



**HAL**  
open science

# De la prise de parole au silence, une interprétation en termes d'impuissance apprise dans le contexte organisationnel

Clement Andrieu

## ► To cite this version:

Clement Andrieu. De la prise de parole au silence, une interprétation en termes d'impuissance apprise dans le contexte organisationnel. Psychologie. Université Côte d'Azur, 2023. Français. NNT : 2023COAZ2048 . tel-04536174

**HAL Id: tel-04536174**

**<https://theses.hal.science/tel-04536174>**

Submitted on 8 Apr 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THÈSE DE DOCTORAT

De la prise de parole au silence, une  
interprétation en termes d'impuissance apprise  
dans le contexte organisationnel

**Clement F. A. ANDRIEU**

Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales  
(LAPCOS)

**Présentée en vue de l'obtention  
du grade de docteur en Psychologie  
de l'Université Côte d'Azur**  
**Co-Dirigée par** : Isabelle Milhabet  
et Dirk D. Steiner  
**Soutenue le** : 18/12/2023

**Devant le jury, composé de :**  
Nicolas Gillet, MCF-HDR, Université de Tours  
Pascal Pansu, PR, Université Grenoble Alpes  
Florence Stinglhamber, PR, UC Louvain  
Dirk D. Steiner, PR, Université Côte d'Azur  
Isabelle Milhabet, PR, Université Côte d'Azur

# De la prise de parole au silence, une interprétation en termes d'impuissance apprise dans le contexte organisationnel

Jury :

## **Présidente du jury**

Florence Stinglhamber, PR, UC Louvain

## **Rapporteurs**

Nicolas Gillet, MCF-HDR, Université de Tours

Pascal Pansu, PR, Université Grenoble Alpes

## **Examinatrice**

Florence Stinglhamber, PR, UC Louvain

## **Directeur·trice**

Isabelle Milhabet, PR, Université Côte d'Azur, France

Dirk D. Steiner, PR, Université Côte d'Azur, France

## Résumé

Les individus ont un besoin intrinsèque de ressentir un certain contrôle de leur environnement, de pouvoir influencer les situations en vue d'éviter les dangers, de limiter les expériences négatives ou de provoquer des situations positives. Ce besoin est généralisable à l'ensemble des organisations dans lesquelles les individus évoluent : travail, associations, université, etc. Dans ces organisations, face à des événements négatifs, les personnes peuvent chercher à agir, notamment en prenant la parole auprès de certaines autorités, gestionnaires ou responsables. L'action, quoi qu'indirecte, a pour vocation d'atténuer ou d'empêcher ces événements. Face à ces mêmes événements négatifs, si la prise de parole est jugée futile, le silence est une option possible (i.e., silence acquiescent). Ce silence va à l'encontre du besoin de contrôler l'environnement et peut entraîner des conséquences préjudiciables, à la fois pour les personnes et pour les organisations. Dans la littérature sur les comportements organisationnels, le silence acquiescent est souvent considéré comme un exemple d'impuissance apprise mais l'est-il réellement ? L'impuissance apprise est un état sévère pour une personne qui peut se rapprocher de la dépression et qui ne se limite pas à une simple passivité. Dans la présente thèse, nous développons les concepts théoriques de sentiment de contrôle et d'impuissance apprise que nous transposons concrètement au contexte de la prise de parole et du silence en organisation. L'objectif est de comprendre comment les individus en viennent à rester silencieux, résignés et quelles en sont les conséquences. Les études menées dans ce cadre mettent le silence acquiescent à l'épreuve du paradigme de l'impuissance apprise impliquant l'examen systématique de ses antécédents, médiateurs et l'ensemble de ses conséquences (i.e., comportementales, émotionnelles et cognitives). Les résultats obtenus permettent de réaliser un lien explicite entre silence acquiescent et impuissance apprise. Ils contribuent ainsi à la compréhension des facteurs amenant les personnes à rester silencieuses et des conséquences qui en découlent. Plus généralement, l'application du concept d'impuissance apprise aux

recherches en psychologie des organisations y est discuté ainsi que les apports théoriques de ce travail et les questions qui restent en suspens.

**Mots-clefs :** prise de parole, voix, silence organisationnel, impuissance apprise, perception de contrôle, résignation

## **Abstract**

Individuals have an intrinsic need to experience a certain degree of personal control over their environment, the ability to influence situations to prevent hazards, mitigate negative experiences, or create positive outcomes. This basic need also holds true within organizations where individuals operate, whether it's in the workplace, in associations, at the university, etc. In these contexts, when negative events occur, people may seek to voice their concerns to authorities, managers, or decision-makers in an attempt to indirectly affect these events they wish to influence, either to prevent or alleviate them. However, there are instances when, faced with a negative event, individuals remain silent and accept it, believing that acting is futile (i.e., acquiescent silence). This silence contradicts their need to control their environment and can lead to detrimental consequences for both individuals and organizations. In the literature on organizational behavior, this state of silence is often considered as an example of learned helplessness, but is it so? Learned helplessness is a severe state for individuals, which can resemble a depressive state and goes beyond mere passivity. In this thesis, we expose the theoretical concepts of control perception and learned helplessness, which we concretely apply to the context of voice and silence within organizations to understand how individuals come to stay silent and resigned, and what the consequences are. The studies conducted within the framework of this thesis experimentally examine all the required components of the learned helplessness paradigm, including its antecedents, mediators, and the full scope of its consequences (behavioral, emotional, and cognitive) in the context of voice within organizations. The results obtained in these studies show that acquiescent silence is indeed similar to learned helplessness, thus contributing to an understanding of the factors that lead people to remain silent and the resulting consequences. More broadly, the application of the concept of learned helplessness to social issues is discussed, as well as the theoretical contributions of this work and the remaining questions to be addressed.

**Keywords:** speaking up, voice, organizational silence, learned helplessness, control perception, resignation

## Remerciements

Celles et ceux qui me connaissent savent à quel point il m'est difficile d'exprimer adéquatement des émotions fortes telles que la profonde gratitude que je ressens actuellement envers les personnes qui m'ont accompagné tout au long de l'élaboration de cette thèse. Cette section contiendra donc inévitablement des omissions et des approximations, et je m'en excuse. Je vais tenter de rester concis, mais cela ne saurait refléter l'ampleur de la gratitude que je ressens.

Tout d'abord, je tiens à remercier mes co-directeurs de thèse, Isabelle Milhabet et Dirk Steiner. Sans eux, je ne serais pas là où je suis aujourd'hui, et cette thèse ne serait pas sur le point d'être finalisée. Leur soutien inestimable tout au long de ce parcours de thèse, et même bien avant, tout au long de mon cursus universitaire à Nice, mérite ma reconnaissance éternelle. Merci de m'avoir transmis cette passion et cette rigueur pour la recherche en psychologie. Merci d'avoir trouvé les mots justes dans les moments les plus difficiles. Merci de m'avoir fait confiance tout au long de ce parcours. De ma première année en psychologie à Nice jusqu'à aujourd'hui, je vous remercie pour tout ce que vous m'avez enseigné. Grâce à vous, j'ai pu grandir et devenir la personne que je suis aujourd'hui. Vos précieux conseils ont été essentiels tout au long de ce travail, mais ils ont également eu un impact positif sur ma vie dans son ensemble. Dirk, je tiens à te remercier de m'avoir fait confiance dans ce projet depuis le premier jour où j'en ai parlé lors de mon entrée en master. Merci d'avoir suivi mes projets à Strasbourg et de m'avoir à nouveau fait confiance pour proposer ce projet au concours de l'école doctorale. Sans cette confiance, je ne serais pas en train d'écrire ces mots aujourd'hui. Isabelle, merci d'avoir accepté de m'accompagner dans ce projet. Nos interactions positives, bienveillantes et productives au quotidien ont été inestimables, tout comme les mots que tu as trouvés pour m'aider à repousser beaucoup de mes limites. Merci d'avoir été et d'être toujours là pour me prodiguer vos précieux conseils. Je ne pouvais pas rêver d'un meilleur encadrement.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers les membres du jury, à savoir Florence Stinglhamber, Nicolas Gillet et Pascal Pansu, qui ont généreusement accepté d'évaluer mon travail. Je suis convaincu que leurs précieux regards et conseils m'aideront à améliorer mes réflexions, à prendre du recul et à franchir un nouveau cap dans mon travail de recherche.

Je souhaite remercier chaleureusement l'ensemble de l'équipe du LAPCOS pour m'avoir accueilli tout au long de ces années et pour les nombreux moments d'échanges, de partage et de convivialité que nous avons partagés. Votre soutien a été essentiel pour mener à bien ce projet. Je tiens à adresser un immense et très spécial remerciement à l'ensemble de mes collègues doctorants qui ont été mes compagnons de route tout au long de cette épreuve de la thèse. En particulier, je remercie Victor d'avoir été le premier à m'inciter à m'installer dans la salle des doctorants, et je suis reconnaissant à l'ensemble des doctorants qui m'ont fait aimer cet endroit une fois que j'y étais installé. Parmi mes compagnons de route, je tiens à exprimer ma gratitude particulière envers Dayle, Fanny et Roxane, un trio incroyable avec qui j'ai eu la chance de partager de nombreux précieux moments qui m'ont fait grandir et de devenir la personne que je suis aujourd'hui. Chacune d'entre vous, à votre manière, m'a apporté un soutien précieux et m'a aidé à devenir une meilleure personne. Il est impossible de résumer votre impact en si peu de mots. Un grand merci également à Karine et Sara votre soutien inestimable, d'avoir été présentes lorsque j'étais au plus bas, et je ne saurais jamais exprimer à quel point je vous suis reconnaissant. Un remerciement tout particulier à Ambre (même si tu ne fais pas partie du laboratoire, c'est tout comme), merci pour ta patience avec les statistiques, pour m'avoir fait découvrir le fabuleux logiciel R, et bien sûr pour nos échanges passionnants sur la zythologie. Merci à Vassia et Anne pour votre soutien, même à l'autre bout du monde sur un autre continent, c'était une expérience incroyable. Merci également à l'ensemble des étudiants de master que j'ai eu le plaisir d'encadrer et pour leur contribution à différentes études de cette thèse.

Un énorme merci à l'ensemble des membres de ma famille qui ont toujours été là pour me soutenir, même si je ne communiquais pas beaucoup sur mon travail. Merci pour votre soutien infaillible. Je tiens à exprimer ma gratitude envers mes parents, ainsi qu'envers mes grands-parents qui ont vécu cette aventure au plus près de moi et qui ont toujours été présents pour moi, merci pour votre soutien sans failles. Tout particulièrement, à mes grands-parents, je vous remercie pour tout votre amour, votre soutien, et votre aide au quotidien, qui ont eu un impact extrêmement positif sur l'ensemble de mon parcours, mais aussi tout au long de ma vie. Il est impossible d'exprimer adéquatement ma gratitude en si peu de mots.

Un grand merci à mes amis proches. Merci pour tous les moments passés ensemble, pour être toujours là pour moi. Je tiens à remercier Martin pour ses précieux conseils depuis tant d'années, les moments que nous avons partagés, tant dans les moments difficiles que dans les moments de joie. Un grand merci groupé au collectif BFRIII avec qui j'ai pu passer des moments incroyables qui m'ont permis de m'évader de la réalité du quotidien. Merci à vous, Fabien, Maurice, Florian et Nicolas.

Un énorme merci à l'ensemble des personnes qui m'ont aidé, de près ou de loin, dans l'épreuve de la thèse. Merci d'avoir été là quand j'en avais besoin, pour m'aider à la relecture, à me changer les idées, me soutenir, pour l'aide au recrutement de participants, vos conseils, ou simplement pour votre présence, qui a été très bénéfique pour moi. Je ne peux pas dresser une liste complète de l'ensemble de ces personnes, mais je vous suis incroyablement reconnaissant et je pense à vous.

Enfin, merci à l'ensemble des participants aux études de cette thèse, sans vous, elle n'existerait pas.

## Table des Matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Résumé .....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>Abstract .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>Remerciements .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Table des Matières .....</b>                                     | <b>9</b>  |
| <b>Avant-Propos .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>Introduction .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>Chapitre 1. Contrôle et perte de contrôle .....</b>              | <b>23</b> |
| <b>Le sentiment de contrôle .....</b>                               | <b>24</b> |
| Relation agent-objectif .....                                       | 26        |
| Relation agent-moyen .....  | 28        |
| Relation moyen-objectif.....  | 29        |
| Contrôle objectif versus subjectif .....                            | 32        |
| <b>Antécédents du sentiment de contrôle .....</b>                   | <b>35</b> |
| Les relations de contingence .....                                  | 36        |
| L'expérience de maîtrise.....                                       | 37        |
| Dynamique des construits du contrôle.....                           | 39        |
| Les caractéristiques de la situation .....                          | 41        |
| <b>Importance, maintien et perte du sentiment de contrôle .....</b> | <b>43</b> |
| Bénéfices liés au sentiment de contrôle .....                       | 44        |
| Menaces du sentiment de contrôle .....                              | 46        |
| Tentatives de reconquête du sentiment de contrôle .....             | 48        |
| Systèmes d'activation et d'inhibition des comportements.....        | 50        |
| <b>Conclusion du Chapitre 1 .....</b>                               | <b>52</b> |
| Points clefs du Chapitre 1 .....                                    | 53        |
| <b>Chapitre 2. Impuissance apprise.....</b>                         | <b>54</b> |
| <b>Théorie originelle de l'impuissance apprise .....</b>            | <b>55</b> |
| Mise en évidence du phénomène d'impuissance apprise .....           | 56        |
| Processus d'apprentissage de l'impuissance.....                     | 61        |
| <b>Etudes de l'impuissance apprise chez l'humain .....</b>          | <b>67</b> |
| Impuissance apprise et réactance .....                              | 69        |
| Impuissance apprise et dépression .....                             | 70        |
| <b>Reformulations théoriques de l'impuissance apprise.....</b>      | <b>71</b> |

|  |            |
|--|------------|
| Reformulation attributionnelle.....  | 72         |
| Théorie informationnelle de l'impuissance apprise.....   | 81         |
| <b>Conclusion du Chapitre 2 .....</b>  | <b>87</b>  |
| Points clefs du Chapitre 2 .....   | 90         |
| <b>Chapitre 3. Sentiment de contrôle et impuissance en organisation.....</b>   | <b>91</b>  |
| <b>Situations négatives en organisation .....</b>  | <b>93</b>  |
| Jugement d'une situation en termes de justice.....   | 94         |
| Importance de la justice en organisation.....  | 95         |
| Règles de justice et situations négatives en organisation.....   | 97         |
| <b>Voix et silence en organisation .....</b>   | <b>102</b> |
| La voix .....  | 102        |
| Silence organisationnel .....  | 108        |
| <b>Silence et impuissance apprise en organisation .....</b>  | <b>116</b> |
| Sentiment de contrôle et inefficacité de la voix.....  | 117        |
| Impuissance apprise : de la voix au silence .....  | 118        |
| <b>Conclusion du Chapitre 3 .....</b>  | <b>123</b> |
| Points clefs du Chapitre 3 .....   | 125        |
| <b>Problématique.....</b>  | <b>126</b> |
| <b>Chapitre 4. Non-contingence de la voix comme antécédent à l'impuissance apprise organisationnelle.....</b>                  | <b>130</b> |
| Enjeux théoriques.....   | 131        |
| <b>Étude 1 : impacts de la faible instrumentalité de la voix répétée auprès d'un public d'étudiants à l'université.....</b>    | <b>132</b> |
| Introduction.....  | 132        |
| Hypothèses.....  | 133        |
| Méthode .....  | 134        |
| Résultats.....   | 142        |
| Discussion .....   | 153        |
| <b>Étude 2 : impacts de la faible instrumentalité de la voix répétée auprès d'un public de professionnels de la vente.....</b> | <b>156</b> |
| Introduction.....  | 156        |
| Hypothèses.....  | 157        |
| Méthode .....  | 157        |
| Résultats.....   | 161        |
| Discussion .....   | 169        |
| Limites .....  | 170        |

|   |            |
|---|------------|
| Conclusion du Chapitre 4 .....  | 173        |
| <b>Chapitre 5. Conséquences émotionnelles de l'impuissance apprise dans le contexte de prise de parole.....</b>                     | <b>175</b> |
| Enjeux théoriques.....  | 175        |
| <b>Étude 3 : instrumentalité répétée de la voix, internalité et stabilité de l'attribution de l'échec (étude pilote).....</b>       | <b>178</b> |
| Introduction.....   | 178        |
| Hypothèses .....  | 179        |
| Méthode .....   | 180        |
| Résultats.....  | 185        |
| Discussion .....  | 194        |
| <b>Étude 4 : non instrumentalité répétée de la voix, internalité, stabilité et contrôlabilité de l'attribution de l'échec .....</b> | <b>196</b> |
| Hypothèses .....  | 196        |
| Méthode .....   | 198        |
| Résultats.....  | 204        |
| Discussion .....  | 211        |
| <b>Étude 5 : Expérience passée de la faible instrumentalité de la voix en organisation et attribution de l'échec.....</b>           | <b>214</b> |
| Introduction.....   | 214        |
| Hypothèses.....   | 215        |
| Méthode .....   | 215        |
| Résultats.....  | 219        |
| Discussion .....  | 224        |
| Conclusion du Chapitre 5 .....  | <b>226</b> |
| <b>Chapitre 6 : conséquences cognitives de l'impuissance apprise dans le contexte de prise de parole.....</b>                       | <b>231</b> |
| Introduction.....   | 231        |
| Enjeux théoriques.....  | 234        |
| <b>Étude 6 : performances cognitives à la suite de l'expérience répétée de faible instrumentalité de la voix.....</b>               | <b>236</b> |
| Introduction.....   | 237        |
| Hypothèses.....   | 241        |
| Méthode .....   | 242        |
| Résultats.....  | 249        |
| Discussion .....  | 258        |
| Conclusion du Chapitre 6 .....  | <b>263</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Conclusion Générale .....</b>   | <b>267</b> |
| <b>De la prise de parole au silence : examen selon le paradigme de l'impuissance apprise .....</b> | <b>269</b> |
| Apprentissage de la faible instrumentalité de la voix et déficits comportementaux.....             | 269        |
| Conséquences émotionnelles de la faible instrumentalité répétée de la voix .....                   | 270        |
| Déficits cognitifs liés à la faible instrumentalité répétée de la voix .....                       | 272        |
| <b>Limites .....</b>   | <b>274</b> |
| Méthodes employées.....  | 274        |
| Modérateurs à considérer .....   | 277        |
| <b>Voix, silence et impuissance apprise .....</b>  | <b>280</b> |
| Apports théoriques principaux .....  | 280        |
| Ouvertures.....  | 285        |
| Implications pratiques .....   | 287        |
| <b>Épilogue .....</b>  | <b>290</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>  | <b>291</b> |

## **Avant-Propos**

Au cours de l'année 2023, la France a été confrontée à des perturbations sociales majeures à la suite de l'adoption d'une réforme des retraites qui a augmenté l'âge légal de départ à la retraite de 62 à 64 ans. Cette décision gouvernementale a suscité une contestation d'envergure s'incarnant dans de vastes manifestations où les Français ont exprimé leur mécontentement face à une mesure jugée injuste (Gasté, 2023). Ces défilés de plusieurs centaines de milliers de personnes ont été caractérisés par la présence de nombreux protestataires arborant des pancartes, scandant des slogans et réclamant un changement concret vis-à-vis de cette décision perçue comme inappropriée (Morder, 2023 ; Neveu, 2023 ; Villette, 2023). Bien que, pour comprendre l'ensemble des dynamiques de ces mouvements sociaux, il faille bien entendu faire appel à de nombreux facteurs intra-individuels, interindividuels, positionnels ou idéologiques (Doise, 1982), il n'en demeure pas moins que ces manifestations récurrentes au cours de l'Histoire témoignent du profond désir des citoyens d'exprimer leur voix et d'influencer les décisions qui façonnent leur réalité. Cet exemple concret souligne la motivation des gens de tenter d'exercer un certain degré de contrôle sur les différentes situations pouvant les affecter, en exprimant leurs points de vue et leurs préoccupations, même lorsqu'ils ne disposent pas d'un pouvoir direct sur les décisions en elles-mêmes. Ils aspirent à ce que leur message influence les décideurs (dans l'exemple cité, les pouvoirs publics et le gouvernement français) et contribue à l'émergence d'une situation plus favorable ou du moins faire en sorte que la situation soit moins défavorable. Dans cette dynamique se manifeste un processus psychologique fondamental inhérent à la nature humaine : le besoin de contrôle sur son environnement (Adams et al., 2017 ; Burger, 1989 ; Chen et al., 2015 ; Leotti et al., 2010). Cette recherche de contrôle et d'impact concret sur l'environnement est menée à l'aide des moyens que les personnes jugent pertinents, même en l'absence de contrôle direct et immédiat sur les causes. Dans ce cas, les protestations, l'expression des oppositions, des craintes, du

mécontentement, peuvent être vues comme des tentatives de contrôle indirect de la situation par l'action des personnes et des groupes. Cependant, ces mouvements d'expression tendent à perdre de leur vigueur au fil du temps (e.g., le taux de participation diminue). Il convient de noter que, même au début de ces manifestations, elles ne représentaient pas l'ensemble de la population du pays car certains adhèrent au projet et d'autres, nombreux, choisissent dès le départ de ne pas agir (Andolfatto, 2017 ; Chemla, 2023). Les raisons qui peuvent expliquer cette absence ou ce faible engagement sont variées : contraintes économiques, craintes des répercussions, stratégies syndicales différentes, non adhésion aux modalités de contestations ... Cependant, il ne faut pas négliger l'importance du découragement, de la lassitude, de la désillusion, voire du sentiment d'impuissance chez certaines personnes qui constatent que leurs actions n'aboutissent pas à des changements concrets au fil du temps ou qui estiment que les manifestations ne sont pas des moyens efficaces d'action. Cette tendance peut être associée à un apprentissage selon lequel les possibilités d'actions individuelles ou collectives dans de telles situations ne conduisent pas à des résultats tangibles. En conséquence, tout en étant défavorable au projet mis en place, certains peuvent se sentir pris au piège face à cette adversité qu'ils ne peuvent pas éviter. Cette posture s'exprime souvent par une forte diminution de la motivation à agir face à cette situation pourtant jugée intolérable.

Il existe, à plus petite échelle, des situations présentant des caractéristiques semblables à celles de notre exemple. Nous retiendrons celles du milieu professionnel ou plus largement du milieu organisationnel. Face à des décisions négatives ou à des situations intolérables au travail, les employés ont différentes réactions. Certains choisissent de s'exprimer auprès de la hiérarchie dans l'espoir de changer la situation. Cependant, il est également fréquent que certaines personnes optent pour une attitude passive et silencieuse acceptant de subir ces événements insatisfaisants.

Ce dernier constat est à l'origine de l'objet d'étude la présente thèse : approfondir notre compréhension de la passivité et de l'acceptation face à des situations qui peuvent être négatives voire intolérables dans l'environnement, notamment organisationnel et de ses principales conséquences sur les personnes. Notre objectif était d'analyser en détail les différentes étapes et les facteurs qui contribuent à l'apprentissage de la passivité des individus au cours de leurs interactions avec l'environnement organisationnel. Nous avons cherché à comprendre comment les personnes en viennent à considérer qu'il est inutile d'agir en organisation optant plutôt pour l'acceptation passive de situations négatives. Cette recherche se situe à l'intersection de la psychologie du travail et de la psychologie sociale, et s'appuie sur les travaux et théories du contrôle psychologique, de la motivation, de l'apprentissage social, des perceptions et du comportement organisationnel permettant de mieux comprendre les raisons et les mécanismes qui conduisent les personnes à rester silencieuses dans des situations négatives en milieu professionnel, tout en acceptant de subir ces situations sans réagir.

## Introduction

Les sociétés humaines ont en commun la création d'organisations diverses telles que des entreprises, des confréries religieuses, des fraternités/sororités, des associations, des établissements scolaires ou universitaires, des partis politiques, et bien d'autres dans lesquelles les enjeux sont plus ou moins grands et nombreux. Le terme « organisation » désigne un groupe de personnes organisé hiérarchiquement, où une ou plusieurs personnes ou instances ont le pouvoir notamment d'assigner des tâches à des subordonnés, dans le but de réaliser un objectif commun qui dépasse généralement les intérêts individuels de chacun des membres (Huber & Bartunek, 2019). Bien que les membres d'une organisation puissent poursuivre des objectifs variés, chacun a au moins une responsabilité attribuée qui contribue à la réalisation des objectifs principaux et communs de l'organisation (Huber & Bartunek, 2019). Les structures organisationnelles adoptent la plupart du temps un caractère hiérarchique qui peut prendre une forme pyramidale (Ahmady et al., 2016). Les membres les mieux placés (haut de la pyramide) sont moins nombreux et occupent des postes de prise de décision, possédant ainsi un niveau de contrôle et de pouvoir décisionnel assez élevé. Puis, plus les niveaux hiérarchiques diminuent, plus le nombre potentiel de membres augmente. Cependant, le sentiment de contrôle diminue à mesure que l'on occupe ces positions « inférieures » ou ayant moins de pouvoir décisionnel (Farmer & Aguinis, 2005 ; Guinote, 2017 ; Guinote & Lammers, 2017). Le schéma traditionnel d'organisation d'une entreprise illustre assez bien cette dynamique : le chef d'entreprise occupe le sommet de la pyramide, suivi des différents responsables d'équipes puis des employés (Mahoney, 1979). Notons que le degré de pouvoir décisionnel de chacun peut varier en fonction de la culture de l'organisation ou de sa nature (Willcoxson & Millet, 2000). La distance entre pouvoir décisionnel et sa propre position de subordonné peut éloigner de l'action directe : les personnes occupant des positions « subordonnées » peuvent rencontrer des difficultés à intervenir directement sur certains aspects organisationnels ou situations qui les affectent, tels

que, par exemple, des décisions prises par la direction, les processus utilisés pour atteindre certains objectifs, les problèmes de mauvaise gestion, les conflits, les cas de maltraitance, etc. Dans ces situations, les personnes peuvent réagir de différentes manières : tenter d'indirectement influencer la situation en question en faisant appel à un ou des membres hiérarchiquement supérieurs, possédant le pouvoir décisionnel requis pour directement agir sur la tâche ou alors rester silencieux et accepter que de tels événements négatifs se produisent (Brinsfield et al., 2009 ; Milliken & Lam, 2009 ; Morrison, 2014, 2023). Par l'action de s'exprimer, un subordonné cherche à exercer un contrôle, de manière indirecte, en intercédant avec une personne possédant les moyens d'exercer une influence sur un événement. Dans la littérature étudiant les comportements organisationnels, ce comportement est dénommé « comportement de voix » (Hirschman, 1970 ; Knoll, 2021 ; Morrison, 2014). Comme mentionné dans l'avant-propos, une des raisons pour laquelle certaines personnes agissent et s'expriment, ou, au contraire, restent silencieuses, est la perception que ce type d'action est inefficace et futile dans de tels contextes. Dans ce travail de thèse, nous souhaitons identifier comment et pourquoi (antécédents) les personnes se retrouvent silencieuses, pensant qu'il est futile de s'exprimer, et quels en sont les différentes conséquences sur les personnes.

Comprendre ce qui conduit les personnes à agir a toujours été un sujet de recherche important en psychologie (James, 1890). Dans cette quête, les recherches ont démontré que le sentiment de contrôle est une variable particulièrement importante qui influence la motivation des personnes tout au long de la vie (e.g., Baltes & Baltes, 1986 ; Rauvola & Rudolph, 2022 ; Shane et al., 2019 ; Skinner, 1995). Être en mesure d'exercer du contrôle sur l'environnement et dans les différents domaines de la vie est un besoin fondamental et intrinsèque à l'être humain (Leotti et al., 2010, 2015 ; Leotti & Delgado, 2011 ; Ryan & Deci, 2006). Sans ce sentiment de contrôle, il se sentirait vulnérable face à l'entropie inhérente du monde qui l'entoure, pensant qu'il n'a pas d'influence sur celui-ci (Landau et al., 2015 ; Warren, 2006). Ce besoin de contrôle

est universel et transcende les différentes sociétés et leurs cultures (Chen et al., 2015). Les recherches portant sur le concept de sentiment de contrôle ont fourni des connaissances précieuses sur son évolution tout au long de la vie, son impact et ses conséquences, notamment à sa disparition. Elles ont permis de mieux appréhender comment ce construit psychologique influence la motivation, les comportements et les émotions des personnes (Chipperfield et al., 2017 ; Rauvola & Rudolph, 2022 ; Skinner, 1995).

Au cours de la seconde moitié du XXe siècle, les chercheurs ont commencé à étudier la réaction des organismes (i.e., animaux et/ou humain) face à la perte de contrôle dans un environnement (Hiroto & Seligman, 1975 ; Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Miller & Seligman, 1975 ; Overmier & Leaf, 1965 ; Overmier & Seligman, 1967). Les travaux de Seligman et de ses collaborateurs ont jeté les bases de l'étude de la perte progressive du contrôle sur les organismes et ses conséquences et mené à l'élaboration du paradigme de l'impuissance apprise (*learned helplessness* ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996 ; Seligman, 1975). Ce paradigme, qui décrit comment les individus deviennent passifs, résignés et apathiques lorsqu'ils font face à un manque de contrôle répétitif et quels en sont les conséquences à plusieurs niveaux sur les personnes, a été affinée au fil du temps et a été utilisée à de nombreuses reprises pour décrire des phénomènes en laboratoire et hors laboratoire.

Néanmoins, il arrive que les recherches qui tentent de s'approprier cette littérature (e.g., comportements organisationnels, psychologie de l'écologie ; e.g., Knoll et al., 2019 ; Landry et al., 2018) ne tiennent pas entièrement compte de la richesse du paradigme de l'impuissance apprise. D'une part, l'existence d'une simple passivité est souvent extrapolée à un état d'impuissance apprise, ce qui ne constitue pas un critère suffisant pour en déduire la présence de cet état (Maier & Seligman, 2016 ; Overmier, 2002 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975). D'autre part, les autres indicateurs de cet état, notamment ses conséquences sur l'état émotionnel des personnes, leurs estime ou encore ses conséquences sur leur fonctionnement

cognitif ne sont presque jamais considérées ou prises en compte, alors qu'ils sont pourtant nécessaires à l'identification explicite de l'état d'impuissance apprise. La mauvaise identification de l'état d'impuissance apprise est néfaste sur deux aspects. Premièrement, elle amoindrit la portée du concept en le réduisant à une simple passivité ou à une diminution du sentiment de contrôle. Deuxièmement, une identification incomplète de l'impuissance apprise dans les recherches qui tentent de s'en emparer entraîne de fait un examen incomplet de l'inventaire des conséquences possibles d'un tel état, s'il s'avérait être correctement identifié.

L'ensemble de ces constats fait de l'impuissance apprise une théorie déjà ancienne qui reste d'actualité : elle fournit les éléments théoriques et empiriques pour comprendre comment les individus apprennent à apprendre à agir ou à rester silencieux au sein de leurs organisations. En établissant expérimentalement la relation qui unit les situations organisationnelles où les individus préfèrent rester passifs et la théorie de l'impuissance apprise, il serait possible de mieux prédire comment les personnes sont conduites à opter pour le silence, le retrait, et quelles en sont les conséquences notamment au sein des organisations.

Dans la présente thèse, nous examinons le rapprochement fait entre le silence et l'impuissance apprise. Nous interrogeons les raisons qui conduisent les gens à se résigner (i.e., rester ou devenir silencieux, passifs) et à se sentir impuissants face à des situations perçues comme négatives voire intolérables. Notre objectif est, entre autres, à l'aide de la littérature sur le paradigme de l'impuissance apprise, de clarifier les processus sous-jacents à ce phénomène et quelles en sont les conséquences. Cette approche doit permettre d'apporter des contributions théoriques et pratiques significatives, notamment dans le domaine organisationnel, qui se déclinent comme suit. Nous cherchons à examiner les mécanismes qui mènent les personnes à se résigner et à rester silencieuses (au sein d'une organisation) ainsi que les conséquences que cela engendre pour elles. Cette recherche doit contribuer à enrichir la littérature sur les comportements de prise de parole et de silence en milieu professionnel (Knoll, 2021; Morrison,

2014, 2023) et, dans un sens plus large, contribuer à la compréhension de ce qui favorise le bien-être au travail des personnes. Notre démarche devrait également permettre d'établir des liens théoriques avec d'autres préoccupations telles que, par exemple, le burnout, qui se caractérise par une perte de contrôle, une dépersonnalisation et une aliénation au travail (Bianchi & Schonfeld, 2016). Il est important de prendre en compte le fait que les gens préfèrent souvent vivre ces situations en silence, convaincus que leur parole ne changera rien. Nous souhaitons ainsi redonner une place fondamentale au concept d'impuissance apprise, quelquefois considéré comme *poussiéreux* (Ray, 2022), et montrer en quoi il reste pertinent pour expliquer les déficits motivationnels, émotionnels et cognitifs des personnes en organisation.

