en contexte de communication au travail. Le fait d'user de comportements et attitudes prônés par les théories sur la communication viendrait influencé positivement la perception de soi dans le cadre de nos prestations communicationnelles.

### ***7.3.3. La prédominance du style aimable***

Un autre point est ressorti suite aux différentes analyses c'est la forte proportion du style aimable. En effet, sur l'échantillon de 225 répondants, 131 personnes se sont avérées être de style aimable soit 78,3% des femmes et 64,1% des hommes. Que peut-on tirer comme conclusions ? Les résultats ne permettent pas de dresser de conclusions significatives mais peuvent

néanmoins permettent d'émettre des hypothèses pouvant expliquer cette forte dominance.

Rappelons que le style aimable se trouve en bas à gauche du schéma de Cormier (2000) combinant ainsi une grande réactivité affective et une faible dominance. Selon la définition donnée à ces deux concepts, il semble que le style aimable combine le meilleur des « deux mondes ». En effet, la dominance dans ce cas-ci est basée sur la définition de Norton (1978, 1983) et Richmond et McCroskey (1985) qui soutiennent que c'est la tendance telle que perçue par les autres à influencer ou contrôler les pensées et les actions d'autrui qui se révèle surtout dans des comportements d'affirmation de soi que de la demande ou de l'écoute. La dominance peut être vue comme n'importe quelle stratégie visant à diminuer le rôle de l'autre dans un échange (Cormier, 2000). Il semble que la personne ayant un trait de dominance marqué aurait tendance à prendre le contrôle dans les interactions sociales (Cormier, 2000). Le contrôle se traduit dans la réalité par des comportements tels que le temps de parole, la fréquence de prise de parole, le contrôle de l'espace, l'intensité du discours et le chevauchement dans l'échange (Montgomery et Norton, 1981). Vu de cette façon, quelqu'un qui fait montre d'une forte dominance a des comportements souvent moins appréciés en contexte de communication.

Quant à la réactivité affective, elle désigne la facilité à exprimer ses émotions et l'habileté à entrer en résonance avec les émotions de l'autre (Cormier, 2000). Richmond et McCroskey (1985) croient que c'est l'habileté à se montrer sensible aux autres, à tout ce qui les anime et à tout ce qu'ils vivent. Les gens faisant preuve d'une grande réactivité affective sont des personnes

qui paraissent soucieuses des autres et qui sont capables de rendre les autres confortables dans l'échange (Cormier, 2000). Selon cette perspective de la réactivité affective, les individus qui ont une grande réactivité affective offrent des comportements de communication appréciés chez beaucoup d'individu. En effet, les habiletés particulières, tirées d'un vaste corpus de recherches, qui sont appréciées en contexte de communication sont la sincérité, l'empathie, l'esprit positif, la disponibilité, la capacité à respecter les règles de l'interaction, l'expressivité et la considération de l'autre (Bochner et Kelly, 1974 ; Wiemann, 1977 ; Spitzberg et Hecht, 1984 ; Spitzberg et Cupach, 1984, 1989 ; Rubin, 1985, 1986 ; Rubin et Graham, 1988).

Le style aimable avec sa faible dominance et sa forte réactivité affective offre des caractéristiques plus appréciées, souhaitées et plus enviables dans la société en général et dans nos organisations. Les répondants seraient ainsi quelque peu influencés par l'effet de désirabilité sociale. En effet, l'effet de désirabilité sociale peut inciter les répondants à choisir plus souvent l'énoncé qui réfère aux comportements souhaités et prônés qui eux, correspondent dans ce cas-ci au style aimable. Des chercheurs affirment que les résultats sont quelques fois influencés et biaisés, étant entre autres affectés par la désirabilité sociale (Edwards, 1982 et Browning, 1988), c'est-à-dire la tendance à présenter des réponses qui reflètent un déni de pensées qui sont menaçantes au plan psychologique pour un individu, de même que la tendance à présenter une image favorable de soi à autrui. De fait, il est reconnu que le biais de réponse est susceptible d'apparaître lorsque les personnes sont invitées à répondre à des questionnaires portant sur leurs perceptions (Edwards, 1982 et Scheirer, 1978). À ce sujet, lors des 30 dernières années, plusieurs questionnaires de désirabilité sociale ont été

élaborés afin d'évaluer les répercussions. Aussi, certains questionnaires plus exhaustifs vont tenir compte de ce biais de désirabilité et construire l'outil de mesure en insérant des énoncés venant contrecarrer cet effet.

Également, cela vient rejoindre la théorie de la présentation de soi discuté plus haut. En effet, peut-être que certains des répondants ont été influencés par la théorie de la présentation de soi qui est articulée par le désir de présenter une image favorable. Ainsi, étant donné que le style aimable est en quelque sorte le style de communicateur idéal, les répondants pourraient avoir été influencés par les biais auto-avantageux qui permettent d'établir une image et une réputation reflétant cet idéal.

Les chercheurs sont en général d'accord au sujet de l'existence, de l'importance et de la puissance du biais auto-avantageux. Celui-ci consiste à une tendance qu'ont les individus à se percevoir favorablement. Il semble que la plupart des gens se perçoivent au-dessus de la moyenne pour à peu près n'importe quelle dimension, tant subjective que socialement désirable (Myers et Lamarche, 1992). Ainsi en voulant présenter une bonne image, certaines personnes auront tendance à s'évaluer avantageusement. Cela explique aussi pourquoi les gens expriment plus de modestie quand leur autoflatteur court le risque d'être démasquée ou quand des experts s'apprêtent à examiner leur auto-évaluation (Arkin et al., 1980; Riess et al., 1981; Weary et al., 1982). Les perceptions auto-avantageuses sont donc possibles dans le cadre d'outils de mesure d'auto-évaluation.

#### ***7.3.4. La présence de double style***

Un autre point à souligner c'est la présence de double style. Rappelons que 27 des étudiants-gestionnaires arborent un double style. Ceci indique une très grande souplesse au niveau de leur style de communicateur (Cormier, 2000). Il faut également souligner qu'une grande proportion des répondants, malgré le fait qu'un style a émergé parmi les quatre, celui-ci ne s'est pas démarqué de façon très franche mais plutôt de justesse. Ceci révèle que le style en question n'est pas fortement dominant et que ce style fait preuve de souplesse en moment opportun. Cormier (2000) soutient que ce phénomène n'est pas rare et que ceci peut être une qualité très appréciée et souhaitable puisqu'il apparaît que ce qui caractérise une relation satisfaisante, c'est la mobilité, la flexibilité et la capacité de passer d'un type d'interaction à l'autre (Orgozo, 1988). En effet, pour que l'interaction soit mobile, il importe que les individus fassent preuve de souplesse interpersonnelle (Cormier, 2000). De plus, la souplesse est citée régulièrement comme étant un indicateur de compétence interpersonnelle (Daly et Diesel, 1992 ; Hart et al., 1980 ; Spitzberg et Cupach, 1984 ; Wiemann, 1977). Ainsi, la souplesse qui est notée au niveau des styles de communicateurs de l'échantillon explique sûrement en partie le score élevé des participants aux deux outils de mesure puisque comme l'ont mentionné ces chercheurs, la souplesse est un indicateur de compétence interpersonnelle.

La souplesse implique également d'avoir : « un répertoire vaste et diversifié de comportements liés à la communication, l'habileté à choisir les comportements appropriés à la situation et la créativité nécessaire pour composer avec les situations de communication nouvelles et inattendues » (Spitzberg et Cupach, 1984). Ceci mettrait donc en lumière que les

répondants ayant un double style et un style non dominant aurait un plus grand schème de référence où puiser leurs comportements et attitudes de communication. Le fait d'avoir un plus grand répertoire de ressources où puiser ces comportements de communication permet à l'individu d'avoir un plus grand choix à sa disposition ce qui fait en sorte qu'il est plus flexible et a plus de chance d'adopter le comportement de communication requis à la situation. Ceci expliquerait aussi en partie le score élevé des répondants qui étant munis d'un plus grand répertoire ont davantage de chance d'avoir celui qui est plus souhaité. Un autre élément s'ajoute au concept de souplesse et réfère à l'utilisation ponctuelle de comportements différents du style habituel de base dans le but d'encourager une interaction satisfaisante (Bolton et Bolton, 1984). En effet, composer avec les autres styles de communicateurs exige une certaine souplesse par rapport à son propre style et la souplesse est définie comme étant « une tentative délibérée d'avoir recours temporairement à des comportements qui ne font pas partie de son style personnel de communication dans le but de répondre de façon appropriée à la situation » (Bolton et Bolton, 1984, tiré de Cormier, 2000). Donc, les gens plus souples auraient plus de chance de satisfaire aux besoins de l'interaction.

À titre d'information complémentaire, il est à noter que comme le style personnel de communication est fortement tributaire de la personnalité, des changements importants dans le temps de style personnel de communication sont plutôt rares (Cormier, 2000). Toutefois, certains facteurs peuvent venir influencer le style de communication dont l'appartenance à un groupe spécifique, l'expérience, le travail sur soi et l'acquisition d'une certaine souplesse (Cormier, 2000). Ainsi, il est vraiment rare qu'une personne change complètement de style personnel de communication toutefois,

certaines personnes développeront des aspects caractéristiques des autres styles ce qui aura pour effet d'élargir leur répertoire de référence et d'enrichir leur style personnel de base (Cormier, 2000).

#### ***7.3.5. Perception similaire des universités à l'étude***

D'un autre côté, la perception de la compétence communicationnelle semble assez égale d'une université à l'autre. En effet, selon les résultats fournis par l'analyse de variance à un facteur, il faut conclure que les différences de moyennes entre l'UQAT, l'UQO, l'UQAR, l'UQAC et l'UQAM ne sont pas significatives. Ce qui amène à conclure que les étudiants de MBA de l'ensemble du réseau UQ ont une perception de leur compétence communicationnelle relativement similaire.

## 7.4. Réflexions diverses

À la suite de cette recherche, quelques points de réflexion émergent et permettent de faire certains constats sur les différents biais et limites concernant la méthode quantitative, les données et les outils de mesure.

### ***7.4.1. Méthode quantitative***

- Dans la recherche quantitative il faut viser en tant que chercheur l'objectivité absolue et de ce fait, il faut essayer d'appréhender la réalité sans laisser intervenir de déformations personnelles et de biais (ex. : valeurs, opinions, préjugés, etc.). Entre autre, il faut faire en sorte de ne pas influencer sur la collecte des données et pour ce faire il faut utiliser des instruments de mesure préalablement validés tels que des tests, des questionnaires ou des grilles d'observation, instruments qui traduisent en mesures quantitatives la réalité étudiée. Ce fut le cas ici alors que les deux outils de mesure utilisés sont validés.
- Contrairement à d'autres types de méthodes, il n'y a pas de relation véritable entre le chercheur et les participants. Ce genre de détachement est d'ailleurs assuré par diverses stratégies, dont celle d'utiliser un instrument de mesure objectif. Aussi, le grand nombre de participants constituant l'échantillon ne permet pas de développer d'interaction. Dans ce cas-ci, la distance géographique vient d'autant plus éviter ce biais.
- Une autre caractéristique de la recherche quantitative est que de la façon dont elle est menée, on peut présumer que les résultats obtenus s'appliquent à la très grande majorité des individus qui constituent la

population visée par cette étude. Donc, le but ultime de ce type de recherche est de développer un ensemble de connaissances qui prendra la forme de lois générales, donc généralisables; ces lois seront jugées adéquates pendant un certain temps, et dans des conditions semblables à celles de l'étude.

#### ***7.4.2 Les outils de mesure***

- Il est important de bien préparer le document de collecte de données. En effet, il s'avère peut-être de mise d'inclure une explication des échelles de mesure puisque tous ne les comprennent pas de la même façon. Par exemple, il est arrivé que quelques répondants aient noté à la SPCC soit la valeur de 0 ou de 100 puisque l'échelle de mesure était : 0=completely incompetent et 100=competent. Également, une légende française des principaux concepts anglophones peut également être envisagée puisque même si la clientèle se dit bilingue, tous n'ont pas la même connaissance de la langue anglaise.

### **7.5. Limites de la recherche**

Il est chose courante de retrouver à l'intérieur d'un rapport de recherche un compte-rendu des limites qui ont été constatées. Cet exercice est fait dans le but non pas d'enlever de la crédibilité à la recherche menée mais plutôt de démontrer la rigueur et l'éveil du chercheur tout au long du processus. C'est également un bon outil à considérer pour les recherches ultérieures.

- L'interprétation des résultats d'une comparaison de moyennes se fait toujours à partir des moyennes de groupes. Il est donc très important d'examiner ces moyennes afin de donner un sens aux résultats. Le chercheur doit s'assurer que la taille de l'échantillon dans les groupes qui sont comparés est suffisamment grande (D'Astous, 2000). En effet, il appert que les répondants n'étaient pas répartis de façon uniforme à l'intérieur des quatre groupes qui étaient comparés c'est-à-dire les quatre styles de communication. Ainsi, les groupes furent de 131 (aimable), de 44 (analytique), de 15 (directif) et un de 8 (expressif). Cette grande différence du nombre de répondants à l'intérieur des groupes peut venir affecter les moyennes de groupes et par le fait même les résultats. Ceci peut donc poser problème comme le mentionne D'Astous (2000).
- Même si pour être admis au MBA la connaissance de l'anglais est nécessaire, certains n'ont pas terminé de compléter ou n'ont pas répondu aux questionnaires anglais par incompréhension puisque certains commentaires à cet effet ont été inscrits par les répondants. Aussi, dans le questionnaire de Cormier (2000) sur le SPC, certains répondants ont coché deux énoncés faisant en sorte qu'il soit impossible d'en dégager une réponse. Ainsi, plusieurs documents de collecte de données, une

cinquantaine, ont du être mis de côté parce qu'ils étaient incomplets ou mal complétés. Malgré tout, 225 documents complétés et utilisables ont composés l'échantillon.