Pour répondre à ces différents objectifs, le **Chapitre 1** de cette thèse s'ouvre à la notion de contrôle au sens assez large : comment définir ce concept particulièrement riche, comprendre en quoi il est important pour les individus et comment il évolue au fil du temps et des expériences des personnes. Dans le **Chapitre 2**, notre analyse se concentrera sur la littérature concernant le paradigme de l'impuissance apprise. L'objectif est de présenter les mécanismes qui entrent en jeu lorsque les personnes sont confrontées à une perte de contrôle sur leur environnement ainsi que la manière dont elles peuvent se trouver dans un état de passivité, d'apathie et de déprime face à l'adversité. Le dernier chapitre théorique, le **Chapitre 3**, articule et applique au contexte organisationnel les éléments théoriques et empiriques exposés dans les deux premiers chapitres.

Dans la continuité de cette présentation, les trois chapitres empiriques suivants se penchent sur l'identification explicite du phénomène de l'impuissance apprise au regard des éléments nécessaires à son identification (Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996) et cela dans le contexte spécifique de la prise de parole en organisation.

Le premier chapitre empirique, le **Chapitre 4**, présente une transposition du protocole classique de l'étude de l'impuissance apprise à notre contexte d'intérêt : la prise de parole et le silence en organisation. Nous proposons ainsi un protocole expérimental permettant de placer les participants dans des situations répétées de non-impact de leur voix. L'objectif est en premier lieu d'identifier les déficits comportementaux qui accompagnent l'incontrôlabilité répétée des personnes. Dans ce cadre, deux études ont été menées : la première, auprès d'étudiants d'une université du sud de la France ( $N = 339$ ) et la seconde auprès de salariés du domaine de la vente ( $N = 315$ ). Le **Chapitre 5** est centré sur l'investigation des « ressorts attributionnels » mobilisés en situation d'apprentissage de l'impuissance en organisation et leurs conséquences émotionnelles sur les personnes. Suivant la reformulation de la théorie de l'impuissance apprise développée par Abramson et al. (1978) et notamment la place donnée à la théorie attributionnelle, notre objectif était d'examiner les attributions causales exprimées dans les situations organisationnelles où la voix n'a aucun impact. A cette fin, nous avons mené les études 3 ( $N = 94$ ), 4 ( $N = 114$ ) et 5 ( $N = 122$ ). Deux études (3 et 4) étaient menées auprès de salariés, et l'étude 4 auprès d'étudiants à l'université. Enfin, les théoriciens de l'impuissance apprise ont mis l'accent sur la prise en compte du fonctionnement cognitif formel des personnes en situation d'absence de contrôle. Ce champ de recherche tend à considérer comment l'incontrôlabilité affecte la manière dont une personne va traiter les informations issues de son environnement afin d'expliquer les déficits comportementaux ainsi qu'en terme de performances sur diverses tâches cognitives (Kofta & Sedek, 1989 ; Ric, 2001; Sedek & Kofta, 1990 ; Soral et al., 2021). Le dernier chapitre empirique de cette thèse, le **Chapitre 6**, examine ainsi les conséquences motivationnelles et cognitives induites par la répétition de situations de non-impact de la voix des personnes. Une étude ( $N = 129$ ) a été menée selon les protocoles classiques utilisés dans la littérature de référence (Bukowski et al., 2015 ; Kofta, 1993 ; Kofta & Sedek, 1989a, 1989b ; Soral et al., 2021) en vue de tester les conséquences

cognitives sur les personnes placées dans des situations d'absence de contrôle répétées en organisation. Le document se conclut par une discussion générale qui englobe une analyse critique et les limites de notre travail. En outre, nous proposons des pistes pour de futures recherches théoriques et des applications pratiques.

## Chapitre 1. Contrôle et perte de contrôle

Pourquoi et comment les gens en arrivent à ressentir de l'impuissance et en finissent par ne plus agir dans certaines situations ? Une telle question interroge les facteurs qui sous-tendent les comportements humains et leurs conséquences.

Les études pionnières du début du XX<sup>ème</sup> siècle ont principalement examiné les déterminants externes aux individus tels que les stimuli environnementaux qui influencent les comportements. Les études sur le conditionnement pavlovien en sont un exemple notable (voir Clark, 2004). Au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, ont émergé des recherches davantage centrées sur les facteurs internes aux individus (Overmier & Seligman, 1967). Toutefois, comme nous verrons au cours de ce chapitre, il serait plus approprié de considérer ces derniers comme une interaction entre des facteurs externes tels que les renforcements positifs ou négatifs de l'environnement et le traitement perceptif et cognitif interne qu'en font les personnes. À l'intersection des différentes spécialités de la psychologie (i.e., clinique, cognitive, développementale, sociale) émergera alors un concept fondamental qui constituera l'un des fils conducteurs de ce travail de thèse : le sentiment de contrôle (Bukowski et al., 2017).

« Contrôler » signifie dans un sens large qu'un phénomène a pu être maîtrisé, altéré, modifié. Le sentiment de contrôle (psychologique), correspond quant à lui à un sentiment qu'a la personne sur le fait d'être en mesure d'effectuer un contrôle sur un événement, un processus, un phénomène, ou plus généralement dans son environnement de vie (Burger, 1989 ; Chipperfield et al., 2017; Skinner, 1996). Le sentiment de contrôle est largement reconnu comme un besoin fondamental, autant sur le plan psychologique que biologique, chez les êtres humains (Chen et al., 2015 ; Deci & Ryan, 1995, 2012 ; Leotti et al., 2010 ; Skinner, 1995, 1996). Il revêt une importance significative pour les personnes car il permet de donner du sens à leur environnement de vie en le rendant plus ou moins prévisible et plus ou moins influençable

(Lachman & Weaver, 1998 ; Landau et al., 2015 ; Taylor & Brown, 1988). L'étude du sentiment de contrôle joue un rôle essentiel dans la compréhension de la motivation à agir ou non ainsi que des conséquences sur les personnes lorsqu'elles perdent ou n'ont pas de sentiment de contrôle.

Le premier chapitre vise à exposer le sentiment de contrôle psychologique et notamment sa densité conceptuelle qui pourrait, à première vue, sembler peu claire voir confuse. Par conséquent, nous présenterons un modèle théorique avancé par Skinner (1996) permettant de comprendre ce qu'est le sentiment de contrôle. Nous examinerons ainsi ce qui compose le sentiment de contrôle, son influence sur les comportements humains, sa construction au fil du temps et comment il peut arriver qu'il soit menacé. Enfin, nous aborderons les conséquences et les implications de la perte du sentiment de contrôle.

### **Le sentiment de contrôle**

La littérature en psychologie propose une grande diversité de domaines d'application de recherches (Dubois, 1987) et une multitude de termes plus ou moins similaires pour définir le sentiment de contrôle (Skinner, 1996). Skinner (1996), dans un article de référence, recense près d'une centaine de construits relatifs au sentiment de contrôle cités lors des dix dernières années précédant la publication, uniquement dans la revue *Journal of Personality and Social Psychology*. Quelques exemples de construits connus illustrent cette diversité : *le contrôle perçu* (Burger, 1989), *le contrôle décisionnel* (Miller, 1979), *le locus de contrôle* (Rotter, 1975), *la contrôlabilité de l'environnement* (Bandura, 1993) ou *l'illusion de contrôle* (Langer, 1975), etc. Même si le référencement de tous ces construits peut révéler un manque de consistance dans la considération de ce qu'est le sentiment de contrôle dans la littérature, cet article a le mérite d'établir deux observations majeures. Premièrement, le recoupement définitionnel de ces nombreux construits est notable. Au-delà d'éventuelles spécificités propres à chacun des

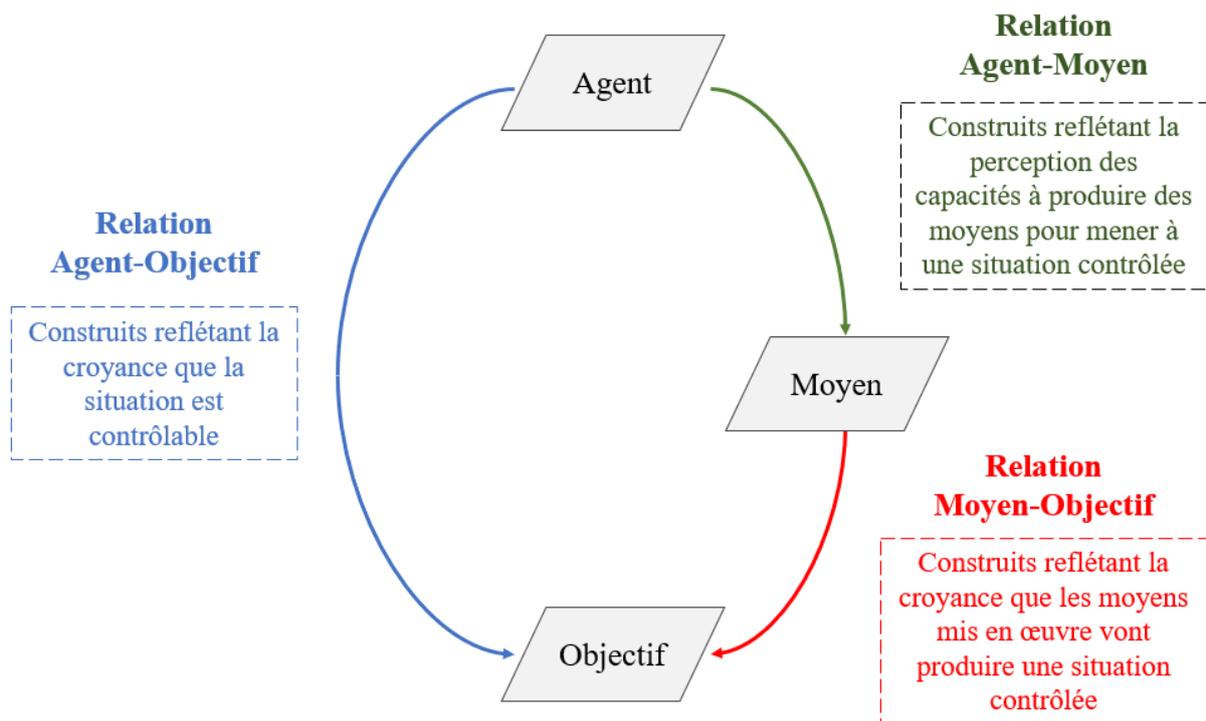
différents construits identifiés, à partir de similitudes qui les unis, il est possible de considérer une définition générale du sentiment de contrôle comme suit : il s'agit d'une évaluation d'un individu, à un moment donné, concernant le fait qu'il peut concrètement influencer un événement afin qu'il se produise ou non (Skinner, 1996 ; Skinner et al., 1988). Deuxièmement, par leurs définitions et leurs conceptions, ces construits peuvent être regroupés dans trois catégories supra-ordonnées révélant ainsi que les différentes définitions du contrôle correspondent aux relations qu'entretiennent diverses composantes présentes dans une situation. Skinner (1996) propose alors un modèle intégratif de la classification des différents construits du sentiment de contrôle correspondant aux liens entre trois principales composantes situationnelles qui sont : l'agent, les moyens et les objectifs du contrôle. Ce modèle est présenté en Figure 1 et explicité dans les parties suivantes. En analysant les relations entre ces différentes composantes, il devient possible de mieux appréhender comment est constitué le sentiment de contrôle.

La composante « agent » désigne la personne (ou le groupe) qui évalue le contrôle dans une situation, « moyen » renvoie aux moyens par lesquels le contrôle est exercé et enfin « objectif » fait référence aux résultats souhaités pour lequel s'exerce le contrôle. En étudiant les relations entre ces trois composantes, il est possible de classer les différents construits utilisés dans la littérature pour faire référence au sentiment de contrôle en fonction de leur définition et comprendre à quel niveau ils peuvent influencer et modifier le sentiment de contrôle d'une personne dans un contexte ou une situation donnée ; en d'autres termes, quelle est la relation entre les composantes dans laquelle le construit intervient ? Le classement des construits du contrôle dans différentes relations qu'entretiennent les composantes d'une situation permet également de comprendre comment le sentiment de contrôle d'une personne peut être influencé dans différentes situations de vie ou encore comment le sentiment de contrôle peut affecter sa motivation à agir. Bien que ces relations entre les composantes soient

distinctes, ce modèle de classification permet de rendre compte de la nature dynamique du sentiment de contrôle chez les personnes : chacune des relations est capable d'influencer les autres (Skinner, 1996). Dans les sous-parties suivantes, nous exposons la classification des différents construits relatifs au sentiment de contrôle évoqué ci-avant

### Figure 1

*Classification des construits relatifs au sentiment de contrôle en fonction de la relation entre les différentes composantes de la situation (Skinner, 1996)*



### Relation agent-objectif

Les construits relatifs au sentiment de contrôle liés à la relation entre les composantes « agent » et « objectif » présentent une caractéristique commune dans leur définition. Les différents construits englobés dans cette relation (représentée en bleue dans la Figure 1) se rapportent à la croyance générale et subjective d'une personne quant à sa capacité de provoquer ou d'éviter certains événements dans un domaine donné (Harris, 1996 ; Skinner et al., 1988). Par exemple, la croyance générale peut être celle qu'a une personne de sa réussite

professionnelle ou le fait d'être en mesure de ne pas tomber gravement malade (e.g., Harris et al., 2008 ; Thompson et al., 1993). Parmi les nombreux construits du contrôle qui relient « agents » et « objectif », nous pouvons mentionner par exemple le *sentiment de contrôle* tel que défini par Abeles (1991) : les croyances d'un individu concernant sa capacité à réaliser des comportements visant à obtenir des résultats souhaités. *L'expectative de contrôle* (Little et al., 1994) est un autre exemple de construit utilisé : l'attente de l'individu de parvenir à un résultat donné. Il est aussi possible de citer la définition du *contrôle* de Brickman et al. (1982) : la croyance d'un individu selon laquelle il peut exercer le contrôle sur une situation. Notons que l'ensemble des construits de cette relation ont une définition très semblable et englobent une dimension générale et subjective de la perception d'un individu pouvant s'appliquer à une situation, un environnement donné ou un domaine général de la vie.

Les différents construits liés au sentiment général de contrôle de l'individu sont couramment utilisés pour décrire le besoin fondamental de l'être humain de percevoir son environnement physique et social comme étant organisé, cohérent et stable. Selon Landau et al. (2015), le sentiment de contrôle personnel implique que le monde est structuré de manière à permettre à chaque individu d'entreprendre des actions avec une certaine fiabilité, lui procurant ainsi un sentiment d'adaptation à son environnement. C'est probablement pour cette raison que les présents construits ont fait l'objet de recherches dans de nombreux domaines d'application et aspects étendus de la vie tel que les situations sociales, le travail, la santé, les comportements ou les émotions (Brandstädter et al., 1993 ; Harris et al., 2008 ; Skinner, 1985 ; Skinner & Wellborn, 1994 ; Thompson et al., 1993).

Dans le cadre du modèle du contrôle proposé par Skinner (1996), la perception générale de contrôle évoquée ci-avant (i.e., agent-objectif) peut être influencée par les deux autres relations importantes : la relation entre les composantes agent et moyen ainsi que la relation entre les composantes moyen et objectif décrites dans les sous-parties suivantes.

## Relation agent-moyen

Les construits du contrôle associé à la relation entre agent et moyen (représentés en vert dans la Figure 1) correspondent à la perception de la capacité d'une personne à provoquer de manière efficace un moyen qui sera susceptible de mener à une situation contrôlée (Skinner, 1996). Dans ce cas, différentes options sont possibles : l'agent est en possession d'un ou plusieurs moyens, a le sentiment d'être en possession de moyens, y a accès ou n'y a pas accès. Pour illustrer ces différentes situations, prenons l'exemple d'un étudiant qui souhaite réussir à un examen. Dans cette situation, l'étudiant est l'agent, l'objectif est la réussite à l'examen et les moyens sont multiples (e.g., participer aux cours, réviser les cours, comprendre et assimiler le contenu du cours, etc.). Les concepts construits du contrôle liés à la relation entre les facettes agent et moyen permettent de décrire dans quelle mesure cet étudiant perçoit sa capacité à mettre en œuvre l'un de ces moyens (e.g., comprendre et assimiler le contenu du cours) qui, par conséquent, pourrait conduire à la réalisation de l'objectif visé. Un des construits du contrôle les plus connus de cette relation entre agent et moyen est celui d'*auto-efficacité* (Bandura, 1977, 1993). Il a été défini comme la perception qu'a un individu de sa capacité à exécuter le comportement nécessaire à l'obtention du résultat souhaité. D'autres construits s'appliquent aux liens entre agent et moyen tels que la *croyance d'agence* (Little et al., 1994). Elle concerne la croyance qu'un individu a de la mise en œuvre de moyens spécifiques pour atteindre un résultat. La *perception de compétence* est également l'un de ces construits et se définit comme le degré de capacité à produire des comportements sur lesquels le résultat souhaité est conditionné (Weisz & Stipek, 1982). Cette croyance en l'efficacité à mener des actions peut concerner le fait d'être en mesure de réaliser les comportements appropriés ou d'avoir à sa disposition différents moyens pour mener à bien ses actions (e.g., possession de certaines ressources, de certaines capacités, possibilité d'interaction avec les personnes décisionnaires ; Skinner, 1996).

La littérature sur ces construits du sentiment de contrôle donnent une place importante aux différences intra- et inter-individuelles ; différences qui varient en fonction des domaines dans lesquels les personnes acquièrent et développent leurs compétences. Dans notre exemple précédent, l'étudiant peut avoir un fort sentiment d'efficacité dans la révision de ses cours. Il peut en revanche avoir un faible sentiment d'efficacité dans le domaine relationnel par exemple : il peut éprouver un faible sentiment d'efficacité concernant sa capacité à interagir avec une personne inconnue, qui peut par conséquent influencer son comportement dans certaines situations sociales. Ainsi, le système de croyances en l'efficacité/capacités personnelles pour accomplir une action en vue d'atteindre un objectif n'est pas une caractéristique générale mais plutôt un ensemble de croyances évolutives en soi et en ses capacités, liées à des situations particulières (Bandura, 2006).

Les croyances en l'efficacité/les capacités des individus à mettre en œuvre des moyens conduisant au contrôle d'une situation (i.e., relation entre les composantes agent et moyen) peuvent être influencées par le fait que les actions entreprises permettent effectivement d'atteindre l'objectif visé. En d'autres termes, elles peuvent être influencées par les construits de la relation entre les moyens et les objectifs.

### **Relation moyen-objectif**

Les construits correspondant à la relation entre les facettes « moyen » et « objectif » (représentés en rouge dans la Figure 1) font référence à la perception de l'efficacité des moyens mis en œuvre (ou disponibles) devant permettre d'atteindre un objectif dans une situation donnée (i.e., contrôler une situation). Cette relation peut être subdivisée en deux catégories de construits de contrôle, en fonction de l'évaluation réalisée par la personne : l'évaluation de l'efficacité des moyens mis en œuvre et l'identification des causes qui ont conduit au succès ou

à l'échec de ces moyens. Les construits de cette relation sont sûrement les plus importants dans le cadre de cette thèse.

### ***Efficacité des moyens mis en œuvre***

Lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité des moyens mis en œuvre, il est question de la perception du degré de contingence entre l'action entreprise et les résultats obtenus (Kofta & Sedek, 1989 ; Maier & Seligman, 2016 ; Seligman, 1975). En d'autres termes, l'individu se demande si les moyens qu'il a employés mèneront (*a priori*) ou ont conduit (*a posteriori*) à l'atteinte de l'objectif souhaité. Parmi les concepts du sentiment de contrôle pertinents pour illustrer cette relation, nous pouvons retenir l'*instrumentalité* (Ryan et al., 1996 ; Vroom, 1964). L'*instrumentalité* réfère à la perception qu'a l'individu de la force de la relation entre ses actions, les résultats obtenus et les conséquences qui en découlent (Ryan et al., 1996 ; Vroom, 1964). Le concept de *contingence* utilisé par Weisz et Stipek (1982, p. 241) rejoint cette même idée : « degré de dépendance entre les résultats obtenus et les comportements des individus ». Un autre exemple de concept utilisé dans la littérature est celui de *system responsiveness* (Gurin & Brim, 1984) qui se définit comme suit : jugements portés sur l'effet des actions personnelles sur l'environnement. Ainsi, dans l'exemple de l'étudiant révisant pour réussir son examen, il sera lui-même en mesure d'effectuer une évaluation de l'efficacité de ce moyen mis en œuvre (e.g., révision et assimilation du cours) pour atteindre l'objectif visé (i.e., réussite à l'examen).

### ***Identification de la cause***

L'identification des causes de la réussite ou de l'échec occupe une place significative dans la littérature concernant le sentiment de contrôle lié à la relation « moyen » - « objectif ». Dans ce contexte, la « cause » (e.g., efforts de révision et assimilation du cours) est définie comme le « moyen » qui permet ou a permis (ou n'a pas permis) d'exercer un contrôle sur la situation (e.g., réussite à un examen ; Skinner, 1996). L'identification de la/des cause(s) permet,

entre autres, de produire une explication de l'occurrence des événements ainsi que des comportements de l'agent ou d'autrui pour mieux le comprendre (et le « prédire ») et ainsi pouvoir exercer un contrôle sur celui-ci (Paquet, 2009). Dans cet ordre d'idées, différents concepts ont été développés tels que la théorie des *attributions causales* (Abramson et al., 1978 ; Heider, 1958 ; Weiner, 1985a, 1986) et le *locus du contrôle* (Rotter, 1966).

La théorie des *attributions causales*, élaborée par Heider (1958) en conjonction avec sa théorie de l'équilibre cognitif (Heider, 1946), se fonde sur l'idée essentielle selon laquelle les gens cherchent activement à déterminer les causes des événements qui surviennent dans l'environnement. Les recherches et le développement de cette théorie ont montré que l'évaluation des causes se fait selon différents facteurs tels que le degré d'internalité, de stabilité, de contrôlabilité et de généralité (Abramson et al., 1978 ; Weiner, 1985b). L'évaluation de la cause guide les comportements futurs, les émotions et *in fine* le sentiment de contrôle de l'individu dans une situation ou un domaine donné (Abramson et al., 1978 ; Paquet, 2009 ; Weiner, 1985a, 1986). La recherche de la cause d'un événement est réalisée *a posteriori* mais a le potentiel d'influencer les comportements futurs dans une situation similaire. Par exemple, l'étudiant évoqué précédemment peut identifier une cause facilitant sa réussite à l'examen (e.g., avoir travaillé dur). Cette attribution causale peut être analysée à la lumière des différents facteurs d'attribution, tels que le *lieu d'attribution* (interne ou externe ; l'idée que la cause réside en dans l'acteur lui-même ou non), la *stabilité* (la persistance de la cause au fil du temps ou non), sa *contrôlabilité* (à quel point la cause en elle-même est contrôlable) et sa *généralité* (à quel degré cette cause est spécifique à la situation ou généralisable). Cette analyse peut aider l'étudiant à mieux comprendre l'événement et à anticiper ce qui pourrait se produire dans des situations similaires à l'avenir. Dans la mesure où cette théorie est très importante dans l'étude des conséquences de l'impuissance apprise (Abramson et al., 1978), un développement détaillé lui est dédié en Chapitre 2.

Le *locus de contrôle*, souvent considéré quant à lui comme un trait dispositionnel (e.g., Galvin et al., 2018 ; pour une analyse critique voir Dubois, 1987), renvoie la capacité qu'a l'agent de déterminer si les renforcements positifs ou négatifs dans son environnement sont sous le contrôle d'une cause (i.e., moyen) externe (LOC externe) ou sous son propre contrôle (LOC interne). Ce concept n'étant pas central à cette thèse, il ne sera pas davantage détaillé.

Après avoir présenté la classification du contrôle en fonction des trois principales relations entre les composantes d'une situation (i.e., agent-objectif, agent-moyen et moyen-objectif ; Figure 1), il devient primordial d'introduire une distinction supplémentaire relative au sentiment de contrôle. La distinction repose sur la différenciation entre le contrôle *objectif* et le contrôle *subjectif*. Cette différenciation est importante afin d'analyser de manière intégrative l'interaction entre les différentes relations présentées précédemment et d'évaluer leur impact sur le sentiment de contrôle des personnes (Skinner, 1996).

### **Contrôle objectif versus subjectif**

Le contrôle *objectif* est défini comme le véritable effet réel de l'action sur une situation. C'est le contrôle « réel » (indépendamment de son jugement) qu'a une personne sur la situation. Il est à comprendre en termes de la relation de contingence réellement existante entre l'action et le résultat souhaité, indépendamment des moyens employés par la personne. Il est souvent décrit comme la probabilité qu'une action induise le résultat souhaité comparée à la probabilité que le résultat se produise sans l'action (Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975 ; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2012). Prenons l'exemple d'une situation où une personne souhaite démarrer son véhicule (objectif : O) en effectuant le geste « de tourner la clef de contact » (action de l'Agent : A). Dans ce cas, le contrôle *objectif* serait la différence entre la probabilité que le véhicule démarre après le geste de rotation de la clef,  $p(O|A)$  et la probabilité que le

moteur s'allume sans que la clef ait été tournée,  $p(O|\bar{A})^1$ . Cette notion de contrôle objectif est pertinente lorsqu'il s'agit d'étudier les relations agent-moyens car il existe une probabilité objective entre le comportement d'un individu (composante agent) et la génération de moyens (facette moyen) qui pourrait potentiellement mener à l'atteinte d'un objectif (e.g., avoir la capacité de tourner la clef dans le starter). De même, il existe une relation objective entre les moyens (e.g., clef tournée) utilisés et la réalisation ou non de l'objectif souhaité (e.g., démarrage du véhicule). En revanche, cette notion est moins pertinente lorsqu'il s'agit d'aborder la relation entre les facettes agent et objectif car cette relation concerne des domaines plus vastes de la vie de l'individu où les relations de contingence sont multiples et moins évidentes à appréhender (e.g., le sentiment de contrôle de l'individu sur la possibilité de démarrer tout type de véhicules).

Le contrôle *subjectif* correspond à la perception ou l'estimation faite par une personne du contrôle disponible dans une situation ou un domaine donné (Skinner, 1985, 1996 ; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2012) : le contrôle *subjectif* correspond donc au sentiment de contrôle dans la situation. Conceptuellement, le contrôle *subjectif* est lié au contrôle *objectif* dans la mesure où l'individu intègre ses connaissances générales concernant son interprétation du contrôle *objectif* dans la situation (i.e., interprétation des relations de contingences) afin de se faire une idée du contrôle à sa disposition (Skinner, 1985 ; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2012). Le contrôle *subjectif* rejoint en ce sens la définition générale du contrôle précédemment mentionnée<sup>2</sup>. Cette perception *subjective* du contrôle dans une situation est présente dans de nombreux concepts liés aux trois relations précédemment exposées. Concrètement, une personne est capable d'estimer subjectivement la probabilité de l'efficacité de ses actions pour générer un moyen (*auto-efficacité* ; Bandura, 1993 ; e.g., évaluation de la capacité à tourner une

---

<sup>1</sup>Si la probabilité que le véhicule démarre sans l'action de tourner la clef est de  $p(R|\bar{A}) = 0$  et qu'il démarre après l'action de tourner la clef est de  $p(O|A) = .4$  (le véhicule est vraisemblablement ancien ou pas assez entretenu) alors le contrôle *objectif* de la situation est de  $p(O|A) - p(O|\bar{A}) = .4$ .

<sup>2</sup>Évaluation subjective d'un individu, à un moment donné, concernant le fait qu'il puisse concrètement influencer un événement afin qu'il se produise ou non (Skinner, 1996).

clef dans le starter) ou l'efficacité d'un moyen pour atteindre un objectif dans une situation donnée (*instrumentalité* ; Ryan et al., 1996 ; e.g., évaluation de l'efficacité de l'action « tourner la clef » pour démarrer le moteur). De plus, les expériences passées de contrôle *objectif* et *subjectif* permettent à l'individu de développer un sentiment général de contrôle dans une situation ou un domaine (cf., l'étude de la relation entre les composantes agent et objectifs). Ainsi, la perception de contrôle est à la fois constituée du contrôle *objectif* et de l'interprétation *subjective* qui en est faite par la personne.

Cette distinction devient particulièrement intéressante lorsqu'il s'agit d'étudier les situations où il existe un écart entre le contrôle *objectif* et le contrôle *subjectif*. Par exemple, une personne peut percevoir du contrôle dans une situation alors qu'elle n'en a *objectivement* pas (i.e., perception de contrôle *subjective* en l'absence de contrôle *objectif* ; e.g., Griffiths et al., 2019 ; Langer, 1975). À l'inverse, une personne peut effectivement avoir un impact sur une situation sans percevoir qu'elle en est la cause (i.e., absence de contrôle *subjectif* malgré un contrôle *objectif* existant ; e.g., Seligman, 1975 ; Soral et al., 2021).

Après avoir présenté et clarifié les trois principales relations entre les facettes de contrôle et réalisé la distinction entre contrôle *objectif* et *subjectif*, la partie suivante est consacrée à décrire comment le sentiment de contrôle se forme, comment il est influencé et comment il peut éventuellement disparaître au cours du temps. Comme nous l'avons souligné dans cette section, étant donné le système complexe représenté par les différentes composantes du contrôle (bien que simplifié), il est difficile de répondre à cette question. Cependant, il est important de le préciser pour déterminer dans quelle mesure les personnes peuvent perdre ce sentiment de contrôle, les poussant à préférer adopter une attitude passive dans une situation donnée.

### **Antécédents du sentiment de contrôle**

Comme mentionné ci-avant, le sentiment de contrôle repose sur trois relations impliquant les trois composantes d'une situation : agent, moyen et objectif (Skinner, 1996) et la perception de l'une ou de l'autre de ces relations peut potentiellement influencer les autres relations de cette structure tripartite (Skinner, 1996). A ce titre, il convient de clarifier les aspects susceptibles d'influencer la perception globale du contrôle en agissant sur une ou plusieurs des relations précédemment présentées.

Selon Skinner (1995), trois facteurs interviennent dans ce qui constitue une « expérience de contrôle » contribuant à la construction du sentiment de contrôle de la personne. Premièrement, il est nécessaire que la personne ait effectivement engagé une action dans une situation. Si un résultat souhaité survient sans l'intervention de la personne, cela ne constitue pas une expérience permettant de développer significativement son sentiment de contrôle. Deuxièmement, il doit exister une correspondance entre l'action entreprise (en termes de capacités et de compétences mises en œuvre ainsi que d'efficacité des moyens employés ; comme décrit dans la section précédente) et le résultat souhaité dans la situation. Enfin, troisièmement, cette relation objective doit également être perçue subjectivement : l'individu doit être cognitivement capable de reconnaître que son action a conduit à un résultat. A l'occasion d'un événement de vie, la vérification de ces trois facteurs permet de contribuer au maintien voir même à renforcement du sentiment de contrôle de l'individu.

Par extension, le sentiment de contrôle de la personne est construit au fil des interactions répétées entre la personne et son environnement ou les situations du domaine particulier considéré (Skinner, 1995). Dans l'expérience de contrôle, ce qui permet de lier l'action menée par une personne à un objectif souhaité a été défini dans la section précédente comme les relations entre « moyen » - « objectifs » (i.e., le moyen mis en place par l'action permet-il d'atteindre l'objectif ?) et « agent » - « moyen » (i.e., la personne est-elle en capacité de mettre

en place le moyen nécessaire à l'atteinte de l'objectif ?). Ainsi, mieux comprendre la construction du sentiment de contrôle passe par l'examen des relations de contingence et de l'expérience de maîtrise.

### **Les relations de contingence**

La compréhension de la formation, du maintien et de la perte du sentiment de contrôle repose en grande partie sur la relation de contingence entre les actions d'une personne et les résultats concrets de ses actions sur son environnement (Kofta & Sedek, 1989 ; Seligman, 1975 ; Skinner, 1996 ; Soral et al., 2021 ; Weisz & Stipek, 1982). La contingence se produit lorsque les actions d'une personne, orientées vers un but dans une situation donnée, entraînent les changements souhaités. Inversement, on parle de non-contingence lorsqu'un événement se produit indépendamment de l'action de la personne. Ce processus est universel. Il se produit quotidiennement dans nos vies, qu'il s'agisse de situations triviales ou d'importance capitale et ses implications sur la motivation future des personnes à réaliser des actions sont importantes (Leotti et al., 2010). Reprenons l'exemple de l'étudiant : il peut établir une relation de contingence entre son action (i.e., réviser son cours) et le résultat (i.e., obtenir une bonne note). De même, lorsqu'un salarié demande des renseignements à son supérieur hiérarchique et qu'il reçoit une réponse, cette interaction met en évidence la contingence entre l'action de poser une question et l'obtention d'une réponse de la hiérarchie.

Le lien établi entre moyen et objectif est crucial dans la mesure où lorsque les individus perçoivent que les moyens qu'ils ont mis en œuvre sont efficaces pour influencer une situation (i.e., atteindre leur objectif), cela contribue positivement à leur sentiment de contrôle dans la situation (Skinner et al., 1988 ; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2012). Rappelons que cette contingence peut être réelle (i.e., objective) ou simplement perçue par l'individu (i.e., subjective) qui initie l'action (Skinner, 1996 ; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2012).