- Tel qu'identifié auparavant, il est chose possible lorsque des outils de mesure d'auto-évaluation sont utilisés d'être exposé au biais auto-avantageux. Ce biais qui rejoint la théorie de la présentation de soi et de la désirabilité sociale peut en quelque sorte venir « modifier » l'image que les répondants ont d'eux-même, et ce, favorablement (Myers et Lamarche, 1992). Ainsi en voulant présenter une bonne image, certaines personnes auront tendance à s'évaluer avantageusement créant ainsi un écart avec la réalité. Ceci a donc pu venir modifier les résultats que les répondants ont donnés.
- Les faits que l'on veut mesurer ne sont pas toujours mesurables quantitativement et par le fait même ils dépendent de l'outil statistique et des composantes qu'ils mesurent, pas plus, pas moins. De plus, l'outil statistique a un pouvoir d'élucidation limité aux postulats et hypothèses méthodologiques sur lesquels il repose, mais il ne dispose pas, en lui-même, d'un pouvoir explicatif (Quivy et Campenhoudt, 1995). C'est donc le chercheur qui donne un sens aux relations qu'il obtient par le biais du modèle théorique qu'il a construit au préalable et en fonction duquel il a choisi une méthode d'analyse. Il est donc important que le cadre théorique soit rigoureux et solide et qu'il y ait une cohérence interne entre tous les éléments comme l'a démontré le modèle interactif du design de recherche proposé dans cette recherche.

## 7.6. Recherches futures

À la lumière de cette étude, il est possible d'imaginer et proposer des pistes à considérer pour des recherches futures.

Une autre préoccupation soulevée par Duran (1983) suite aux recherches menant à la création de la CAS se situe au niveau de l'établissement de la validité externe. Ceci pourrait se faire en étudiant la relation entre l'auto-évaluation d'un individu et l'évaluation d'un observateur. Initialement, la CAS pouvait être comparée avec une mesure des comportements de compétence communicationnelle (Wiemann, 1977). La mesure de compétence communicative de Wiemann (1977) se sert de l'évaluation faite par le propre jugement d'une personne concernant sa compétence communicative. La relation entre l'auto-évaluation faite sur la compétence (mesurée par l'adaptabilité communicative) et les comportements observés à l'égard de la compétence (mesurés par la compétence communicative), est comparable. Cela permettrait de voir la cohérence entre l'auto-évaluation et les comportements effectivement utilisés dans la réalité en ce qui a trait à la compétence communicationnelle. Ainsi, cela permettrait d'obtenir de l'information sur la validité externe de la CAS, comme le suggère Duran (1983).

De plus, la découverte du lien entre le sexe et la perception positive de la compétence communicationnelle en est un des plus intéressant et invitant pour une prochaine recherche. Cette constatation est apparue grâce à la réalisation de tests statistiques autres que ceux prévus au départ et mériterait d'être sérieusement investigué dans le futur. Il en est ressorti que les femmes cadres de l'échantillon exploré ont une perception positive de leur

compétence communicationnelle au travail supérieure à celle des hommes cadres. Il serait donc intéressant de pousser plus loin l'analyse afin de mettre en lumière les éléments explicatifs de ce lien causal.

## **CONCLUSION**

Le but visé par cette étude était, d'une part, de découvrir l'effet du style de communication au travail sur la compétence communicationnelle, et d'autre part, de démontrer la corrélation entre la « Self perceived communication competence » et la « Communicative adaptability scale » outils de mesure de la compétence communicationnelle.

Ainsi, il se dégage de cette étude, les observations suivantes: il n'y a pas de style de communicateur parmi les quatre (analytique, directif, aimable, expressif) qui fait preuve d'une meilleure compétence communicationnelle et il y a une corrélation entre les deux outils de mesure de la compétence communicationnelle soit la SPCC de McCroskey (1984) et la CAS de Duran (1983). Donc, les résultats rapportés dans l'étude infirment l'existence d'une relation entre le style de communication au travail et la compétence communicationnelle et confirme le lien de corrélation entre la SPCC et la CAS. De plus, ils mettent en lumière l'existence du lien entre le sexe et la compétence communicationnelle démontrant ainsi que les femmes cadres font preuve d'une meilleure perception de leur compétence communicationnelle que les hommes. Cette découverte fait ressortir que les femmes ont une perception plus positive de leur compétence en communication et qu'elles ont davantage d'habiletés à s'adapter à différents contextes sociaux de communication qui leur permettent d'user d'une communication juste et appropriée.

De plus, il ressort aussi que l'auto-évaluation est l'approche la plus utilisée dans le domaine de la communication. Ceci est d'autant plus pertinent

lorsque l'on se réfère au point de vue de McCroskey (1984) qui dit que les décisions prises relativement aux comportements et attitudes à adopter en communication sont basées sur l'auto-perception de sa compétence en communication. Donc, l'auto-perception que nous avons de notre communication vient influencer les choix et décisions que nous faisons à l'intérieur de notre schème de référence. Le niveau d'estime élevé de l'échantillon et la prédominance du style aimable, « style idéal », indique que les cadres de cette étude ont en général une perception favorable d'eux-même en tant qu'être communicationnel ce qui teintera en ce sens leurs choix de communication. Étant donné que ces choix sont basés sur la perception d'une compétence plutôt que sur une compétence réelle cela peut-être positif si la compétence réelle de l'individu est observable. Par contre, cela peut-être négatif si en réalité l'individu a des lacunes au niveau communicationnel, sa perception positive erronée viendra alors biaisée ses choix communicationnels.

La conclusion finale qui sort de toutes les études que Duran (1983, 1992) a faites, concerne la question : « qui peut juger la compétence? » (Duran, 1989; Spitzberg et Cupach, 1984, 1988). Nous-mêmes, les autres ou une tierce partie. En regardant les études qui ont utilisé différentes perspectives pour déterminer la compétence en communication, la réponse est : « ça dépend! », parce que ces trois types d'évaluateurs partagent une corrélation de faible à modérée entre eux (Duran 1983, 1992). Ainsi, l'évaluation de la compétence va différer dépendamment de l'évaluateur comme l'a noté Phillips (1982). La compétence est un acte de critique sociale et en conséquence est sujette à différents biais de la part de ceux qui portent le jugement ce qui peut être considéré comme une limite par certains.

Toutefois, l'auto-évaluation est encore jugée par plusieurs chercheurs comme la meilleure façon d'évaluer la compétence communicationnelle (McCroskey et McCroskey, 1988).

Les chapitres 1, 2 et 3, consacrés au cadre conceptuel, à la problématique et au cadre théorique démontrent que la compétence communicationnelle est un objet d'attention de la part de plusieurs chercheurs depuis un bon bout de temps. Car malgré le fait qu'il y ait plus d'informations et d'outils pour faciliter la communication, celle-ci demeure encore une source de problèmes pour beaucoup d'individus et d'organisations. Le problème fondamental de la communication interpersonnelle c'est que beaucoup de gens la considère comme allant de soi comme si communiquer était acquis et se résumait seulement à parler. Or communiquer implique beaucoup plus, entre autre, un investissement de toute sa personne. De Vito (1993) croit que l'acte de communiquer commence par une prise de conscience de :

« Ce que l'on est et la manière dont on se perçoit influencent la manière de communiquer et la manière de répondre aux autres. »

Donc, communiquer de façon compétente demande une connaissance de soi au niveau personnel et une connaissance de soi en tant qu'être communicationnel. Mieux se connaître dans nos comportements de communication aide à enrichir notre schème de référence sur lequel on s'appuie pour faire nos choix relatifs à la communication. Ainsi, plus notre schème de référence est riche plus on aura de possibilité quant aux comportements et attitudes de communication à adopter et plus on aura de

chance d'avoir le comportement et l'attitude adaptés au contexte de l'échange. À cet effet, il ressort de la littérature quelques qualités qui définissent un bon communicateur parmi plusieurs dénominateurs communs partagés dans plusieurs contextes. Il est possible d'identifier les points suivants : un large éventail de comportements disponibles (schème de référence), la capacité de choisir le comportement qui est le plus approprié, les habiletés pour performer en usant de ces comportements, de l'empathie être capable d'ouverture à différents points de vue pour envisager différentes perspectives, une complexité cognitive, l'habileté à évaluer ses propres comportements de communication.

Terminons ce mémoire de recherche en apportant la citation de deux des chercheurs très populaires et très inspirants dans le domaine des communications. Ceux-ci s'affairent à élucider le concept de compétence en communication depuis plusieurs années déjà. Notre apport, par le biais de cette recherche faite sur la compétence communicationnelle, est très modeste mais a permis encore une fois de démontrer l'importance de la compétence communicationnelle dans les relations interpersonnelles, qui elles font partie intégrante de nos vies.

« Il est donc évident que la notion de compétence est un thème majeur de notre temps et pour longtemps. Beaucoup de textes et d'articles discutent de la compétence en communication. Ce n'est pas surprenant. La compétence en communication définit un cadre d'où émerge la communication interpersonnelle et cela pour plusieurs raisons. La compétence en communication est donc essentielle au niveau social, personnel et éducationnel.»

Spitzberg et Cupach (1989)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE

- ABRIC, J-C. (1996). *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Éditions A. Colin, Paris, 187 p.
- Allen, R. R. & Brown, K. L. (1976). *Developing communication competence in children*. Skokie, IL: National Textbook.
- ANDREWS, P. H. et HERSCHEL, R. T. (1996). *Organizational communication : Empowerment in a technological society*. Boston : Houghton Mifflin.
- ARGYLE, M. (1989). *Social Interaction*. Chicago : Aldine Atherton.
- ARGYRIS, C. (1965). *Explorations in interpersonal competence*. Journal of Applied Behavioral Sciences, 1, 58-83.
- ARKIN, R. M., COOPER, H. et KOLDITZ, T. (1980). A statistical review of the literature concerning the self-serving attribution bias in interpersonal influence situations. Journal of Personality, 48, 435-448.
- BACKLUND, P. M. (1982). A response to Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication Education* 31, 365-366.
- BANGS, T. E. (1968). *Language and learning disorders of the pre-academic child*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall inc.
- BARON, S. et CLAIR, R. P. (1996). From coercion to manipulation: Communication competence as disciplinary discourse in the organization. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Chicago.
- BENABOU, C. et ABRAVANEL, H. (1986). *Le comportement des individus et des groupes dans l'organisation*. Éditions Gaëtan Morin, 597 p.
- BENNIS, W. et NANUS, B. (1985). *Diriger : Les secrets des meilleurs leaders*. Paris, Éditions InterÉdition.
- BERGER, A. A. (1976) *Anatomy of the joke*. Journal of communication, 26, 113-115.

- BIENVENU, M. J. Sr. (1971). *An interpersonal communication inventory*. Journal of Communication, 21, 381-388.
- BLACKBURN, R.T., PELLINO, G.R., BOBERG, A. et O'CONNELL, C. (1980). Are Instructional Improvement Programs Off Target? Current Issues in Higher Education, 1, 32-38.
- BOCHNER, A. P. et KELLY, C. W. (1974). *Interpersonal competence: Rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework*. The speech teacher, 23, 279-301.
- BOISVERT, M. et DERY, R. (1980). Le manager et la gestion. Montréal: Agence d'Arc, 425 p.
- BOLTON, R. et BOLTON, D. G. (1984). *Social Style/Management Style*. New York, American Management Association.
- BOUTHAT, C. (1993). Guide de présentation des mémoires et thèses. Montréal, Décanat des études avancées et de la recherche de l'UQAM.
- BRANDT, D. R. (1979). *On linking social performance with social competence: Some relations between communicative style and attributions of interpersonal attractiveness and effectiveness*. Human Communication Research, 5, 223-237.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 330 p.
- BROWNING, M-C. (1988). Bias in evaluation : The effects of target sexual orientation and personality on judgments of social and occupational desirability. Ann Arbor, Mich. : University Microfilms International.
- BRUNNER, C., C., et PHELPS, L., A. (1979). An examination of the relationship between interpersonal competence and androgyny. Paper presented at the communication language and gender conference, Madison, WI.
- BURNS, T. (1954). *The Directions of Activity and Communication in a Departmental Executive Group*. Human Relations, 7, 73-97.

- CANARY, D. J., STAFFORD, L., HAUSE, K. S. et WALLACE, L. A. (1963). An Inductive analysis of relational maintenance strategies : comparisons among lovers, relatives, friends and others. *Communication Research Reports*, 10 (6), 5-14.
- CANARY, D. J., CUPACH, W. R. et MESSMAN, S. J. (1995). *Relationship conflict*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- CARROLL, L. (1961). *Alice au pays des merveilles*. Société Nouvelle des Éditions Jean-Jacques Pauvert, 183 p.
- CEGALA, D. J. (1981). *Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence*. *Communication Education*, 30, 109-121.
- CEGALA, D. J. (1982). *Forum-Communication Education*, 31, 247.
- CERTNER, B. C. (1973). *Exchange of self-disclosure in same sexed groups of strangers*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 292-297.
- CHAIKEN, A. L, et DERLEGA, V. J. (1974). *Variables affecting the appropriateness of self-disclosure*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 588-593.
- CHELUNE, G. J. (1975). *Self-disclosure: An elaboration of its basic dimensions*. *Psychological Reports*, 36, 79-85.
- CHELUNE, G. J. (1977). *Disclosure flexibility and social-situational perception*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 1139-1143.
- CHESEBRO, J., W., MCCROSKEY, J., C., ATWATER, D., F., CAWELTI, G., GAUDINO, J., L., et HODGES, H. (1982). Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Communication Education*, 41, 345-360.
- CHURCH, Allan H. (1996). *Giving your organizational communication C-P-R*. *Leadership & Organization Development Journal*, Volume 17, Number 7, 4-11.

- COLIN, M., LAVOIE, P., DELISLE, M., MONTREUIL, C. et PAYETTE, G. (1992). Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines. Éditions Gaëtan Morin.
- CORMIER, S. (2000). La communication et la gestion. P.U.Q.
- CORMIER, S. (1999). *Programme de formation en communication à l'intention des ingénieurs*. Guide d'auto-développement des compétences en communication, Service de formation sur mesure, UQAM.
- CÔTÉ, M. et *al.* (1995). La gestion stratégique d'entreprise, conception et cas. Édition Gaëtan Morin, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal.
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test, *Psychometrika*, 16, 297-334.
- CUSHMAN, D. et WHITING, G. C. (1972). An approach to communication theory : Toward a consensus on rules. *Journal of Communication*, 22, 217-238.
- DAHER, D. M. et BANIKIOTES, P. G. (1976). *Interpersonal attraction and rewarding aspects of disclosure content and level*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 492-496.
- DALY, J. A. et DIESEL, C. A. (1992). « Measures of Communication-related Personality Variables ». *Communication Education*, 41, 4, 405-411.
- DANCE, F. E. X. (1982). Forum. *Communication Education*, 31, 246.
- D'ASTOUS, A. (2000). Le projet de recherche en marketing. Les Éditions de la Chenière, Montréal.
- DEVITO, J. et TREMBLAY, R. (1993). Les fondements de la communication humaine. Édition Gaëtan Morin.
- DOLGIN, D. G., MEYER, L. et SCHWARTZ, J. (1991). Effects of Gender, Target's Gender, Topic, and Self-Esteem on disclosure to Best and Midling Friends. *Sex Roles*, 25 (9), 311-329.

- DREJER, A. (2001). *Illustrating competence development*. Measuring Business Excellence, Volume 5, Number 3, 6-10.
- DREYFUSS, H. et DREYFUSS, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press, New York, NY.
- DURAN, R. L. (1983). *Communicative adaptability : a measure of social communicative competence*. Communication Quarterly, 31, 320-326.
- DURAN, R. L. (1992). *Communicative adaptability: a review of conceptualization and measurement*. Communication Quarterly, 40, 3, 253-268.
- DURAN, R. L. (1982). Forum. *Communication Edlicatiot4 31*, 246-247.
- DURAN, R. L. et KELLY, L. (1984). Generalized communication competence : Most of the people some of the time. Paper presented to the Eastern Communication Association Conference, Philadelphia, PA.
- DURAN, R. L. et SPITZBERG, B. H. (1995). *Toward the development and validation of a measure of cognitive communication competence*. Communication Quarterly, 43, 259-275.
- DURAN, R. L. et WHEELESS, V. (1982). *Social management : Toward a theory based operationalization of communication competence*. Southern Speech Communication Journal, 48, 51-64.
- EDWARDS, A. L. (1982). The social desirability variable in personality assessment and research. Greenwood Press, 108 p.
- EHRlich, H. S. et GRAEVEN, D. B. (1971). *Reciprocal self-disclosure in a dyad*. Journal of Experimental Social Psychology, 7, 389-400.
- EZEKIEL, R. S. (1968). The personal future and peace corps competence. Journal of Personality and Social Psychology, Monograph supplement, vol. 8, n 2, p. 1-26.

- FAYOL, H. (1966). Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle, Paris: Dunod, 151 p.
- FOOTE, N. N. et COTTRELL, L. S., Jr. (1955). Identity and interpersonal competence. Chicago: University of Chicago Press.
- FRENCH, J. R. P. (1968). The Conceptualization and Measurement of Mental Health in Terms of Self-Identity Theory. Dans S. B. Sells (dir.) The Definition and Measurement of Mental Health, Washnigton, D. C. , Department of Health, Education , and Welfare.
- GAEBELEIN, J. W. (1976). *Self-disclosure among friends, acquaintances, and strangers*. Psychological Reports, 38, 967-970.
- GAUTHIER, B. (1997). Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. Presses de l'Université, 3e Édition, Sainte-Foy, 529 p.
- GBODOSSOU, A. (2001). *Document de support : Notes de cours*, 2MGO705 Épistémologie de la recherche, Automne 2001.
- GIORDANO, Y. (1994). Communication d'entreprise, Revue Française de Gestion des ressources humaines, no 13/14.
- GIRARD, D. et LAFRANCE, A. (1989). Patrons et adjoints : les nouveaux associés, Montréal : Transcontinental, 160 p.
- GOFFMAN, E. (1958). *Embarrassment and social organization*. American Journal of Sociology, 62, 264-274.
- GOLDHABER, G. M., DENNIS, H. S., RICETTO, G. M. et WIIIO O. A. (1979). Information Strategies: New Pathways to Corporate Power. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- GOLDSTEIN, J. H. (1976). *Theoretical notes on humor*. Journal of Communication, 26, 104-112.
- GOLEMAN, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam.

- GOTTMAN, J. M. et CARRERE, S. (1994). Why Can't Men and Women Gel Along? Developmental Roots and Marital Inequities. Dans D. J. Canary et Laura Stafford (dir). *Communication and Relational Maintenance*, San Diego, CA :Academic Press.
- GUEST, R. H. (1955-1956). *Or time and the Foreman*. *Personnel*, 32, 478-486.
- HALL, D. T. (1968). A theoretical model of career subidentity development in organizational setting. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, p. 12-35.
- HALL, E. T. (1971). *La dimension cachée*, Paris: Seuil.
- HARRIS, L. et CRONEN, V. E. (1979). A rules-based model for the analysis and evaluation of organizational communication. *Communication Quarterly*, 27, 12-28.
- HART, R. P., CARLSON, R. E. et EADIE, W. F. (1980). Attitudes toward Communication and the Assessment of Rhetorical Sensitivity. *Communication Monographs*, 44, 1-22.
- HELMREICH, R., STAPP, J. et ERVIN, C. (1974). *The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure on self-esteem or social competence*. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.
- HENRIET, B. et BONEU, F. (1998). *DRH c'est déjà demain ! Nos organisations et politiques de Ressources Humaines*. Les Éditions D'Organisation, Paris.
- HIROKAWA, R. Y. (1988). Group communication and decision-making performance : A test of a functional perspective. *Human Communication Research*, 14, 487-515.
- JABLIN, F. M., CUDE, R. L., HOUSE, A., LEE, J. et ROTH, N. L. (1994). Communication competence in organizations : Conceptualization and comparison across multiple levels of analysis. In L. Thayer & G. Barnett (Eds.), *Organization-communication : Emerging perspectives* (Vol. 4, pp. 114-140), Norwood, NJ : Ablex.

- JABLIN, F. M. et PUTNAM, L. (2000). *The New Handbook of organizational communication, advances in theory, research and methods*. Sage Publications.
- JENSEN, MJ. (1982), *Forum. Communication Education*, 31, 245.
- JOURARD, S. M. et LANSMAN, M. J. (1960). *Cognition, atthesis and the « dyadic effect” in men’s self-disclosure behavior*. *Meerrill-Palmer Quarterly*, 6, 178-186.
- JUNG, C. G. (1875-1961). A consacré de nombreuses années à l’étude des types psychologiques. Le résultat de son travail de recherché, *Psychologische Typen*, paraît pour la première fois en 1920.
- KELLY, C. W., CHASE, L. J. et WIEMANN, J. M. (1979). *Interpersonal competence: Conceptualization, measurement and future considerations*. Paper presented at the Speech Communication Association Convention, San Antonio, Texas.
- KELLY, D. (2000). *Using vision to improve organisational communication*. *Leadership & Organization Developpement Journal*, Volume 21, Number 2, 92-101.
- KELLY, L. (1982). *Observer’s Comparisons of the interpersonal communication skills of reticent and non-reticent students*. Paper presented at the Speech Communication Association convention, Louisville, KY.
- KERLINGER, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research (2d ad.)*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- KLEINKE, Chris L. (1979). *Self-Perception : The Psychology of Personal Awareness*. San Francisco, CA : Freeman.
- KORMAN, A. K. (1970). *Toward an hypothesis of word behaviour*. *Journal of Applied Psychology*, vol. 54, n 1, p. 34-41.
- KRACKHARDT, D. et STERN, R. N. (1988). *Structuring of information organizations and the management of crises*. *Social Psychological Quarterly*, 51, 123-140.

- LARSON, C.E., BACKLUND, P. M., REDMOND, M., et BARBOUR, A. (1978). *Assessing functional communication*. Falls Church, VA: Speech Communication Association.
- LAWLER, E. E. III, PORTER, L. W. et TENNENBAUM, A. (1968). *Manager's Attitudes Toward Interaction Episodes*. Journal of Applied Psychology, 52, 432-439.
- Le Groupe Innovation en collaboration avec l'Association des professionnels en ressources humaines du Québec, *Le point sur la communication interne au Québec*, Les Publications du Québec, 1992.
- LINDSAY, P. R. et STUART, R. (1997). *Reconstructing competence*. Journal of European Industrial Training, Volume 21, Number 9, 326-332.
- LUFT, J. (1969). *Of Human Interaction*. Palo Alto, CA : Mayfield Publishing Co.
- MACKLIN, T. J. et ROSSITER, C. W. (1976). Interpersonal communication and self-actualization. *Communication Quarterly*, 24, 45-50.
- MARSAN, M. (2001). *Document de support : Le débat quantitatif/qualitatif et le design de recherche*. 2MGO705, Automne 2001.
- MARTINOT, D. (1995). *Le Soi : les approches psychosociales*. Presses Universitaires de Grenoble.
- MCCROSKEY, J. C. (1970). *Measures of communication-bound anxiety*. Speech Monographs, 37, 269-277.
- MCCROSKEY, J. C. (1984). Communication competence: The elusive construct. In R.N. Bostrom, *Competence in communication: A multidisciplinary approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MCCROSKEY, J. C. (1984). Self-report measurement. In J. A. Daly & J.C. McCroskey, *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: Sage.

- MCCROSKEY, J. C. et BAER, J. E. (1985). *Willingness to communicate: The construct and its measurement*. Paper presented at the Speech Communication Association convention', Denver, CO.
- MCCROSKEY, J. C. et MCCROSKEY, L. L. (1986). *Correlates of willingness to communicate*. Paper presented at the Western Speech Communication Association convention, Tucson, AZ.
- MCCROSKEY, J. C. et MCCROSKEY, L. L. (1986). *Predictors of willingness to communicate: Implications for screening and remediation*. Paper presented at the International Communication Association convention, Chicago, IL.
- MCCROSKEY, J. C. et MCCROSKEY, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5 (2), 108-113.
- MCCROSKEY, J. C. et RICHMOND, V. P. (1987). *Willingness to communicate and interpersonal communication*. In J.C. McCroskey & J-A. Daly, *Personality and interpersonal communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MCCROSKEY, J. C. (1984). *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MCCROSKEY, J. C. (1982). *Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective*. *Communication Education*, 31, 1-8.
- MERRILL, D. W. et REID, R. H. (1982). *Personal Styles and Effective Performance*. Radnor, Pennsylvania, Chilton.
- MILLER, D. (1996). A preliminary typology of organizational learning: Synthesizing the literature. *Journal of Management*, 22, 485-505.
- MILLER, R. (1988). *La direction des entreprises, concepts et applications*, Éditions McGraw-Hill.
- MINTZBERG, H. (1973). *Le manager au quotidien, les dix rôles du cadre*. Les Éditions D'Organisation.

- MONGE, P., R., BACHMAN, S. G., DILLARD, J. P. et EISENBERG, E. M. (1981). Communicator competence in the workplace : Model testing and scale development. In M. Burgoon (Ed.), *Communication Yearbook 5* (pp. 505-527), Beverly Hills, CA : Sage.
- MONTGOMERY, B. M. et NORTON, R. W. (1981). *Sex Differences and Similarities in Communicator Style*. Communication Monographs, 48, 121-132.
- MYERS, D. G. (1987). *Social Psychology*. New York : McGraw-Hill.
- MYERS, D. G. et LAMARCHE, L. (1992). *Psychologie sociale*. Édition Chenelière McGraw-Hill, Montréal.
- MYERS, G. E. et MYERS, M. T. (1990). *Les bases de la communication humaine, une approche théorique et pratique*. Éditions McGraw-Hill.
- NORTON, R. W. (1978). *Foundations of a communication construct*. Human Communication Research, 4, 99-112.
- NORTON, R. W. (1983). *Communicator Style: Theory, Applications and Measures*. Beverly Hills, CA, Sage.
- NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> Ed.), New York, McGraw-Hill.
- O'KEEFE, B. J. (1988). The logic of message design: Individual differences in reasoning about communication. Communication Monographs, 55, 80-103.
- ORGOGOZO, I. (1988). *Les paradoxes de la communication*. Paris, Éditions d'Organisation.
- ORLIKOWSKI, W. J. et YATES, J. (1994). Genre repertoire : The structuring of communicative practices in organizations. Administrative Science Quarterly, 39, 541-574.
- OUELLET, F. et BAILLARGEON, G. (2001). *Traitement des données SPSS pour Windows*. Les Éditions SMG, Trois-Rivières.