À plus long terme, il est essentiel de reconnaître le potentiel d'apprentissage associé à cette relation. Dès les premières recherches sur le sentiment de contrôle en psychologie, l'apprentissage a été considéré comme un élément important permettant à l'individu de lier ses actions aux renforcements positifs ou négatifs de l'environnement au fil de ses expériences (e.g., Overmier & Seligman, 1967 ; Rotter, 1960). Ces renforcements incluent généralement la création d'événements positifs ou l'évitement de conséquences négatives pour les individus, contribuant ainsi à établir une situation contrôlée (Seligman, 1975). Une des clefs pour comprendre ce qui permet à une personne d'agir vers un but réside en grande partie dans cette capacité d'apprentissage de la relation de contingence (Balleine & Dickinson, 1998 ; Declerck et al., 2006 ; Soral et al., 2021). En évaluant la relation de contingence entre les actions entreprises par une personne (i.e., moyens mis en œuvre) et les résultats obtenus, les gens sont en mesure d'observer leur degré de contrôle sur la situation (Declerck et al., 2006 ; Skinner, 1995). En résumé, une personne ayant appris qu'il existe une contingence entre ses actions et un résultat souhaité peut anticiper sa capacité future à reproduire les effets escomptés grâce aux moyens mis en place. Cette anticipation suscitera une plus grande motivation à agir à nouveau (Penton et al., 2018 ; Skinner, 1995, 1996). Les relations de contingence ainsi que leur apprentissage jouent également un rôle important en raison de leur capacité à potentiellement influencer les relations entre les autres composantes de la situation, en particulier celles entre les composantes « agent » et « moyen ». En effet, la mesure dans laquelle les moyens déployés permettent d'atteindre les objectifs recherchés constitue une information cruciale pour évaluer la compétence de l'individu à créer des moyens efficaces. Cet aspect revêt une importance significative dans le contexte de l'expérience de maîtrise.

### **L'expérience de maîtrise**

L'expérience passée de contrôle dans une tâche concerne explicitement la relation entre les facettes « d'agent » et de « moyen » (décrite précédemment dans ce chapitre). Elle

s'applique concrètement aux croyances de l'individu en ses capacités/compétences à agir de manière efficace (i.e., influencer les moyens nécessaires au contrôle d'une situation). L'exercice des compétences/capacités dans l'action menant efficacement à un objectif représente une expérience de maîtrise positive pour le sentiment de contrôle de l'individu (Skinner, 1995).

Les compétences mises en œuvre regroupent deux types de capacités/expertise : celles concernant la réalisation d'une opération particulière (i.e., savoir ce qu'il faut faire) et concernant la mise en œuvre de ces compétences (i.e., savoir comment le faire ; Bandura, 1982, 2006). Ainsi, une situation dans laquelle l'individu agit dans le but d'exercer un contrôle (i.e., atteinte d'un objectif), où les moyens mis en œuvre sont perçus comme efficaces et où les capacités de la personne sont déployées, renforce sa croyance en ses propres capacités et contribue à son sentiment de contrôle (Bandura, 1992 ; Harvey et al., 2014 ; Maddux, 1995 ; Salanova et al., 2012). Dans ce cas de figure, l'expérience de maîtrise est accompagnée d'émotions positives pour la personne (Ryan & Deci, 2000, 2017) et lui permettra d'anticiper le fait qu'elle possède les compétences nécessaires dans une situation similaire future. À l'inverse, toujours dans le cas d'une situation dans laquelle l'individu agit dans le but d'exercer un contrôle, s'il constate que les moyens utilisés ne conduisent pas aux résultats escomptés, il peut alors remettre en question les capacités qu'il a mobilisé pour atteindre l'objectif. Cette remise en question peut entraîner des répercussions sur son sentiment de contrôle dans la situation ou le domaine concerné ainsi que sur la perception de ses compétences et sa motivation à agir (Abramson et al., 1978 ; Harvey et al., 2014 ; Peterson et al., 1993). En d'autres termes, des expériences d'absence de contingence (i.e., les moyens nécessaires sont identifiés comme défaillants) peuvent influencer les croyances qu'a la personne en ses propres capacités à agir efficacement. Par exemple, si un automobiliste ne parvient pas à démarrer son véhicule en tournant la clef dans le contact (i.e., les moyens mis en œuvre n'ont pas permis d'atteindre

l'objectif), il peut avoir différentes interprétations de la situation, en lien ou non avec ses compétences (recherche de la cause ; Heider, 1958 ; Weiner, 1985a). Il peut considérer que le véhicule est de mauvaise facture (et que cela est indépendant de ses compétences). Il peut également penser qu'il n'a pas suffisamment pris soin de l'entretien de son automobile. Dans ce dernier cas, ses croyances quant à sa capacité à maintenir un véhicule en bon état de fonctionnement peuvent être amoindries et réduire ainsi son sentiment de contrôle général dans ce domaine.

La confiance qu'a une personne en ses propres capacités contribue à ce qu'elle persévère dans une tâche donnée, même en cas d'échecs rencontrés (Schwarzer & Warner, 2013). La persévérance face aux situations menaçantes pour le contrôle est détaillée plus loin dans ce chapitre. Retenons à ce stade que le manque d'impact des moyens employés 1) ne définit pas forcément à quel degré la perception des capacités d'une personne va être atteinte (bien qu'elle puisse représenter une cause significative) et 2) aura un effet concret sur la motivation à agir par la suite (Abramson et al., 1978). Ainsi, la relation entre les composantes « moyen » - « objectif » et « agent – moyen » peuvent aussi bien s'influencer et représente une dynamique importante dans la formation du sentiment de contrôle en la motivation des individus à agir dans certaines situations.

### **Dynamique des construits du contrôle**

À ce stade de l'argumentation, les liens qu'entretiennent les relations entre les composantes moyen et objectif ainsi que les relations entre les composantes agent et moyen sont interdépendants. Les construits déployés dans la relation moyen - objectif peuvent influencer les processus de la relation entre agent et objectif et inversement. Par conséquent, une faible perception de contingence (i.e., faible *instrumentalité* de l'action, *non-contingence* de l'action), en fonction de la cause identifiée, a le potentiel d'influencer la perception qu'une

personne a de ses capacités. Par exemple, un étudiant percevant que le moyen « réviser » n'a pas conduit à l'atteinte de l'objectif « avoir une bonne note » peut penser que les capacités employées pour produire le moyen (e.g., compétences académiques) sont faibles. Une perception réduite des capacités peut, à son tour, influencer la perception des moyens qui pourraient être mis en place pour augmenter les chances d'atteindre l'objectif désiré (e.g., un étudiant qui doute de ses capacités académiques ne considérera pas qu'il sera en mesure de produire le moyen « réviser » pour atteindre l'objectif « avoir une bonne note »). Ces influences sont importantes lorsqu'on étudie la motivation des individus à agir et comment cette motivation est influencée par les succès et les échecs dans la vie. Les explications concernant l'identification des causes de la réussite ou l'échec d'une action et les facteurs qui la constitue (i.e., *attribution causale* ; Heider, 1958; Weiner, 1985a) restent liminaires à ce stade car la théorie des attributions causale sera détaillée dans le Chapitre 2.

En tenant compte des perceptions objectives et subjectives du contrôle, il est prévisible que l'accumulation d'expériences et l'apprentissage des contingences ou non-contingences dans une situation ou dans un domaine global influencent les perceptions générales de contrôle de l'individu (Skinner, 1995). Ainsi, l'individu sera en mesure de développer une perception de contrôle (dans le contexte de la relation agent-objectif) qui correspond à sa représentation des expériences de maîtrise (ou non-maîtrise) et des contingences (ou non-contingences) dans un environnement donné.

Au regard des précédentes sections, lorsqu'il est question de l'efficacité des moyens déployés ou des compétences personnelles impliquées, il est essentiel de prendre en compte certains aspects de la situation dans laquelle l'individu s'efforce d'agir en tant qu'agent afin de mieux comprendre sa perception de contrôle.

## **Les caractéristiques de la situation**

Il est extrêmement difficile, voire impossible, de prendre en compte l'ensemble et la diversité des aspects qui définissent les différentes situations auxquelles les individus peuvent être confrontés. Toutefois, dans la mesure où certaines caractéristiques situationnelles jouent un rôle essentiel dans la perception du sentiment de contrôle des personnes, il est essentiel d'analyser et d'identifier certains de ces facteurs.

Premièrement, pour rappel, le sentiment de contrôle d'une personne entre en jeu dans les trois composantes de la situation (et leurs relations). Les caractéristiques de la situation sont extrêmement variées et peuvent être plus ou moins spécifiques. La spécificité de la situation peut notamment tenir à l'événement concerné (e.g., relations amoureuse, examen de fin d'année, les relations avec son supérieur, le tri des déchets, un accident de la route). Les situations spécifiques s'insèrent chacune des domaines plus larges comme le travail (e.g., Spector, 1986), l'écologie (e.g., Landry et al., 2018), la scolarité (Verlhiac et al., 2005) ou la sécurité routière (e.g., Crundall et al., 2013).

Deuxièmement, certaines situations (spécifiques ou globales) peuvent présenter un événement qui échappe totalement au contrôle humain. Ces événements seront jugés comme étant incontrôlables ou très peu contrôlables telles que les catastrophes naturelles ou la guérison de maladies incurables (Abramson et al., 1978 ; Desrichard et al., 2001 ; Harris, 1996). Les personnes qui prétendent pouvoir contrôler de tels événements font l'expérience d'une illusion de contrôle ou font preuve de stratégies de compensation du contrôle (Harris, 1996 ; Kay et al., 2010 ; Landau et al., 2015). Dans le cas où une personne perçoit qu'un événement n'est pas contrôlable par ses propres moyens et ni par aucune autre personne, nous pouvons parler d'impuissance universelle (Abramson et al., 1978). Le genre humain ne peut pas produire certains événements positifs (e.g., faire qu'il pleuve en période de canicule) ou éviter des événements incontrôlables négatifs (e.g., un tremblement de terre, maladie incurable).

Troisièmement, le degré de structure du domaine ou de la situation étudiée peut affecter la perception du sentiment de contrôle des personnes. Les différents domaines de la vie d'un individu peuvent varier en termes de degré de structure, allant d'un environnement très structuré à un environnement chaotique (Skinner, 1995). Dans un environnement peu structuré, voire chaotique, les relations de contingences entre les compétences de l'individu, les moyens mis en place et les résultats souhaités peuvent sembler déconnectées, floues ou inexistantes, contrairement à un environnement structuré (Kay et al., 2008 ; Piff et al., 2012 ; Skinner, 1995). L'élément clef ici est que, selon la situation, il peut être plus ou moins facile pour l'individu de percevoir les liens de cause à effet dans son environnement, ce qui a inévitablement des conséquences sur sa perception de contingence (relation entre les composantes moyen-objectif) et de contrôle général (relation entre les composantes agent-objectif) dans le domaine considéré (Kay et al., 2010 ; Landau et al., 2015 ; Skinner, 1995). Par exemple, les salariés ne recevant que des retours partiels ou très rares sur sa production au travail n'ont que peu d'idées concernant le fait que ce qu'ils produisent est réellement utile pour atteindre leurs objectifs au travail, et peuvent donc ressentir une diminution de leur sentiment de contrôle dans ce domaine.

Au cours de cette section consacrée aux antécédents du sentiment de contrôle, nous avons examiné comment les caractéristiques des situations et les événements vécus par une personne influent sur son sentiment de contrôle. Nous avons exploré la manière dont ce sentiment se construit, son degré de susceptibilité aux expériences vécues, et avons fourni des éclaircissements essentiels pour sa compréhension. Dans la section suivante, nous aborderons l'importance du sentiment de contrôle pour les individus. Nous nous pencherons particulièrement sur les réactions des personnes lorsque ce sentiment est menacé, ce qui nous rapprochera progressivement de notre question de recherche, à savoir pourquoi, dans certaines situations, les personnes adoptent une attitude passive plutôt que de chercher à agir pour changer des situations négatives, voire intolérables à leur égard.

## **Importance, maintien et perte du sentiment de contrôle**

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, le sentiment de contrôle est un besoin fondamental (Burger, 1989 ; Chipperfield et al., 2017 ; Leotti et al., 2010 ; Rauvola & Rudolph, 2022, 2023 ; Skinner, 1995). Il permet de structurer de manière cohérente le monde et l'environnement dans lequel ils évoluent. Il permet dans cette voie d'exercer une certaine emprise sur l'environnement en vue de l'influencer (Koestner & McClelland, 1990 ; Landau et al., 2015). La structuration subjective de l'environnement est permise grâce à l'évaluation que l'individu effectue sur les différents concepts du contrôle qui sous-tendent les relations entre les différentes composantes de la situation (agent, moyen et objectif) : le sentiment de contrôle général (relation agent-objectif), l'évaluation des capacités à mettre en œuvre des moyens (relation agent-moyen) et la perception de contingence entre les moyens mis en œuvre et le résultat souhaité (i.e., relation moyen-objectif). Le sentiment de contrôle est un concept dynamique et évolutif qui est influencé par les expériences vécues et leur apprentissage par les personnes, comme précédemment exposé. Il joue un rôle de prédicteur de la motivation à agir mais il peut également être influencé par les résultats d'une situation, ce qui en fait également une conséquence. Ainsi, le sentiment de contrôle est une variable adaptative et potentiellement changeante tout au long de la vie d'un individu et selon les situations étudiées, représentant une ressource psychologique qui évolue en fonction des interactions entre l'individu et son environnement (Skinner, 1991, 1995, 1996 ; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2012).

Le sentiment de contrôle a deux rôles possibles en tant que moteur de l'action : l'un actif et l'autre défensif. Premièrement, il permet de provoquer un événement positif recherché par la personne. Il est ici moteur de l'action dirigée vers un objectif à atteindre. Deuxièmement, il permet de faire face aux situations menaçantes de l'environnement. Dans ce cas, il est moteur de l'action dirigée vers l'évitement d'un événement. Autrement dit, l'objectif à atteindre est

celui d'éviter l'événement négatif. Le sentiment de contrôle permet ici le déploiement de stratégies d'actions ou de compensation pour éviter l'événement négatif (Bukowski et al., 2017 ; Landau et al., 2015 ; Skinner, 1995, p. 70). Cette partie de chapitre présente les bénéfices attendus lorsque la personne possède un sentiment de contrôle (actif et/ou défensif) sur la situation ainsi que les retombées pour la personne lorsque le sentiment de contrôle est menacé.

### **Bénéfices liés au sentiment de contrôle**

Il existe une vaste littérature sur la relation entre le sentiment de contrôle et un large éventail de bénéfices pour les personnes. Bien que ce sentiment puisse varier d'une personne à l'autre et selon les domaines de vie, il joue un rôle extrêmement positif et souhaitable. Étant donné que les recherches sur ce sujet sont réparties dans divers domaines de la psychologie, il existe différentes conceptions du sentiment contrôle qui ont été utilisées pour examiner les bénéfices et leurs liens avec certaines variables (cf., première partie de ce chapitre). Dans cette optique, nous ne détaillerons pas les concepts de contrôle spécifiques étudiés dans chacune des approches et nous utiliserons le terme générique « sentiment de contrôle » (faible ou élevé) afin de faciliter la lecture.

Le sentiment de contrôle joue un rôle crucial dans la motivation et le bien-être des individus (Chipperfield et al., 2017 ; Rauvola & Rudolph, 2022). Lorsqu'une personne perçoit qu'elle a du contrôle sur des domaines de sa vie et sur son environnement, elle est plus encline à être déterminée, engagée et persévérante dans la poursuite de ses objectifs. Cette tendance favorise sa réussite scolaire, académique et professionnelle (Ng et al., 2006 ; Ruthig et al., 2008 ; Skinner et al., 1990). De plus, un sentiment de contrôle élevé est également associé à une diminution du stress général, ce qui entraîne de nombreux bienfaits pour la santé (Diehl & Hay, 2010 ; Hong et al., 2021). Cet effet est attesté physiologiquement avec une diminution du niveau de cortisol (Agrigoroaei et al., 2013 ; Bollini et al., 2004) et de la pression artérielle (DeGood,

1975) chez les individus avec un sentiment de contrôle élevé. Le sentiment de contrôle est également lié à un meilleur bien-être psychologique au sens large (Jacelon, 2007 ; Lang & Heckhausen, 2001). Les personnes percevant un haut niveau de contrôle ont tendance à éprouver moins de détresse émotionnelle (Ridner, 2004 ; Spell & Arnold, 2007), à être plus optimistes (Fontaine et al., 1993 ; Harris, 1996) et à maintenir une estime de soi plus élevée (Abramson et al., 1978 ; Peterson et al., 1993 ; Weiner, 1985a) que celles qui ont un faible niveau de contrôle. Ainsi, une perception de contrôle élevée contribue à ce que les personnes soient plus déterminées, aient une meilleure image d'elles-mêmes et pensent pouvoir significativement influencer leur environnement pour obtenir des résultats souhaités (Burger, 1989). En résumé, le sentiment de contrôle a un impact significatif sur la motivation, la réussite, la santé et le bien-être psychologique des individus dans les différentes sphères de leur vie et tout au long de celle-ci (Chipperfield et al., 2017 ; Rauvola & Rudolph, 2022, 2023).

Contre-intuitivement à ces premiers résultats, dans certains cas, une *trop* haute perception de contrôle n'est pas toujours bénéfique (e.g., Burger, 1989 ; Skinner, 1996). Par exemple, le fait d'avoir un sentiment de contrôle très élevé dans une situation peut engendrer des prises de risques, des mauvaises estimations de la situation, la prise de responsabilité par les pairs en cas d'incident, etc. Dans ce cas, l'anxiété de la personne concernée peut s'en trouver exacerbée (Burger, 1989). Dans le même ordre d'idée, l'excès d'autonomie et donc un potentiel de contrôle plus élevé peuvent générer de l'inconfort psychologique. Par exemple, un poste de travail offrant une grande autonomie peut être peu satisfaisant pour une personne habituée à des processus de travail jusque-là structurés (Ben Ayed & Vandenberghe, 2017).

Le fort sentiment de contrôle est ainsi le plus souvent considéré comme bénéfique (hormis dans quelques cas spécifiques). En contrepartie, un faible sentiment de contrôle est fréquemment jugé peu favorable. Toutefois, si un faible sentiment de contrôle dans le cas

d'événement incontrôlable peut être « frustrant », il n'atteint pas l'image de soi (puisque c'est le cas pour tout le monde dans la situation ; Milhabet, 2010).

En considération du fait que le faible sentiment de contrôle est généralement préjudiciable, il est essentiel de comprendre comment les individus peuvent se retrouver dépourvus de ce sentiment dans certains aspects de leur vie. Lorsqu'ils se trouvent dans des situations où le contrôle leur échappe, quels sont les effets ? Étant donné que le sentiment de contrôle joue un rôle significatif en ce qui concerne la motivation à agir, il devient crucial de déterminer dans quelles circonstances il peut être menacé. En identifiant ces situations, nous serons mieux à même de comprendre pourquoi certaines personnes pourraient perdre leur motivation à agir, préférant ainsi la passivité.

### **Menaces du sentiment de contrôle**

Rappelons que le sentiment de contrôle se construit en fonction des expériences de contrôle passées vécues par un individu. Ainsi, il est possible d'anticiper que, si une expérience de contrôle se solde par un échec, le sentiment de contrôle risque de s'en trouver menacé et réduit, et pourrait conduire les personnes à ne plus être motivées à agir dans cette situation. Néanmoins, notons tout de même que les gens n'abandonnent pas immédiatement lorsqu'un événement négatif se produit (Brehm, 1993 ; Greenaway et al., 2017 ; Wortman & Brehm, 1975a). Il serait erroné de prétendre qu'un événement négatif seul a le pouvoir immédiat de paralyser les individus et de les conditionner à percevoir qu'il est préférable de rester passif dans toutes les situations similaires à l'avenir. À ce stade, il est important de préciser ce que représente un « événement négatif » dans le contexte du sentiment de contrôle et comment il pourrait négativement l'impacter.

### *Comment le contrôle est-il menacé ?*

Le sentiment de contrôle est menacé lorsqu'un événement négatif et inattendu perturbe la structure perçue de l'environnement de l'individu (Infurna et al., 2013 ; Ruthig et al., 2007). Par exemple, une décision injuste d'un supérieur au travail peut constituer une menace significative pour la perception de contrôle d'un salarié si elle bouleverse la perception et la praticabilité de son environnement de travail (e.g., Elovainio et al., 2005). De même, un sportif professionnel blessé peut ressentir une diminution significative de son sentiment de contrôle dans le sens où l'atteinte de ses objectifs est menacée (e.g., Schwab Reese et al., 2012)<sup>3</sup>. Dans ces exemples, il y a une tension entre la réalité de la situation et ce qu'elle aurait pu être pour la personne : cette dissonance génère de l'inconfort, de l'incertitude quant à la situation actuelle et à venir, menaçant ainsi son sentiment de contrôle (Cobos et al., 2022 ; Skinner & Edge, 2002). La menace est ici externe. Les événements imprévus surviennent indépendamment du comportement de l'individu et affectent particulièrement la perception générale du contrôle dans la relation entre les facettes agent et objectif (i.e., perception de contrôle dans un domaine particulier ; e.g., Kay et al., 2010 ; Whitson & Galinsky, 2008).

La menace peut être qualifiée d'interne lorsqu'elle découle du comportement initial de la personne. Dans ce cas, lorsque les résultats escomptés ne sont pas obtenus à la suite d'une action initiée par la personne (e.g., Hiroto & Seligman, 1975 ; Soral et al., 2021 ; Witkowski & Stiensmeier-Pelster, 1998), elle peut identifier, par la recherche des causes de cet échec, si l'échec est dû à un défaut dans la relation agent-moyen (e.g., manque de compétence) ou dans la relation moyen-objectif (e.g., non-contingence ; Abramson et al., 1978 ; Weiner, 1985b). Par exemple, l'étudiant qui échoue à son examen ou l'employé tentant de communiquer avec son supérieur sans résultats peut ressentir une menace du sentiment de contrôle au niveau des deux

---

<sup>3</sup>Ces événements peuvent aussi être de nature très large, comme une pandémie mondiale (grande incertitude sur divers domaines de la vie des individus) ou une réforme des retraites perçue comme injuste (menace et incertitude dans le domaine du travail, de la santé, etc.)

relations agent-moyen (e.g., je ne suis pas assez intelligent pour réussir cet examen ; je ne suis pas assez convainquant dans mes prises de parole) et moyen-objectif (e.g., les questions ne portaient pas sur le cours ; je n'ai pas employé les bons arguments pour convaincre le manager). Ces situations peuvent plus ou moins affecter en retour la perception générale du contrôle de l'individu (relation agent-objectif). Mais cette diminution du sentiment général de contrôle dépend de plusieurs facteurs tels que la nature de la tâche, sa répétition et la cause identifiée de l'échec (voir Abramson et al., 1978 ; Luse & Burkman, 2022).

### **Tentatives de reconquête du sentiment de contrôle**

Pour faire face à la perte de sentiment de contrôle, les individus peuvent utiliser diverses stratégies. Landau et al. (2015) identifient deux grands types de stratégies pour renforcer un sentiment de contrôle menacé. Ces stratégies sont basées sur des compensations que l'individu réalise lorsque son sentiment de contrôle est menacé. La première stratégie, nommée « renforcement de la structure » correspond à une recherche dans l'environnement d'explications alternatives pour expliquer ce manque de contrôle. La seconde, nommée « renforcement de l'agence » correspond à un effort déployé par la personne pour tenter de regagner le contrôle perdu.

#### ***Renforcement de la structure de l'environnement***

L'objectif de cette stratégie est de rétablir et de renforcer la perception d'une structure dans l'environnement de la personne, de retrouver un environnement prévisible et cohérent. Selon Landau et al. (2015), cette recherche de structure peut porter sur des aspects *spécifiques* amenant ainsi l'individu à renforcer ses croyances quant à la contingence de ses actions sur l'environnement (i.e., renforcer les pensées liées au fait que ses actions produiront des résultats) ou sur des aspects *non spécifiques* consistant à attribuer le contrôle de la situation à des facteurs externes tels que des croyances conspirationnistes ou spirituelles (pour une revue, voir David,

2022 ; Landau et al., 2015). Ces stratégies de compensation sont principalement abordées dans la littérature afin d'étudier comment les individus tentent de retrouver de la structure sur leur perception du monde ou dans des domaines généraux de leur vie. Elles sont donc principalement liées à la perception du contrôle général, c'est-à-dire la relation entre les composantes agent et objectif (Kay et al., 2008, 2010 ; Landau et al., 2015).

### ***Renforcement de l'agence : orientation vers l'action***

La stratégie de renforcement de l'agence est particulièrement intéressante pour notre propos car elle permet de décrire les comportements adoptés par les individus lorsque leur sentiment de contrôle est menacé et cela dans des situations plus spécifiques. Les recherches sur ces stratégies révèlent que lorsque les individus font l'expérience d'une menace pour leur sentiment de contrôle, que ce soit externe (i.e., survenue d'un événement non désiré) ou interne (i.e., après l'échec d'une tentative de contrôle de la part de la personne), cette expérience engendre une réaction active chez l'agent du contrôle (Greenaway et al., 2015, 2017 ; Wortman & Brehm, 1975). Cette réaction se traduit par une recherche de la cause du problème, l'émission d'hypothèses sur les causes ainsi qu'une exploration de différentes stratégies pour résoudre la tension engendrée par la situation de non-contrôle (Brun et al., 2021 ; Bukowski et al., 2017 ; Weiner, 1985b, 2005). Ainsi, la stratégie de renforcement de l'agence est étroitement liée à la perception du contrôle dans les relations agent-moyen et moyen-objectif car l'individu va chercher à réajuster ses comportements dans une situation spécifique (et non un domaine général). Autrement dit, lorsque les individus se trouvent dans une situation (ou face à un événement) où leur sentiment de contrôle est menacé, ils sont susceptibles d'être motivés à entreprendre différentes actions pour tenter de retrouver ce contrôle perdu. Cela peut se traduire par un changement de stratégie d'action ou une intensification des efforts déployés (Greenaway et al., 2015 ; Quick et al., 2015 ; Quick & Bates, 2010 ; Ric & Scharnitzky, 2003). Par exemple, un étudiant peut redoubler d'efforts pour assimiler ses cours ou modifier sa stratégie de révision.

De même, un employé qui se sent ignoré par sa direction peut adopter une approche plus insistante et davantage signaler les dysfonctionnements à sa hiérarchie.

Les ajustements comportementaux observés peuvent être compris à travers l'analyse des systèmes de régulation comportementale présents chez tous les individus (Greenaway et al., 2017). L'étude de ces systèmes revêt une importance particulière pour identifier les variations comportementales des personnes confrontées à des événements indésirables dans leur environnement. Par conséquent, il est essentiel d'aborder cette question afin d'obtenir une vision intégrative et dynamique de la manière dont les individus tendent à adopter une attitude passive dans une telle situation.

### **Systèmes d'activation et d'inhibition des comportements**

Les deux systèmes d'activation et d'inhibition comportementales sont d'une importance particulière pour notre propos car ils définissent la manière dont les individus sont influencés et réagissent aux stimuli environnementaux en termes d'approche et d'évitement (Carver & White, 1994 ; Gray, 1990 ; Greenaway et al., 2017). Ces deux systèmes, qui ont un ancrage neuronal, sont à la base de la régulation comportementale de l'individu en fonction de leur activation ou désactivation (Balconi et al., 2009 ; Carver & White, 1994). D'une part, le système d'activation comportementale (Behavioral Activation System ; BAS) est stimulé dans les situations où la personne souhaite adopter un comportement d'approche dans le but d'obtenir une récompense, d'atteindre des objectifs, ou bien lorsqu'il y a des opportunités d'éviter ou de mettre fin à une punition (Carver & White, 1994 ; Gray, 1990 ; McNaughton & Corr, 2004). D'autre part, le système d'inhibition comportementale (Behavioral Inhibition System ; BIS) est sollicité pour contrôler une inhibition comportementale face à des situations menaçantes pour l'individu, ce qui provoque de la peur, de l'anxiété, de l'évitement mais également une augmentation de la vigilance pour faire face à cette menace (Carver & White, 1994 ; Gray,

1990). D'après le modèle de Jonas et al. (2014), lorsqu'un individu perçoit une incertitude dans son environnement (e.g., une menace pour son sentiment de contrôle, tension entre ce qu'est la situation versus ce qu'elle aurait pu être), une activation du BIS permet une augmentation de la vigilance. En plus de cette activation du BIS, il y aura en concordance une activation du BAS, poussant l'individu à l'action et réduisant la menace (Jonas et al., 2014). Cette observation correspond à ce qui est identifié dans les recherches sur le comportement des personnes adoptant une stratégie de renforcement d'agence face à une situation menaçante pour leur sentiment de contrôle : une vive activation pour tenter de retrouver le contrôle perdu (Greenaway et al., 2015, 2017 ; Wortman & Brehm, 1975).

Le point décisif entre l'action et l'inaction face à l'adversité survient lorsque l'individu réalise que ses efforts répétés ne parviennent pas à restaurer un sentiment de contrôle dans la situation, en constatant que ses efforts n'aboutissent pas au résultat souhaité (Brehm, 1993 ; Mikulincer et al., 1989 ; Wortman & Brehm, 1975). Ce processus joue un rôle crucial dans l'émergence du sentiment d'impuissance chez les individus, ce qui est essentiel pour notre thèse. Après avoir tenté à maintes reprises d'influencer par ses actions la situation sans succès tangible, la personne va commencer à éprouver de la frustration, de la lassitude et une certaine fatigue due à ses échecs répétés dans la tâche (Maier & Seligman, 2016). Par conséquent, elle prend le risque d'anticiper un échec futur de ses actions en apprenant de manière répétée l'inefficacité de ses actions pour surmonter la menace qu'elle affronte. Du point de vue des systèmes régulateurs, cela correspondrait à une désactivation progressive du BAS à la suite du fait que les actions initiées ne mènent pas à une atteinte de l'objectif recherché pour la personne. Ces mécanismes seront développés dans le Chapitre 2.

## Conclusion du Chapitre 1

Le sentiment de contrôle est un besoin fondamental pour les personnes au cours de la vie (Chipperfield et al., 2017 ; Rauvola & Rudolph, 2022 ; Skinner, 1996). Que ce soit en lien avec une situation spécifique ou un domaine plus général, le sentiment de contrôle correspond à l'apprentissage individuel des relations de contingence entre les actions (ou les actions potentielles) entreprises par l'individu et la réalisation d'objectifs dans cette situation particulière ou dans le domaine concerné (Skinner, 1995). Ce sentiment est engendré par l'interprétation subjective que l'individu fait de la réalité objective de ces relations (Skinner, 1996). Ce processus d'apprentissage, qui implique des interactions répétées entre l'individu et son environnement, représente une première étape cruciale pour mieux comprendre la manière dont les individus appréhendent leur sentiment de contrôle et les conséquences qui en découlent (e.g., comportements, émotions). Les individus ne se sentent pas impuissants ni passifs dès la première expérience de manque de contrôle. Au contraire, ils traversent d'abord une période de vigilance accrue durant laquelle ils recherchent activement des stratégies pour résoudre le problème et ajustent ensuite leurs comportements en conséquence (Greenaway et al., 2017). L'avènement de l'impuissance apprise correspond à l'étape suivant cette tentative de renforcement d'agence. En d'autres termes, lorsque leur sentiment de contrôle est menacé, les personnes vont énergiquement tenter d'agir sur ce qui cette menace (renforcement d'agence). Si ces tentatives sont multiples et vaines, un état d'impuissance apprise est susceptible d'apparaître.

## Points clefs du Chapitre 1

- Le sentiment de contrôle de l'individu peut être défini comme l'évaluation subjective d'un individu, à un moment donné, concernant le fait qu'il puisse concrètement influencer un événement afin qu'il se produise ou non (Skinner et al., 1988).
- Le sentiment de contrôle est une ressource psychologique importante pour l'individu. Il lui permet d'avoir une représentation structurée et cohérente de son environnement (Bukowski et al., 2017 ; Laudau et al., 2015)
- Le sentiment de contrôle correspond aux relations entre différentes composantes de la situation : agent, moyen et objectif. (Skinner, 1996). Sa construction (et son évolution au cours du temps) est dynamique : elle correspond à l'interprétation subjective de la personne concernant la répétition des relations objectives entre ses comportements et des résultats obtenus (Skinner, 1995, 1996).
- Les personnes ne deviennent pas passives à la suite d'une seule expérience de perte de contrôle. Dans un premier temps, elles mobilisent des ressources pour ajuster leurs stratégies et leurs comportements pour rétablir le contrôle sur la situation (Greenaway et al., 2017).