- PARKS, M. R. (1994). Communicative competence and interpersonal control. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 589-620). Thousand Oaks, CA : Sage.
- PENLEY, L. E., ALEXANDER, E. R., JERNIGAN, I. E. et HENWOOD, C. I. (1991). *Communication Abilities of Managers: The relationship to Performance*. *Journal of Management*, 17, 1, 57-76.
- PHILLIPS, G. M. (1984). *A competent view of Competence*. *Communication Education*, 33, 25-36.
- PHILLIPS, G. M. (1984). *Reticence: A perspective on social withdrawal*. In J-A. Daly & J.C.
- POOLE, M. S. et DESANCTIS, G. (1992). Microlevel structuration in computer-supported group decision making. *Human Communication Research*, 19, 5-49.
- POWERS, W. G., et LOWRY, D. N. (1984) Basic communication fidelity: A fundamental approach. In R.N. Bostrom, *Competence in communication: A multidisciplinary approach*. Beverly Hills, CA-Sage.
- QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (2<sup>e</sup> éd.), Dunod.
- RAELIN, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science*, 8, 563-578.
- RICHMOND, V. P. et MCCROSKEY, J. C. (1985). *Communication, Avoidance and Effectiveness*. Scottsdale, AZ, Gorsuch Scarisbrick.
- RIESS, M., ROSENFELD, P., MELBURG, V. et TEDESCHI, J. T. (1981). Self-serving attributions : Biased private perceptions and distorted public descriptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 224-231.
- ROBOTHAM, D. et JUBB, R. (1996). *Competences: measuring the unmeasurable*, *Management Development Review*, Volume 9, Number 5, 25-29.

- ROGERS, E. M. et AGARWALA-ROGERS, R. (1976). *Communication in Organizations*. New York, Free Press, Macmillan.
- ROY, H. M. (2001). *Small group communication and performance: do cognitive flexibility and context matter?*, *Management Decision*, Volume 39, Number 4, 323-330.
- RUBIN, R. B. (1982). *Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument*. *Communication Education*, 31, 9-18.
- RUBIN, R. B. (1985). *The validity of the communication competency assessment instrument*. *Communication Monographs*, 52, 173-185.
- RUBIN, R. B. et GRAHAM, E. E. (1988). *Communication correlates of college success: An exploratory investigation*. *Communication Education*, 37, 14-27.
- SAUVÉ, P. (2001). *Présentation: Approche de marketing de services en PME*. 2MGO705 Épistémologie de la recherche, Automne 2001.
- SCHAPP, C., BUUNK, B. et KERKSTRA, A. (1988). *Marital conflict resolution*. Dans Patricia Noller et Mary Anne Fitzpatrick (dir.). *Perspectives on marital interaction* (p. 203-244). Philadelphia, PA : Multilingual Matters.
- SCUDDER, J. N. et GUINAN, P. J. (1989). *Communication competencies as discriminators of superiors' ratings of employee performance*. *Journal of Business Communication*, 26, 217-229.
- SHANNON, C. et WEAVER, W. (1949). *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, 125 p.
- SHEIER, M. F., CARVER, C. S. et GIBBONS, F. X. (1979). *Self-directed attention, awareness of bodily state and suggestibility*. *Journal of personality and social psychology*, 37, 1576-1588.
- SMITH, B. (1966). *Explorations in competence : a study of peace corps teachers in Ghana*. *American Psychologist*, vol. 21, n 1, p. 555-566.

- SNAVELY, W. B. et WALTERS, E. V. (1983). Differences in the communication competence among administrator social styles. *Journal of Applied Communication Research*, 11 (2), 120-135.
- SPITZBERG, B. H. (1983). *Communication competence as knowledge, skill and impression*. *Communication Education*, 4 323-329.
- SPITZBERG, B. H. et CUPACH, W. R. (1984). *Interpersonal communication Competence*, Beverly Hills, CA, Sage.
- SPITZBERG, B. H. et CUPACH, W. R. (1989). *Handbook of Interpersonnal Communication Competence*, Berverly Hills, CA, Sage.
- SPITZBERG, B. H. et DURAN, R. L. (1993). Toward an ideological deconstruction of competence. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Sydney, Australia.
- STEWART, R. (1967). *Managers and their Jobs*. London, Macmillan.
- SYPPER, B. D. et ZORN, T. (1986). Communication-related abilities and upward mobility: A longitudinal investigation. *Human Communication Research*, 12, 420-431.
- THOMPSON, C. A. et KLOPF, D. W. (1991). *An Analysis of Social Style Among Disparate Cultures*. *Communication Research Reports*, 8, 65-72.
- TIMM, P. R. (1980). *Managerial Communication: A Finger on the Pulse*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- ULLIAN, J. A. (1976). *Joking at word*. *Journal of Communication*, 29, 129-133.
- VIRTANEN, T. (2000). *Changing competences of public managers: tensions in commitment*. *The International Journal of Public Sector Management*, Volume 13, Number 4, 333-341.
- WATZLAWICK, P. (1978). *The language of change : Elements of therapeutic communication*. New York Basic Books.

- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. et JACKSON, D. D. (1972). Une logique de la communication. Traduction française, Paris, Seuil, 1967.
- WEARY, G., HARVEY, J. H., SCHWIEGER, P., OLSON, C. T., PERLOFF, R. et PRITCHARD, S. (1982). Self-presentation and the moderation of self-serving biases. *Social cognition*, 1, 140-159.
- WHEELESS, V. E. et BERRYMAN-FINK, C. (1985). Perceptions of women managers and their communicator competencies. *Communication Quarterly*, 33, 137-148.
- WHEELESS, V. E. et LASHBROOK, W. B. (1987). "Style". dans MCCROSKEY, J. C. & DALY, J. A. (dir), *Personality and Interpersonal Communication*. Newbury Park, Sage, 243-272.
- WHITE, R. W. (1975). Motivation reconsidered : the concept of competence. *Psychological Review*, 36, p. 451-459.
- WIEMANN, J. M. (1977). *Explication and test of a model of communicative competence. Human Communication Research*, 3, 195-213.
- WIEMANN, J-M. et BACKLUND, P. M. (1980). *Current theory and research in communicative competence. Review of Educational Research*, 50, 185-199.
- WILKINS, B. M. et ANDERSEN, P. A. (1991) Gender differences and similarities in management communication : a meta-analysis. *Management Communication Quarterly*, 5, 6-35.
- WORTHY, M., GARY, A. L. et KAHN, G. M. (1969). Self-disclosure as an exchange process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 59-63.

## **APPENDICE A**

### **REVUE DE LITTÉRATURE DE JABLIN & SIAS (2000)**

**Tableau complet de la revue de littérature de Jablin et Sias (2000)**

	Comportement (behavior)	Cognitif (cognition)
Individu	<p><b>Wheeles et Berryman-Fink (1985)</b>  <u>2 dimensions comportementales</u>                      Altercentrism (empathie, écoute, support)                      Management interactif (communication appropriée)</p>	<p><b>Sypher, Zorn et al. (1986).</b>  <u>Variété de caractéristiques et d'habiletés associées avec la compétence en communication: la différenciation cognitive et l'autocontrôle.</u>                      Plus une personne a des habiletés sociales cognitives développées plus elle a du succès dans l'organisation</p>
	<p><b>Snaveley et Walters (1983)</b>  <u>Identifient d'autres dimensions comportementales de bases du point de vue de la compétence</u>                      Cinq dimensions: l'empathie, l'écoute, auto-révélation, anxiété social et la souplesse.</p>	<p><b>Harris et Cronen (1979)</b>                      Utilisation des principes de l'interactionnisme lors d'études portant sur le développement des connaissances de l'individu en communication qui lui permettent de négocier le sens avec les autres dans l'organisation.</p>
	<p><b>Scudder et Guinan (1989)</b>  <u>Proposent un modèle: 4 facteurs de supervision de compétence</u>                      1. Aptitudes à encoder (résumer, habileté en écriture, clarté dans l'expression)                      2. Aptitudes à décoder (écoute, attention, sensibilité)                      3. Maintenir la communication                      4. Maintenir les relations entre les autres</p>	<p><b>Cushman et Whiting (1972)</b>                      Considèrent la compétence en communication comme étant un produit de la compréhension individuelle des croyances, culture et règles qui définissent l'organisation.</p> <p><b>Duran et Spitzberg (1995)</b>                      Proposent que la compétence en communication doit être vue comme un processus cyclique qui mène au raffinement continu. Ce raffinement peut amener les communicateurs à développer des messages "design logic" qui influence la façon de créer des messages.</p> <p><b>O'keefe (1988)</b>                      Développe l'idée que le niveau de message "design logic" qu'une personne a atteint reflète l'acquisition et l'intégration de connaissances à propos du processus communicationnel. La compétence cognitive peut permettre au communicateur de développer des ressources cognitives complexes nécessaires pour désigner les situations appropriées et les messages efficaces.</p>
Groupe	<p><b>Jablin et al. (1994)</b>                      La compétence en communication du groupe met l'accent sur les habiletés internes et externes du groupe à rassembler, transmettre et interpréter l'information.</p>	<p><b>Jablin et al. (1994)</b>                      Ils notent que les groupes avec une forte culture ne sont pas nécessairement plus compétents en communication que les groupes ayant une culture plus pauvre.</p>
	<p><b>Hirokawa (1988)</b>                      Les groupes efficaces au niveau de la prise de décisions ont une variété de comportements en communication incluant des capacités à résoudre des problèmes, l'évaluation de critères de décision et l'évaluation critique des actions à prendre.</p>	<p><b>Baron et Clair (1996)</b>                      Identifient que les différents stéréotypes de la communication mâle (la communication doit être efficace, objective, claire et dirigée) versus ceux de la femme (que les membres d'organisation tendent à définir comme le contraire) sont considérés comme étant plus efficaces.</p>
	<p><b>Andrew et Herschel (1996)</b>                      L'utilisation d'ordinateur pour communiquer peut augmenter l'habileté du groupe et est considérée comme une compétence en communication.</p>	<p><b>Poole et DeSanctis (1992)</b>                      Une appropriation efficace de la technologie par le groupe est influencée par leur interprétation de la technologie. Les groupes où l'interprétation est positive ont tendance à être plus efficaces et inversement. <i>L'habileté du groupe à utiliser la technologie dépend de la qualité des ressources cognitives du groupe comme l'interprétation, la connaissance et la compréhension de la technologie.</i></p>
Organisation	<p><b>Krackhardt et Stern (1988)</b>                      La disponibilité des réseaux et des médias dans l'intra et l'inter-organisation pour communiquer dans les périodes de crises reflète la capacité à communiquer de l'organisation.</p>	<p><b>Jablin et al. (1994)</b>                      Les connaissances en communication de l'organisation sont: la connaissance organisationnelle de base, la connaissance des structures, de la culture et de la mémoire. Ceci reflète la connaissance individuelle et collective qui guidera l'interprétation des diverses situations.</p>
	<p><b>Orlikowski et Yates (1994)</b>                      Plus il y a de choix comportementaux disponible pour une organisation, plus elle est compétente.</p>	<p><b>Miller, (1996), Raelin, (1997)</b>                      Établissent une relation entre le développement des connaissances dans l'organisation et le processus d'apprentissage dans l'organisation.</p>

## **APPENDICE B**

### **DESCRIPTION DÉTAILLÉE DES QUATRE SPC**

## DESCRIPTION DU STYLE ANALYTIQUE (faible degré de dominance et peu de réactivité affective)

<b>Caractéristiques</b>	<b>Analytique</b>
<b>Description générale</b>	Le style analytique combine un faible degré de dominance et peu de réactivité affective. Il communique selon un mode systématique, logique, non émotif et déteste le coq-à-l'âne. Les échanges d'opinions, de perceptions ou de sentiments lui paraissent des pertes de temps. La patience et la prudence rythment le déroulement des interactions. Généralement perçu comme une personne sérieuse, pertinente, objective et digne de confiance, mais aussi froide, distante et impersonnelle.
<b>Comportement verbal</b>	Discours structuré logiquement autour d'idées principales, d'idées secondaires, de sous-idées et de notes et porte essentiellement sur les aspects impersonnels d'une situation. Pour adhérer à une opinion, il a besoin de preuve irréfutable et demeure sceptique s'il n'y a pas d'arguments solides et rationnels. Ses interventions sont relativement longues parfois il introduit des pauses de réflexion à moins qu'il ait déjà beaucoup réfléchi. Il possède un vocabulaire relativement riche. Il utilise les termes : logique, pertinent, prévoir les conséquences. Ses thèmes favoris sont : les faits et les données quantifiées, les politiques et procédures, l'organisation, la planification, l'analyse, le contrôle, etc.
<b>Comportement paraverbal et non verbal</b>	Ses indices paraverbaux donnent une impression générale de contrôle. Son débit verbal est plutôt modéré, son rythme égal. L'articulation est claire et le ton de la voix présente peu de variations. Son expression faciale est contrôlée et ses contacts visuels indirects. Mimiques, gestes et contacts physiques sont réduits et l'espace personnel est protégé.
<b>Orientation temporelle et cognitive</b>	Le temps est envisagé selon trois dimensions : les leçons du passé, les faits présents et la planification du futur. Il accepte difficilement d'être bousculé en fonction du temps. Dans son cadre de référence, l'objectivité existe indépendamment des perceptions individuelles celles-ci étant des erreurs et elles sont inutiles. La connaissance découle du processus de recherche classique. Les valeurs existent de façon universelle; l'intégrité personnelle correspond à l'adhésion à ces valeurs. Le traitement de l'information s'articule autour de la standardisation, de la mesure et de l'objectivité, la coordination, la prévision et le contrôle. Les orientations à long terme et comportant peu d'incertitude sont privilégiées. Dans la prise de décision, il prend beaucoup de temps à recueillir et analyser les faits en espérant trouver la bonne réponse ou la solution optimale. Valorisant la logique, la sécurité, l'ordre, la standardisation et le maintien du statu quo, il accorde beaucoup d'importance à la ponctualité et au respect de la planification.
<b>Organisation du travail</b>	L'organisation bureaucratique est la forme de travail qui lui convient le mieux. La sécurité d'emploi est un atout précieux. Il est à l'aise dans les grandes entreprises où l'accent est mis sur la mesure, la documentation et la gestion de l'information. Les rôles bien définis et le respect des autres, des procédures et des règles lui conviennent bien.
<b>Rôles de gestion</b>	Les rôles de gestion privilégiés sont ceux de superviseur (traitement de l'information de routine, les vérifications, la préparation d'analyses et de rapports) et de coordonnateur (planifier, organiser, coordonner le travail des collaborateurs, gérer les crises, résoudre les technologies, logistiques et de maintien). Lorsque ces caractéristiques sont poussées trop loin, le département ressemble à une bureaucratie gelée. Tout est selon le livre. L'accent mis sur la stabilité, le contrôle et la continuité amène la perpétuation des habitudes et des traditions.

## DESCRIPTION DU STYLE DIRECTIF (haut degré de dominance et peu de réactivité affective)

<b>Caractéristiques</b>	<b>Directif</b>
<b>Description générale</b>	Le style directif combine un haut degré de dominance et peu de réactivité affective. Il communique selon un mode pragmatique, centré sur l'action et les résultats avec détermination et assurance. Les discussions abstraites sont considérées comme des pertes de temps. Il donne l'impression de savoir ce qu'il veut. Généralement perçu comme une personne pratique, efficace, énergique, rapide et décidée mais aussi impatiente, dure et autoritaire.
<b>Comportement verbal</b>	Discours centré sur les faits, les résultats à atteindre, les solutions aux problèmes et porte essentiellement sur les faits plutôt que sur l'élaboration d'hypothèses ou l'analyse des relations entre les éléments d'une situation. Ce type de discours est convaincant. Fait valoir son point de vue avec force, fait des affirmations catégoriques et évoque rarement ses hésitations s'il en a. Il attend des réponses brèves et précises à ses questions. Ses interventions sont concises. Difficile à interrompre, son impatience devient manifeste quand la discussion s'allonge. Son orientation vers l'efficacité l'amène à simplifier les sujets complexes et à présenter son point de vue comme celui du bon sens. Il utilise les expressions : « c'est le bon sens », « c'est simple pourquoi compliquer les choses ». Ses thèmes favoris : les objectifs et résultats, performance et productivité, l'efficacité, les décisions et les réalisations.
<b>Comportement paraverbal et non verbal</b>	Ses indices paraverbaux donnent une impression générale d'énergie, de vitalité et de confiance en soi. Le débit verbal est rapide et intense. Le ton de voix plutôt élevé présente des intonations variées. Le contact visuel est direct, les expressions faciales renforcent le discours en plus des mouvements et des gestes rapides et saccadés. En position d'écoute, l'expression non verbale est réduite.
<b>Orientation temporelle et cognitive</b>	Pour lui c'est le présent qui compte; ressasser le passé ne l'intéresse pas plus que d'essayer d'imaginer l'avenir. L'objectivité est dans les faits concrets et la connaissance est utile pourvu qu'elle puisse être appliquée à des problématiques spécifiques. Les valeurs sont des choix personnels et l'intégrité personnelle consiste à adhérer à son propre système de valeurs indépendamment des autres. Le traitement de l'information s'articule autour des buts, des objectifs et de l'efficacité; la clarification des rôles et des résultats attendus devient importante. Les orientations à court terme sont privilégiées. Les décisions sont prises rapidement en regard d'une perspective précise, et une fois fait, il n'y a plus d'hésitations. Concrètement, des procédures simplifiées et l'atteinte rapide des résultats ont beaucoup d'importance à ses yeux.
<b>Organisation du travail</b>	Le modèle de la firme est la forme de travail qui lui convient le mieux. Lancer des projets, créer une entreprise, négocier, concilier et concrétiser des idées c'est ce qui suscitent son intérêt. La clarification des objectifs est essentielle à une action productive. Les collaborateurs savent ce qui est attendu et sont récompensés en conséquence.
<b>Rôles de gestion</b>	Les rôles de gestion privilégiés sont reliés à la direction (clarifier les attentes, planning, définir les mandats, choisir parmi les options, établir les objectifs, les règles et procédures, évaluer les performances, donner des instructions) et à la production (motiver, augmenter le rendement et leur efficacité, orienter vers la tâche, maintenir le niveau de productivité). Lorsque ces caractéristiques sont poussées trop loin, les incitations à augmenter la productivité et l'efficacité exigent des efforts constants des collaborateurs et créent un climat affolant. Ceci amène une fatigue immense et du stress professionnel. Sa préoccupation pour la clarification des objectifs, l'autorité et la décision se présentent sous forme de régulation stricte et de dogme aveugle. Il n'y a plus de place pour les différences individuelles, le gestionnaire a toujours le dernier mot.

## DESCRIPTION DU STYLE AIMABLE (haut degré de réactivité affective et peu de dominance)

<i>Caractéristiques</i>	<b>Aimable</b>
<b>Description générale</b>	Le style aimable combine un haut degré de réactivité affective et peu de dominance. Il communique selon un mode spontané, chaleureux, sensible, empathique et perspicace. Sa grande préoccupation pour l'harmonie dans l'interaction l'amène à éviter autant que possible les conflits. Généralement perçu comme des personnes compréhensives, de bonne volonté, souples, capables de considération pour autrui mais aussi influençables, ayant peu d'assurance et parfois hésitantes.
<b>Comportement verbal</b>	Discours modulé en fonction de l'interlocuteur et du sujet abordé. Il soutient l'expression des autres par des encouragements verbaux et non verbaux. Il perçoit bien les humeurs, les sentiments et les réactions d'autrui et écoute avec patience et évite les affirmations absolues. Son estime de la personne qui lui fait des demandes est une condition de son enthousiasme à y répondre. Ses interventions sont faites avec tact et émaillées d'expériences et d'exemples personnels. Il prend en considération les positions et les réactions des autres et les discussions strictement objectives et rationnelles sans référence aux valeurs et aux personnes lui paraissent dénuées d'intérêt. Il utilise les expressions : « finalement, on dit la même chose », « peut-être que ». Ses thèmes favoris : besoins et les motivations, l'esprit d'équipe et le travail d'équipe, les sentiments, les croyances, les valeurs et le développement personnel, les émotions et les relations interpersonnelles.
<b>Comportement paraverbal et non verbal</b>	Ses indices paraverbaux donnent une impression générale de calme et d'une certaine douceur. Le débit verbal varie selon les sujets abordés, le ton de voix est plutôt bas et comporte des inflexions vocales modérées. Le contact visuel est direct, les expressions faciales sont agréables et souvent accompagnées de sourires. Les gestes sont harmonieux, bien que limités. Dans une position d'écoute, la personne ayant ce style aura une expression non verbale attentive et accueillante.
<b>Orientation temporelle et cognitive</b>	Pour lui c'est d'abord le présent qui compte mais le recours au passé lui sert pour tenter de comprendre les agissements des collaborateurs. L'objectivité équivaut au consensus intersubjectif et les différences de perception doivent être prises en compte. La connaissance résulte de points de vue différents. Les valeurs sont contextuelles et l'intégrité sociale se manifeste dans des comportements et des opinions qui reflètent la situation sociale et le contexte. Le traitement de l'information s'articule autour de l'appartenance, du travail en équipe et de l'affiliation. Les cas individuels sont plus importants que la règle et ainsi les exceptions individuelles et les événements spontanés sont acceptés avec tolérance. La mise en place de collaboration et l'interdépendance sont présentes. Les orientations à long terme et comportant peu d'incertitude sont privilégiées. Dans la prise de décision, il prend le temps de connaître les diverses opinions et recherche des solutions qui intègrent les positions différentes. Concrètement, l'harmonie et la considération des individus ont beaucoup d'importance pour lui.
<b>Organisation du travail</b>	L'équipe est la forme de travail qui lui convient le mieux, le travail d'équipe est sa spécialité puisque l'accent est mis sur les ressources humaines, le développement de l'esprit d'équipe et l'implication de chacun. Le partage de l'information et la participation des collaborateurs sont essentiels puisqu'ils sont vus comme des membres qui coopèrent dans un système social avec une préoccupation commune.
<b>Rôles de gestion</b>	Les rôles de gestion privilégiés sont ceux de facilitateurs (encourager l'effort collectif, susciter la cohésion et le travail d'équipe et gérer les conflits, favoriser un bon climat de travail et la résolution de problèmes en groupe) et de mentor (l'écoute, le développement des habiletés et des compétences des collaborateurs, le support, la mise à profit des ressources, la reconnaissance). Lorsque ces caractéristiques sont poussées trop loin le département ou l'entreprise est géré comme un club social. Les critères de relations humaines encouragent le laxisme et la négligence. L'implication, le climat et le développement humain tournent en extrême permissivité et en individualisme incontrôlé. L'attention accordée aux personnes l'est au détriment de la tâche.

## DESCRIPTION DU STYLE EXPRESSIF (haut degré de dominance ainsi qu'un haut degré de réactivité affective)

<b>Caractéristiques</b>	<b>Expressif</b>
<b>Description générale</b>	Le style expressif combine un haut degré de dominance ainsi qu'un haut degré de réactivité affective. Il communique selon un mode imaginatif, enthousiaste, parfois provocant et difficile à suivre. Dans un groupe sa présence passe rarement inaperçue. Il se laisse imprégner par l'ambiance, prend plaisir à l'interaction et s'implique avec ses opinions et ses émotions. Généralement perçu comme des personnes stimulantes, ouvertes, créatives mais aussi indisciplinées, égocentriques et impulsives.
<b>Comportement verbal</b>	Discours vivant et parfois quelque peu emphatique. Il présente souvent plusieurs idées ou hypothèses générales envisagées selon différents points de vue et comportant peu de détails pratiques. Peu conformiste, il aborde les choses selon un point de vue original. Ses interventions sont adaptées à l'auditoire et truffées d'analogies et de métaphores, capte facilement l'attention, sinon l'adhésion. Son orientation vers le changement l'amène à se montrer critique devant les affirmations qui favorisent le statu quo. Il utilise les expressions : « on pourrait aussi voir ça comme... ». Ses thèmes favoris : l'innovation et le changement, les nouvelles manières de faire les choses, la créativité et les possibilités, les alternatives ou options, les concepts et les grands designs.
<b>Comportement paraverbal et non verbal</b>	Ses indices paraverbaux donnent une impression générale de mobilité, d'intensité et de mouvement. Le débit verbal est rapide et animé, il présente plusieurs inflexions vocales : le ton n'est jamais neutre. Le contact visuel est direct, les expressions faciales variées et intenses, les gestes amples et nombreux. Quand il est silencieux, il semble être dans un autre monde. Son espace personnel peut être envahissant.
<b>Orientation temporelle et cognitive</b>	Il est orienté vers le futur, la routine lui pèse plus que tout. Changeant, ce qui était important hier ne le sera peut-être plus demain. Cette personne excelle dans les projets d'envergure qui demandent de la créativité mais semble peu concernée par les détails pratiques d'exécution et les terminer présente des difficultés. L'objectivité correspond au consensus intersubjectif. La connaissance sert à mettre en évidence de nouveaux rapports entre les éléments. Les valeurs, les besoins et les significations sont redéfinis à la faveur de nouveaux contextes. Le traitement de l'information s'articule autour de défis, de la variété et de la stimulation; les compensations, les récompenses et la reconnaissance sont importantes. Ceci l'amène à rechercher les défis et les possibilités d'innovation; les situations stables l'ennuient. Les orientations à court terme comportant beaucoup d'incertitudes sont privilégiées. Les décisions sont prises en considérant plusieurs points de vue. Il prend ses décisions rapidement, mais continue de recueillir de l'information et peut s'ajuster en conséquence. Concrètement, l'adaptabilité, la nouveauté et la légitimité ont beaucoup d'importance pour lui.
<b>Organisation du travail</b>	L'adhocratie est la forme d'organisation qui lui convient le mieux. Favoriser l'adaptabilité et le changement, mettre l'accent sur l'innovation et la créativité, faire des choses nouvelles suscitent son intérêt. La motivation n'est pas un problème. Les collaborateurs ne sont pas contrôlés, mais inspirés par les défis à relever; ils font partie d'une collectivité qui essaie de réaliser quelque chose. Son département fonctionne à son mieux quand le mandat comporte de l'incertitude et une certaine urgence.
<b>Rôles de gestion</b>	Les rôles de gestion privilégiés sont l'innovation (favoriser l'adaptation et le changement, gérer l'incertitude, induire, compter sur ses intuitions, créativité) et la stratégie (composer avec l'environnement externe, obtenir les ressources disponibles, établir des alliances, représenter l'unité, agir d'agent de liaison et porte-parole). Lorsque ces caractéristiques sont poussées trop loin, le département se trouve dans une situation d'instabilité, sans politiques, ni procédures acceptées de tous. Les décisions sont prises prématurément et des expérimentations désastreuses sont mises en place. La préoccupation majeure concerne l'avantage compétitif par le biais de la politiaillerie et de l'opportunisme, sans considération pour la continuité et le contrôle de routine.

## **APPENDICE C**

### **INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES SUR LE RÉSEAU DE L'UQ**

## **Données complémentaires Université du Québec**

Il est à noter que toutes les données qui suivent proviennent du Système PRISME, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Vice-présidente à l'enseignement et à la recherche. Ce sont des données complémentaires au cadre contextuel de cette étude.

### ***Les inscriptions***

L'université du Québec comptait 78 889 étudiants à l'automne 2001. Au premier cycle, le nombre d'étudiants s'inscrivant pour la première fois dans un établissement du réseau de l'université du Québec représentait en 2001 25,6%. Quant à la clientèle des cycles supérieurs elle avait connu une augmentation de 13,8%. Soulignons que le volume des étudiants de deuxième et de troisième cycle avait enregistré à l'automne 2001 une croissance de 55,7% depuis l'automne 1994.