## Chapitre 2. Impuissance apprise

L'impuissance au sens commun du terme peut être définie comme un « manque de moyens suffisants pour faire quelque chose ; une faiblesse, incapacité » (Dictionnaire Le Robert). En effet, lorsqu'une personne se sent impuissante, elle peut penser qu'elle est dans l'incapacité d'atteindre un objectif souhaité, qu'il est hors de sa portée. Comme vu dans le précédent chapitre, l'absence d'atteinte d'un objectif pour une personne (i.e., impossibilité d'évitement ou d'atténuation de conséquences négatives ; l'échec d'actions pour provoquer des situations satisfaisantes) représente une menace pour le sentiment de contrôle pour l'individu. Dans la suite de ce chapitre, nous utiliserons le terme « d'incontrôlabilité » (Grupe & Nitschke, 2013 ; Seligman et al., 1971) pour désigner ces cas où les individus ne parviennent pas à influencer une situation/un événement afin d'atteindre leurs objectifs. Par exemple, un salarié se voyant imposer une décision par sa hiérarchie sans pouvoir interférer ou un étudiant recevant une mauvaise note à un examen malgré son travail de révision se trouvent dans une situation d'incontrôlabilité.

Le sentiment d'impuissance peut entraîner un comportement de passivité où la personne constate qu'aucune solution pour atteindre l'objectif n'est à sa portée (Seligman, 1975). Or, comme cela a été exposé dans le chapitre précédent, les individus ne se résignent pas immédiatement face à un événement négatif ou lorsque leurs actions ne conduisent pas aux résultats escomptés (i.e., incontrôlabilité). Par ailleurs, il est rare qu'une personne ne vive aucune ou une seule situation isolée d'incontrôlabilité. Ces situations se présentent plutôt sous la forme de séries, de successions dans la vie des individus ou peuvent avoir tendance à se répéter au cours du temps (e.g., un environnement de travail injuste ; un élève rencontrant des difficultés à l'école ; Overmier & Blancheteau, 1987). Le paradigme de l'impuissance apprise s'est focalisée sur la compréhension de la manière dont les événements incontrôlables et répétés peuvent conduire une personne à devenir passive, en la poussant à endurer des situations

négatives plutôt qu'à agir pour les éviter (Maier & Seligman, 2016 ; Mikulincer, 1994 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996).

Ce deuxième chapitre est structuré en trois axes qui ont pour objectif d'exposer et de détailler le paradigme de l'impuissance apprise ainsi que son évolution empirique et théorique. Ce panorama sera utile à une meilleure compréhension de notre recherche, de nos choix et de son application au domaine de l'organisation. Dans un premier temps, nous présenterons l'origine de l'étude de ce phénomène ainsi que sa conception initiale. Ensuite, nous analyserons comment ce concept a été repensé pour mieux s'adapter au fonctionnement humain et aux différences individuelles observées dans les études impliquant des sujets humains. Enfin, la troisième partie sera dédiée aux explications cognitives des conséquences de l'impuissance apprise.

### **Théorie originelle de l'impuissance apprise**

Jusqu'à la fin des années 1960, les recherches en psychologie étaient centrées sur l'impact des facteurs externes (i.e., stimuli environnementaux) sur les comportements (behaviorisme ; e.g., Skinner, 1963). Ces recherches se sont ensuite élargies pour prendre en compte les facteurs internes aux individus (Maier et al., 1969 ; Maier & Seligman, 2016). C'est dans ce contexte que s'inscrit la théorisation et l'étude du phénomène d'impuissance apprise. Dit autrement, le paradigme de l'impuissance apprise conjugue les recherches sur l'apprentissage des réactions des organismes aux stimuli de l'environnement avec une composante cognitive qui examine comment l'individu traite mentalement ces informations pour prédire et anticiper les événements dans son environnement.

Dans la littérature, différentes appellations du phénomène d'impuissance apprise ont été utilisées, notamment dans la littérature francophone. On retrouve ainsi les termes « impuissance apprise » (e.g., Ray et al., 2019 ; Seligman, 2013), « impuissance acquise » (e.g., Ric, 1996) ou "résignation apprise" (e.g., Martin-Krumm & Salama-Younes, 2008 ; Overmier & Blancheteau,

1987). Cependant, dans la littérature anglophone, le terme « learned helplessness » (impuissance apprise) est principalement utilisé. Cette inconsistance terminologique en français peut s'expliquer par la proximité sémantique entre les termes « apprendre » et « acquérir » qui évoquent respectivement « acquérir des connaissances » et « obtenir ou posséder » (Dictionnaire Le Robert). D'un point de vue cognitif, l'acquisition et l'apprentissage sont deux processus différents. L'acquisition relèverait davantage d'un processus implicite et inconscient de l'existence entre des stimuli et certaines réponses (Fraisse, 2005 ; Hilton, 2014). L'apprentissage serait quant à lui davantage conscient et ferait appel à la mémoire, l'attention et l'interprétation de l'individu concernant la liaison de stimulus avec certaines réponses (Fraisse, 2005 ; Hilton, 2014). L'*apprentissage* suggère donc que la personne développe des connaissances à partir d'expériences passées qu'elle garde en mémoire, ce qui caractérise spécifiquement notre phénomène d'intérêt dans ce chapitre (Maier & Seligman, 1976 ; Seligman, 1975). Bien que, dans nos propres recherches sur ce sujet, nous avons pu par le passé utiliser le terme *impuissance acquise* (Andrieu et al., 2022a, 2022b ; Andrieu & Steiner, 2021), nous considérons aujourd'hui que le terme *impuissance apprise* correspond mieux à la définition originale du phénomène et nous l'adopterons tout au long de cette thèse.

### **Mise en évidence du phénomène d'impuissance apprise**

Le phénomène d'impuissance apprise a été découvert « par accident » dans le cadre des recherches sur l'apprentissage du renforcement négatif chez l'animal (i.e., l'apprentissage de l'évitement d'un stimulus aversif ; e.g., choc électrique). Au début de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, les études classiques sur le renforcement négatif impliquaient des animaux tels que des chiens ou des rongeurs placés dans des boîtes divisées en deux côtés séparés par un muret (e.g., Solomon & Wynne, 1953). D'un côté de la boîte, où se trouvait l'animal, le sol pouvait délivrer des chocs électriques, tandis que de l'autre côté, le sol était sûr et ne délivrait pas de chocs. L'animal pouvait observer une lumière qui s'allumait quelques secondes avant

l'apparition du stimulus aversif (choc électrique). Au fil du temps et des essais répétés, l'animal apprenait à sauter de l'autre côté de la boîte dès que la lumière s'allumait, évitant ainsi le choc électrique (notons ici qu'il s'agit d'une situation contrôlable : un comportement permet l'évitement et donc le contrôle d'un événement négatif). Le débat entre les chercheurs suivant ce constat a été à la base de la découverte du phénomène d'impuissance apprise.

### ***Exposition du phénomène***

Deux théories étaient en conflit pour expliquer le phénomène d'apprentissage de l'évitement du choc électrique par l'animal (Peterson et al., 1993). Les béhavioristes radicaux, qui considéraient qu'un comportement ne pouvait être influencé que par un stimulus présent ou passé, ont été confrontés à une limite : ici, le comportement (résultat) était antérieur à la cause (choc électrique). Pour expliquer ces résultats, ils ne pouvaient envisager qu'un conditionnement classique : le comportement de saut de l'animal était renforcé et conditionné par le stimulus visuel (i.e., lumière qui s'allume) qui devenait ainsi un stimulus neutre associé à ce comportement. Cette théorie excluait la prise en compte d'aspects mentaux tels que les émotions ou l'anticipation comme facteurs explicatifs (Peterson et al., 1993). En revanche, la théorie concurrente du *processus duel* (Rescorla & Solomon, 1967) permettait une explication plus claire, plus aboutie de ces résultats. Selon cette perspective, l'animal apprenait effectivement à sauter lorsque la lumière s'allumait mais il était également conditionné par la peur associée à cette lumière. Selon la théorie du *processus duel*, lorsque la lumière s'allumait, l'animal sautait, non pas pour éviter le choc mais plutôt par crainte de la lumière car il avait appris à l'associer au choc électrique et anticipait son occurrence. Le fait d'agir et de sauter permettait une réduction de cette peur d'anticipation d'un stimulus aversif.

La solution envisagée pour statuer sur la validité d'une théorie plutôt que l'autre était de décomposer le phénomène en deux phases d'apprentissage (Overmier & Leaf, 1965). Ainsi, dans un premier temps, des chiens devaient être *forcés* à associer le stimulus de la lumière au

choc électrique avant d'apprendre qu'un comportement était possible pour l'éviter en sautant dans un second temps. Dans ce cas, la lumière est directement associée au choc pour l'animal et non au fait de sauter. Pour ce faire, les chiens se trouvaient dans les boîtes mais, cette fois-ci, ils étaient attachés avec un harnais de sorte que, lorsque la lumière s'allumait, ils ne pouvaient pas éviter le choc. Un résultat inattendu a été observé dans la seconde phase où les chiens devaient apprendre le comportement de saut suivant le choc électrique : ils subissaient le choc, sans essayer de sauter pour l'éviter. L'expérience ne permit ainsi pas de répondre à la question initiale mais ce résultat a particulièrement marqué le groupe de chercheurs qui a débuté de plus amples recherches sur cet état qui sera baptisé « impuissance apprise » (*learned helplessness* ; Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975).

### ***Définition de l'impuissance apprise dans la théorie originelle***

Les études qui ont suivi se sont centrées sur l'état de passivité observé : pourquoi les animaux finissent dans cet état de passivité et existe-t-il une remédiation ? (e.g., Maier et al., 1973 ; Seligman, 1968 ; Seligman et al., 1971, 1979) ? Des résultats similaires à ceux observés précédemment ont été notés chez différentes espèces animales (e.g., souris, rats, chats, poissons, poules ; Job, 1987 ; Nash et al., 1983 ; Seligman et al., 1975 ; Seligman & Beagley, 1975 ; Seward & Humphrey, 1967). Après avoir été confrontés à des situations répétées d'incontrôlabilité d'un stimulus aversif (e.g., chocs électriques), les sujets des expériences ont montré de l'apathie et de la passivité lors d'une seconde phase de l'expérience au cours de laquelle une action pour éviter les chocs était désormais possible. Ces animaux démontraient également une capacité d'apprentissage significativement réduite en matière d'évitement du stimulus aversif. Par exemple, les chiens ayant été exposés à ces chocs incontrôlables rencontraient beaucoup de difficultés pour apprendre qu'ils pouvaient se déplacer vers la partie de la boîte non électrifiée, même lorsque les expérimentateurs les déplaçaient vers cette zone pour le leur montrer (Seligman et al., 1979). Ces résultats suggèrent que l'exposition prolongée

à l'incontrôlabilité d'événements aversifs peut conduire à un déficit comportemental (i.e., forte réduction des tentatives voire passivité) face à un stimulus négatif et à une diminution de la capacité d'apprentissage qu'une solution comportementale existe dans cette situation négative pour les animaux (Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Seligman, 1975).

L'état d'impuissance apprise pourrait ainsi être défini comme suit : apprentissage de la passivité comme comportement par défaut, à la suite de répétitions d'expériences d'échecs de la maîtrise d'une situation négative voire traumatique (e.g., chocs électriques ; Maier & Seligman, 2016). Si nous revenons sur la dichotomie acquisition/apprentissage développée dans l'introduction de ce chapitre, l'impuissance semble bien être apprise étant donné qu'elle est résultante d'un processus répétitif faisant appel à l'interprétation des individus de la situation concernant leur manque de contrôle de la situation. Dans cet état de passivité, le sujet tend à penser que les résultats qu'il pourrait obtenir de la situation sont indépendants de ses actions. Cette définition n'est pas tout à fait complète car l'impuissance apprise est avant tout caractérisée par son étiologie (Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Ric, 1996 ; Seligman, 1972 ; Skinner, 1995, p. 22). En effet, ce phénomène a rapidement été lié à trois types de déficits (ou carences) sur les individus (d'abord les animaux puis les humains).

Premièrement, le déficit le plus visible est un déficit « comportemental<sup>4</sup> » (Maier & Seligman, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996 ; Seligman, 1975). Les animaux se montrent passifs à la suite de l'apprentissage de l'inutilité d'agir face aux chocs électriques. Ce déficit est observé lorsque les animaux sont placés dans une situation similaire (i.e., faire face au même stimulus aversif) où il serait possible pour eux d'effectuer une action afin d'éviter le stimulus aversif et où ils n'essaient pas ou peu de l'éviter (i.e., dans la seconde phase de l'expérience où les animaux ont la possibilité de sauter pour éviter le choc). Deuxièmement, un déficit

---

<sup>4</sup>Le terme utilisé dans la littérature sur l'impuissance apprise est « déficit motivationnel ». Cependant, il serait plus exact de parler de déficits « comportementaux » étant donné qu'il s'agit de la conséquence concrètement observable, tandis qu'une carence « motivationnelle » ne serait qu'une interprétation de ce déficit comportemental.

« cognitif » peut-être identifié (Maier & Seligman, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996 ; Seligman, 1975). Comme mentionné précédemment, la capacité de percevoir qu'une solution comportementale existe pour éviter le stimulus aversif est altérée. Les chiens préalablement exposés à l'apprentissage de l'incontrôlabilité ont éprouvé des difficultés à apprendre qu'ils pouvaient éviter les chocs lors de la seconde phase (Seligman et al., 1979) : même lorsque l'expérimentateur les a aidés en montrant qu'il existait une solution (i.e., sauter de l'autre côté de la boîte), les chiens ont eu du mal à saisir cette opportunité d'action. Enfin, troisièmement, il est possible d'émettre l'hypothèse de déficits « émotionnels » chez ces animaux (Maier, 1984 ; Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Overmier, 2002). En effet, les animaux confrontés à l'apprentissage de l'incontrôlabilité des chocs montraient des symptômes liés à une augmentation de l'anxiété générale et du stress, comme la baisse significative de leur apport en nourriture ou en eau et une augmentation de l'apparition d'ulcères gastriques (Overmier & Murison, 2000 ; Seligman, 1968). Il est important de souligner que la théorie originelle de l'impuissance apprise manque de clarté concernant ce dernier point. Il est néanmoins plutôt logique de penser qu'une situation négative incontrôlable et répétée dans le temps, comme des chocs électriques, soit liée à l'apparition d'anxiété chez les sujets d'expérimentation. Cette idée est également en accord avec la théorie du processus duel décrit plus tôt dans ce chapitre de telle sorte que le conditionnement concerne également une anticipation de la situation négative et donc augmenterait le stress vis-à-vis de celle-ci (Peterson et al., 1993).

Les recherches menées sur les humains ainsi que la reformulation attributionnelle de la théorie qui ont permis de mieux définir les carences émotionnelles sont détaillées plus tard dans ce chapitre. La définition « étiologique » de l'impuissance apprise revêt une importance cruciale dans l'identification du phénomène d'impuissance apprise et dans l'élaboration de cette thèse.

## **Processus d'apprentissage de l'impuissance**

L'impuissance apprise dans sa conception originelle est ancrée dans le domaine de la perception de contrôle de l'individu (Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975). Plus précisément, l'un des aspects cruciaux dans l'étude de ce phénomène est la notion de contingence entre l'action d'un agent (e.g., sauter pour éviter un choc électrique) et les résultats obtenus dans la situation (e.g., éviter le choc ou non). Comme précisé dans le Chapitre 1, cet aspect est lié à la relation entre la composante « moyen » (i.e., moyen(s) mis en place par l'agent pour atteindre un objectif ; e.g., sauter) et la composante « objectif » de la situation (i.e., objectif à atteindre dans la situation par l'agent ; e.g., éviter le choc). Elle se retrouve également dans l'idée de « l'incontrôlabilité » telle qu'elle a été définie plus tôt : des résultats négatifs pour la personne surviennent en dépit de son comportement et le résultat souhaité n'est pas produit (i.e., absence de production d'un résultat satisfaisant pour la personne ou de son évitement ou de l'atténuation d'une situation insatisfaisante ; Grupe & Nitschke, 2013). Cette absence de contingence entre action et résultats obtenus face à un événement aversif est considérée comme l'antécédent menant à l'apprentissage et à l'anticipation par les individus que leurs actions sont inefficaces pour contrôler une situation dans la théorie originelle de l'impuissance apprise (Maier & Seligman, 1976 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996 ; Seligman, 1975). Cet apprentissage mène ensuite aux différents déficits évoqués précédemment.

### ***Espace de contingence et incontrôlabilité***

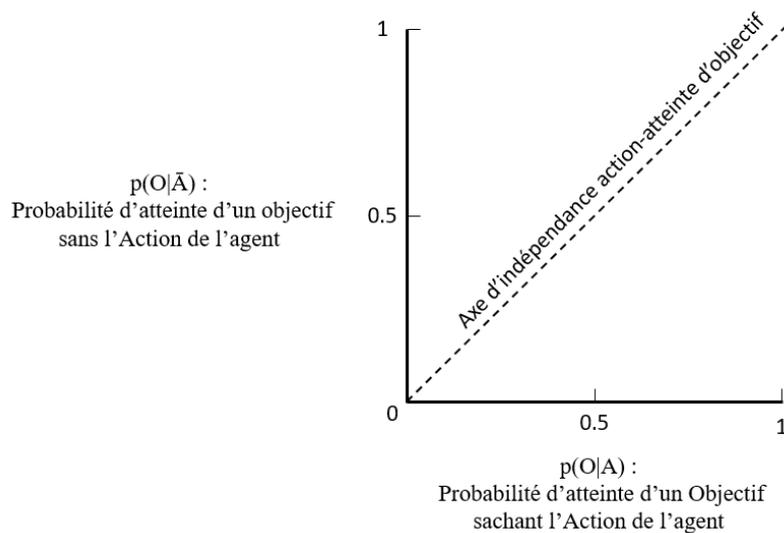
Selon la théorie originelle, un état d'impuissance apprise se manifeste lorsqu'un agent (e.g., un animal) a appris et intériorisé qu'il n'y a pas de lien de contingence entre ses actions (e.g., sauter) et l'obtention du résultat souhaité (e.g., éviter un choc) dans une situation donnée (e.g., boîte expérimentale électrifiée : Maier & Seligman, 1976 ; Seligman, 1975) : le comportement de l'agent et les résultats souhaités sont dit *indépendants* et il s'agit d'une situation d'incontrôlabilité. Autrement dit, l'individu « impuissant » constate, qu'il agisse ou

qu'il n'agisse pas (e.g., si le chien saute ou non) cela reviendra au même : il ne sera pas en mesure d'obtenir le résultat escompté (e.g., éviter le choc) et restera donc passif. Ce constat implique deux choses assez novatrices pour l'époque (Maier et al., 1969) : l'individu est en mesure d'évaluer la probabilité qu'un résultat souhaité soit atteint (1) s'il agit mais également (2) s'il n'agit pas (Alloy & Seligman, 1979 ; Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975).

Il est possible de traduire cette explication en termes logiques. Si la probabilité perçue d'atteindre l'objectif (O) sachant que l'individu agit (A) est égale à la probabilité perçue d'atteindre l'objectif (O) même lorsque l'individu n'agit pas ( $\bar{A}$ ) alors nous obtenons :  $p(O|A) = p(O|\bar{A})$ . Dans ce cas, il y a impuissance : le fait que l'individu agisse ou non n'aura pas d'impact sur l'objectif à atteindre. Ces deux évaluations forment deux axes de la perception de contingence de l'individu illustrés par la Figure 2 (i.e., espace de contingence ; Seligman, 1975).

## Figure 2.

*Espace de contingence entre Action et atteinte de l'Objectif, Seligman (1975)*



Dans les études sur les chiens de Seligman (Seligman, 1972 ; Seligman et al., 1979 ; Seligman & Maier, 1967), si un animal a appris qu'en essayant de sauter, il reçoit tout de même un choc électrique, il va tendre à évaluer au fil des essais que la probabilité d'éviter le choc en sautant est de :  $p(\text{éviter-choc}|\text{saut}) = 0$ . De même, s'il a appris que les chocs surviennent même s'il ne saute pas, il pourra finir par évaluer que la probabilité d'éviter le choc sans sauter est de :  $p(\text{éviter-choc}|\text{pas-de-saut}) = 0$ . Ainsi, dans cette situation  $p(\text{éviter-choc}|\text{saut}) = p(\text{éviter-choc}|\text{pas-de-saut}) = 0$  et l'animal est impuissant. Si nous reprenons l'exemple de l'étudiant qui révise pour un examen, s'il perçoit que la moitié du temps où il révise (action A), il obtient une bonne note ( $p(O|A) = .5$ ) et qu'il perçoit également que dans la moitié des cas où il ne révise pas (absence d'action  $\bar{A}$ ), il obtient aussi une bonne note alors  $p(O|A) = p(O|\bar{A}) = .5$ . L'étudiant est donc en situation d'impuissance dans ce scénario car il peut percevoir que le fait d'obtenir une bonne note est indépendant de son comportement (qu'il révise ou non). Enfin, si nous reprenons l'exemple concernant l'automobiliste pour qui  $p(\text{voiture-démarrée}|\text{clef-tournée}) = .7$  et  $p(\text{voiture-démarrée}|\text{pas-clef-tournée}) = 0$ , il ne se trouve pas dans une situation pouvant

mener à de l'impuissance : il apprendra au fil des répétitions qu'il existe simplement une relation de contingence entre son action et l'objectif souhaité mais que celle-ci n'est que partielle.

Cette considération implique fondamentalement deux choses importantes. Premièrement, les jugements concernant la probabilité de contingence des actions et du résultat souhaité des personnes ne sont pas toujours binaires. Il peut exister des « peut-être » ou des « probablement » entre la contingence et le manque de contingence (Maier & Seligman, 1976 ; Seligman, 1975). Notons que cela ressemble à l'idée de la perception *subjective* de contrôle (Chapitre 1) où l'individu est capable de comprendre et de se représenter la probabilité de contingence en fonction de l'accumulation et de l'apprentissage de ses perceptions de contingence passées (Skinner, 1996). Deuxièmement, cette théorisation permet de constater qu'il existe un *espace d'indépendance* entre comportement et résultat obtenu dans ce modèle. Il s'agit de la droite à 45° dans l'espace de contingence (Maier & Seligman, 1976, 2016, Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975). Autrement dit, si la personne perçoit que la probabilité qu'un résultat se produise, indépendamment de son action ou inaction, elle se retrouve dans une situation pouvant l'amener à l'impuissance dans la mesure où il n'existe pas de lien entre produire l'action ou non et pouvoir obtenir un résultat satisfaisant.

En résumé, l'état d'impuissance apprise découle de la perception d'une absence de lien entre les actions de l'individu et les résultats escomptés. Ce constat a un impact sur le sentiment de contrôle. Ainsi, la relation de contingence entre objectif (i.e., résultats obtenus par l'agent) et moyens mis en place par l'individu joue un rôle fondamental dans la compréhension des comportements face aux situations qu'ils rencontrent.

### *Implications de la théorie originelle*

À la lumière de ce qui a été développé jusqu'à présent concernant le paradigme de l'impuissance apprise, deux aspects majeurs émergent et doivent être pris en considération dans les études faisant appel à cette théorie. L'un concerne les antécédents nécessaires à l'apparition de l'impuissance apprise et l'autre concerne ses conséquences (Peterson et al., 1993).

#### *Antécédents*

Il existe trois conditions nécessaires à l'apparition d'un état d'impuissance apprise (i.e., ses antécédents). La première condition, nécessaire, porte sur l'évaluation de l'événement. Il doit être perçu comme négatif pour l'individu (animal ou humain). Par conséquent, il doit souhaiter l'éviter ou l'atténuer afin de rendre une situation plus satisfaisante (Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Mikulincer, 1994). La deuxième condition concerne l'absence de perception de contingence entre l'action de l'individu et le fait d'atteindre l'objectif dans la situation (i.e., éviter ou atténuer l'événement négatif). L'absence de perception de contingence signifie a) que l'individu qui a tenté de mener des actions pour obtenir un résultat satisfaisant n'a pas perçu que ses actions avaient un impact et b) que l'événement négatif se produit (ou reste présent) même lorsque l'individu reste passif (e.g., le chien essaie de sauter mais subit les chocs puis il reste passif en les subissant ; Maier & Seligman, 1976 ; Seligman, 1975). La troisième condition est que l'événement négatif doit être perçue comme assez répétitif et marquant pour que le processus d'apprentissage soit efficace et que l'individu anticipe ce qui se produira dans des situations similaires à venir, qu'il agisse ou non. La quatrième condition concerne le fait que l'individu doit également percevoir et intégrer que l'objectif qu'il souhaite atteindre est indépendant de son action : quoi qu'il fasse, l'objectif ne pourra pas être atteint (e.g., éviter un choc électrique ou éviter une mauvaise note ; Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Mikulincer, 1994 ; Peterson et al., 1993)

### *Déficits*

Les auteurs de la théorie originelle parlent d'état d'impuissance apprise lorsque les antécédents génèrent chez l'individu les trois déficits présentés dans la partie précédente. Ces trois déficits permettent de définir étiologiquement l'impuissance apprise (Maier & Seligman, 1976, 2016, ; Overmier, 2002 ; Seligman, 1975). Ces trois déficits sont les suivants : déficits comportementaux (i.e., passivité), cognitifs (i.e., difficulté d'apprentissage qu'un autre comportement est possible autre que la passivité) et émotionnels (i.e., symptômes liés à l'anxiété par l'anticipation de la situation incontrôlable).

Le protocole classique utilisé dans les études expérimentales permettant de réunir les antécédents et d'observer les conséquences de l'état d'impuissance apprise est détaillé ci-après.

### ***Protocole pour la mise en évidence du phénomène***

À la suite des premières observations de l'impuissance apprise décrite dans cette partie de chapitre, un protocole a rapidement été mis en place pour expérimentalement mettre en évidence ce phénomène. Ce protocole est nommé « protocole triadique » car il comprend trois groupes expérimentaux (Hiroto & Seligman, 1975 ; Maier & Seligman, 1976 ; Mikulincer, 1986 ; Peterson, 1982 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975). Ces trois groupes sont exposés à une première phase dite « d'apprentissage ». A ce moment de l'étude, les sujets des trois groupes vont être exposés à différents traitements en fonction de leur groupe expérimental. Un premier groupe est exposé à un stimulus aversif sur lequel il existe un moyen d'effectuer un contrôle pour qu'il cesse (e.g., sauter pour éviter le choc). Le second groupe est exposé au même stimulus aversif mais il n'existe pas pour eux de moyen de l'éviter. Dans ces deux groupes, les sujets sont exposés au même nombre de stimulus aversifs (e.g., dans le cas de l'étude sur les chiens de Seligman, ils étaient exposés à 18 chocs électriques ; Peterson et al., 1993). Enfin, un dernier groupe « contrôle » est placé dans la même situation que les deux groupes précédents

(e.g., temps similaire dans la boîte de test) mais ceux-ci ne subissent aucun stimulus aversif. Comme son nom l'indique, cette phase permet de créer les conditions nécessaires (ou antécédents) à l'apprentissage de l'impuissance dans le groupe exposé à une situation incontrôlable. Cette phase permet ainsi l'apprentissage de l'indépendance entre actions et résultats.

Dans la deuxième phase de l'étude, tous les sujets, quel qu'ait été leur traitement initial : a) subissent le stimulus aversif de la phase d'apprentissage et b) ont un moyen à leur disposition pour éviter de subir le stimulus aversif. C'est donc dans cette phase que sont observés les conséquences de l'impuissance : il est possible de s'attendre à ce que les sujets du groupe ayant appris l'indépendance de leurs actions avec le résultat souhaité se montrent bien plus passifs et apathiques que ceux du groupe ayant pu apprendre qu'ils pouvaient exercer un contrôle sur le stimulus. Le groupe contrôle permet, quant à lui, de confirmer que la passivité provient bel et bien de l'apprentissage de la non-contingence entre les actions et le résultat souhaité (indépendance) et non simplement du fait de subir le stimulus aversif voire traumatique en question (e.g., choc électrique ; Maier & Seligman, 1976 ; Seligman, 1975). Il est possible dans cette phase d'adresser des questionnaires aux participants pour attester d'éventuels déficits émotionnels (Sedik & Kofta, 1990), ou réaliser la passation d'une tâche complexe pour identifier les déficits cognitifs (e.g., Bukowski et al., 2015)

Ce protocole a été utilisé en premier lieu auprès d'animaux (e.g., Durgam, 2001 ; Job, 1987; Seligman et al., 1975, 1975, 1979) avant d'être rapidement adapté à l'humain.

### **Etudes de l'impuissance apprise chez l'humain**

Pour tester si le paradigme de l'impuissance apprise est généralisable aux êtres humains, pour des raisons éthiques et déontologiques, la nature des stimuli utilisés a été modifiée. Bien que quelques premières tentatives aient utilisé des chocs électriques (e.g., Fosco & Geer, 1971

; Thornton & Jacobs, 1971), les études sur les humains ont rapidement utilisées des bruits désagréables (Hiroto, 1974 ; Hiroto & Seligman, 1975) ou des tâches non solvables (e.g., anagrammes, puzzles ; e.g., Bukowski et al., 2015 ; Hiroto & Seligman, 1975 ; Kofta & Sedek, 1989 ; Pittman & Pittman, 1979 ; Roth & Bootzin, 1974 ; Soral et al., 2021). L'une de ces études utilisant le protocole triadique sur les humains est celle d'Hiroto et Seligman (1975). Leurs résultats ont montré que les personnes dans un groupe exposé à des bruits désagréables, apprenant que ce bruit se produisait indépendamment de leurs actions pour l'éviter, manifestaient des déficits motivationnels comparativement aux participants qui avaient appris qu'un contrôle était possible dans la situation.

Les études sur les humains, quoi que peu nombreuses (Ric, 1996), tendent à produire les conséquences permettant de conclure à un état d'impuissance apprise chez les humains (Peterson et al., 1993 ; Villanova & Peterson, 1991). Dans une méta-analyse des études expérimentales de l'impuissance apprise chez l'humain, Villanova et Peterson (1991) font deux constatations. Premièrement, dans les études relevées, le phénomène d'impuissance apprise serait d'une intensité légèrement plus forte chez les humains que chez les animaux bien qu'il se dissipe plus rapidement à la suite de l'expérimentation (respectivement quelques heures pour les humains versus quelques jours pour les animaux). Deuxièmement, l'apparition des conséquences liées à l'impuissance apprise dans les expérimentations avec des sujets humains ne semblait pas être influencée par d'éventuelles caractéristiques individuelles tels que l'âge, le genre, le niveau d'étude ou le type de tâche utilisée (e.g., résolution d'anagrammes ou bruits désagréables).

Les études réalisées auprès des sujets humains plutôt que des animaux ont permis de clarifier les conséquences émotionnelles de l'état d'impuissance apprise (i.e., déficits). Ainsi, les personnes exposées à la répétition d'une situation incontrôlable ont ainsi manifesté davantage d'anxiété, de tristesse, de déprime et de colère en comparaison à celles exposées à

des situations contrôlables (Breier et al., 1987 ; Gatchel et al., 1975 ; Teasdale, 1978). Les résultats de Pittman et Pittman (1979) discernent une succession d'émotions de sorte que la colère et l'anxiété apparaissent d'abord en réponse à l'incontrôlabilité pour finalement laisser place à des sentiments de déprime à mesure que l'étendue des événements incontrôlables augmente. Ces résultats concordent avec l'idée selon laquelle les personnes ne sont pas immédiatement passives face au manque de contrôle mais plutôt réactives.

### **Impuissance apprise et réactance**

Les résultats observés dans le cadre du paradigme de l'impuissance apprise semblent contradictoires avec ceux bien connus de la réactance face à l'incontrôlabilité présentée en fin de Chapitre 1 (Brehm, 1993 ; Greenaway et al., 2015, 2017). En effet, les personnes ne tombent pas subitement dans l'impuissance lorsqu'elles sont exposées à des situations d'incontrôlabilité (i.e., un événement ne peut être produit, évité ou atténué par les actions de l'individu) et tendent même à davantage agir pour rétablir le sentiment de contrôle menacé. En réalité, il s'agit de deux phases du processus amenant les personnes à l'impuissance (Ric, 1996 ; Wortman & Brehm, 1975). Wortman et Brehm (1975) intègrent les deux théories et proposent que les individus exposés à une situation incontrôlable de manière répétée se montrent, dans un premier temps, actives et redoublent d'énergie pour retrouver un sentiment de contrôle dans la situation. Cette première étape se traduit par une augmentation du nombre de tentatives pour contrôler la situation d'intérêt (e.g., Baum & Gatchel, 1981 ; Landau et al., 2015) ou bien de la démonstration d'émotions réactives comme la colère ou la frustration (Pittman & Pittman, 1979). L'impuissance apprise et ses déficits n'interviendraient que dans un second temps. Les individus percevant que leurs actions sont vaines pour contrôler la situation tomberaient alors dans la passivité et l'apathie (Ric, 1996 ; Wortman & Brehm, 1975). De ce fait, il ne s'agit pas réellement d'une contradiction : la réactance et la passivité caractérisent deux temps différents de l'apprentissage de l'impuissance.

## **Impuissance apprise et dépression**

Il a été rapidement observé que l'état d'impuissance apprise présentait des similitudes avec la dépression (Gatchel et al., 1977 ; Miller et al., 1977 ; Miller & Seligman, 1975). Certains chercheurs ont donc avancé l'idée que l'impuissance apprise pouvait être interprétée comme une forme particulière de dépression induite expérimentalement par des circonstances spécifiques (Alloy & Abramson, 1982 ; Klein et al., 1976 ; Miller et al., 1977 ; Miller & Seligman, 1975). Pour étayer cette proposition, Rosenhan et Seligman (1989) ont identifié différents critères communs à la dépression *naturelle* et à l'impuissance apprise expérimentalement. Ils relèvent que la cause principale des deux états est la même : il s'agit de l'apprentissage et de l'anticipation des conséquences. Dans le cas l'impuissance apprise, il s'agit de l'anticipation que l'action ne mène pas à un résultat satisfaisant. Dans celui de la dépression, il s'agit de l'anticipation généralisée que ses propres actions sont généralement inefficaces (Miller & Seligman, 1975 ; Peterson et al., 1993 ; Rosenhan & Seligman 1989).