**Tableau 1 – Inscriptions à l'automne 2001**

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ*</b>
<i>Nombre total d'inscriptions</i>	37 996	6 458	4 642	4 855	2 341	78 889
<i>En équivalence à temps plein</i>	22 715	3 942	2 729	2 848	1 112	45 522
<i>Nouveaux au 1<sup>er</sup> cycle</i>	7 743	1 097	889	1 029	461	16 871

\* Comprend en plus UQTR, INRS, ENAP, ETS, TELUQ

À l'automne 2001, 40,3% des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle à l'Université du Québec étaient inscrits à temps plein à un programme de baccalauréat. La portion relative des étudiants aux cycles supérieurs continuait d'augmenter et atteignait en 2001 16,6% alors qu'elle n'était que de 10,4% en 1994. En 2001, la proportion des femmes aux cycles supérieurs se situait à 49,1%.

**Tableau 2— Indicateurs**

	UQAM	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	UQ
<i>% d'inscriptions au baccalauréat à temps plein sur l'ensemble des inscriptions de 1<sup>er</sup> cycle</i>	42,3	46,2	50,7	46,7	29,9	40,3
<i>% d'inscriptions aux cycles supérieurs sur l'ensemble des inscriptions</i>	16,5	14,6	17,5	17,3	15,2	16,6
<i>% de femmes aux cycles supérieurs</i>	48,8	56,6	50,2	57,9	67,3	49,1

Figure 1  
Baccalauréat à temps plein sur les inscriptions du 1<sup>er</sup> cycle (en %)

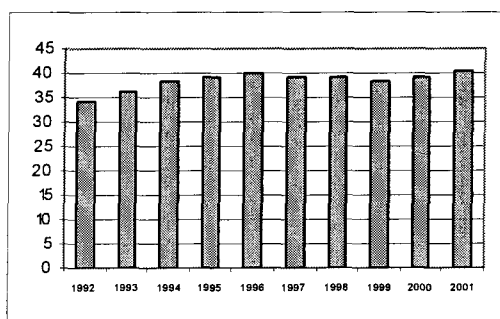


Figure 2  
Inscriptions aux cycles supérieurs sur l'ensemble des inscriptions (%)

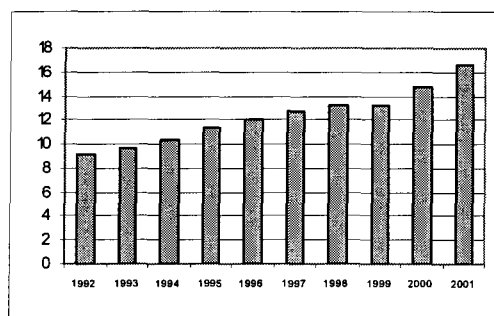
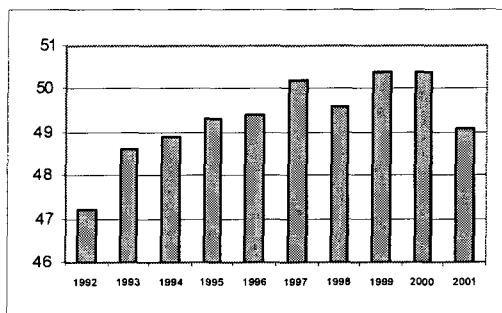


Figure 3  
Proportion de femmes aux cycles supérieurs (en %)



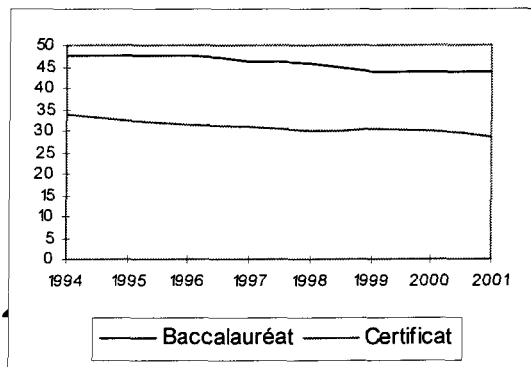
Toujours dans l'année de référence 2001-2002, une proportion de 72,5% des étudiants du réseau UQ étaient inscrits à un programme de baccalauréat et de certificat alors que 11,7% des étudiants poursuivaient des études à la maîtrise ou au doctorat comme l'indique le tableau qui suit.

**Tableau 3 – Répartition selon le genre de programme**

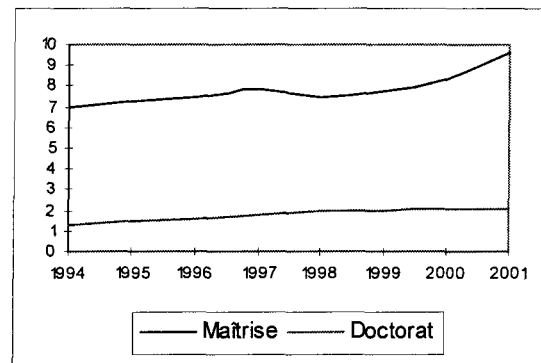
	UQAM %	UQAC %	UQAR %	UQO %	UQAT %	UQ %
<i>Baccalauréat</i>	46,9	49,2	51,2	50,7	31,1	44,0
<i>Certificat</i>	28,5	27,7	23,4	27,2	38,4	28,5
<i>Autres 1<sup>er</sup> cycle</i>	8,1	8,5	7,8	4,8	15,3	10,9
<i>Maîtrise</i>	10,8	6,9	9,9	8,3	5,3	9,6
<i>Doctorat</i>	2,9	1,2	1,2	0,2	0,2	2,1
<i>Autres 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles</i>	2,9	6,4	6,4	8,8	9,7	4,9

Toujours en 2001, sept étudiants sur dix avaient choisi d'étudier en sciences humaines, en sciences de l'éducation, en sciences de l'administration ou en sciences appliquées. Comme l'indique les prochaines figures, le secteur des sciences de l'administration est beaucoup fréquenté et il semble que le nombre d'inscriptions enregistrées est en hausse constante, passant de 26,7% du total des inscriptions en 1995 à 32,3% en 2001. Par contre, le nombre d'inscription en 2001 avait diminué légèrement depuis 1995 dans les secteurs des sciences humaines et de l'éducation.

**Figure 4**  
Évolution de la proportion des inscriptions (en %)



**Figure 5**  
Évolution de la proportion des inscriptions

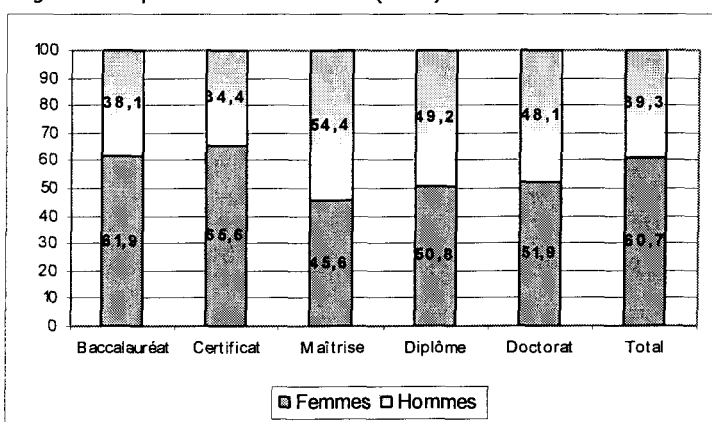


Depuis sa fondation et jusqu'à l'année de référence, l'Université du Québec a délivré, comme l'indique le tableau 4, 343 941 diplômes dont 56,5% ont été attribués à des femmes. Seulement pour l'année 2001, 15 522 diplômés ont gradué. De ce nombre, 7 011 diplômes ont été décernés par l'Assemblée des gouverneurs et 8 511 par le Conseil d'administration de l'Université du Québec à

Montréal. La proportion des femmes diplômées au 1<sup>er</sup> cycle en 2001 demeurait particulièrement élevée avec 61,9% au baccalauréat et 65,6% au certificat.

Concernant le nombre de femmes au doctorat, il dépassait pour la première fois en 2001 la barre des 50,0% pour se chiffrer à 51,9% comme le démontre l'histogramme suivant.

Figure 6  
Proportion des hommes et des femmes selon le genre de diplôme décerné en 2001 (en %)



**Tableau 4 – Total des diplômes décernés**

	UQAM	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	UQ
<i>En 2001</i>	8 511	1 103	773	998	286	15 522
<i>De 1968 à 2001 inclusivement</i>	170 137	33 421	26 652	22 449	9 659	343 941

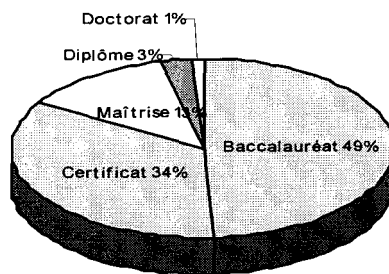
Le tableau 5 montre qu'en 2001 environ la moitié des diplômes décernés par l'Université du Québec étaient des baccalauréats et 16,4% étaient des diplômes de cycles supérieurs ce qui démontre la hausse qui s'était amorcée depuis 1997. Concernant la maîtrise, la proportion de diplômes décernés est passée de 8,3% en 1997 à 13,0% en 2001.

**Tableau 5— Répartition des diplômes décernés selon le genre**

	UQAM %	UQAC %	UQAR %	UQO %	UQAT %	UQ %
<i>Baccalauréat</i>	46,0	60,7	59,4	58,9	60,8	49,3
<i>Certificat</i>	36,8	27,0	26,1	30,6	35,0	34,2
<i>Maîtrise</i>	14,3	9,7	10,9	6,6	1,0	13,0
<i>Diplôme</i>	1,6	1,8	3,1	3,9	3,1	2,5
<i>Doctorat</i>	1,3	0,8	0,5	-	-	1,0

Le diagramme circulaire illustre bien la répartition des diplômes décernés en 2001 par l'Université du Québec.

Figure 7  
Répartition des diplômes décernés en 2001 selon le genre (en %)



Soulignons que l'émission des diplômes par l'Assemblée des gouverneurs et le Conseil d'administration ne se faisant pas aux mêmes dates, il peut y avoir un décalage entre le nombre indiqué et le nombre réel de diplômés à ce jour.

### ***Le personnel***

En 2001, parmi le personnel régulier total de l'Université du Québec, environ 4 personnes sur 10 (39,4%) étaient des enseignants. On retrouvait en second lieu les employés des groupes bureau et métiers et services qui comptaient pour 27,7% des ressources humaines et le personnel professionnel et technique qui représentaient 27,6% des effectifs. Concernant le personnel de direction, il

constituait 5,3% de l'ensemble du personnel régulier. En 2001, l'ensemble du personnel régulier de l'Université du Québec avait été réduit de 1,2% durant les cinq années précédentes. La plus grande variation de ce personnel se situait au niveau du personnel professionnel où une hausse de 11,8% était notée par rapport à 1997 alors que dans les mêmes périodes on observait une diminution de 10,7% du personnel de direction.

**Tableau 6 – Répartition du personnel régulier par catégorie<sup>1</sup>**

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ</b>
<i>Enseignant</i>	932	201	155	140	69	2 157
<i>Direction</i>	101	19	20	20	10	289
<i>Professionnel</i>	287	72	50	45	20	811
<i>Technique</i>	236	53	43	40	12	697
<i>Bureau</i>	511	120	76	75	3	1 216
<i>Métiers et services</i>	144	21	25	7	1	299
<b>TOTAL</b>	<b>2 212</b>	<b>486</b>	<b>370</b>	<b>327</b>	<b>147</b>	<b>5 469</b>

Le tableau 7 démontre qu'en 2001 près de 40% du personnel enseignant régulier enseignait dans des disciplines reliées aux sciences humaines et à l'éducation. En ce qui concerne les autres disciplines qui regroupaient le plus d'enseignants à l'Université du Québec on note les sciences pures, l'administration et les sciences appliquées.

**Tableau 7 – Répartition du personnel enseignant par discipline**

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<i>Sciences de la santé</i>	0,6	3,1	5,2	5,8	6,1	3,9
<i>Sciences pures</i>	13,4	17,3	23,4	2,9	2,4	15,9
<i>Sciences appliquées</i>	8,1	12,2	9,7	10,9	14,6	13,7
<i>Sciences humaines</i>	34,4	20,9	20,1	18,8	23,2	26,8
<i>Droit</i>	3,0	1,0	-	1,4	-	1,6
<i>Sciences de l'éducation</i>	10,5	17,9	14,9	23,9	28,0	13,0
<i>Sciences de l'administration</i>	14,1	15,3	18,8	26,1	19,5	14,4
<i>Arts et lettres</i>	16,0	12,2	7,8	10,1	6,1	10,8

<sup>1</sup> Source : Budgets de fonctionnement 2001-2002. Personnel en place au 31 mars 2002.

Plus en détail l'effectif enseignant qui œuvrait au sein de l'Université du Québec en 2001. Les données indiquent que près de quatre professeurs sur cinq détenaient au moins un doctorat et il semble que cette proportion avait été accrue de 3,8% en cinq ans. Fait important à souligner est l'accroissement de la représentation des femmes parmi le personnel enseignant régulier puisque cette proportion est passée de 23% en 1996 à 27,4% en 2001. Au niveau du ratio de l'effectif en équivalence au temps plein sur le nombre de professeurs, il demeure relativement stable au cours des ans entre 22 et 23.