Les conséquences pour les personnes, comme la cause, sont similaires aux deux états : passivité, apathie, déficits cognitifs, tristesse, anxiété, hostilité, estime de soi en baisse, moins d'appétit et de sommeil (Peterson et al., 1993 ; Rosenhan & Seligman, 1989). Des résultats expérimentaux confirment cette hypothèse : des personnes diagnostiquées comme dépressives ont participé à une tâche d'apprentissage et ont montré des déficits similaires à ceux observés chez des personnes non dépressives qui avaient précédemment connu des échecs répétés, comme décrit dans le protocole triadique de l'impuissance (Klein et al., 1976 ; Miller & Seligman, 1975). Ces résultats soutiennent l'idée d'un lien entre l'état d'impuissance apprise et la dépression (Klein et al., 1976 ; Miller & Seligman, 1975). La similitude entre l'état d'impuissance apprise et la dépression se retrouve également dans l'efficacité de certains traitements (remédiations) : les mêmes molécules d'antidépresseurs ainsi que les thérapies comportementales et cognitives contribuent à améliorer la condition des personnes en état

d'impuissance et des personnes dépressives (Peterson et al., 1993 ; Rosenhan & Seligman, 1989 ; Sherman et al., 1982).

Ces résultats ne ferment néanmoins pas le débat : la relation entre l'impuissance apprise et la dépression *naturelle* a donné lieu à des critiques et des résultats contradictoires dans la recherche (e.g., Costello, 1978; Peterson et al., 1993, p. 212 ; Willis & Blaney, 1978). Même au XXIème siècle, cette question demeure un sujet de discussion (Overmier, 2002). Des évolutions majeures de la théorie de l'impuissance apprise ont été apportées afin de mieux comprendre ces résultats divergents, d'approfondir la compréhension des mécanismes impliqués et de tenir compte des spécificités individuelles.

### **Reformulations théoriques de l'impuissance apprise**

Le paradigme de l'impuissance apprise, dans sa conception originelle, décrit l'anticipation de l'indépendance (non-contingence) entre les actions et les résultats obtenus comme processus médiateur des carences motivationnelles, émotionnelles et cognitives (Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Seligman, 1975). Cette anticipation résulte de l'apprentissage de l'inefficacité des actions de la personne (i.e., échecs répétés, non-contingence, incontrôlabilité) au fil des interactions avec une situation ou un événement particulier. Cette théorisation, bien que très efficace pour prédire le comportement des individus face à une situation particulière d'incontrôlabilité, ne donne pas pleine satisfaction sur différents points (Abramson et al., 1978). Premièrement, les critiques sur le lien entre impuissance apprise et dépression mettent en évidence que ce critère seul ne permet pas d'établir si l'impuissance apprise reste situationnelle (e.g., déficits observés uniquement dans la situation testée) ou est généralisable à différents domaines de la vie de l'individu (e.g., Tennen & Eller, 1977). Cette clarification est nécessaire pour poursuivre le débat différenciant l'impuissance apprise de la dépression. Deuxièmement, les critiques sur le lien entre impuissance apprise et dépression concernent la durée, la chronicité

des symptômes. En effet, certains déficits semblent durer quelques minutes pour certains participants alors qu'ils peuvent être bien plus long pour d'autres personnes dans une même étude (Abramson et al., 1978 ; Peterson et al., 1993). Une troisième critique concerne la dimension cognitive. Bien que la théorie originelle intègre une dimension cognitive (i.e., anticipation), elle néglige la diversité des réactions que peuvent avoir les personnes face à un échec de leur action ou de leur incontrôlabilité (e.g., Hanusa & Schulz, 1977). Pour répondre à ces différentes interrogations, une reformulation de la théorie de l'impuissance apprise a été réalisée.

### **Reformulation attributionnelle**

Pour répondre à ces critiques, Abramson et al. (1978) mettent l'accent sur les attributions causales comme processus médiateur expliquant les différents déficits occasionnés par l'impuissance apprise. Cette partie du chapitre nous permettra d'exposer plus en détail la théorie des attributions causales (cf., Chapitre 1) et son incorporation à l'étude de l'impuissance apprise. L'intégration de la dimension attributionnelle est l'occasion de mieux comprendre comment les différentes personnes réagissent aux situations d'incontrôlabilité.

### ***Théorie des attributions causales***

Les recherches sur les attributions causales ont été instiguées à la suite des arguments avancés par Heider (1946, 1958 ; cf. première partie du Chapitre 2). Selon lui, la psychologie devrait appréhender l'être humain en tant qu'individu constamment en quête de signification et de compréhension vis-à-vis des événements qui surviennent dans son environnement (i.e., recherche d'équilibre et de consistance). Cette quête de compréhension se matérialise par l'investigation des causes sous-jacentes des différentes situations rencontrées. Dit plus simplement, la personne se demande « pourquoi ? » telle ou telle chose s'est produite (Wong & Weiner, 1981). L'identification d'une cause confère une signification à une situation donnée

et agit sur les schémas de pensée, les émotions et les actions de l'individu (Brun et al., 2021 ; Heider, 1958 ; Malle, 2011 ; Weiner, 2005). Par exemple, un étudiant qui obtient une mauvaise note peut l'expliquer par le manque d'investissement dans son travail. De même, un conducteur peut expliquer l'échec du démarrage de son véhicule en attribuant la cause à la fiabilité médiocre de la marque automobile. Pour Heider (1958), ce processus est motivé par un besoin de perception d'harmonie et de cohérence dans l'environnement social des personnes (homéostasie).

Comme cela a été présenté dans le Chapitre 1, l'attribution causale est un des construits de la perception de contrôle en ce sens qu'il permet à une personne d'interpréter une cause pour donner du sens, d'anticiper et de s'ajuster au mieux à de futures situations. La recherche de la cause équivaut à identifier le moyen (facette « moyen » ; Skinner, 1996) qui a fait défaut (si l'objectif n'est pas atteint) ou qui a permis de mener au résultat souhaité (i.e., facette « objectif »).

#### *Quand et comment les personnes réalisent-elles des attributions ?*

Les personnes recherchent la cause des événements rencontrés dans leur vie quotidienne mais cette recherche est plus intense dans certains cas. Il a été montré, par exemple, que le processus de recherche de causalité est particulièrement fort dans les cas d'événements inattendus et de valence négative (Wong & Weiner, 1981). De même, ce processus est particulièrement sollicité dans des contextes où l'individu cherche à réussir<sup>5</sup> (i.e., contexte d'accomplissement ; e.g., milieu scolaire, professionnel, sportif, social). Il est possible de lier ce processus au sentiment de contrôle : les événements négatifs se produisant dans la vie d'une personne, d'autant plus s'ils sont inattendus, constituent une menace pour le sentiment de contrôle (Bukowski & Kofta, 2017 ; Landau et al., 2015 ; Rutjens & Kay, 2017). Aussi, dans

---

<sup>5</sup>Weiner (1985a) parle d'« *achievement contexts* ». Les traductions françaises de « *achieve* » pourraient se résumer par le fait d'atteindre, d'accomplir un objectif avec une dimension d'effort de la part d'une personne.

les contextes où la personne vise à réussir, le sentiment de contrôle va être dépendant de cette réussite qui peut influencer les futures actions de la personne (Heckhausen & Schulz, 1995 ; Rauvola & Rudolph, 2022 ; Skinner, 1996). Ainsi, l'attribution causale pourrait être un mécanisme médiateur pertinent dans l'étude de l'impuissance apprise, où les personnes sont confrontées à des échecs répétés de leurs actions (Abramson et al., 1978 ; Leotti et al., 2010 ; Skinner, 1995). Les personnes vont évaluer l'efficacité de leurs actions (contexte d'accomplissement saillant) pour éviter une situation négative.

L'un des aspects essentiels de la théorie des attributions causales est que l'identification d'une cause amène également à son évaluation et à sa compréhension par la personne (Heider, 1958 ; Kelley, 1971 ; Weiner, 1974). L'individu se livre à une interprétation et à une analyse de la cause identifiée, dans le but de tirer des conclusions lui permettant de mieux s'adapter à son environnement. La cause identifiée va être interprétée selon plusieurs dimensions. Une des premières dimensions, et une des plus importantes, concerne la conception de la cause en termes de localisation. Comme formulé par Heider (1958), le résultat d'une action est perçu comme issu de deux ensembles de conditions, à savoir les facteurs liés à la personne et ceux liés à l'environnement. Par conséquent, cette distinction fondamentale réside dans l'attribution de la cause d'un événement soit à des facteurs internes (liés à la personne ; e.g., compétences, intelligence) soit à des facteurs externes (associés à l'environnement ; e.g., autrui, chance). Par exemple, lors d'un accident routier, si la cause identifiée est la chaussée glissante par suite du mauvais temps alors il est probable que cette cause soit interprétée comme étant externe à l'acteur de la situation (le mauvais temps étant un aspect extérieur aux personnes présentes dans la situation). Cependant, si l'excès de vitesse du conducteur est identifié comme la cause de la situation, elle peut être qualifiée d'interne. En d'autres termes, la situation aurait été causée par son comportement.

Après Heider (1948), de nombreuses approches des attributions ont été développées (cf., Chapitre 1). Celle de Weiner (1974, 1979, 1985a, 1986, 2001, 2005) a eu un impact tout particulier, notamment en matière d'explication des échecs.

### ***Attributions causales et contextes d'accomplissement***

La théorie des attributions proposées par Weiner (1985a) offre un modèle unifié pour explorer comment les attributions causales influencent les réactions comportementales et émotionnelles à la suite de succès ou d'échecs des personnes.

#### *Dimensions d'évaluation de la cause*

La théorie de Weiner (1985a) reprend les arguments précédemment abordés concernant la recherche des causes par les individus : dans des contextes d'accomplissement (i.e., face à des réussites ou des échecs), il est important pour les personnes de déterminer la cause. Weiner (1985a) avance ensuite que cette cause est évaluée selon trois dimensions distinctes. Les retombées en termes de motivations et d'émotions qui émanent des succès ou des échecs de l'individu résultent ensuite de cette évaluation.

La première de ces dimensions est celle du *lieu de la causalité* (interne-externe), comme exposée précédemment. Cependant, cette distinction, initialement identifiée par Heider (1958), s'avérait insuffisante pour saisir la perception de fluctuation de la cause dans le temps. Par exemple, un élève peut attribuer son échec (e.g., mauvaise note) à différentes causes considérées comme internes, telles que le manque d'intelligence ou le manque d'effort. Dans ce cas, il est probable que l'intelligence soit perçue comme une cause plus stable dans le temps pour l'élève que le manque d'effort qui peut être éphémère. Weiner (1974, 1985a) suggère donc d'ajouter la dimension de *stabilité* à l'évaluation cognitive de la cause donnant lieu à la réussite ou l'échec. Ainsi, en complément de l'évaluation en termes de l'internalité et de l'externalité de la cause, la personne est en mesure d'évaluer sa nature *stable* ou *instable* (i.e., fluctuante) dans le temps.

Une troisième dimension évaluative de la cause est proposée par Weiner (1979, 1985a) selon la même approche déductive que pour la dimension de *stabilité*. Cette évaluation concerne la dimension de *contrôlabilité*. En prenant diverses causes internes-instables telles que le manque d'effort, la fatigue ou l'état émotionnel comme exemples, il devient évident qu'elles peuvent différer en termes de contrôle exercé par la personne (Weiner, 1985a). L'évaluation de la *contrôlabilité* revient en quelques sortes à questionner la responsabilité personnelle de l'agent sur la cause identifiée (Graham, 1991). Ainsi, l'effort peut être perçu comme dépendant de la volonté de l'individu et donc relativement contrôlable tandis que la fatigue ou les émotions pourraient être perçues comme peu contrôlables. Concrètement, dans le cadre de la théorie de l'attribution causale (Weiner, 1985a)<sup>6</sup>, l'évaluation du *lieu de causalité* et celle de la *contrôlabilité* demeurent distinctes, permettant une compréhension plus nuancée de l'interprétation de la causalité par un individu. Ainsi, une cause peut être interne tout en étant incontrôlable. Par exemple, un échec attribué à un manque de compétence (interne-stable) correspondrait à un LOC interne selon la théorie de Rotter (1966). La théorie de l'attribution causale de Weiner dissocie quant à elle le manque de compétence (interne-stable) et sa contrôlabilité : le facteur interne peut être perçu comme contrôlable (i.e., l'individu peut acquérir de nouvelles compétences) ou incontrôlable (i.e., l'individu pense qu'il n'est pas possible pour lui de développer ses compétences).

#### *Conséquences liées aux auto-attributions causales*

La principale conclusion que Weiner (1985a) tire de ses travaux est que les différentes dimensions de l'évaluation de la cause sont liées à différentes conséquences psychologiques pour une personne. Nous ne présentons ici que les conséquences liées aux auto-attributions,

---

<sup>6</sup>La distinction des dimensions contribue à distinguer la théo des attr de celles du LOC (Rotter, 1966) dans laquelle l'évaluation du *lieu de causalité* et celle de la *contrôlabilité* sont amalgamées.

c'est-à-dire les explications que font les personnes concernant leurs propres succès ou échecs (et non l'interprétation des succès ou échecs d'autrui).

Dans le cas d'une réussite, une cause identifiée comme *interne* (e.g., compétence, intelligence, effort) engendrera de la fierté et renforcera positivement la perception de soi de la personne (Brun et al., 2021 ; Harvey et al., 2014 ; Malle, 2011 ; Weiner, 1985a, 2010). En revanche, si la cause du succès est identifiée comme étant *externe*, cela suscitera un sentiment de gratitude mais le succès n'aura que peu d'impact sur l'estime de soi car il n'est pas considéré comme découlant des propres capacités de la personne. En cas d'échec, attribuer la cause de l'événement à une cause interne générera de la honte et de la culpabilité qui ont un effet négatif sur l'estime de soi de la personne. Par ailleurs, l'échec imputé à des causes externes peut provoquer de la frustration mais avoir un impact limité sur l'évaluation de soi de la personne (Brun et al., 2021 ; Harvey et al., 2014 ; Malle, 2011 ; Weiner, 1985a, 2010).

La stabilité de la cause joue un rôle important dans la motivation, en lien avec l'espoir de changement pour l'individu (Weiner, 1985a). Si une cause est considérée comme stable, indiquant une absence ou une faible variabilité au fil du temps, à l'avenir, l'individu peut anticiper la persistance de cette cause. En revanche, une cause perçue comme instable est liée à une nature temporaire et est changeante, sans continuité à long terme. Ainsi, lorsque le succès ou l'échec est attribué à une cause stable, l'individu s'attend à ce que cette réussite ou cet échec se reproduise à l'avenir. En contraste, si la cause identifiée est instable (e.g., motivation, chance), les attentes quant à la répétition du succès ou de l'échec sont limitées (Brun et al., 2021 ; Harvey et al., 2014 ; Weiner, 1985a, 2010). Ces anticipations entraînent également des répercussions émotionnelles : une réussite attribuée à une cause stable accroît l'optimisme de la personne car elle anticipe que cette cause perdurera (Weiner, 1985a, 2010). En revanche, un échec causé par une cause stable intensifie le sentiment de désespoir chez l'individu puisque l'échec est perçu comme pouvant se produire à nouveau.

La *contrôlabilité* fait partie des dimensions les moins utilisées dans les recherches sur les conséquences liées aux attributions causales (Harvey et al., 2014). Il est possible de lier l'évaluation de la contrôlabilité d'une cause à certaines émotions (Weiner, 1985a, 2010). L'attribution d'un échec à une cause contrôlable (e.g., manque d'efforts) suscite la culpabilité et le regret chez les gens. En revanche, une attribution d'un échec à une cause incontrôlable (e.g., intelligence) favorisera un sentiment de honte (Weiner, 2010).

L'étude des attributions causales joue un rôle essentiel permettant d'expliquer les conséquences des situations de succès ou d'échec sur les personnes et elle revêt une importance cruciale dans l'étude sur l'impuissance apprise, particulièrement lorsque les individus font face à des échecs de manière répétés.

### ***Impuissance apprise et attributions causales***

La reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, intégrant en grande partie la théorie des attributions causales (Weiner, 1974, 1979, 1985a ; Wong & Weiner, 1981), a permis d'apporter une explication à trois critiques majeures de la formulation originelle de l'impuissance apprise chez l'humain (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996). Ces critiques incluent l'explication des conséquences émotionnelles liées aux situations répétées d'incontrôlabilité (tristesse, déprime, estime de soi en baisse), la différence de chronicité des déficits au cours du temps chez les personnes et la généralisation de ces déficits à différents domaines de la vie des personnes. Selon Abramson et al. (1978), l'incontrôlabilité répétée demeure l'antécédent central de l'état d'impuissance apprise. Cependant, la manière dont les individus interprètent la cause de leurs échecs dans de telles situations va conduire aux divers déficits de l'impuissance apprise.

### *Dépréciation de soi, chronicité et généralisation des déficits*

Les déficits émotionnels chez un individu peuvent être en premier lieu expliqués par le degré de perception d'internalité de la cause des échecs répétés dans la tentative de modifier une situation d'incontrôlabilité (Abramson et al., 1975 ; Weiner, 1985a). Comme précédemment exposé, une attribution interne pour un échec est associée à une dévalorisation de soi plus prononcée et cette dévalorisation est accentuée lorsque ces échecs se reproduisent au fil du temps (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Peterson et al., 1993). Par exemple, un élève qui attribue ses mauvais résultats à une cause interne (e.g., « je ne suis pas assez intelligent ») est susceptible d'exprimer une plus faible estime de soi et de ressentir plus de tristesse par rapport à un élève qui attribue ses mauvais résultats à des facteurs externes (e.g., « les enseignants sont trop stricts »). De plus, ces conséquences émotionnelles risquent d'être plus prononcées lorsque la cause de l'échec est perçue comme stable, en plus d'être interne (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse & Burkman, 2022 ; Peterson et al., 1993). En effet, une attribution d'échec à une cause interne et stable amène l'individu à penser qu'il est la cause de ses échecs et que cette situation risque de perdurer à l'avenir entraînant un sentiment de désespoir en plus de la tristesse et de la dépréciation de soi (e.g., manque d'intelligence ; « c'est ma faute et ça ne risque pas de changer »). Inversement, une personne identifiant une cause interne, tout en croyant qu'elle est temporaire (i.e., instable), serait moins encline à de telles répercussions émotionnelles (i.e., manque d'efforts ; « c'est ma faute mais je pourrais faire mieux une prochaine fois »).

Dans le contexte de l'impuissance apprise, il a également été montré que la dimension de stabilité de la cause des échecs joue un rôle fondamental dans l'explication de la différence de persistance des déficits (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse & Burkman, 2022). En effet, lorsque la cause des échecs répétés est perçue comme stable dans le temps (e.g., compétence, tâche trop difficile), l'individu sera davantage disposé à anticiper le fait que cette

cause sera à nouveau présente à l'avenir, ce qui maintiendra les déficits de l'impuissance apprise sur une durée plus prolongée que si la personne attribue les échecs répétés à une cause instable (e.g., manque d'efforts, chance).

Enfin, pour expliquer la généralisation des conséquences d'un état d'impuissance apprise à des domaines plus larges de la vie de la personne, Abramson et al. (1978) proposent l'évaluation de la cause sur une catégorie supplémentaire : la *généralité*. Ainsi, une cause pour des échecs répétés peut être évaluée comme plus ou moins générale pour l'individu et ainsi agir dans différents domaines de sa vie. Par exemple « l'intelligence » est une cause interne perçue comme davantage *générale* pour l'individu que la cause interne « compétence en statistiques ». Un individu pensant que l'intelligence lui fait défaut dans une situation d'échec risquera de penser qu'elle peut lui faire défaut dans d'autres situations où elle sera sollicitée (situations qui sont plus souvent rencontrées dans la vie qu'un manque de compétence en statistiques par exemple).

#### *Critiques et apports de la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise*

Cette reformulation de la théorie de l'impuissance apprise suggère que les individus éprouvent des déficits associés à l'impuissance (e.g., émotions négatives, dépréciation de soi, déprime) de manière plus prononcée lorsque l'attribution pour une situation incontrôlable (i.e., échecs d'actions visant à provoquer une situation plus satisfaisante) est à la fois interne, stable et générale (Abramson et al., 1978; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse & Burkman, 2022). Cette proposition a toutefois été soumise à diverses critiques (e.g., Ric, 1996 ; Wortman & Dintzer, 1978). Une critique majeure concerne le fait que certains résultats contredisent cette théorie (e.g., Maldonado et al., 1991). Il convient tout de même de souligner que les résultats en question n'ont pas directement évalué la théorisation attributionnelle selon Abramson et al. (1978) mais celle du « style attributif » des personnes (Alloy et al., 1984). Sans entrer dans les détails de la distinction entre l'attribution causale et le « style attributif », il est essentiel de

comprendre que ces théorisations ne sont pas tout à fait les mêmes (Russell, 1991) : l'une considère les attributions causales comme étant davantage influencées par le contexte et donc situationnelles (attributions causales, Abramson et al., 1978; Weiner, 1985a, 2001, 2010) tandis que le « style attributif » serait une caractéristique quasi-dispositionnelle, définissant la manière dont les personnes « ont tendance » à attribuer leurs succès et leurs échecs (e.g., Peterson et al., 1982). Par exemple, dans les études menées par Maldonado et al. (1991) n'ont montrées aucuns effets significatifs du style attributionnel des personnes exposées à l'échec répété de leurs actions.

Cette reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise offre tout de même un cadre et une évolution de la théorie originelle pour comprendre comment certaines situations d'échecs répétés influencent différemment les individus en termes de motivation et d'émotions et est donc pertinente dans le cadre de cette thèse.

Néanmoins, d'autres recherches ont été menées pour éclaircir les facteurs explicatifs de l'état d'impuissance apprise, provoquant ainsi un changement de perspective sur ce phénomène. Ces recherches ont abouti à l'émergence de la « théorie informationnelle » de l'impuissance apprise (Sędek & Kofta, 1990). Cette théorie n'est pas une reformulation à proprement parlé mais plutôt une extension de la théorie originelle de l'impuissance apprise.

### **Théorie informationnelle de l'impuissance apprise**

La reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise proposait une approche *évaluative* de la situation par les personnes (e.g., en termes d'attributions). L'approche informationnelle proposée par Sędek et Kofta (1990) met quant à elle en avant des aspects formels du traitement cognitif de l'information. En d'autres termes, ces auteurs proposent que le processus cognitif médiateur de l'état d'impuissance apprise correspond à la manière dont les individus traitent les informations dans les situations d'indépendance entre leurs actions et

les résultats qu'ils obtiennent. Leur approche cognitive s'appuie sur le concept de l'incertitude comportementale.

### ***Incertitude comportementale***

Le niveau de *certitude comportementale* (ou incertitude) fait référence à la confiance qu'une personne a en ses actions et conséquences ; comment devrait-elle agir dans son environnement et quels résultats devrait-elle anticiper ? (Hogg, 2000 ; Sędek & Kofta, 1990 ; Weary & Edwards, 1996). La *certitude comportementale* partage des similarités avec le sentiment de contrôle *subjectif* (cf., Chapitre 1, contrôle objectif versus subjectif ; Hogg, 2000). Pour rappel, afin de se représenter le niveau de contrôle à sa disposition la personne évalue *subjectivement* du contrôle à sa disposition (i.e., interprétation des relations de contingences) afin de se représenter (Skinner, 1985 ; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2012). Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 1, l'incertitude d'une personne peut s'accroître dans des environnements peu structurés où il est difficile pour une personne de percevoir les liens entre ses actions et les résultats obtenus. Selon Sędek et Kofta (1990), l'incertitude comportementale augmente également lorsque quelqu'un s'efforce d'atteindre un objectif mais semble incapable d'y parvenir malgré des tentatives répétées. C'est par exemple notamment le cas dans les situations d'incontrôlabilité qui peuvent conduire à un état d'impuissance apprise (Bukowski & Kofta, 2017 ; Kofta & Sędek, 1989b ; Sędek & Kofta, 1990).

Les personnes confrontées à de l'incertitude comportementale (e.g., situation d'incontrôlabilité) vont investir des ressources cognitives pour tenter de chercher des informations, mettre à jour leurs schémas mentaux et émettre des hypothèses sur les futures actions à mener dans la situation (Gollwitzer & Kinney, 1989 ; Hogg, 2000 ; McIntosh et al., 2005). Cet effort cognitif est réalisé afin de résoudre l'incontrôlabilité de la situation et réduire son incertitude et ainsi permettre à la personne de s'ajuster plus efficacement à la situation (e.g., essayer d'autres stratégies comportementales). Autrement dit, la personne recherche activement

quelle stratégie elle doit adopter, au vu de son/ses échec(s) afin qu'il(s) ne se reproduise pas. Si elle parvient à contrôler la situation, cette tension cognitive diminue. En revanche, si ses investissements se soldent par des échecs répétés et que les hypothèses formulées ne permettent continuellement pas d'atteindre l'objectif souhaité, cela risque d'engendrer un épuisement cognitif (Kofta, 1993 ; Sędek et al., 1993 ; Sędek & Kofta, 1990). Par exemple, un étudiant qui éprouve des difficultés en statistiques pourra effectuer un effort cognitif pour réaliser des exercices supplémentaires ou pour comprendre les instructions de son professeur (recherches d'hypothèses pour résoudre la situation). Cependant, l'absence d'amélioration à la suite de ses efforts engendrera un épuisement cognitif qui pourrait finalement le conduire à la passivité face à de nouveaux exercices, même s'ils sont objectivement abordables pour lui.

### ***Inconsistance informationnelle et épuisement cognitif***

Le terme « informationnel », dans le contexte de cette approche cognitive de l'impuissance apprise fait référence au fait que les individus ne parviennent plus à interpréter de manière efficace les informations à leur disposition pour résoudre des situations d'incontrôlabilité répétée (Sędek & Kofta, 1990). Ce défaut de traitement est engendré par l'incohérence des informations émanant de la situation incontrôlable : la personne tente de formuler des hypothèses et des stratégies pour s'adapter au mieux à la situation sans obtenir de résultats positifs. Il n'est alors pas possible pour la personne de trouver une issue favorable à la situation. Autrement dit, elle s'engage à plusieurs reprises dans un travail cognitif futile, ce qui entraîne un épuisement. Comme les ressources cognitives des personnes sont limitées, elle en vient à se désengager progressivement d'une recherche de solution. C'est cette démobilisation qui serait responsable des divers symptômes identifiés dans l'étiologie de l'impuissance apprise (Bukowski & Kofta, 2017 ; Kofta, 1993). La personne, épuisée sur le plan cognitif, ne percevant pas de solutions appropriées pour corriger la situation, cesse de prendre des initiatives (déficits motivationnel) et éprouve des difficultés considérables à assimiler de nouvelles informations

(déficit cognitif). Par conséquent, l'apprentissage de nouvelles stratégies d'action dans la situation devient beaucoup plus difficile.

Pour mettre en évidence ce processus cognitif, les participants de l'étude de Sędek et Kofta (1990) étaient soumis à des conditions de haute incertitude comportementale. L'incertitude comportementale était opérationnalisée via une tâche de non-contingence répétée provoquée par des informations contradictoires lors de la résolution d'anagrammes (Kofta, 1993 ; Sędek & Kofta, 1990). Ces informations contradictoires induisaient l'absence de lien entre les actions du participant et le résultat escompté dans la situation tout en entravant la capacité du participant à élaborer des hypothèses fiables concernant la réponse correcte à fournir. Les participants confrontés à ces situations présentaient autant, voire davantage, de déficits liés à l'impuissance apprise que ceux exposés à une tâche d'impuissance apprise classique (Kofta, 1993 ; Kofta & Sędek, 1989a, 1989b ; Sędek & Kofta, 1990). Ils se montraient beaucoup moins performants dans une nouvelle tâche d'apprentissage d'évitement d'un stimulus aversif, se montraient plus passifs et se sentaient significativement plus déprimés (Kofta, 1993).

### ***Implications de la théorie informationnelle***

Cette approche cognitive a le mérite d'expliquer un ensemble de déficits tout en demeurant en accord avec la théorie originelle de l'impuissance apprise (Bukowski & Kofta, 2017 ; Kofta, 1993 ; Ric, 1996 ; Sędek & Kofta, 1990). Tout d'abord, conformément à la théorie originelle, l'antécédent de l'état d'impuissance apprise réside dans la non-contingence entre les actions d'une personne et les résultats qu'elle obtient de la situation (apprentissage de l'incontrôlabilité). Ensuite, l'explication informationnelle est également en cohérence avec la réactance observée lorsque le sentiment de contrôle de la personne est menacé. La recherche d'hypothèses alternatives à la situation correspond aux observations des personnes renforçant leurs actions à la suite de l'incontrôlabilité (i.e., essayer de contrôler la situation problématique).

Au fil des tentatives, cet exercice cognitif engendre de l'épuisement et c'est à ce moment que s'observent les déficits liés à l'impuissance apprise (Sędek & Kofta, 1990). Lors de cette phase transitoire d'épuisement, les personnes sont alors sujettes à un traitement de surface ou heuristique des informations à leur disposition (Kofta, 1993 ; Kofta & Sędek, 1998 ; Soral et al., 2021). La théorie informationnelle explique ainsi les déficits motivationnels, cognitifs et émotionnels. Bien que cela n'ait pas été testé explicitement, en accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, l'intensité des déficits reste modérée par les attributions causales réalisées par les personnes concernant leurs échecs répétés dans la situation (Józefczyk, 2018). De surcroît, l'approche informationnelle explique la baisse de performance cognitive après une exposition à des situations incontrôlables (Bukowski et al., 2015). Les déficits en termes de performance sont également observés lorsque les tâches sont dissociées (phase d'apprentissage et de test) ; en d'autres termes, lorsqu'elles semblent n'avoir rien à voir entre elles (e.g., tâche de résolution d'anagrammes suivie d'une tâche d'apprentissage d'évitement d'un bruit désagréable, d'une tâche de mémoire de travail ou de formation de schéma mentaux ; Bukowski et al., 2015 ; Hiroto & Seligman, 1975 ; McIntosh et al., 2005 ; Sędek & Kofta, 1990 ; Soral et al., 2021 ; von Hecker et al., 2000). Cette perspective élargit le champ d'application de l'impuissance apprise à des domaines, situations et contextes considérablement variés (Ric, 1996). En effet, cette approche cognitive permet également d'expliquer la généralisation des symptômes de l'impuissance apprise à des tâches différentes : si une personne est cognitivement épuisée par ses échecs lors d'une situation A, alors il est probable qu'elle ne soit pas en mesure de résoudre correctement un problème B.

D'autres ouvertures sont envisageables en établissant des liens entre la théorie informationnelle de l'impuissance et les systèmes comportementaux. Pour rappel le Chapitre 1 présente le système d'activation comportementale (BAS) et le système d'inhibition comportementale (BIS). Selon le fonctionnement de ces systèmes, lorsqu'une personne est

confrontée à une menace pour son sentiment de contrôle, deux réactions se produisent simultanément : le BIS et le BAS sont activés. Le BIS s'active en augmentant la vigilance et l'anxiété tandis que le BAS génère des comportements visant à atténuer la menace (Jonas et al., 2014). Cette réponse cadre bien avec le processus de traitement de l'information proposé par la théorie informationnelle de l'impuissance apprise dans des situations de menace du contrôle. En présence d'une situation incontrôlable, la personne ressent de l'incertitude qu'elle tente de résoudre en s'investissant cognitivement pour rechercher des informations, donner un sens à la situation, chercher des solutions et formuler des hypothèses sur les actions futures (Kofta, 1993 ; Sèdek & Kofta, 1990). Cette réaction reflète à la fois une activation du BAS, qui incite à entreprendre de nouvelles actions ainsi que la vigilance induite par le BIS pour collecter les informations nécessaires à la formulation de stratégies d'action. Dans le cadre de la théorie informationnelle, l'impossibilité de trouver une solution comportementale due à l'inconsistance des informations face aux échecs répétés (i.e., conduisant à l'impuissance) devrait théoriquement perturber ces deux systèmes. Le BAS devrait progressivement se désactiver puisque les tentatives répétées ne permettent pas de mener à une situation contrôlée. Le BIS quant à lui ne devrait pas se désactiver mais subir une perturbation due à l'épuisement cognitif menant à une altération de la vigilance et donc à un traitement superficiel (i.e., heuristique) de l'information et une augmentation de l'anxiété. C'est précisément ce qui a été observé dans l'étude menée par Reznik et al. (2017) : l'exposition à l'incontrôlabilité dans une tâche d'impuissance apprise a effectivement réduit l'activation de zones cérébrales liées au BAS mais pas celles liées au BIS.