**Tableau 8 – Indicateurs sur le personnel enseignant**

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ</b>
<i>% de femmes<sup>2</sup></i>	30,5	27,6	24,7	32,6	32,9	27,4
<i>% de détenteurs de doctorat</i>	81,5	68,9	74,0	71,0	57,3	79,1
<i>Ratio EEETP/personnel enseignant<sup>3</sup></i>	24,4	19,6	17,6	20,3	16,1	22,4

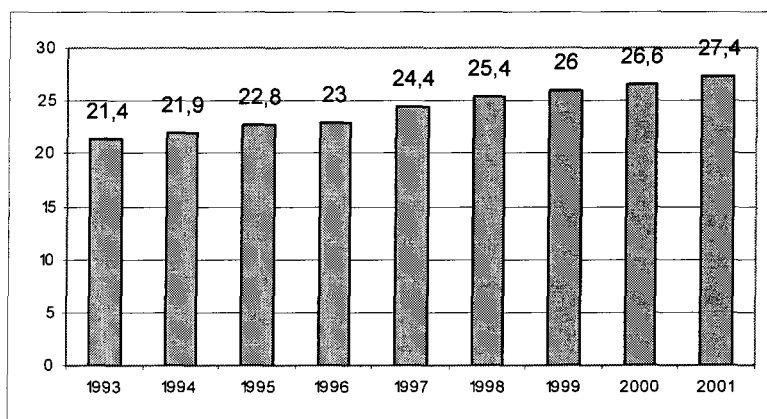
Les données suivantes donnent des indications concernant les chargés de cours qui œuvraient dans le réseau de l'Université du Québec en 2001. On remarque que 61,7% des chargés de cours sont des hommes sur un nombre total de 3 307. Il est à noter que depuis 1997-1998 les données incluent le nombre de chargés de cours ayant donné moins d'une charge de cours.

L'histogramme qui suit démontre la proportion grandissante des femmes dans le personnel enseignant régulier.

<sup>2</sup> Source : Fichiers des établissements transmis à la CREPUQ dans le cadre de l'enquête sur le personnel enseignant. Personnel en fonction au 1<sup>er</sup> octobre 2001.

<sup>3</sup> Ce ratio est calculé pour l'établissement offrant des programmes de 1<sup>er</sup> cycle.

Figure 8  
Évolution de la proportion des femmes parmi le  
personnel enseignant régulier (en %)



Il est également intéressant de jeter un coup d'œil sur le nombre de chargés de cours présents à l'intérieur des universités à l'étude et de voir la proportion occupée par les femmes.

**Tableau 9 – Chargés de cours**

	UQAM	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	UQ
<i>Nombre</i>	1 453	382	272	338	199	3 307
<i>% de femmes</i>	40,8	34,6	42,6	39,3	46,7	38,3

### ***La recherche***

En 2001-2002, les octrois de recherche de l'Université du Québec totalisaient 134 900 861\$ comparativement à 110 477 565\$ en 2000-2001 ce qui signifie une augmentation de 22,1%. Cette hausse est expliquée, pour certains établissements, par l'attribution de subventions importantes provenant de la fondation canadienne pour l'innovation (FCI), dont la contribution totale à la recherche de l'Université du Québec se chiffrait à 13,3 M\$ en 2001-2002 par rapport à 7,7 M\$ en 2000-2001.

**Tableau 10 – Montant relatif à la recherche**

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ</b>
<i>Nombre d'octrois</i>	1 529	323	240	108	178	3 664
<i>Montant des octrois en 000\$</i>	42 333	12 358	16 201	4 228	6 572	134 901
<i>% des montants sous forme de contrats</i>	13,9	22,6	15,1	11,9	37,6	22,1

***Les données financières<sup>4</sup>***

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ</b>
<i>Produits</i>	250 623	52 279	37 653	35 864	19 551	621 609
<i>Charges</i>	247 878	52 906	38 291	36 970	20 097	619 865
<i>Excédents (insuffisance) des produits</i>	2 745	(627)	(638)	(1 106)	(546)	1 744
<i>Solde de fonds</i>	(10 866)	(11 197)	(6 288)	(5 677)	(5 185)	(81 859)
<i>% des charges sur l'ensemble du réseau</i>	40,4	8,6	6,2	6,0	3,3	100,0

En 2001-2002, les produits totaux ont augmenté de 10,0% par rapport à l'exercice financier précédent alors que les charges augmentaient de 5,8%. L'université du Québec lors de cet exercice financier, a obtenu une subvention de 10 065 000\$ du gouvernement canadien pour le remboursement des frais indirects de recherche ce qui a permis d'obtenir un excédent des produits sur les charges de 1 744 000\$. Au 31 mai 2002, l'Université du Québec présentait un solde de fonds consolidé déficitaire de 81 859 000\$.

L'Université du Québec a consacré en 2001-2002, 63,2% de ses dépenses de fonctionnement à l'enseignement, à la recherche et aux services à la collectivité. Les proportions de ces trois grands secteurs semblent demeurer stables mais il faut quand même souligner que les charges spécifiques d'enseignement et de recherche avaient augmenté de 5,7% par rapport à l'exercice de 2000-2001 alors que l'on notait une augmentation de 10,7% du budget consacré aux services aux étudiants.

<sup>4</sup> Source : États financiers de l'Université du Québec et de ses établissements 2001-2002.

**Tableau 11 – Répartition en % des charges du fonds de fonctionnement selon la fonction<sup>5</sup>**

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ</b>
<i>Enseignement, recherche et services à la collectivité</i>	63,1	67,7	69,9	65,1	67,5	63,2
<i>Soutier<sup>6</sup></i>	23,3	27,0	26,8	28,5	29,3	30,8
<i>Autres<sup>7</sup></i>	7,6	5,3	3,3	6,4	3,2	6,0
<i>Charges par EEETP</i>	10 768	13 271	13 826	12 883	17 336	12 300

L'exercice financier de 2001-2002 révèle que les acquisitions d'immobilisations s'élevaient à 69 900 000\$ pour ainsi représenter 25,8% des déboursés effectués au fonds des immobilisations. Ce montant a surtout été utilisé pour le réaménagement d'édifices en propriété (22,0%), l'achat de mobilier, d'appareils et d'équipement (67,0%) ainsi que l'acquisition de volumes et collections (11,0%).

**Tableau 12 – Fonds des immobilisations en 000\$ au 31 mai 2002**

	<b>UQAM</b>	<b>UQAC</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQO</b>	<b>UQAT</b>	<b>UQ</b>
<i>Acquisitions d'immobilisations<sup>8</sup></i>	21 133	2 353	6 156	4 461	1 079	69 904
<i>Actifs en immobilisation au 31 mai</i>	460 578	65 573	54 528	55 120	27 144	982 540

<sup>5</sup> Excluant les loyers, les frais financiers et les mauvaises créances.

<sup>6</sup> Comprend les bibliothèques, l'audiovisuel, l'informatique, l'administration et les terrains et bâtiments excluant les loyers.

<sup>7</sup> Comprend principalement les services aux étudiants et les entreprises auxiliaires.

<sup>8</sup> Incluant tous les biens : terrains et bâtiments, mobiliers, volumes de bibliothèque, etc., excluant les intérêts sur emprunt bancaire.

## **APPENDICE D**

### **QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL**

# PRÉSENTATION

---



J'effectue actuellement une étude scientifique, dans le cadre d'une maîtrise en gestion des organisations, où c'est la *compétence en communication* qui est investiguée.

La présente collecte de données porte plus précisément à vérifier *l'effet du style de communicateur des gestionnaires sur leur compétence communicationnelle*. Comme dans plusieurs recherches portant sur la communication, ce sont les étudiants de MBA qui ont été ciblés sur l'ensemble du réseau UQ (UQAM, UQO, UQAC, UQAR, UQAT). Ainsi, je suis heureuse de vous compter parmi un *échantillon total de 340 sujets*. La collecte de données d'une durée approximative de *7 minutes* se divise en 3 parties :

<b>1<sup>ère</sup> partie</b>	Cette partie vise à recueillir des <u>informations générales</u> sur vous et votre organisation afin d'identifier les caractéristiques des personnes qui participent à cette étude et faire une bonne description de l'échantillon. <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Questionnaire général</b></li></ul>
<b>2<sup>e</sup> partie</b>	La deuxième partie vise à identifier votre <u>style personnel de communication au travail</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Test sur le style personnel de communication au travail, Cormier (2000)</b></li></ul>
<b>3<sup>e</sup> partie</b>	La troisième partie vise à évaluer <u>votre compétence communicationnelle</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Self Perceived Communication Competence (SPCC), McCroskey (1988)</b></li><li>• <b>Communicative Adaptability Scale (CAS), Duran (1983)</b></li></ul> <p><i>Questionnaires originaux anglophones pour garder la validité</i></p>

***Il est important que les quatre courts questionnaires soient complétés pour qu'ils puissent être utilisables.***

Cette démarche vise donc à recueillir votre opinion personnelle et c'est pourquoi il n'y a pas de réponses attendues; la vôtre est la meilleure. Les résultats seront analysés de façon globale et les données recueillies resteront strictement confidentielles et serviront seulement aux fins de cette étude.

**Je vous remercie de votre précieuse collaboration!**

*Isabelle Labrie*



# DIRECTIVES

---

Pour la plupart des questions, vous n'avez qu'à cocher ou répondre dans l'espace prévu.

## RENSEIGNEMENTS SUR LE RÉPONDANT

---

1. Vous êtes :

Homme

☐

Femme

☐

2. Votre âge?

\_\_\_\_\_

3. Quel est votre dernier niveau de scolarité complété?

Primaire

☐

Universitaire, premier cycle

☐

Secondaire

☐

Universitaire, deuxième cycle

☐

Collégial

☐

Autre, précisez :

☐

Professionnel

☐

4. Poste actuellement occupé:

\_\_\_\_\_

Sans emploi :

☐

5. Nombre d'années d'expérience:

Dans votre emploi actuel

\_\_\_\_\_

An (s)

Dans votre domaine de spécialisation

\_\_\_\_\_

An (s)

Sur le marché du travail

\_\_\_\_\_

An (s)



6. Quel est votre revenu avant impôts :

Moins de 30 000\$

☐

51 000 \$- 60 000\$

☐

31 000\$ - 40 000\$

☐

61 000\$ - 70 000\$

☐

41 000\$ - 50 000\$

☐

71 000\$ - 80 000\$

☐

Plus de 80 000\$

☐

## ***RENSEIGNEMENTS SUR L'ORGANISATION***

---

1. À quel secteur appartient votre organisation?

☐

Public (Gouvernement fédéral, provincial, Administration municipale)

Précisez: \_\_\_\_\_

☐

Parapublic ou péri-public (Enseignement, Santé et services sociaux, Sociétés d'État)

Précisez: \_\_\_\_\_

☐

Privé (Industrie manufacturière, Commerce en gros ou au détail, Communications, Santé, Enseignement, Formation, Mines, Construction, Transports, Institutions financières, Assurances, Services aux entreprises, Hébergement et restauration)

Précisez: \_\_\_\_\_

2. Votre organisation emploie combien de personnes approximativement?

\_\_\_\_\_



## **APPENDICE E**

### **QUESTIONNAIRE : SPC**

# Style personnel de communication au travail

## Solange Cormier, 2000

---

*Dans chaque cas, choisissez l'énoncé (a, b, c, d) qui vous décrit le mieux dans le **contexte de travail**.  
Dans les cas où vous hésitez entre plusieurs options, rappelez-vous que le style personnel de communication correspond à la manière dont les **autres** vous perçoivent et aux inférences qu'ils font concernant vos motivations, vos attitudes, vos intérêts et vos intentions.*

*Encerclez la réponse choisie.*

### 1. Quand je suis à mon meilleur, mon interlocuteur me décrirait comme une personne qui est...

---

- A. imaginative, stimulante, persuasive.
- B. compréhensive, encourageante, diplomate.
- C. pratique, centrée sur les résultats, efficace.
- D. logique, systématique, précise.

### 2. Quand je dois présenter un projet devant un comité,

---

- A. je me prépare à présenter mon projet de façon brève et concise.
- B. je me prépare soigneusement, je prépare des documents à l'appui et j'essaie de prévoir les objections.
- C. je me prépare bien, mais je m'inquiète du climat qui va régner dans ce comité.
- D. je me prépare de façon globale parce que je sais que je vais trouver les bons mots une fois en situation.

### 3. Je suis le plus convaincant quand...

---

- A. j'ai assez de temps pour présenter une argumentation solide.
- B. j'ai un objectif concret et réaliste à faire valoir.
- C. j'ai un point de vue original.
- D. j'ai l'estime et le respect de mes interlocuteurs.

### 4. Quand je dois régler un problème, j'ai tendance à...

---

- A. obtenir suffisamment d'information pour choisir la meilleure solution.
- B. laisser la solution émerger à l'intérieur de moi.
- C. choisir rapidement la solution la plus pratique.
- D. trouver une solution qui me convient et qui est acceptable pour les autres.

### 5. Quand je dois donner du feed-back critique,

---

- A. je documente mon feed-back avec des données et des faits précis.
- B. je formule mon feed-back de façon à ne pas heurter l'autre.
- C. je trouve une façon originale de présenter mon feed-back.
- D. je dis des choses comme elles sont.

### 6. Quand je fais une présentation,

---

- A. je présente tous les points importants dans un ordre logique.
- B. je donne plus ou moins un spectacle afin de capter l'attention.
- C. je mets l'accent sur la compréhension et l'implication des participants.
- D. je vais droit au but.

### 7. Si on m'attribuait des défauts, on dirait probablement que je suis...

---

- A. contrôlé et lent.
- B. indiscipliné et excité.
- C. autoritaire et impatient.
- D. trop sensible et trop concerné par les autres.

### 8. Si j'étais un tableau, les gens me verraient comme...

---

- A. un déjeuner sur l'herbe.
- B. un jardin impeccable.
- C. une montagne.
- D. un volcan en éruption.