## Conclusion du Chapitre 2

Le phénomène d'impuissance apprise est lié au sentiment de contrôle. Lorsque les personnes pensent qu'il n'existe aucun moyen pour modifier l'occurrence d'un événement, elles sont susceptibles de se trouver en situation d'apprendre l'impuissance (Bukowski & Kofta, 2017 ; Seligman, 1975). Cet état, se construit, s'apprend, au cours d'expériences répétées d'actions qui n'aboutissent pas au résultat positif attendu. Lorsqu'une personne est constamment confrontée à des échecs des moyens qu'elle met en œuvre pour atteindre un objectif, elle peut développer un état d'impuissance qui s'exprime sur trois registres de déficits (Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Ryan et al., 1996).

Le premier déficit est dit « comportemental » : la personne peut devenir passive face à des situations similaires négatives. Le deuxième déficit est émotionnel : la personne ressent des émotions négatives telles que la colère, la tristesse et la baisse de l'estime de soi en raison de ces expériences négatives répétées. Ces réactions émotionnelles varient d'une personne à l'autre, en partie en fonction de la manière dont elles interprètent les raisons de leurs échecs menant à ce sentiment d'impuissance (Abramson et al., 1978 ; Luse & Burkman, 2022). Enfin, le troisième déficit est cognitif : l'expérience d'échecs répétés dans des situations incontrôlables vient altérer le traitement de l'information ce qui engendre des déficits lorsque la personne est confrontée à une nouvelle tâche cognitive. Le processus médiateur entre les expériences de manque de contrôle répétées et les déficits liés à l'impuissance a fait (et fait toujours) l'objet de débats importants (Ric, 1996). Il semble néanmoins la reformulation attributionnelle (Abramson et al., 1978) et la théorie informationnelle de l'impuissance apprise (Kofta, 1993 ; Sędek & Kofta, 1990) permettent d'expliquer ce qui conduit les personnes à développer des déficits importants lorsqu'elles font face à des situations d'incontrôlabilité répétée.

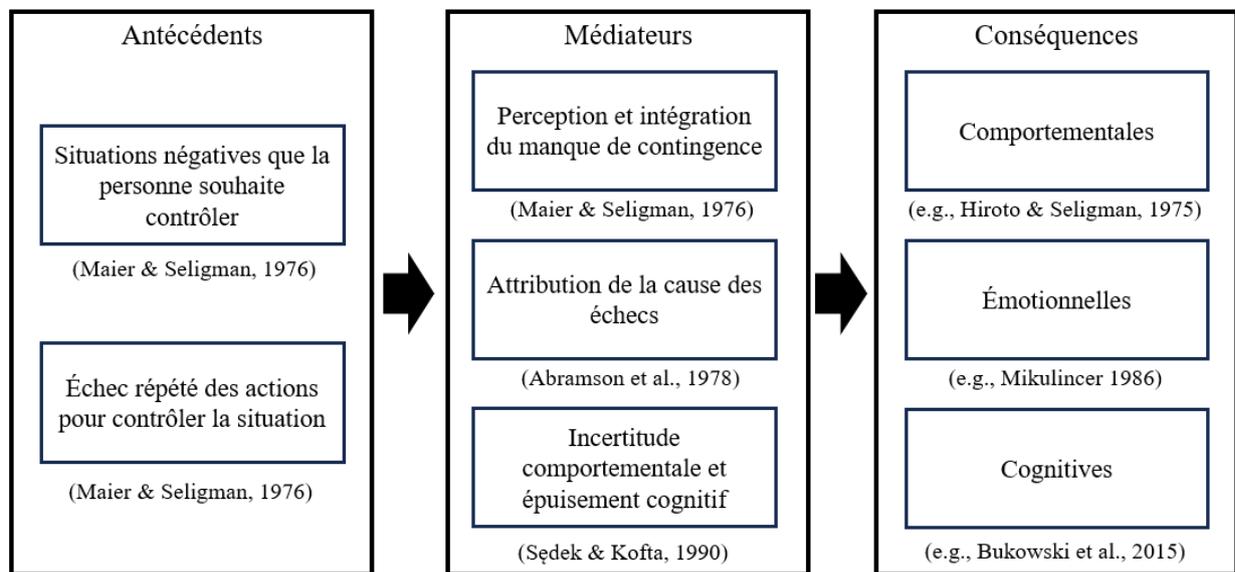
Pour reconnaître et conclure à un état d'impuissance apprise, il est nécessaire d'avoir identifié ses déterminants, les processus cognitifs médiateurs et les déficits motivationnels,

cognitifs et émotionnels associés à cet état (Maier & Watkins, 2005 ; Peterson et al., 1993). Selon Peterson et al. (1993). La Figure 3 illustre les éléments constitutifs du paradigme de l'impuissance apprise. Il est envisageable de classer les études sur l'impuissance apprise en catégories de très mauvaises, faibles, bonnes et très bonnes, en fonction de leur capacité à mesurer ou à explicitement confirmer aucun, un, deux ou trois des aspects nécessaires à son identification (Peterson et al., 1993).

Dans ce second chapitre, nous avons pu développer la richesse théorique du paradigme de l'impuissance apprise. Il semble être tout à fait approprié pour expliquer comment les individus modifient leur comportement au fil du temps en réponse à des situations échappant à leur contrôle. De plus, nous avons constaté que l'impuissance apprise ne se réduit pas simplement à la passivité. D'autres conséquences, notamment sur le plan émotionnel et cognitif, peuvent être anticipées lorsque les individus se retrouvent dans un tel état. Cela en fait un état extrêmement important aux conséquences sérieuses qu'il ne faut pas sous-estimer en raison de ses possibles répercussions sur les individus. Dans le prochain chapitre, nous explorerons comment cette théorie pourrait être appliquée dans le contexte professionnel ou organisationnel, notamment lorsqu'il s'agit de faire face à des situations intolérables.

**Figure 3**

*Éléments constitutifs du paradigme de l'impuissance apprise*



## Points clefs du Chapitre 2

- L'impuissance apprise est susceptible d'apparaître quand une personne perçoit qu'il n'y a pas de lien entre ses actions et les résultats qu'elle pourrait obtenir dans une situation.
- Cette perception émerge lorsque quelqu'un apprend par des expériences répétées que ses actions sont inefficaces (qu'elles échouent à rendre la situation plus satisfaisante) dans un contexte spécifique.
- Trois types de déficits sont associés à un état d'impuissance apprise : la passivité face aux difficultés, l'apparition d'émotions négatives dont la diminution de l'estime de soi ainsi que des perturbations cognitives telles qu'une capacité d'apprentissage réduite et un traitement diminué de l'information.
- Les échecs répétés d'influence de ces situations incontrôlables poussent les individus à chercher des raisons à ces échecs (attributions causales). La manière dont ils interprètent ces causes peut modérer l'ampleur des effets de l'impuissance apprise.
- Les individus ne se sentent pas immédiatement impuissants face à des situations incontrôlables ; ils tentent d'abord d'agir en vue d'influencer la situation incontrôlable mais ils finissent par succomber à l'impuissance avec le temps s'ils n'y parviennent pas.
- L'explication informationnelle de l'impuissance apprise suggère qu'un épuisement cognitif causé par l'absence de solutions pour réduire l'incontrôlabilité conduit les individus à éprouver les diverses conséquences de l'impuissance apprise.
- Afin de correctement identifier un état d'impuissance apprise, il faut tenir compte de ses antécédents (incontrôlabilité provoquée par l'absence de contingence entre action et résultats), des processus médiateurs cognitifs (interprétation du manque de contingence et perception qu'aucune hypothèse comportementale ne pourrait changer la situation) et des déficits qui lui sont associés (motivationnel, émotionnel et cognitif).

### Chapitre 3. Sentiment de contrôle et impuissance en organisation

Le sentiment de contrôle au travail est rapidement devenu une variable essentielle pour expliquer de nombreuses conséquences sur les personnes au sein des organisations. L'une des principales raisons de cette importance tient très sûrement à ses multiples conséquences comportementales et psychologiques (cf., Chapitre 1). Par exemple, il joue un rôle fondamental dans la compréhension de la motivation au travail : les individus doivent se sentir agents influents dans leur environnement en pensant que leurs actions ont un impact concret sur leur travail (besoin fondamental de maîtrise ; Gagné et al., 2022 ; Ryan & Deci, 2017). Nous pouvons cependant observer, comme Skinner (1996), que le manque de cohérence, de clarté, relatif au concept et à la terminologie « sentiment de contrôle » s'applique aux recherches menées dans le domaine organisationnel. En effet, les études s'étant intéressées au sentiment de contrôle des personnes en organisation emploient différents indicateurs ou concepts pour mesurer le sentiment de contrôle au travail (*job control*) tels que le LOC (e.g., Ng et al., 2006 ; Spector et al., 2004), le sentiment d'auto-efficacité (e.g., Vander Elst et al., 2014), le degré d'autonomie (e.g., Karasek, 1979 ; Wheatley, 2017) ou l'implication de la personne dans les décisions (e.g., Sparr & Sonnentag, 2008).

En organisation, le manque de consensus sur la définition et l'opérationnalisation du sentiment de contrôle, en particulier en ce qui concerne les relations entre les actions et les résultats, limite l'application appropriée de la théorie de l'impuissance apprise (en particulier en ce qui concerne ses antécédents). Plus largement, beaucoup d'études ne respectent pas les différents paramètres à retenir pour identifier explicitement un état d'impuissance apprise (voir, pour rappel, le dernier point clef du chapitre 2). Pour autant, les auteurs parlent ou concluent en termes d'impuissance apprise. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un faible sentiment de contrôle imputé à un faible score sur une échelle d'autonomie au travail (e.g., Ashforth, 1990) qui ne correspond ni sur le plan théorique ni de manière explicite à une mesure d'incontrôlabilité (i.e.,

absence de lien entre actions et résultats) pouvant amener à un état d'impuissance est pourtant expliqué dans ces termes. D'autres études se focalisent uniquement sur un (e.g., processus médiateur ; Tayfur et al., 2013) ou deux critères (e.g., antécédent et médiateur ; e.g., Chung et al., 2017) et non les trois nécessaires pour conclure à un état d'impuissance apprise (i.e., antécédant, médiateurs et triple déficit). Enfin, d'autres se contentent de signaler une similitude entre un état observé de passivité et un état d'impuissance, sans l'étude explicite du phénomène (e.g., Whiteside & Barclay, 2013). Ce manque de consistance pose des problèmes pour une reconnaissance appropriée de l'impuissance apprise dans le contexte organisationnel.

L'objectif de la présente thèse est d'analyser la théorie de l'impuissance apprise dans le contexte organisationnel via le silence face à des situations perçues comme négatives ou intolérables. Parler en termes d'impuissance apprise suggère d'identifier d'une part ses antécédents et d'autre part ses conséquences (ou déficits). Le chapitre 3 est consacré à cette analyse.

Pour ce faire, les antécédents à l'émergence de l'impuissance apprise dans le contexte de prise de parole seront tout d'abord exposés. En d'autres termes, à ce stade, il s'agira de comprendre les circonstances défavorables (ou situations considérées comme négatives) et les réactions des membres d'une organisation qui peuvent conduire à un manque de contingence entre leurs actions et les résultats attendus (i.e., antécédents à l'impuissance apprise). Il s'agira également de comprendre comment la non-contingence apprise face à de tels événements défavorables peut les conduire à rester silencieux.

Dans un second temps, les conséquences telles que le silence seront abordées dans la mesure où il est interprété comme une conséquence de l'impuissance apprise en situation négative en organisation (e.g., Pinder & Harlos, 2001 ; Whiteside & Barclay, 2013). Le silence organisationnel a fait l'objet de nombreuses études, tout comme la prise de parole et a été

examiné à travers divers antécédents et conséquences (Chamberlin et al., 2017 ; Hao et al., 2022 ; Ng & Feldman, 2012). L'objectif sera ici de s'assurer que le silence est effectivement le résultat des antécédents discutés dans le premier volet de ce chapitre et s'il est également associé aux autres déficits typiques d'un état d'impuissance apprise (i.e., émotionnels et cognitifs). Ainsi, le deuxième volet de ce chapitre correspondra à la mise en relation des connaissances à propos du paradigme de l'impuissance apprise et l'état de la littérature sur la prise de parole et le silence en organisation.

La présentation de ces deux volets nous permettra d'identifier comment un état d'impuissance devrait théoriquement être provoqué dans le contexte de prise de parole en organisation et d'explorer l'état de la littérature concernant son identification en organisation. A travers cet exposé, il nous sera possible de mettre en évidence les points discutables et/ou manquants en ce qui concerne l'identification de l'impuissance apprise en organisation.

### **Situations négatives en organisation**

Il existe deux façons de menacer le sentiment de contrôle : vivre un événement inattendu et insatisfaisant ou échouer à créer une situation satisfaisante (Chapitre 1 : « Menaces pour le sentiment de contrôle »). Quelles sont les particularités de la menace du sentiment de contrôle en contexte organisationnel ? Depuis plus de cinquante ans, des recherches de justice organisationnelle tendent à expliquer ce qui pourrait être vu comme des situations négatives au sein d'une organisation : qu'est-ce qui est jugé juste ou injuste et quelles en sont les conséquences sur les personnes (Bobocel, 2021 ; Colquitt et al., 2001, 2005, 2023 ; Crawshaw et al., 2013 ; Greenberg, 1987 ; Rupp et al., 2017 ; Silva & Caetano, 2016 ; Steiner, 2020) ? Ce cadre théorique permet de comprendre comment une personne évalue subjectivement les décisions prises dans leur organisation et sa perception générale de la manière dont elle est traitée, notamment par les autorités, les supérieurs hiérarchiques ou les superviseurs (Colquitt

& Zipay, 2015 ; Cropanzano et al., 2011 ; Pręczek et al., 2020). La finalité de ce champ est de mieux comprendre, en vue d'agir, l'impact des pratiques organisationnelles sur les personnes. Dans ce contexte, une place particulière est donnée aux aspects moraux et éthiques (Brockner & Wiesenfeld, 2019 ; Colquitt & Zipay, 2015 ; Greenberg, 1987).

Cette section du chapitre aborde divers éléments dont ceux qui définissent l'importance de la perception de justice en organisation, comment une situation plus ou moins juste joue sur le sentiment de contrôle des personnes et comment cette évaluation de justice se reflète dans de multiples contextes auxquels les individus peuvent être confrontés dans leur environnement organisationnel.

### **Jugement d'une situation en termes de justice**

Il existe une nuance dans la langue anglaise, difficile à exprimer en français, qui différencie les concepts de « *justice* » et de « *fairness* » (traduits de manière similaire en français : justice). Cependant, une distinction claire est présente dans la littérature sur la justice organisationnelle (Colquitt & Rodell, 2015 ; Colquitt & Zipay, 2015). Dans ce contexte, le terme *justice* renvoie au respect des règles visant à établir une situation juste tandis que *fairness* renvoie à la perception de la justesse de la situation par la personne (*degree of appropriateness* ; caractère convenable). Il en découle donc que la perception de *fairness* est influencée théoriquement par l'adoption et le respect des principes de *justice* (Colquitt & Rodell, 2015 ; Colquitt & Zipay, 2015). Par exemple, dans le cas où une décision d'augmenter l'âge de départ à la retraite de 62 ans à 64 ans est perçue comme transgressant certaines règles de justice (e.g., équité, caractère non biaisé ; Gasté, 2023), la transgression perçue devrait conduire d'une part à une faible perception de justesse de la décision et d'autre part à un jugement de la situation comme étant intolérable.

## **Importance de la justice en organisation**

Un ensemble de théories postule que les individus sont activement motivés à évaluer la justesse d'une situation afin de répondre à une ou plusieurs incertitudes qu'ils ressentent ainsi qu'à certains besoins fondamentaux (Colquitt & Zipay, 2015 ; Cropanzano et al., 2001). Un lien peut être établi ici entre la perception de justice et la perception de contrôle. En effet, dans la mesure où la perception de contrôle est une ressource que les individus utilisent pour interpréter leur environnement, le percevant comme plus ou moins prévisible et influençable (Harris, 1996 ; Skinner et al., 1988), la perception d'un environnement organisationnel juste devrait contribuer positivement au sentiment de contrôle.

### *Incertitude quant au traitement reçu*

L'environnement organisationnel est intrinsèquement menaçant du point de vue d'un subordonné se demandant comment il va être traité par les supérieurs possédant un pouvoir décisionnel sur lui : vont-ils l'exploiter, le négliger ou le respecter ? (Colquitt & Zipay, 2015 ; Cropanzano et al., 2001 ; Lind, 2001 ; Van den Bos, 2001). Cette incertitude est fortement liée à la confiance que les membres d'une organisation accordent à la hiérarchie et à l'organisation en général (Colquitt & Zipay, 2015). Le traitement, qu'il soit juste ou injuste, constitue un indicateur essentiel dans la formation de la confiance que les individus développent à l'égard de leur organisation. Les organisations qui enfreignent régulièrement les principes de justice montrent peu de considération pour leurs membres, ce qui diminue la confiance qu'ils accordent en retour à ces organisations. De plus, cette diminution de confiance peut engendrer une certaine incertitude qui menace le sentiment de contrôle des employés sur leurs ressources personnelles et leur statut au sein de l'organisation.

### ***Justice et ressources personnelles***

Le sentiment de justice est essentiel à la conviction de pouvoir atteindre ses objectifs personnels (Colquitt & Zipay, 2015; Shapiro & Brett, 2005). En effet, une organisation qui traite de manière juste ses membres permet à ces derniers de percevoir qu'ils recevront des ressources telles que le salaire, les promotions et divers avantages de manière juste (Colquitt & Zipay, 2015 ; Cropanzano et al., 2001 ; Folger & Salvador, 2008) utiles à l'atteinte des objectifs personnels des individus. La perception que ces ressources sont (et seront) attribuées de manière juste renforce la confiance de la personne dans le fait qu'elle obtiendra les ressources qu'elle juge mériter pour son travail.

Ces ressources individuelles permettent ensuite à la personne de disposer des moyens nécessaires pour atteindre ses objectifs personnels (e.g., avoir un travail permettant une rémunération adéquate pour se loger, se nourrir, avoir des jours de congés payés). En revanche, des décisions jugées injustes risquent de perturber cette perception de pouvoir obtenir des ressources méritées et donc menacer l'atteinte des objectifs personnels. Du point de vue du sentiment de contrôle, le traitement juste est perçu comme un moyen (composante « moyen ») indirect de la personne lui donnant l'assurance de pouvoir atteindre ses objectifs personnels (composante « objectif ») grâce à son activité dans l'organisation.

### ***Justice et besoins sociaux***

La perception de justice permet également la satisfaction de deux besoins fondamentaux liés aux relations sociales : le *besoin d'appartenance* et le *besoin de se sentir valorisé* (i.e., avoir une image favorable de soi). En effet, l'adhésion aux règles de justice permet entre autres à l'individu de se sentir considéré par son groupe d'appartenance (l'organisation) et ainsi d'avoir une image positive de lui-même (i.e., il est traité avec respect par son groupe ; De Cremer et al., 2005 ; Lind & Tyler, 1988). En d'autres termes, les besoins sociaux et la justice

entretiennent aussi une relation importante avec le sentiment de contrôle. La justice apparaît comme un moyen indirect permettant à la personne d'atteindre un objectif, en l'occurrence, sentir appartenir à un groupe dans lequel elle est valorisée et considérée à sa juste valeur.

Enfin, une note peut être également adressée à la théorie déontique de la justice (Folger & Glerum, 2015). Selon cette théorie, la justice est un besoin fondamental en elle-même pour les êtres humains. Ainsi, la justice au sein des organisations permettrait de garantir un traitement digne, respectueux et moral, satisfaisant ce besoin fondamental. Dans cette optique, « l'objectif » à atteindre est un « idéal de justice » qui peut être atteint indirectement en respectant les règles de justice comme « moyen » dans la situation.

En prenant en compte l'ensemble des points abordés précédemment, il apparaît que le non-respect des principes de justice englobe de nombreux événements défavorables susceptibles d'être vécus par les membres d'une organisation.

### **Règles de justice et situations négatives en organisation**

L'analyse des différentes grandes dimensions de la justice permet de bien discerner ce qui peut être considéré comme une situation jugée négativement par une personne au sein de son organisation (et pour laquelle elle pourrait réagir plutôt que de rester passive). Pour chacune des grandes dimensions, une illustration concrète sera fournie pour montrer que ces dimensions sont évaluées dans un grand nombre de situations organisationnelles dans lesquelles peuvent se retrouver les salariés (Brockner & Wiesenfeld, 2019).

#### ***Comment les ressources sont-elles distribuées ?***

La justice distributive est historiquement la première dimension de justice à avoir été étudiée (Adams, 1965). Elle concerne les ressources disponibles (e.g., salaires, récompenses, opportunités, considérations, matériel, etc.) et, plus spécifiquement, comment elles sont réparties entre les différents membres d'une organisation. L'équité est un pilier clef de la

distribution des ressources (Adamovic, 2023 ; Colquitt et al., 2023 ; Rupp et al., 2017 ; Steiner, 2020). Fondamentalement, les personnes attendent un équilibre entre leurs contributions (e.g., efforts, investissement) et les rétributions qu'elles obtiennent. Plus une personne contribue, plus elle attend des récompenses substantielles. Tout déséquilibre perçu ou réel reviendrait à une situation inappropriée et créerait un sentiment d'injustice (Colquitt et al., 2005 ; Rupp et al., 2017). De plus, les personnes comparent leurs propres rapports de contributions/rétributions avec ceux des autres dans l'organisation (par exemple, les contributions d'autres personnes par rapport à leurs récompenses). Si ces rapports diffèrent considérablement à l'avantage d'autrui, alors émerge une perception d'injustice<sup>7</sup>.

Par exemple, il est possible d'entrevoir la justice distributive dans les contextes liés à l'équité ou l'égalité des ressources entre les personnes. Ce constat est notamment présent lorsqu'il est question d'assurer un traitement équitable et impartial des minorités ou des groupes défavorisés par rapport aux groupes favorisés (e.g., Castilla & Benard, 2010 ; Kaiser et al., 2013). Dans ces cas, les groupes favorisés ou dominants peuvent se voir distribuer injustement des avantages (e.g., opportunités de postes, meilleurs salaires).

### ***Quelle est la qualité des interactions ?***

Les personnes sont sensibles à la manière dont les autres se comportent avec elles et notamment la nature des interactions qu'elles ont avec leurs supérieurs hiérarchiques. La justice interpersonnelle est une dimension de justice renvoyant aux interactions qu'ont les personnes avec leurs collègues, supérieurs hiérarchiques et autres parties prenantes de l'environnement professionnel (Adamovic, 2023 ; Bies, 2001, 2015 ; Colquitt et al., 2023 ; Steiner, 2020). Pour que les interactions entre une personne et une autorité soient perçues comme justes, l'autorité

---

<sup>7</sup>Cette règle n'est pas absolue. Certains contextes requièrent des distributions de ressources spécifiques comme une répartition égalitaire des ressources (indépendamment des contributions individuelles) ou selon les besoins spécifiques des personnes (e.g., les personnes défavorisées reçoivent davantage ; Rupp et al., 2017 ; Steiner, 2020 ; Steiner et al., 2006).

doit manifester plusieurs qualités : elle doit être *chaleureuse*, démontrer un certain degré de sensibilité (e.g., l'empathie) et traiter les autres avec respect et dignité (Bies, 2015). Ces principes sont importants dans les diverses interactions de la vie quotidienne. Ils le sont d'autant plus dans les cas où il s'agit de communiquer une décision importante ou négative (e.g., refus d'une promotion, réduction de salaire, tâches supplémentaires ; e.g., Greenberg, 2006 ; Natunann et al., 1995).

La justice interactionnelle est examinée par exemple dans les études menées sur l'incivilité organisationnelle et la supervision abusive (Tepper et al., 2017). Ces deux littératures sont une application à un domaine concret permettant l'étude de différentes conséquences liées à des interactions injustes répétées (Brockner & Wiesenfeld, 2019). Parmi des exemples extrêmes de situation d'incivilités et d'abus, il est possible de parler de l'étude du harcèlement en organisation (e.g., Bowling & Beehr, 2006).

### ***Comment les décisions sont-elles justifiées ?***

La justice informationnelle est étroitement liée aux interactions. Cette dimension concerne l'évaluation du caractère approprié des informations fournies pendant ces interactions et notamment en ce qui concerne la communication des décisions (Colquitt & Shaw, 2005 ; Steiner, 2020). Les membres d'une organisation s'attendent à ce que les autorités communiquent clairement et précisément les informations essentielles dans un délai raisonnable.

Cette dimension de justice a principalement été étudiée dans le contexte des justifications données pour des décisions défavorables. Par exemple, une décision négative accompagnée d'une justification vague ou incomplète risque d'engendrer un sentiment d'injustice et de rendre la situation intolérable pour la personne concernée par la décision (Colquitt & Rodell, 2011 ; Skarlicki et al., 2008).

### ***Comment les décisions sont-elles prises ?***

La dernière dimension de justice présentée ici concerne les procédures menant aux décisions au sein d'une organisation (Bobocel & Gosse, 2015 ; Colquitt et al., 2005 ; Greenberg & Tyler, 1987 ; Steiner, 2020). Ces procédures doivent être dépourvus de biais (e.g., favoritisme), d'informations erronées. Elles doivent être éthiques et appliquées de manières consistantes (i.e., elles ne doivent pas varier en fonction des situations ou des personnes ; Leventhal, 1976).

La procédure utilisée dans une décision est cruciale. En effet, en fonction de la procédure, les personnes ont encore ou n'ont plus l'opportunité d'influencer la décision qui va en découler. Ce principe de justice entretient des liens avec la nécessité de contrôle sur la situation (Lind et al., 1990 ; Shapiro & Brett, 2005 ; Vermunt & Steensma, 2016). La personne doit pouvoir (ou se sentir pouvoir) influencer les procédures menant aux décisions pour s'assurer que la décision prise soit plus satisfaisante. Aussi, les décisions imposées, sans que la personne n'ait eu le contrôle sur la procédure, risquent d'être jugées injustes et inappropriées. La notion de contrôle a été étudié dans ce contexte sous le spectre d'action de la « voix » (*voice* ; Adamovic, 2023 ; Steiner, 2020 ; Thibaut & Walker, 1975). La voix est le processus par lequel les individus expriment leurs opinions au sein d'une organisation (i.e., « avoir voix au chapitre »).

Le principe de « voix » représente un seul principe d'une dimension plus large de justice. Il n'en demeure pas moins important car c'est par ce moyen que les personnes ont l'opportunité d'agir indirectement sur un très grand nombre de situations qui peuvent leur arriver en organisation.

### *La voix dans le contexte de situations injustes*

Comme précédemment exposé, les dimensions d'évaluation de la justice sont multiples. Plusieurs principes peuvent être enfreints lors d'un même événement au sein d'une organisation. Par exemple, une décision peut impliquer une répartition injuste d'une ressource en se fondant sur des critères biaisés tandis que les explications fournies pourraient être considérées comme lacunaires. Bien que les personnes parviennent à discerner les diverses dimensions de la justice dans leurs évaluations de la justesse d'une situation, elles peuvent avoir tendance à aborder le caractère juste de la situation de manière global et général (Ambrose et al., 2015 ; Ambrose & Schminke, 2009). Quoi qu'il en soit, que le non-respect des principes de justice soit unique ou multiple, la voix est un outil d'une importance capitale pour les individus s'ils souhaitent influencer une décision. La voix peut être proactive, avant que la décision ne soit prise, afin d'influencer le résultat, ou bien réactive, pour contester une décision jugée injuste et intolérable. Elle représente ainsi un « moyen » indirect par lequel les personnes vont être en mesure d'influencer une situation et, par conséquent, de tendre vers leur objectif. En d'autres termes, dans une situation injuste, chercher à la rendre plus juste ou moins intolérable. C'est par exemple le cas dans l'illustration présentée en avant-propos de cette thèse : les personnes expriment leur voix (i.e., leurs avis, leurs inquiétudes, leurs oppositions, etc.) à propos de la décision jugée injuste de changement d'âge légal du départ à la retraite.

L'utilisation de la voix face à des situations jugées injustes pourrait être un antécédent de l'impuissance apprise. Elle pourrait correspondre à l'action, pouvant être répétée, par laquelle les personnes tentent de contrôler certaines situations en organisation. Le silence pourrait être une conséquence, un déficit comportemental, de la répétition de l'absence de prise en compte de la voix.

## **Voix et silence en organisation**

Comme mentionné à plusieurs reprises, les individus ne sont pas des entités passives qui subissent leur environnement et les divers événements rencontrés au cours de la vie (Bukowski et al., 2017 ; Bukowski & Kofta, 2017 ; Greenaway et al., 2017). Il en est de même dans le contexte organisationnel où ils sont amenés à agir sur leur environnement. L'action entreprise peut aussi bien se produire avant que certaines décisions soient prises, dans des situations que la personne souhaiterait provoquer (proactivement) ou dans une situation simplement qualifiée de défavorable (cf., section précédente). Pour illustrer cette dynamique, imaginons la situation suivante. Un membre d'une organisation propose de nouvelles méthodes de travail en réponse à des méthodes existantes perçues comme défailtantes. Dans cette situation, cette personne cherche à innover et à apporter des changements pour que son projet puisse être mené à bien. Dans ce même type de situation, une personne pourrait signaler un potentiel problème à l'organisation, mettant en évidence les conséquences négatives (e.g., pratiques non éthiques) qui pourraient découler de l'inaction. Dans les deux cas, la personne prend la parole pour communiquer à propos d'une situation problématique qu'elle rencontre.

Dans les circonstances de l'utilisation de la voix auprès d'une autorité, les membres de l'organisation ne sont pas en mesure d'agir directement sur les problèmes qu'ils rencontrent (par absence de moyens, de ressources, de pouvoir, etc.). Ils sont conduits à les faire remonter à la hiérarchie qui possède le pouvoir de décision nécessaire pour les résoudre. La voix est donc un moyen d'action indirect ou, en d'autres termes, leur contrôle est indirect.

### **La voix**

Le champ de la recherche sur la voix est vaste et a donné lieu à différentes théories. Une des premières théories mettant en exergue le concept de « voix » en organisation est celle d'Hirschman (1970). Dans son ouvrage, Hirschman parle de processus de voix lorsque les

clients d'une firme s'expriment (plutôt que fuient) auprès de la direction d'une firme en vue de modifier la situation problématique. Le principe a ensuite été appliqué plus généralement aux organisations. La littérature sur le sujet a gagné en popularité et s'est tout particulièrement développée au cours des vingt dernières années (Chamberlin et al., 2017 ; Knoll et al., 2016 ; Morrison, 2023 ; Mowbray et al., 2019).

### ***Définition***

Le concept de « voix » (ou dans une expression plus française : la prise de parole) a été utilisé dans divers disciplines étudiant le comportement humain en organisation (e.g., *organizational behavior, human resource management, employee relations, organizational justice* ; Morrison, 2014 ; Mowbray et al., 2019). Il est néanmoins possible d'en donner une définition assez générale. Il s'agit d'une action de communication facultative d'idées, de suggestions, de préoccupations, de problèmes ou d'opinions concernant des questions liées au travail, dans le but d'apporter des améliorations ou des changements (LePine & Van Dyne, 2001 ; Morrison, 2014, 2023 ; Van Dyne & LePine, 1998). En d'autres termes, la voix n'est pas une mission explicite liée au poste occupé par la personne. La voix est un moyen important que les employés peuvent utiliser au sein de leur organisation, tout particulièrement en cas de situation insatisfaisante (Bashshur & Oc, 2015 ; Li & Tangirala, 2022 ; Tangirala & Ramanujam, 2012). Il est important de noter que l'expression de la voix est un moyen indirect permettant à la personne qui s'exprime d'exercer une influence sur une situation. Si la personne s'exprime, c'est dans le but que sa voix soit entendue par une autre personne (possédant davantage de pouvoir décisionnel) et que cette autre personne agisse en conséquence directement sur la situation.

La voix concerne principalement la transmission d'informations entre les employés et la direction d'une organisation (e.g., superviseurs, supérieurs hiérarchiques, etc.) pouvant entraîner des changements concrets en raison de son plus grand pouvoir décisionnel. Il est

également possible de qualifier de « voix » un échange d'informations entre des employés de même niveau hiérarchique ou bien la communication du mécontentement ou de problèmes majeurs de l'organisation à des parties externes (e.g., dénonciations dans la presse ; *whistleblowing* ; Bashshur & Oc, 2015 ; Morrison, 2023 ; Wilkinson & Fay, 2011).

### ***Différents contenus de la voix***

Le contenu de ce qui est exprimé par la voix peut être caractérisé en fonction de la nature des contextes et des intentions des personnes (Chamberlin et al., 2017 ; Déprez et al., 2019 ; Klaas et al., 2012 ; Liang et al., 2012, 2019 ; Maynes & Podsakoff, 2014). La première caractéristique se rapporte au cadre dans lequel la personne se trouve. La personne peut se situer dans un cadre positif et la voix vise alors à promouvoir un changement (promotion ; *promotive voice*). A l'inverse, elle peut être dans un cadre négatif. Dans ce cas, la voix vise à entraver ou stopper un changement ou un événement jugé insatisfaisant voire proposer une alternative au problème soulevé (prohibition ; *prohibitive voice*). La seconde caractéristique réside dans l'intention de la personne qui utilise la voix : elle peut avoir l'intention de se protéger ou de protéger autrui (préservation ; *preservation motives*) ou de défier l'état présent de l'organisation (défiance ; *challenge motives*).