**9. Répondre à la question 8 m'a paru...**

---

- A. intéressant.
- B. quelque peu ridicule.
- C. incongru.
- D. intrigant.

**10. Dans une discussion,**

---

- A. je tiens compte de idées différentes des miennes.
- B. je défends mon point de vue avec insistance.
- C. j'argumente de façon pertinente.
- D. je présente souvent les choses sous un angle différent.

**11. Pour moi, les discussions de fond sont...**

---

- A. souvent une perte de temps (du pelletage de nuages).
- B. intéressantes si on peut vider une question à la fois.
- C. intéressantes si les gens ne se prennent pas trop au sérieux.
- D. riches si les gens cherchent à se comprendre plutôt qu'à demeurer sur leur position.

**12. Dans une situation conflictuelle où je suis impliqué personnellement,**

---

- A. je fais ou propose des compromis.
- B. je ne peux prévoir ma réaction.
- C. je trouve une solution au conflit.
- D. j'attends que la poussière retombe.

**13. Quand je suis témoin d'une altercation entre deux collaborateurs,**

---

- A. je tente de les amener à se comprendre.
- B. je m'impliquer personnellement.
- C. je m'abstiens d'intervenir pour éviter d'envenimer la situation.
- D. j'essaie de leur faire entendre raison.

**14. Quand je suis impliqué personnellement dans un conflit, mon modèle général de réaction est...**

---

- A. d'amener l'autre à voir le problème tel qu'il est.
- B. d'analyser avec l'autre la situation de différents points de vue.
- C. d'investir beaucoup d'énergie pour trouver un compromis viable.
- D. de laisser le temps faire son œuvre.

**15. La dimension interpersonnelle que j'aurais principalement avantage à développer est :**

---

- A. l'écoute.
- B. L'affirmation de soi.
- C. l'expression affective.
- D. le contrôle de mes réactions.

**16. Quand j'interagis avec quelqu'un,**

---

- A. je fais peu de gestes.
- B. mes gestes sont plutôt harmonieux.
- C. mes gestes peuvent être saccadés.
- D. mes gestes sont amples et nombreux.

**17. Quand quelqu'un m'expose un problème personnel,**

---

- A. Je cherche à dédramatiser en envisageant une autre façon de voir les choses.
- B. Je cherche une solution.
- C. J'écoute attentivement et je reformule ce que je comprends.
- D. Je pose beaucoup de questions afin d'avoir une vision complète de la situation.

**18. On me perçoit comme quelqu'un qui...**

---

- A. est souvent imprévisible.
- B. valorise les relations interpersonnelles.
- C. exige la rigueur et la logique.
- D. se montre très compétitif.

**19. Dans mes interactions, il m'arrive souvent de déplorer le fait que les gens...**

---

- A. ne sont pas conscients de leurs sentiments.
- B. parlent sans réfléchir.
- C. manquent d'imagination.
- D. parlent pour ne rien dire.

**20. Quand je suis stressé ou défensif, je deviens...**

---

- A. émotif.
- B. impulsif.
- C. exagérément contrôlé.
- D. parlent pour ne rien dire.

**21. Je défends mes idées...**

---

- A. avec tact.
- B. avec des arguments.
- C. avec entrain.
- D. avec force.

**22. Quand j'ai une décision à prendre,**

---

- A. je tiens compte des personnes impliquées.
- B. j'opte pour la décision la plus pratique.
- C. j'essaie de prendre la décision la plus éclairée.
- D. je me fie à mon intuition.

**23. Quand j'écoute quelqu'un,**

---

- A. j'ai tendance à l'interrompre pour donner mon idée.
- B. j'essaie de bien saisir son point de vue.
- C. je l'écoute en pensant à autre chose.
- D. je lui laisse le temps d'exprimer sa pensée.

**24. Quand on me donne du feed-back critique,**

---

- A. je me défends.
- B. j'essaie de comprendre.
- C. je demande des preuves.
- D. je réagis de façon impulsive.

**25. J'ai complété ce questionnaire...**

---

- A. en essayant d'analyser mon comportement le plus justement possible.
- B. en m'interrogeant sur sa valeur scientifique.
- C. de façon insouciante.
- D. rapidement sans me poser de questions.

**Merci de votre précieuse collaboration!**

## **APPENDICE F**

### **QUESTIONNAIRE : SPCC**

# Self Perceived Communication Competence Scale

**James C. McCroskey, 1988**

---

## **Directions :**

*Below are twelve situations in which you might need to communicate. People's abilities to communicate effectively vary a lot, and sometimes the same person is more competent to communicate in one situation than in another. Please indicate how competent you believe you are to communicate in each of the situations described below. Indicate in the space provided at the left of each item your estimate of your competence.*

### **Presume**

**0 = Completely incompetent**  
**100 = Competent**

Légende  
Strangers = Étrangers  
Acquaintance = Connaissance  
Friends = Amis

- \_\_\_\_\_ 1. Present a talk to a group of strangers.
- \_\_\_\_\_ 2. Talk with an acquaintance.
- \_\_\_\_\_ 3. Talk in a large meeting of friends.
- \_\_\_\_\_ 4. Talk in a small group of strangers.
- \_\_\_\_\_ 5. Talk with a friend.
- \_\_\_\_\_ 6. Talk in a large meeting of acquaintances.
- \_\_\_\_\_ 7. Talk with a stranger.
- \_\_\_\_\_ 8. Present a talk to a group of friends.
- \_\_\_\_\_ 9. Talk in a small group of acquaintances.
- \_\_\_\_\_ 10. Talk in a large meeting of strangers.
- \_\_\_\_\_ 11. Talk in a small group of friends.
- \_\_\_\_\_ 12. Present a talk to a group of acquaintances.

**Thanks for your precious collaboration!**

## **APPENDICE G**

### **QUESTIONNAIRE : CAS**

# The Communicative Adaptability Scale

**Robert L. Duran, 1983-1992**

---

*The following are statements about communication behaviors.*

*Answer each item as it relates to your general style of communication (the type of communicator you are most often) in social situations.*

*Please indicate the degree to which each statement applies to you by placing the appropriate number (according to the scale below) in the space provided :*

- 5 =** Always true of me  
**4 =** Often true of me  
**3 =** Sometimes true of me  
**2 =** Rarely true of me  
**1 =** Never true of me

## **Social Composure (Attitude sociale)**

---

- \_\_\_\_\_ 1. I feel nervous in social situations.
- \_\_\_\_\_ 2. In most social situations I feel tense and constrained.
- \_\_\_\_\_ 3. When talking, my posture seems awkward and tense.
- \_\_\_\_\_ 4. My voice sounds nervous when I talk with others.
- \_\_\_\_\_ 5. I am relaxed when talking with others.

## **Social Confirmation (Confirmation sociale)**

---

- \_\_\_\_\_ 6. I try to make the other person feel good.
- \_\_\_\_\_ 7. I try to make the other person feel important.
- \_\_\_\_\_ 8. I try to be warm when I communicate with another.
- \_\_\_\_\_ 9. While I'm talking I think about how the other person feels.
- \_\_\_\_\_ 10. I am verbally and nonverbally supportive of other people.

## **Social Experience (Expériences sociales)**

---

- \_\_\_\_\_ 11. I like to be active in different social groups.
- \_\_\_\_\_ 12. I enjoy socializing with various groups of people.
- \_\_\_\_\_ 13. I enjoy meeting new people.
- \_\_\_\_\_ 14. I find it easy to get along with new people.
- \_\_\_\_\_ 15. I do not « mix » well at social functions.

### **Appropriate Disclosure (Ouverture de soi)**

---

- \_\_\_\_\_ 16. I am aware of how intimate my disclosures are.
- \_\_\_\_\_ 17. I am aware of how intimate the disclosures of others are.
- \_\_\_\_\_ 18. I disclose at the same level that others disclose to me.
- \_\_\_\_\_ 19. I know how appropriate my self-disclosures are.
- \_\_\_\_\_ 20. When I self-disclose I know what I am revealing.

### **Articulation (Expression verbale)**

---

- \_\_\_\_\_ 21. When speaking I have problems with grammar.
- \_\_\_\_\_ 22. At times I don't use appropriate verb tense.
- \_\_\_\_\_ 23. I sometimes use one word when I mean to use another.
- \_\_\_\_\_ 24. I sometimes use words incorrectly.
- \_\_\_\_\_ 25. I have difficulty pronouncing some words.

### **Wit (Présence d'esprit, humour)**

---

- \_\_\_\_\_ 26. When I am anxious, I often make jokes.
- \_\_\_\_\_ 27. I often make jokes when in tense situations.
- \_\_\_\_\_ 28. When I embarrass myself I often make a joke about it.
- \_\_\_\_\_ 29. When someone makes a negative comment about me I respond with a witty comeback.
- \_\_\_\_\_ 30. People think I am witty.

**Thanks for your precious collaboration**

**APPENDICE H****COMPILATION DU SPC**

# Mon style personnel de communication au travail

## Compilation des données

### Identification de l'observation

Université	#
<b>UQXX</b>	

	ANALYTIQUE	DIRECTIF	AIMABLE	EXPRESSIF
1.	D	C	B	A
2.	B	A	C	D
3.	A	B	D	C
4.	A	C	D	B
5.	A	D	B	C
6.	A	D	C	B
7.	A	C	D	B
8.	B	C	A	D
9.	C	B	D	A
10.	C	B	A	D
11.	B	A	D	C
12.	D	C	A	B
13.	C	D	A	B
14.	D	A	C	B
15.	C	A	B	D
16.	A	C	B	D
17.	D	B	C	A
18.	C	D	B	A
19.	B	D	A	C
20.	C	D	A	B
21.	B	D	A	C
22.	C	B	A	D
23.	D	A	B	C
24.	C	A	B	D
25.	B	D	A	C
<b>Totaux</b>				
<b>SPC</b>	<b>AN</b>	<b>DI</b>	<b>AI</b>	<b>EX</b>

## **APPENDICE I**

### **COMPILATION SPCC**

## Compilation SPCC - UQXX

**1**

1	0	<b>Contextes</b>	
2	0	Public	0,00
3	0	Meeting	0,00
4	0	Group	0,00
5	0	Dyad	0,00
6	0		
7	0	<b>Receveurs</b>	
8	0	Stranger	0,00
9	0	Acquaintance	0,00
10	0	Friend	0,00
11	0		
12	0	<b>SPCC total</b>	<b>0,00</b>

**2**

1	0	<b>Contextes</b>	
2	0	Public	0,00
3	0	Meeting	0,00
4	0	Group	0,00
5	0	Dyad	0,00
6	0		
7	0	<b>Receveurs</b>	
8	0	Stranger	0,00
9	0	Acquaintance	0,00
10	0	Friend	0,00
11	0		
12	0	<b>SPCC total</b>	<b>0,00</b>

**3**

1	0	<b>Contextes</b>	
2	0	Public	0,00
3	0	Meeting	0,00
4	0	Group	0,00
5	0	Dyad	0,00
6	0		
7	0	<b>Receveurs</b>	
8	0	Stranger	0,00
9	0	Acquaintance	0,00
10	0	Friend	0,00
11	0		
12	0	<b>SPCC total</b>	<b>0,00</b>

**4**

1	0	<b>Contextes</b>	
2	0	Public	0,00
3	0	Meeting	0,00
4	0	Group	0,00
5	0	Dyad	0,00
6	0		
7	0	<b>Receveurs</b>	
8	0	Stranger	0,00
9	0	Acquaintance	0,00
10	0	Friend	0,00
11	0		
12	0	<b>SPCC total</b>	<b>0,00</b>

**5**

1	0	<b>Contextes</b>	
2	0	Public	0,00
3	0	Meeting	0,00
4	0	Group	0,00
5	0	Dyad	0,00
6	0		
7	0	<b>Receveurs</b>	
8	0	Stranger	0,00
9	0	Acquaintance	0,00
10	0	Friend	0,00
11	0		
12	0	<b>SPCC total</b>	<b>0,00</b>

**6**

1	0	<b>Contextes</b>	
2	0	Public	0,00
3	0	Meeting	0,00
4	0	Group	0,00
5	0	Dyad	0,00
6	0		
7	0	<b>Receveurs</b>	
8	0	Stranger	0,00
9	0	Acquaintance	0,00
10	0	Friend	0,00
11	0		
12	0	<b>SPCC total</b>	<b>0,00</b>

**APPENDICE J****COMPILATION CAS**

## Compilation CAS - UQXX

1

Initial	Réel	
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	0	0
16	0	0
17	0	0
18	0	0
19	0	0
20	0	0
21	0	0
22	0	0
23	0	0
24	0	0
25	0	0
26	0	0
27	0	0
28	0	0
29	0	0
30	0	0

### Score dimensions

Social composure	0
Social confirmation	0
Social experience	0
Appropriate disclosure	0
Articulation	0
Wit	0

**CAS Total** 0

Vérification 0

2

Initial	Réel	
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	0	0
16	0	0
17	0	0
18	0	0
19	0	0
20	0	0
21	0	0
22	0	0
23	0	0
24	0	0
25	0	0
26	0	0
27	0	0
28	0	0
29	0	0
30	0	0

### Score dimensions

Social composure	0
Social confirmation	0
Social experience	0
Appropriate disclosure	0
Articulation	0
Wit	0

**CAS Total** 0

Vérification 0

3

Initial	Réel	
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	0	0
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	0	0
16	0	0
17	0	0
18	0	0
19	0	0
20	0	0
21	0	0
22	0	0
23	0	0
24	0	0
25	0	0
26	0	0
27	0	0
28	0	0
29	0	0
30	0	0

### Score dimensions

Social composure	0
Social confirmation	0
Social experience	0
Appropriate disclosure	0
Articulation	0
Wit	0

**CAS Total** 0

Vérification 0