Cette matrice de dimensions deux par deux (promotion vs. prohibition et préservation vs. défiance) permet ainsi d'identifier quatre types de contenus de la voix présentés dans le Tableau 1 avec leur définition et des exemples.

**Tableau 1**

*Structure des différents contenus des comportements de voix (prise de parole ; Déprez et al., 2019 ; Maynes & Podsakoff, 2014)*

| <b>Dimensions</b> | <b>Préservation</b>   | <b>Défiance</b>  |
|-------------------|---|--|
|                   | Voix de support   | Voix constructive  |
| Promotion         | <i>Définition</i> : expression de soutien aux activités, procédures et politiques de l'organisation.<br><br><i>Exemple</i> : défendre les politiques de l'entreprise face aux critiques d'autres collègues. | <i>Définition</i> : expression d'avis ou partage d'informations visant à apporter un changement positif.<br><br><i>Exemple</i> : proposer des idées pour améliorer les procédures dans l'organisation.         |
|                   | Voix défensive  | Voix destructive   |
| Prohibition       | <i>Définition</i> : opposition manifeste aux propositions de changement de l'environnement dans travail.<br><br><i>Exemple</i> : exprimer verbalement son désaccord avec un changement imposé.              | <i>Définition</i> : vives critiques, propos dégradants envers les politiques et activités de l'entreprise.<br><br><i>Exemple</i> : faire une mauvaise publicité des procédures de travail dans l'organisation. |

### ***Modérateurs de la voix***

Pour plus de familiarisation avec le concept de voix notons quelques modérateurs principaux qui influencent la prise de parole et le contenu de ce qui est communiqué au sein d'une organisation. Les individus évoluent au sein de diverses organisations, chacune possédant ses propres spécificités en termes de hiérarchie, de règles et de style de gestion (etc.). L'ensemble des spécificités de chaque organisation peut influencer la prise de parole des membres au sein de l'organisation. À titre d'exemples, un fort engagement organisationnel

(Tucker & Turner, 2015), un soutien interpersonnel de la part des collègues (Xie et al., 2015), de bonnes relations avec un supérieur (Carnevale et al., 2020) ou une perception d'un leadership authentique sont liés à une prise de parole plus fréquente. A ce titre, il est possible de penser que les employés percevant un certain attachement à leur organisation (ou se sentant redevable d'une quelconque manière) participeront constructivement à ses activités en prenant davantage la parole (ou en la défendant). D'un autre côté, il se pourrait que des employés ne ressentant que peu d'engagement aient peu de motivation ou d'intérêt à s'exprimer concernant d'éventuels problèmes rencontrés dans leurs organisations. Pour résumer, la recherche sur ces modérateurs de la prise de parole est vaste et en constante expansion (Chamberlin et al., 2017 ; Morrison, 2023)

Il est cependant important de noter que, dans la grande majorité des études, la voix est examinée dans des situations entre une personne occupant un poste hiérarchiquement inférieur communiquant avec une personne occupant un poste supérieur. Il est néanmoins possible de retrouver cette asymétrie hiérarchique à différents niveaux de l'organisation : employés-superviseurs, superviseurs-manageurs N+1, manageurs-direction, direction-actionnaires, etc. Par conséquent, dans ce manuscrit, lorsque nous évoquons les personnes utilisant leur voix (e.g., salariés, employés), nous faisons référence à celles occupant une position hiérarchique inférieure, peu importe leur niveau dans l'organisation.

### ***Canaux d'utilisation de la voix***

Comme la prise de parole n'est pas une obligation énoncée dans la description d'un poste, les employés disposent de différentes façons de communiquer. Ces choix sont influencés par les opportunités offertes au sein de l'entreprise (Harlos, 2001 ; Marchington, 2008 ; Tangirala & Ramanujam, 2012). S'exprimer peut-être informel, comme dans une conversation avec un superviseur ou lors de politiques « portes ouvertes » où les gens peuvent parler à leurs supérieurs hiérarchiques à tout moment. Les représentants du personnel ou les délégués

syndicaux peuvent également servir d'intermédiaires. Les employés peuvent aussi avoir la possibilité de partager leurs opinions par écrit dans des boîtes à idées. À l'inverse, il existe des méthodes plus formelles, comme s'exprimer lors de réunions avec la direction, répondre à des enquêtes de satisfaction ou contacter le service des ressources humaines. Rejoindre un syndicat peut aussi contribuer à faire valoir leurs opinions collectivement. Toutes ces options donnent aux employés plusieurs façons de s'exprimer dans l'entreprise. Néanmoins, certaines personnes peuvent douter de l'efficacité de ces systèmes (Harlos, 2001 ; Xu et al., 2020).

### ***Utilité et efficacité de la voix***

La voix représente un processus important pour les organisations. Elle permet aux employés de transmettre directement ou indirectement à la hiérarchie des informations sur la réalité du travail effectué, potentiellement méconnues de cette dernière. En exprimant leurs opinions sur les activités en cours ou en signalant d'éventuels problèmes, les membres d'une organisation jouent un rôle crucial dans l'amélioration des performances organisationnelles. L'utilisation de la voix a été associée à une amélioration significative de la performance organisationnelle (Chamberlin et al., 2017), incluant une augmentation de l'innovation (Liang et al., 2019 ; Zhou & George, 2001), une réduction des accidents pour une meilleure sécurité (Noort et al., 2019) ainsi qu'une amélioration de la qualité de vie (Colquitt et al., 2001). Pour les personnes, il est important de pouvoir utiliser la voix, en tant que moyen de contrôle indirect, pour s'assurer de provoquer des situations plus satisfaisantes dans leur environnement organisationnel. Ainsi, le manque ou l'absence d'utilisation de la voix peut avoir des effets néfastes sur les organisations et les personnes.

Il serait cependant simpliste de prétendre que l'expression de la voix ne procure que des avantages aux salariés (Bashshur & Oc, 2015). En effet, l'utilisation de la voix peut également entraîner des conséquences négatives voire être risquée. Par exemple, une personne qui critique ouvertement son organisation s'expose à des risques vis-à-vis de sa hiérarchie et

pourrait faire l'objet de diverses sanctions. De plus, même si un point de vue exprimé est constructif, il peut ne pas être bien accueilli (ou non attendu) par la hiérarchie (voire même par les autres collègues), ce qui pourrait conduire à la déception de la personne et à un manque d'impact de sa voix (Avery & Quiñones, 2002 ; Sherf et al., 2021). Ces aspects peuvent amener la personne à reconsidérer son intention d'utiliser la voix et ainsi rester silencieuse (Knoll, 2021 ; Knoll et al., 2016 ; Morrison, 2014, 2023 ; Sherf et al., 2021).

### **Silence organisationnel**

Le silence organisationnel peut être défini comme le fait de ne pas exprimer ses idées, informations, problèmes ou opinions au sein de l'organisation (Knoll et al., 2016 ; Knoll & Van Dick, 2013 ; Morrison, 2014, 2023). Dans cette définition, le silence organisationnel est une intention délibérée de ne pas exprimer ce que l'on pense, même si cela pourrait être communiqué. Ce concept englobe des situations où les employés n'expriment pas leurs préoccupations, ne dénoncent pas les traitements inappropriés ou les comportements en violation des normes personnelles, morales ou légales qu'ils peuvent subir ou observer au travail alors qu'ils en ont la possibilité de le faire (Knoll, 2021; Knoll & van Dick, 2013 ; Morrison, 2023 ; Pinder & Harlos, 2001).

### ***Distinction entre voix et silence***

Il existe de nombreuses études portant sur la voix et/ou le silence en milieu organisationnel (Brinsfield et al., 2009 ; Chamberlin et al., 2017 ; Hao et al., 2022 ; Knoll, 2021 ; Morrison, 2023). Cependant, un débat persiste quant à la distinction entre la voix et le silence : s'agit-il de deux extrêmes d'un même continuum ou bien sont-ils deux concepts distincts ?

Plusieurs chercheurs considèrent qu'une mesure de faible niveau de voix correspond à la présence de silence organisationnel souscrivant ainsi à l'idée que le silence et la voix représentent deux extrémités d'un même construit (Ashford et al., 2009 ; Morrison, 2011 ;

Tangirala & Ramanujam, 2008). Une autre approche, présentée par Sherf et al. (2021), suggère cependant que la voix et le silence coexistent chez les personnes, étant donné qu'ils seraient liés à des antécédents et des conséquences distinctes. Ces auteurs s'appuient sur les systèmes d'activation et d'inhibition comportementales (respectivement, BAS/BIS ; présentés dans les Chapitres 1 et 2) pour distinguer les comportements de voix et de silence en organisation. La prise de parole (voix) correspondrait donc à une stimulation du BAS (Sherf et al., 2021). En effet, le BAS (Behavioral Activation System) est stimulé dans les situations d'approche où la personne cherche à obtenir des récompenses ou atteindre des objectifs (Carver, 2006 ; Carver & White, 1994). Sherf et al. (2021) indiquent qu'une activation du BAS correspond au comportement de voix car la personne s'exprime dans le but de générer une situation plus satisfaisante ou d'obtenir un résultat satisfaisant (i.e., objectif). Le stimulus environnemental antécédent à cette activation serait la perception d'impact de la voix : quand les personnes perçoivent que leur voix a un impact, le BAS devrait être stimulé plus fréquemment, engendrant davantage de comportements d'approche (i.e., voix ; Carver & White, 1994 ; Sherf et al., 2021).

Le silence serait quant à lui associé à une stimulation du BIS (Behavioral Inhibition System). Cette stimulation induit une inhibition comportementale en réponse à des situations perçues comme menaçantes pour l'individu et une augmentation de l'anxiété et de la vigilance (Carver, 2006 ; Carver & White, 1994). Ainsi, la rétention volontaire d'informations caractérisée par le silence au sein d'une organisation pourrait refléter le désir d'inhiber son comportement par crainte des éventuelles répercussions ou déceptions qu'une prise de parole pourrait entraîner. L'antécédent qui influence le silence serait donc la perception d'insécurité psychologique qu'a l'individu vis-à-vis de l'expression de ses opinions (i.e., à quel point la personne juge qu'il est prudent de prendre un risque ; voir Edmondson & Bransby, 2023). Par conséquent, un faible niveau de sécurité psychologique favoriserait l'activation du BIS contribuant ainsi à l'apparition de silence organisationnel (par inhibition de la voix). Cette

approche permet de clarifier l'impact distinct de la voix et du silence sur certaines conséquences telles que le burnout (Sherf et al., 2021).

Cependant, nous suggérons que cette distinction, du moins telle qu'elle est présentée par ces auteurs invoquant le BAS et le BIS, est insuffisamment précise, voire légèrement incohérente en ce qui concerne le lien BIS et silence. En effet, dans cette théorie, le silence est assimilé à une activation du BIS motivée par la crainte des conséquences négatives pouvant découler de l'utilisation de la voix. Selon cette définition, il semble que le silence trouve son origine dans l'évaluation personnelle des risques associés à l'usage de la parole (voix) conduisant ainsi à la conclusion qu'il est préférable de rester silencieux. Cette perspective entre donc en conflit avec l'idée selon laquelle la décision d'utiliser la voix serait quant à elle théoriquement liée à une activation du BAS comme le suggèrent les auteurs, puisque le fait de rester silencieux est de fait évalué par l'individu en fonction du risque d'utiliser la voix. Autrement dit, cette incohérence reconduit à l'idée d'un même continuum (un faible niveau de voix est ainsi assimilé à un haut niveau de silence, et inversement). Pour conclure sur ce propos, les questions relatives à ce qui pousse réellement les personnes à rester silencieuses ou à prendre la parole sont à approfondir (Hao et al., 2022 ; Knoll, 2021). Il n'en demeure pas moins que dans une situation donnée, le choix est bien souvent binaire : s'exprimer ou rester silencieux (Knoll, 2021). Une autre incohérence importante de la distinction réalisée à l'aide du BAS/BIS se trouve dans les différentes formes de silence identifiées dans la littérature : la crainte de répercussions n'est pas la seule et unique cause du silence organisationnel. Selon la cause considérée, le silence peut être de différentes formes.

### *Différentes formes de silence*

Tout comme pour la voix, le silence organisationnel peut prendre plusieurs formes en fonction de la situation et des intérêts de la personne. La principale distinction réalisée dans ce

champ de recherche est celle faite entre le silence quiescent (*quiescent silence*) et le silence acquiescent (*acquiescent silence* ; Hao et al., 2022 ; Pinder & Harlos, 2001).

#### *Silence quiescent*

Le silence quiescent est caractérisé par une omission volontaire de certaines informations. Cette forme de silence implique que la personne est manifestement insatisfaite d'une situation donnée (i.e., situation jugée intolérable ou souhait d'agir proactivement sur une situation jugée insatisfaisante), qu'elle en a conscience mais qu'elle choisit délibérément de ne pas s'exprimer, de supporter cette situation en silence, tout en ayant en tête les alternatives disponibles pour y remédier (Knoll & Van Dick, 2013 ; Pinder & Harlos, 2001). Cette forme de silence est qualifiée de proactive et est associée à la peur et l'anxiété liées aux éventuelles conséquences qu'il pourrait y avoir si la personne utilisait la voix au lieu de rester silencieuse (conséquences pour soi ou pour autrui ; Van Dyne et al., 2003).

#### *Silence acquiescent*

Le silence acquiescent est une forme de silence différente et plus profonde que celle du silence quiescent (Pinder & Harlos, 2001). Ce silence acquiescent est caractérisé par un certain désespoir face à des circonstances négatives présentes dans l'organisation et une conscience limitée de l'existence d'alternatives (Knoll & Van Dick, 2013 ; Pinder & Harlos, 2001). Dans cette situation, la personne ressent effectivement du mécontentement lié à une situation au travail mais n'a pas l'espoir que quelque chose pourrait être fait pour y remédier et ne parvient pas à voir comment cela pourrait être différent (Hao et al., 2022 ; Knoll & Van Dick, 2013 ; Morrison, 2014 ; Pinder & Harlos, 2001). Le silence acquiescent est lié au désespoir et à la résignation chez une personne, en opposition avec le silence quiescent qui lui est davantage lié à l'anxiété et la peur de conséquences pour la prise de parole (Kerrane et al., 2017 ; Pinder & Harlos, 2001).

Il est possible d'observer qu'une des deux formes de silence correspond davantage à une activation du BIS que l'autre si nous nous basons sur la distinction établie par Sherf et al. (2021). Le BIS est activé dans des situations nécessitant l'inhibition d'un comportement par crainte de représailles (i.e., silence quiescent). La relation entre le BIS et le silence acquiescent est donc moins évidente. Dans le cas du silence acquiescent, la personne reste silencieuse en subissant la situation négative car elle pense que sa prise de parole est futile. Il ne s'agit donc pas réellement d'une activation proactive du système par crainte ou anticipation de punitions ou représailles et cela ne tombe pas dans le spectre d'activation du BIS.

À la suite de cette revue, le silence acquiescent ressemble à un cas d'impuissance apprise : les personnes se retrouvent passives, anticipant que quoi qu'elles disent, cela ne changera rien, sans pour autant accepter la situation intolérable qu'elles subissent.

### ***Silence acquiescent et impuissance apprise***

La dernière phrase de la section précédente constitue une formulation fréquemment utilisée pour discuter ou définir le concept de silence acquiescent : le silence acquiescent est souvent explicitement cité comme un exemple d'impuissance apprise. Le Tableau 2 regroupe une liste non exhaustive d'articles effectuant ce rapprochement. Dans les recherches portant sur le silence, le rapprochement est fait soit directement en mentionnant explicitement que le silence acquiescent correspond à un état d'impuissance apprise, soit indirectement, en mettant en évidence que les individus adoptant un silence acquiescent se sentent impuissants et résignés, comme illustré dans le Tableau 2.

## Tableau 2

*Liste non exhaustive de citations mentionnant un lien entre silence acquiescent et l'impuissance apprise dans la littérature*

| Référence                           | Citation  |
|-------------------------------------|---|
| Morrison & Milliken (2000, p. 720)  | « Outcomes such as stress and withdrawal [resulting from lack of impact with voice] might reflect a learned helplessness response (Seligman, 1975). »   |
| Milliken & Morrison (2003, p. 1563) | « Over time, the feeling of being unable to speak up about issues and concerns may result in a sense of helplessness. »   |
| Milliken et al. (2003, p. 1468)     | « If organizational silence reinforces employees' feelings of futility, a state of learned helplessness (Seligman, 1975) may develop, leading to employee apathy and withdrawal. »  |
| Whiteside & Barclay (2013, p. 253)  | « In this sense, acquiescent silence can be conceptualized as a behavioral representation of learned helplessness. »  |
| Çetin (2014, p. 1199)               | « In this situation [reluctance to voice because of resignation motives] the employees believe that they cannot change the present situation and prefer to wait in a learned helplessness. »  |
| Civelek et al. (2015, p. 40)        | « This type of silence [acquiescent] is related to learned helplessness behavior. »   |
| Knoll et al. (2016, p. 173)         | « Pinder and Harlos (2001) argue that employees may drift into a state similar to learned helplessness if they experienced that voice did not make a difference. In such a state of resignation, which Pinder and Harlos (2001) call acquiescent silence, employees may not even notice voice opportunities when they become available. » |

- Knoll et al. (2019, p. 574) « In contrast, acquiescent silence shares characteristics with the state of learned helplessness in that employees resign themselves to the situation, do not actively search for opportunities to change the status quo, and may not even notice when such opportunities occur. »
- Jahanzeb et al. (2020, p. 591) « Hence, these employees may enact an acquiescence silence response and display disengaged behavior as they feel helpless about their situation. »
- Harlos & Knoll (2021) « This theorizing draws in part on Pinder and Harlos' (2001) suggestion that learned helplessness about chronic and severe interpersonal mistreatment may spur some employees, engaged in quiescent silence, to move to more resigned, retreating acquiescent silence. »
- Knoll et al. (2021, p. 622) « This type of silence labeled acquiescent silence by Pinder and Harlos is also accompanied by negative affect but with a lower arousal level compared with quiescent silence, bearing similarities to the state of learned helplessness. »
- O'Donovan et al. (2021, p. 10) « This [believing that speaking up is futile] may be an example of learned helplessness which states that after repeated punishment or failure, individuals become passive and remain so even after the environment has changed to make success possible. »
- Saei & Liu (2023, p. 12) « Such tension, especially prolonged, likely results in a sense of learned helplessness and resignation, leading to disengaged silence [construct alike acquiescent silence] »
-

Malgré les nombreuses références de rapprochements directs ou indirects entre impuissance apprise et silence acquiescent (indiquant que le silence acquiescent est un état d'impuissance apprise), à notre connaissance, très peu d'études se sont intéressées à cette affirmation à ce jour. Les études connues testent des liens partiels, des aspects de l'impuissance apprise mais jamais l'ensemble nécessaire à son identification : antécédents et carences. Dans leur méta-analyse des antécédents du silence organisationnel, Sherf et al. (2021) notent effectivement que les recherches testant le lien entre le silence et la résignation ne sont que très peu nombreuses (sont mêmes les moins nombreuses en comparaison avec les études sur les autres formes de silence). Les principales études se sont concentrées à lier le silence acquiescent à des émotions de désespoir ou ont cherché à capturer la propension des leaders à accepter ou non les propositions émanant de leurs subordonnés (Chamberlin et al., 2017).

En prenant en compte l'argumentation présentée au début de ce chapitre concernant l'injustice et la voix, il est regrettable que les antécédents en termes de situations négatives vécues par les personnes et l'historique individuel de l'éventuel échec de la voix pour y remédier ne soient pas pris en compte dans la littérature. Ces antécédents pourraient servir de point de départ d'investigation pour comprendre et considérer le silence acquiescent comme un état d'impuissance apprise.

Pour résumer, à ce jour, compte tenu de l'ensemble des informations connues, les explications actuelles dans la littérature organisationnelle concernant la relation entre l'impuissance apprise et la passivité (i.e., le silence en situation face à une situation inappropriée) demeurent assez floues et incomplètes (Knoll, 2021).

Dans la section suivante, nous identifierons les aspects examinés dans la littérature sur le silence afin de repérer les limites de ces travaux et les aspects qui demeurent en suspens pour être en mesure de parler d'impuissance apprise.

## **Silence et impuissance apprise en organisation**

Affirmer que le silence au sein d'une organisation équivaut à un état d'impuissance apprise suppose que ses antécédents, les processus médiateurs et les trois différents déficits correspondent à ceux présentés dans le paradigme de l'impuissance apprise. En d'autres termes, plusieurs conditions doivent être remplies pour conclure à l'impuissance apprise (Maier & Watkins, 2005 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996) et ces conditions vont au-delà du simple constat d'un déficit comportemental assimilable au silence.

Rappelons que les antécédents se déclinent selon l'enchaînement suivant. La personne doit être confrontée à une situation négative (e.g., une injustice) ou insatisfaisante qu'elle souhaite influencer par ses actions. Ensuite, elle doit effectivement agir et constater que ses actions n'ont pas d'impact significatif sur l'amélioration de la situation ou la réalisation de ses objectifs. Ce constat s'apparente à une situation d'incontrôlabilité (Grupe & Nitschke, 2013 ; Maier & Seligman, 1976, 2016). Cette situation doit se répéter pour que la personne apprenne que ses actions n'ont pas d'effet et qu'elle se trouve dans une situation négative persistante malgré ses efforts ou que l'événement indésirable qu'elle souhaite éviter est inévitable.

Concernant les médiateurs de l'impuissance apprise, la personne doit effectivement percevoir et intégrer le manque de contingence entre ses actions et les résultats (Maier & Seligman, 1976 ; Seligman, 1975). Cette perception est concourante au processus d'attribution causale qui permet à la personne d'interpréter le manque répété de contingence (Abramson et al., 1978). Enfin, ce manque de contingence doit perturber le traitement de l'information, influençant la manière dont les personnes réalisent certains traitement cognitifs (Kofka, 1993).

Enfin, en ce qui concerne les conséquences, l'état de silence doit présenter les trois déficits associés à l'impuissance apprise : un déficit comportemental (i.e., le silence, effectivement déjà présent) ainsi que des déficits émotionnels et cognitifs.

## **Sentiment de contrôle et inefficacité de la voix**

La voix peut être utilisée en situation positive ou négative. Celle qui nous intéresse ici c'est celle exprimée en situation négative ou insatisfaisante.

La prise de parole peut se manifester à travers divers canaux et prendre différentes formes en fonction des objectifs individuels et des paramètres situationnels. Toutefois, quel que soit son canal ou sa forme, la voix présente deux caractéristiques importantes. Tout d'abord, il s'agit d'une action initiée par l'individu. Pour parler de « voix », il faut qu'une action de transmission d'informations à une autre personne soit entreprise visant essentiellement à produire indirectement un impact ou des changements (Maynes & Podsakoff, 2014 ; Sherf et al., 2019). Il ne s'agit pas d'une action sans but. Ainsi, ce comportement peut être qualifié de tentative de contrôle car il représente une action concrète visant à altérer une situation (Skinner, 1996). Dans le contexte de la voix, le comportement de prise de parole pourrait être apparenté à un moyen (composante « moyen ») utilisé par l'individu (composante « agent ») pour atteindre un objectif (composante « objectif » ; Skinner, 1996).

La relation entre les composantes « moyen » et « objectif » est fortement caractérisée par la perception de contingence entre les moyens déployés et l'atteinte ou non de l'objectif (perception de contingence de la situation, cf. Chapitre 1). Ainsi, afin de comprendre dans quelle mesure l'utilisation de la voix peut conduire au silence en tant qu'état d'impuissance, il convient en premier lieu d'identifier l'efficacité de la facette « moyen » au cours des tentatives de prise de parole.

La notion « d'impact » de la voix peut être exprimée par le degré d'instrumentalité perçue dans la situation (Avery & Quiñones, 2002 ; King et al., 2019). L'instrumentalité perçue de la voix correspond à la perception de l'individu quant à l'efficacité (que pourrait avoir ou a déjà eu) de sa voix pour induire un changement et donc pour influencer positivement la

situation. Dans les cas de faible instrumentalité de la voix, c'est-à-dire lorsque les efforts de prise de parole ne produisent pas les résultats escomptés, la perception de contrôle de l'individu est affectée négativement (Avery & Quiñones, 2002). Cette situation est potentiellement perçue comme incontrôlable dans la mesure où l'individu s'est exprimé et sa prise de parole n'a pas eu d'impact. La situation initiale inappropriée notifiée par sa voix reste alors inchangée. Ce cas de figure, s'il est répété, correspond aux caractéristiques des antécédents de l'impuissance apprise.

### **Impuissance apprise : de la voix au silence**

Si la situation de non-contingence de la voix (c'est-à-dire une faible instrumentalité) persiste de manière répétée alors la situation est incontestablement équivalente à celle qui précède l'impuissance apprise (Maier & Seligman, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975). En effet, la répétition de l'échec de la voix contribue à l'apprentissage de l'absence de contrôle de la situation à la suite de la prise de parole. Dans ces conditions (non-contingence répétée de la voix), la personne pourrait être susceptible de développer un état d'impuissance apprise par l'intermédiaire des processus décrits dans le paradigme de l'impuissance apprise et présenter les déficits qui y sont associés. Cette interprétation (ou lecture de la situation) est en accord avec les propositions de Knoll (2021) selon lesquelles l'étude de la voix et du silence en milieu organisationnel doit tenir compte de l'historique de chaque personne au sein de l'organisation ; ici, il s'agirait de l'historique individuel concernant l'instrumentalité de la voix.

Cette situation d'absence d'instrumentalité répétée de la voix pourrait ainsi conduire à une forme de silence qui pourrait être caractérisée comme acquiescente : la personne, constatant que ses actions pour provoquer des situations plus favorables sont vaines, reste silencieuse et perçoit la voix comme futile pour contrôler les situations intolérables dans son organisation.

Le rapprochement *a priori* réalisé dans la littérature entre silence acquiesçant et impuissance apprise n'est donc pas dénué de sens mais est-ce que cette forme de silence présente effectivement l'ensemble des caractéristiques nécessaire pour réellement parler d'un état d'impuissance apprise ?

### ***Silence acquiescent et impuissance apprise***

#### *Antécédents du silence acquiescent*

Théoriquement, le silence acquiescent est souvent expliqué comme résultant d'un manque de considération global de l'organisation et de la perception que l'utilisation de la voix est inutile (Kirrane et al., 2017 ; Van Dyne et al., 2003). Hao et al. (2022) ont constaté dans leur méta-analyse que seuls trois facteurs sont des antécédents significatifs : un faible attachement à l'organisation, une faible perception de justice au sein de l'organisation et une supervision abusive. Cependant, leurs résultats sont basés uniquement sur des études corrélationnelles, ce qui représente une limite pour établir avec certitude une relation de cause à effet entre les facteurs identifiés et le silence acquiescent. Hao et al. (2022) notent cette limite et appellent à des investigations expérimentales pour confirmer les causes et conséquences associées aux différentes formes de silence en organisation.

En résumé, dans ces études, il n'y a pas nécessairement de prise en compte de la répétition de l'historique d'échec de la voix dans des situations intolérables qui soit identifié dans les antécédents du silence acquiescent. En fin de compte, nous n'avons pas encore suffisamment de connaissances pour conclure que les facteurs précédant le silence acquiescent sont semblables à ceux de l'impuissance apprise.

#### *Médiateurs du silence acquiescent*

Le processus médiateur du silence acquiescent se rapprochant le plus des paradigmes présentés dans le contexte de l'impuissance apprise consiste en ce que les individus ont

intériorisé le fait que la prise de parole est inutile dans cette situation particulière (Pinder & Harlos, 2001). Cette situation peut être comparée à un des médiateurs de l'impuissance apprise, dans le cas où la personne perçoit et intègre le manque de contingence entre ses actions et les résultats. Cependant, étant donné que les antécédents à l'origine du processus médiateur lié au silence acquiescent ne sont pas clairement identifiés comme étant les mêmes que ceux de l'état d'impuissance apprise (échec répété à contrôler une situation négative), il est difficile de conclure que ces deux processus médiateurs sont équivalents.

Le silence acquiescent (ainsi que d'autres formes de silence) est en lui-même considéré dans certains cas comme un médiateur entre des variables organisationnelles (e.g., justice organisationnelle) et certaines conséquences sur les employés (e.g., burnout, performances (Hao et al., 2022 ; Whiteside & Barclay, 2013)). Les autres médiateurs proposés dans le paradigme de l'impuissance apprise (processus attributif et épuisement cognitif) n'ont pas directement fait l'objet d'investigation dans la littérature.

#### *Conséquences du silence acquiescent*

Un des déficits liés au paradigme de l'impuissance apprise les plus visibles devrait être la diminution des actions (voyant qu'elles sont inefficaces), ici de la voix de la personne (i.e., carence comportementale). Concrètement, après avoir réagi, la personne devrait de moins en moins s'exprimer voire devenir silencieuse. Ce déficit comportemental est le plus clairement identifié et sert de principal argument, dans la littérature organisationnelle au lien entre silence acquiescent et état d'impuissance apprise (Tableau 2). Toutefois, tenir compte exclusivement de ce déficit ne renseigne pas sur ses antécédents. Nous ne savons pas s'il résulte de l'apprentissage de l'inefficacité de la prise de parole au cours du temps comme le prédit le paradigme de l'impuissance apprise.

Nous venons de voir que des tentatives de rapprochements ont été faites entre carences comportementales en situation de silence acquiescent et impuissance apprise. Qu'en est-il des autres carences attendues (i.e., émotionnelles et cognitives) dans le paradigme d'impuissance apprise en situation de silence ? Les tentatives sont également, ou plus encore, incomplètes que les précédentes. Les émotions résultant d'un état de silence acquiescent sont supposées être liées à la déprime et à la résignation (Pinder & Harlos, 2001). Partant de ces suppositions intuitives, ces émotions pourraient résulter de l'apprentissage de non-contingence. Quand les émotions négatives sont abordées en lien avec le silence acquiescent, elles le sont en termes de burnout ou d'épuisement émotionnel (Hao et al., 2022 ; Knoll et al., 2019). La méta-analyse menée par Hao et al. (2022) l'illustre particulièrement bien en montrant un lien entre le silence acquiescent et le burnout. Cependant dans la mesure où le lien entre burnout et dépression est toujours sujet à questionnements (Bianchi et al., 2015), il est difficile de conclure en termes de déficits émotionnels du point de vue du paradigme de l'impuissance apprise. Par ailleurs, les déficits émotionnels ne sont pas clairement et expérimentalement testés selon le paradigme de l'impuissance apprise. Observer que la carence émotionnelle découle du silence qui lui-même est issue de l'apprentissage de la non-contingence sera un pas supplémentaire dans les liens de la compréhension du silence en tant qu'état d'impuissance.

Cette même méta-analyse (Hao et al., 2022) établit un lien entre le silence acquiescent et une baisse de performance au travail. La performance au travail reste dans ces travaux une mesure large et vague qui n'autorise pas à identifier précisément des déficits cognitifs. Quand la question du déficit cognitif a été examinées, elle l'a davantage été en tant qu'antécédant au silence en organisation (e.g., (Knoll et al., 2019). Pour ces raisons, conclure en termes d'impuissance apprise requiert d'examiner les déficits cognitifs en tant que conséquence du silence acquiescent.

En résumé, à l'heure actuelle, les antécédents, médiateurs et conséquences du silence liés à des motifs de résignation (silence acquiescent ; Pinder & Harlos, 2001) et ses éventuels liens avec un état d'impuissance apprise restent flous. L'absence de clarté tient notamment à l'absence d'études expérimentales qui le testent. Compte tenu du manque conceptuel et empirique, il n'est pas possible à ce stade de prétendre que le silence acquiescent découle de l'apprentissage de la non-contingence de la voix et qu'il conduit aux trois carences de l'impuissance apprise. Tester expérimentalement, pas à pas, dans quelle mesure le silence est le résultat de cet apprentissage et qu'il a pour conséquence celles connues de l'impuissance apprise en fait un champ de recherche d'actualité. Mener les études expérimentales utiles à le tester est l'occasion d'examiner plus en détail les raisons pour lesquelles les personnes restent passives et apathiques face à l'adversité en organisation. C'est également l'occasion de vérifier si les conséquences sont les mêmes que celles de l'IA, sachant l'état d'impuissance apprise est un état sévère de détresse pour une personne. Pour ces différentes raisons, il nous semble important de mieux comprendre les antécédents et les conséquences du silence acquiescent.

### Conclusion du Chapitre 3

Les gens sont globalement sensibles à la justice et notamment lorsqu'il s'agit du contexte organisationnel. Pour autant, ils sont susceptibles de vivre différentes situations et événements plus ou moins défavorables, injustes, inappropriés, intolérables. Ces situations englobent des interactions avec la hiérarchie, des prises de décision, des changements économiques, des critiques, etc. (Brockner & Wiesenfeld, 2019 ; Colquitt et al., 2023; Cropanzano et al., 2001 ; Rupp et al., 2017 ; Van den Bos, 2001). D'autres situations organisationnelles insatisfaisantes peuvent être présentes sans qu'il s'agisse d'une décision prise par autrui ou d'un événement imprévu. Par exemple, une personne peut évaluer le besoin de changements pour permettre un travail plus efficace ou pour améliorer la qualité de vie au travail en général (Carnevale et al., 2017 ; Guzman & Espejo, 2019 ; Morrison, 2011, 2014, 2023).

Dans les deux cas évoqués, les salariés peuvent désirer un changement afin de rendre la situation plus satisfaisante. Cependant, les membres d'une organisation peuvent ne pas posséder les moyens ou les ressources nécessaires pour agir directement sur les causes de leurs insatisfactions. Ces personnes peuvent alors tenter d'agir indirectement en s'exprimant au sujet d'un problème ou d'une insatisfaction, voire simplement en présentant leurs opinions ou leurs idées aux personnes décisionnaires au sein de l'entreprise ou d'autres interlocuteurs intermédiaires, généralement dotées d'un degré de pouvoir suffisant pour adresser ces problèmes (Chamberlin et al., 2017 ; Detert et al., 2013 ; Hirschman, 1970 ; McClean et al., 2013 ; Sherf et al., 2019). Cette initiative, cette action indirecte de prise de parole est nommée « la voix » dans la littérature sur les comportements organisationnels.

Les membres d'une organisation ont également la possibilité de rester silencieux face à des situations qu'ils jugent défavorables (Harlos, 2016 ; Morrison & Milliken, 2000 ; Pinder & Harlos, 2001). La question du pourquoi se pose alors : pourquoi ne pas agir, intervenir, prendre

la parole ? L'une des raisons possibles de ce silence est la crainte des répercussions potentielles découlant de la prise de parole. On parle ici de silence quiescent (Knoll & Van Dick, 2013 ; Pinder & Harlos, 2001 ; Van Dyne et al., 2003). L'autre raison fréquemment utilisée pour expliquer le silence est la résignation. Le silence par résignation aussi nommé silence acquiescent. Il est observé lorsque la personne estime qu'il est inutile de prendre la parole. S'exprimer est ici jugé vain. Ainsi, même si la personne a la possibilité de le faire, elle ne le fera pas pensant que cela ne changera rien. Cet état de passivité et de résignation a souvent été associé à un état d'impuissance apprise (voir Tableau 2) bien que cela n'a pas été expérimentalement testé. Bien que l'apparition d'un déficit comportemental vis-à-vis de la prise de parole est caractéristique du silence acquiescent, les différents éléments du paradigme de l'impuissance apprise (antécédents, médiateurs, conséquences) ne sont pas clairement identifiés pour permettre une correspondance entre ce silence et un état d'impuissance apprise.

### Points clefs du Chapitre 3

- Les personnes évaluent le traitement qu'elles reçoivent en organisation comme étant plus ou moins juste.
- La voix est un processus de prise de parole permettant de transmettre à une/des autorités (personne hiérarchiquement supérieure) les insatisfactions, par lequel un membre d'une organisation peut tenter d'indirectement agir et influencer une situation (acte de contrôle indirect).
- Les membres d'une organisation prennent la parole (ou la voix) ou ne la prennent pas (i.e., silence) lorsqu'ils font face à une situation négative pour eux ou qu'ils souhaitent apporter un changement positif.
- Deux types de silence ont été identifiés : 1. Le silence causé par l'anxiété et la peur de conséquences négatives de la prise de parole (silence quiescent) et 2. Le silence acquiescent causé par la résignation et la perception de la futilité de la prise de parole.
- Le silence acquiescent est souvent interprété comme un état d'impuissance apprise, sans que les antécédents, médiateurs et les trois carences de l'impuissance apprise n'aient été explicitement testés et observés.

## Problématique

Les trois chapitres théoriques développés dans cette thèse accordent une attention particulière au sentiment de contrôle ainsi qu'à son importance dans la vie des personnes et, plus particulièrement, au sein des organisations. Les recherches sur ce construit psychologique nous ont permis de mieux comprendre le rôle qu'il joue sur les comportements, les émotions et les performances cognitives des personnes au cours de la vie (Chipperfield et al., 2017 ; Rauvola & Rudolph, 2022 ; Skinner, 1995). Le sentiment de contrôle permet généralement aux personnes d'initier certaines actions et de faire face activement aux situations négatives qui surviennent dans leur vie. Il représente une ressource importante qui leur permet de percevoir leur environnement comme étant plus ou moins prévisible et sur lequel elles peuvent avoir un impact. En conséquence, les personnes cherchent dans un premier temps à agir de diverses manières afin de préserver ou regagner ce sentiment de contrôle lorsqu'il est menacé par des situations imprévisibles, négatives ou dues à des échecs de leurs actions (Bukowski & Kofta, 2017; Greenaway et al., 2015, 2017).

Cette dynamique observée dans la vie quotidienne s'observe également dans le contexte organisationnel. Confrontés à des problèmes, insatisfactions ou événements inappropriés, les membres d'une organisation peuvent recourir à la prise de parole (voix) pour tenter d'influencer indirectement la situation en s'adressant à une autorité compétente, dotée des moyens et des ressources nécessaires pour adresser le problème soulevé par la personne (Detert et al., 2013 ; Morrison, 2023). Cette transmission d'informations permet à l'individu d'exercer un contrôle sur la situation, de manière indirecte et ainsi elle lui permet également d'engager une forme de pouvoir d'influence (Lind et al., 1990 ; Shapiro & Brett, 2005 ; Tangirala & Ramanujam, 2008).

Toutefois, la voix peut ne pas être écoutée ou ne pas aboutir aux résultats escomptés (Avery & Quiñones, 2002). Lorsque ce type de scénario se répète suffisamment, la personne

pourrait être susceptible de se retrouver dans une situation d'absence de contingence répétée entre les moyens qu'elle a mis en place (i.e., prise de parole) et les résultats qu'elle obtient (i.e., situations négatives inchangées). S'il y a en effet de l'apprentissage de la non-contingence, nous pourrions admettre que cette situation correspond aux antécédents nécessaires à l'apparition d'un état d'impuissance apprise. Montrer que l'apprentissage (médiateur) de l'absence de contingence répétée (antécédent) génère du silence (déficit comportemental) serait alors un premier pas permettant de parler d'impuissance apprise mais cette démonstration resterait insuffisante. Pour conclure en termes d'impuissance apprise, deux autres déficits sont nécessaires : des déficits émotionnels (émotions négatives, déprime, baisse de l'estime voire dépression) et des déficits cognitifs (difficultés dans de nouvelles tâches nécessitant la mise en œuvre de processus cognitifs ; e.g., apprentissage ; Peterson et al., 1993). En ce qui concerne les carences émotionnelles, il est nécessaire de s'intéresser à l'impact des attributions causales réalisées par les personnes pour qui la voix n'est pas efficace (Abramson et al., 1978). Pour les carences cognitives, il convient d'étudier l'épuisement cognitif induit par les échecs répétés dans les tentatives de prise de parole des individus (Kofta, 1993).

En d'autres termes, il serait nécessaire de vérifier expérimentalement si cet état de silence correspond effectivement aux trois critères nécessaires à l'identification d'un état d'impuissance apprise : ses antécédents (non-contingence entre action et résultats dans le contexte d'une situation négative répétée), des processus médiateurs cognitifs (interprétation du manque de contingence et perception qu'aucune hypothèse comportementale ne pourrait changer la situation) et des déficits qui lui sont associés (motivationnel, émotionnel et cognitif). Dans la littérature actuelle en psychologie des organisations, les études portant (ou empruntant) directement sur le paradigme de l'impuissance apprise sont très rares<sup>8</sup>. Cette théorie, pourtant

---

<sup>8</sup>Une exception pourrait être adressée à Martinko et Gardner (1982) présentant un modèle appliquant l'impuissance apprise au contexte de performance des employés au travail.

très détaillée dans certains champs de la psychologie (i.e., cognitive, éducation), ne semble pas être correctement appliquée au champ organisationnel, qui pourtant représente un environnement propice à son utilisation. Ce manque de clarté peut être dû au manque de précision de l'opérationnalisation du sentiment de contrôle en organisation. Il peut également s'expliquer par une utilisation inadéquate du paradigme de l'impuissance apprise ne prenant pas en compte certains aspects essentiels à son identification (i.e., antécédents, médiateurs, conséquences). Compte tenu de l'ampleur et de l'importance des conséquences potentielles de l'impuissance apprise, il semble pertinent d'identifier correctement ce phénomène dans le contexte organisationnel. Cet état d'impuissance revêt une gravité particulière dans la mesure où les personnes affectées peuvent persister dans cette passivité, même si une action de leur part pourrait améliorer la situation. Il est donc essentiel de pouvoir le reconnaître de manière appropriée s'il est présent chez un individu.

L'objectif principal de cette thèse est donc de tester globalement si l'impuissance apprise est effectivement l'état engendré par les situations d'échecs répétés d'expression en organisation, ce qui amène alors les individus à adopter une attitude passive en croyant que leur voix est inutile. Les différentes dimensions liées à l'impuissance apprise seront ainsi explorées, offrant ainsi une base de travail permettant de mieux comprendre le processus qui conduit les individus à adopter une attitude passive au sein d'une organisation.

Le second objectif de cette thèse, qui sera principalement abordé à travers les différents chapitres empiriques de manière transversale, vise à rétablir l'importance du concept d'impuissance apprise ainsi que de son étude dans le contexte actuel. En effet, notre souhait est que cette thèse contribue à une compréhension plus approfondie de ce phénomène, en raison de sa potentielle gravité et de ses conséquences sur les individus au fil du temps dans des contextes d'applications variés.

Le **Chapitre 5** se consacrera à deux études expérimentales et à une étude corrélacionnelle, centrées sur l'exploration des carences émotionnelles résultant de la répétition des échecs de la voix. Ces études examineront en particulier la manière dont les individus attribuent des causes à leurs échecs d'expression. L'objectif fondamental est d'adapter la théorie de la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise à notre contexte d'étude (i.e., prise de parole). Ainsi, nous chercherons à déterminer si la répétition des échecs de la voix induit les déficits émotionnels décrits dans le paradigme de l'impuissance apprise.

Enfin, le **Chapitre 6** exposera une étude expérimentale visant à tester si la répétition des échecs de la voix conduit aux déficits cognitifs prévus par le paradigme de l'impuissance apprise, notamment dans le cadre de sa théorie informationnelle. Pour ce faire, nous utiliserons le protocole classique généralement employé dans de telles études, impliquant une phase initiale d'exposition à l'incontrôlabilité, suivie d'un test des capacités cognitives.

Pour résumer, de nos jours, l'impuissance apprise est souvent évoquée lorsque quelqu'un choisit la passivité plutôt que l'action. Cependant, est-ce réellement toujours le cas ? Et si c'est le cas, les conséquences qu'une personne peut subir ne sont-elles pas plus étendues que cela ? À notre échelle, nous tentons donc de nous rapprocher autant que possible de ce qui est généralement accepté comme l'étude de ce phénomène, afin de caractériser ses antécédents et ses conséquences dans un exemple de milieu social, bien que cela puisse tout aussi bien être applicable à d'autres contextes.

## **Chapitre 4. Non-contingence de la voix comme antécédent à l'impuissance apprise organisationnelle**

Ce premier chapitre empirique a pour objectif de présenter deux études visant à appliquer et tester les antécédents de l'impuissance apprise dans un contexte d'expression individuelle des personnes en organisation (i.e., prise de parole ; voix). Ceci devrait permettre d'identifier si, comme affirmé dans la littérature, une passivité (i.e., silence face à des situations jugées insatisfaisantes) est en mesure d'émerger lorsque les conditions d'apparition de l'impuissance apprise sont présentes (i.e., répétition d'échecs des actions face à une situation incontrôlable). Cela représenterait également une des premières études visant à directement reproduire un protocole classique expérimental d'impuissance apprise à un contexte organisationnel.

Le chapitre 4 consiste en la présentation de deux études expérimentales, à savoir l'Étude 1 ( $N = 339$ ) et l'Étude 2 ( $N = 315$ ). L'Étude 1 avait deux objectifs distincts. Tout d'abord, elle avait pour but de présenter et de tester une procédure expérimentale visant à induire les antécédents de l'impuissance apprise dans un contexte de prise de parole (i.e., absence de contingence entre les actions et les résultats obtenus). Pour ce faire, nous avons mis en place un scénario expérimental qui permettait aux participants de s'exprimer concrètement au sujet de leur propre organisation, tout en évitant tout historique préalable d'échecs ou de succès avec une autorité. Cette procédure avait pour objectif de créer les conditions antécédentes à un état d'impuissance apprise, afin d'observer directement toute manifestation de déficits comportementaux (principalement sous la forme de passivité).

L'Étude 2, quant à elle, visait à répliquer l'Étude 1 en utilisant une population issue d'organisations différentes de celles étudiées dans l'Étude 1. En effet, tandis que la première étude était conduite auprès d'étudiants universitaires, la seconde s'est déroulée avec des

professionnels du secteur de la vente. Cette démarche a été entreprise dans le but de réévaluer la pertinence et la validité de notre procédure expérimentale, tout en examinant la possibilité de reproduire les résultats observés précédemment.

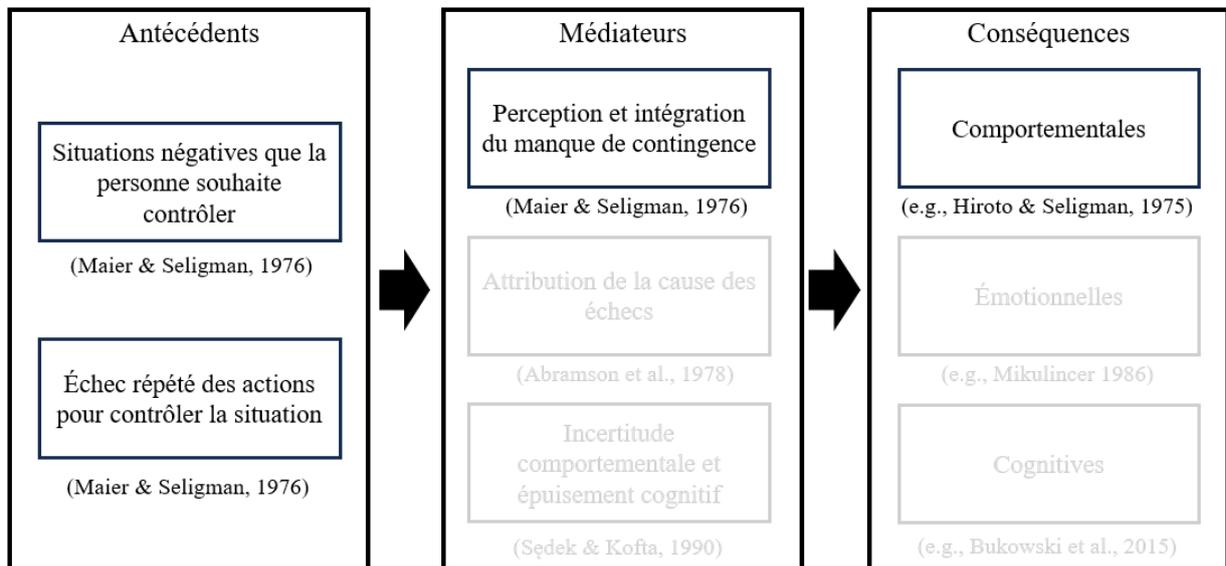
### **Enjeux théoriques**

Comme exposé à la fin du Chapitre 3, les conditions qui conduisent au silence organisationnel motivé par la résignation et la futilité d'utiliser la parole ne sont pas clairement établies. La littérature sur le silence organisationnel affirme que le silence acquiescent (i.e., silence causé la résignation) constitue une forme d'état d'impuissance apprise, sans toutefois le tester de manière explicite (voir Tableau 2). Les antécédents de l'impuissance apprise, tels que décrits par de nombreuses recherches portant sur ces concepts (Peterson et al., 1993 pour une revue), ne sont que peu ou pas considérés en ce qui concerne l'étude du silence organisationnel motivé par la résignation. Ces constatations sont clairement exposées par Knoll (2021) qui souligne le fait que ce qui entraîne les personnes à prendre la parole ou non en organisation n'est pas encore tout à fait clair dans la littérature. D'après lui, il est nécessaire de prendre en compte l'historique personnel des individus en ce qui concerne leur expression au sein de leur organisation, en tant qu'antécédent. On peut établir ici un parallèle avec les antécédents de l'impuissance apprise : l'historique de réussites ou d'échecs de l'individu dans le contrôle de situations insatisfaisantes. L'impuissance apparaît ainsi lorsque les individus perçoivent une répétition d'échecs de leur prise de parole.

L'enjeu de ces études expérimentales est donc de recréer les conditions menant au silence à la suite d'échecs répétés de la voix, conformément à la théorie de l'impuissance apprise. De plus, Sherf et al. (2021) ont effectivement plaidé en faveur de davantage de recherches expérimentales concernant les déterminants de l'expression et du silence en organisation. Un résumé des éléments testés dans ce chapitre est représenté dans la Figure 4.

## Figure 4

*Éléments du paradigme de l'impuissance apprise testés dans le Chapitre 4*



### **Étude 1 : impacts de la faible instrumentalité de la voix répétée auprès d'un public d'étudiants à l'université**

#### **Introduction**

Le principe de cette première étude était de transposer le protocole classique des études sur l'impuissance apprise (Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975) à une situation sociale d'utilisation de la voix par des personnes en organisation. Afin de pouvoir utiliser une démarche expérimentale dans ce contexte, nous avons eu recours à la mise en place d'un scénario expérimental auprès des participants. Cet artifice devait donner l'occasion aux participants de se prononcer (i.e., utiliser la voix) à propos de leur environnement de travail. Cela nous a donc permis de faire en sorte d'amener les personnes à utiliser la voix à propos de leur environnement de travail dans un nouveau contexte dans lequel ils n'avaient aucune expérience au préalable. Comme dans les protocoles classiques d'impuissance apprise (Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975), nous avons divisé la procédure en deux parties. Une première phase dite

« d'apprentissage » exposait les participants à la répétition de la contingence ou de la non-contingence de leurs actions (i.e., dans notre cas, la répétition de l'instrumentalité ou non de la voix). La seconde phase dite de « test » consistait à placer tous les participants (peu importe leur condition expérimentale) dans une situation similaire à celle de la phase « d'apprentissage » mais, cette fois, avec la possibilité d'obtenir un résultat satisfaisant dans la tâche (i.e., contingence, impact, instrumentalité). L'ensemble de ces éléments sont décrits dans la partie méthode.

Cette première étude expérimentale a fait l'objet d'un pré-enregistrement et le matériel ainsi que les données sont disponibles sur la plateforme OSF (<https://osf.io/zxs2d>). De même, cette étude a fait l'objet d'une approbation par le comité éthique de l'Université Côte d'Azur (dossier n°2021-062).

## **Hypothèses**

En accord avec le paradigme de l'impuissance apprise, nous supposons que lorsque les personnes sont exposées à un apprentissage de la non-contingence de leur voix (faible instrumentalité perçue répétée), elles resteront davantage silencieuses et passives lorsqu'une nouvelle opportunité de s'exprimer se présente à elles en comparaison avec des personnes pour qui la voix a eu un impact (i.e., haute instrumentalité) de manière répétée (**H1**). De même, ces personnes exposées à une situation de non-contingence répétée de leur voix se sentiront davantage impuissantes (i.e., perception qu'il est inutile d'agir) en comparaison à celles pour qui la voix a eu un impact au cours du temps (**H2**). Autrement dit, les participants pour qui la voix n'a pas d'impact de manière répétée seront dans une situation où il est plus probable qu'ils préfèrent rester passifs par suite de l'apprentissage de l'inutilité de leur voix au cours du temps. Ainsi cela se traduit comportementalement par une préférence pour la passivité quand une opportunité d'agir est présente et un sentiment d'impuissance plus élevé. Enfin, nous faisons l'hypothèse que le nombre de propositions diminuera au fil du temps dans la phase

d'apprentissage pour les personnes exposées à l'échec de leur voix comparativement à celles dont la voix est prise en compte (**H3**). En d'autres termes, lorsque l'environnement n'est pas favorable à un succès suivant l'action (i.e., faible instrumentalité de la voix), le BAS (i.e., *behavioral activation system* ; système d'activation comportemental) est moins susceptible d'être stimulé chez les participants, ce qui entraîne des niveaux faibles ou moins fréquents d'expression de voix (Sherf et al., 2021).

## **Méthode**

### ***Participants***

#### *Spécifications de la population*

Nous avons choisi de nous concentrer sur un seul contexte organisationnel particulier afin d'éviter d'éventuels biais provenant de la nature de l'organisation des différents participants (e.g., taille d'entreprise, secteur d'activité, culture). Ainsi, nous avons décidé de nous focaliser sur une population d'étudiants à l'université : cette population est particulièrement exposée à une diminution de ses conditions de vie (Bodin & Orange, 2019) et est donc susceptible de ressentir le besoin et/ou l'envie d'exprimer des suggestions d'amélioration de leur environnement organisationnel (i.e., l'université). En plus de sa facilité d'accès, cela en faisait une population adéquate pour notre étude.

#### *Calcul de la taille de l'échantillon*

Un calcul de puissance *a priori* a été réalisé avec G\*Power (3.1.9.7®) afin de déterminer la taille requise pour notre l'échantillon. Etant donné qu'il s'agissait de la première étude visant à étudier expérimentalement l'effet de la répétition de l'échec de la voix avec un tel protocole, nous avons basé notre estimation à l'aide des valeurs moyennes recommandées en termes de puissance statistique, de taille d'effet et de seuil de significativité (respectivement  $1-\beta = .80$ ,  $d = .5$  et  $\alpha = .05$ ). Étant donné que le plan expérimental envisagé comprenait des analyses intra-

et inter-sujets, nous avons appliqué ces paramètres aux analyses inter-sujets, étant plus conservatrices de nature (Charness et al., 2012). Ce calcul indiquait un minimum de 53 sujets par condition expérimentale ( $N = 159$ ) pour détecter une différence significative entre trois groupes avec 80% de puissance statistique. Sur la base d'une analyse de sensibilité, nous avons estimé qu'approximativement doubler le nombre de participants par groupe ( $n = 100$  ;  $N = 300$ ) permettrait d'augmenter cette puissance statistique de 80% à 95% tout en espérant observer une taille d'effet moyenne ( $d = .5$ ). Au vu de cette analyse et de la nature de l'étude et des critères stricts d'exclusion des participants (détaillés ci-après), les passations ont été interrompues lorsque le seuil d'environ 400 participants a été atteint.

### *Échantillon final*

Les participants étaient des étudiants de l'Université Côte d'Azur sollicités par courrier électronique. Ils étaient invités à prendre part à l'étude, se déroulant en ligne, en cliquant sur un lien les dirigeant vers celle-ci. L'étude a été démarrée 1233 fois, mais nous n'avons comptabilisé que 454 (36.8%) participations totalement complétées. Nous avons exclu de l'échantillon 115 participants sur la base d'au moins un des critères suivants : (1) non-respect des consignes de l'étude (concernant la manière de compléter les informations demandées ;  $n = 16$ ), (2) absence de propositions durant les quatre temps de l'étude ( $n = 7$ ), (3) absence de propositions au premier temps de l'étude ( $n = 92$ ). Ce troisième critère d'exclusion a été appliqué pour nous assurer que l'ensemble des participants avaient bel et bien choisi de s'exprimer au premier temps de l'étude et avaient donc tous reçu un renforcement conditionnel à leur condition expérimentale (détaillés ci-après) au même moment.

L'échantillon final était constitué de 339 étudiants de l'Université Côte d'Azur âgés de 18 à 63 ans ( $M_{\text{âge}} = 22.2$  ;  $ET_{\text{âge}} = 5.48$ ) dont 233 femmes (68.7%), 87 hommes (25.6%), 19 autres/n'ont pas indiqué/ne souhaite pas indiquer (5.6%). Parmi les participants, 207 ont indiqué être actuellement en préparation d'une licence (bac +3), 113 d'une maîtrise (bac +5), 16 d'un

doctorat (bac +8) et trois participants n'ont pas spécifié leur diplôme en cours. Les champs d'étude des participants étaient plutôt variés : 117 ont déclaré étudier les sciences sociales, 73 dans le domaine de la médecine/santé, 59 en droit et sciences politiques, 46 en sciences de la vie et 33 en art/lettres, enfin, 11 participants n'ont pas spécifié les études suivies.

### ***Procédure et matériel***

#### *Scénario expérimental et manipulation de l'instrumentalité de la voix*

L'étude se déroulait en ligne et était hébergée sur la plateforme Qualtrics (Qualtrics Labs, Inc., 2020). A des fins de crédibilité expérimentale, le véritable objectif de l'étude était dissimulé aux participants. Le matériel expérimental a été créé de toutes pièces pour donner l'illusion aux participants qu'ils allaient être amenés à s'exprimer à propos de leur environnement de travail à l'université sur quatre thématiques successives (e.g., accueil des nouveaux étudiants ; Annexe 1). Le scénario présenté aux participants était le suivant : une équipe composée de chercheurs en psychologie sociale, psychologie du travail et des ressources humaines souhaitait répertorier les principales propositions et revendications des étudiants dans le cadre d'une enquête nationale sur les conditions de vie des étudiants à l'Université en France. Ce recensement aurait pour but de mener des études plus importantes et davantage ciblées pour cette population. Les instructions indiquaient que les chercheurs ne considèreraient que les propositions les plus intéressantes car il n'était pas possible d'inclure l'ensemble des propositions de toutes les personnes participantes à l'étude. Il était signalé que la sélection des propositions serait réalisée par un expérimentateur directement après leur expression sur une thématique. Les participants pensaient ainsi qu'ils devaient formuler des suggestions pertinentes pour que leur voix soit considérée dans l'étude et qu'elle soit instrumentale dans la situation (i.e., mener à un succès dans la situation). Cette opérationnalisation permettait d'introduire la manipulation expérimentale de la variable inter-sujet : 3, niveau

d'instrumentalité de la voix (haute instrumentalité vs. faible instrumentalité vs. absence de retours orientés). Par conséquent, au cours de l'étude, les propositions des participants aux différentes thématiques étaient soit toujours acceptées par un expérimentateur (condition de haute instrumentalité de la voix ;  $n = 133$ ), toujours refusées (condition de faible instrumentalité,  $n = 86$ ) ou alors les participants ne recevaient pas d'indices spécifiques sur l'acceptation ou non des propositions par un expérimentateur (absence de retours orientés ;  $n = 120$ ). Les participants étaient répartis de manière aléatoire dans l'une de ces conditions expérimentales.

L'indice de réussite ou d'échec de l'action des participants était donc le retour concernant l'acceptation (ou non) des propositions dans l'étude. Cette opérationnalisation avait pour but d'induire une répétition de situations contrôlées ou non, causées par la répétition de la réussite ou de l'échec de l'action des participants dans la tâche (i.e., voix). Cette répétition du succès ou de l'échec représentait une première partie de l'étude correspondant à « l'apprentissage » du niveau de contrôle sur la situation en fonction des actions des individus.

#### *Phase « d'apprentissage »*

Le nombre de situations d'échec requis dans la phase d'apprentissage pour identifier un phénomène d'impuissance apprise varie en fonction de nombreux facteurs tels que la population étudiée, le type de tâche effectué ou le degré de privation de contrôle (Mikulincer, 1989 ; Ric & Scharnitzky, 2003). En se basant sur les recherches antérieures, la baisse de performance liée à l'impuissance apprise apparaît généralement après quatre échecs successifs (Mikulincer, 1989b ; Sędek & Kofta, 1990 ; Witkowski & Stiensmeier-Pelster, 1998). Par manque d'études exposant les sujets à notre situation d'intérêt, et pour des raisons éthiques, nous avons choisi d'exposer les participants à quatre situations de succès ou d'échecs de leur voix (ou d'absence de retours orientés). Par conséquent, les participants étaient invités à formuler des propositions sur les quatre thématiques successives. L'ordre de présentation des thématiques sur lesquelles les participants devaient formuler des propositions était aléatoire

pour chaque participant ; nous considérons ainsi quatre temps, désormais dénommés T1, T2, T3 et T4, pour lesquels les quatre thématiques étaient aléatoirement présentées. La validité du matériel expérimental a fait l'objet d'un pré-test (voir encadré 1). Pour chaque thématique, les participants pouvaient noter jusqu'à 10 propositions dans des espaces prévus à cet effet, avec pour consigne explicite d'exprimer une seule idée distincte dans chaque espace de réponse. Cette procédure permettait de comptabiliser le nombre de propositions différentes formulées par chacun des participants à chaque temps de l'étude. Après avoir écrit leurs propositions sur une thématique, les participants étaient dirigés sur une page simulant le temps de *réflexion* de l'expérimentateur fictif qui durait approximativement 20 secondes. Sur cette page apparaissaient un symbole de chargement ainsi que la mention suivante : « *Analyse de vos propositions en cours, veuillez patienter* ». Après les 20 secondes, les participants recevaient le retour écrit de la part de l'expérimentateur qui était en réalité un message pré-enregistré dépendant de la condition expérimentale. Dans la condition « haute instrumentalité de la voix », les participants pouvaient lire « *Après analyse de vos propositions, nous vous annonçons qu'elles ont été en partie retenues par les expérimentateurs. La majorité de vos propositions ont été acceptées et seront ajoutées dans la liste* ». Dans la condition « faible instrumentalité de la voix », ils pouvaient lire « [...], nous sommes dans le regret de vous annoncer qu'elles n'ont pas été retenues par les expérimentateurs. Aucune de vos propositions ne sera ajoutée à la liste ». Enfin, dans la condition « absence de retours orientés », les participants pouvaient lire « *Merci pour votre participation. Pour le moment, nous avons besoin que vous continuiez sur le thème suivant* ». Dans l'éventualité où le participant ne saisissait aucune proposition sur une thématique, le temps de chargement était programmé pour être plus court, environ 5s (correspondant au fait que l'expérimentateur n'a pas de propositions à analyser) et, une fois ce temps d'attente écoulé, les participants recevaient le message « *Vous avez choisi de ne pas vous exprimer* ». Après s'être exprimé selon le même principe, sur les quatre temps/thématiques de

l'étude et reçu les retours correspondants à leur condition expérimentale, les participants procédaient à la phase suivante, dite de « test ».

### Encadré 1

#### *Pré-test du matériel expérimental : évaluation de l'importance, la pertinence et de l'intention d'expression des thématiques proposées*

**Procédure.** Un pré-test réalisé auprès de 32 étudiants de l'université Côte d'Azur ( $M_{\text{âge}} = 22.6$  ;  $ET_{\text{âge}} = 7.07$ ) a été mené afin de s'assurer que les quatre thématiques choisies dans l'étude 1 étaient jugées équivalentes en termes d'importance, de pertinence et si les étudiants pensaient pouvoir faire un bon nombre de suggestions sur les différentes thématiques. Cet échantillon, recruté sur différents parvis de l'université Côte d'Azur, était composé de 20 femmes (62.5%), 10 hommes (31.25%), et deux autres/non indiqués (6.25%) ; 20 de ces étudiants préparaient une licence, sept une maîtrise et cinq un doctorat. Les participants étaient amenés à noter sur une échelle de Likert en cinq points le degré d'importance accordé à chacun des thèmes (1), la pertinence d'interroger les étudiants sur ces thématiques (2) et à quel point ils pensaient pouvoir effectuer des suggestions (3) sur chacun des thèmes. La présentation des thèmes était aléatoire.

**Résultats.** Au vu du faible nombre de participants, nous avons opté pour l'utilisation d'un test non-paramétrique de Kruskal-Wallis pour identifier s'il existait des différences dans l'évaluation des thèmes par les sujets (Kruskal & Wallis, 1952 ; Van Hecke, 2012). L'analyse ne révèle pas de différences significatives entre les quatre thématiques en termes d'importance,  $\chi^2(3, N = 32) = 3.37, p = .34$ , de pertinence,  $\chi^2(3, N = 32) = 5.61, p = .13$  ou du nombre de propositions que pensent pouvoir faire les étudiants,  $\chi^2(3, N = 32) = 4.38, p = .22$ . Il est intéressant de noter que l'ensemble des thématiques semble proposer un niveau élevé d'importance (toutes les  $M > 3.97$ ), de pertinence (toutes les  $M > 4.22$ ) et que les étudiants pensent pouvoir réaliser un nombre correct de propositions en moyenne (toutes les  $M > 3.19$  ; voir Tableau 1 en Annexe 1). L'analyse des comparaisons une à une entre les quatre thématiques réalisée avec la méthode de Dwass-Steele-Critchlow-Fligner (DSCF ; Critchlow & Fligner, 1991) indique qu'aucune des thématiques ne diffère significativement entre elles en terme d'importance (tous les  $W < 2.31$ , tous les  $p > .37$ ), de pertinence (tous les  $W < 3.26$ , tous les  $p > .09$ ) ou en terme du nombre de propositions que pensent faire les participants (tous les  $W < 2.83$ , tous les  $p > .18$ ). L'ensemble des résultats est consultables en Annexe 1 (Tableaux 2 et 3).

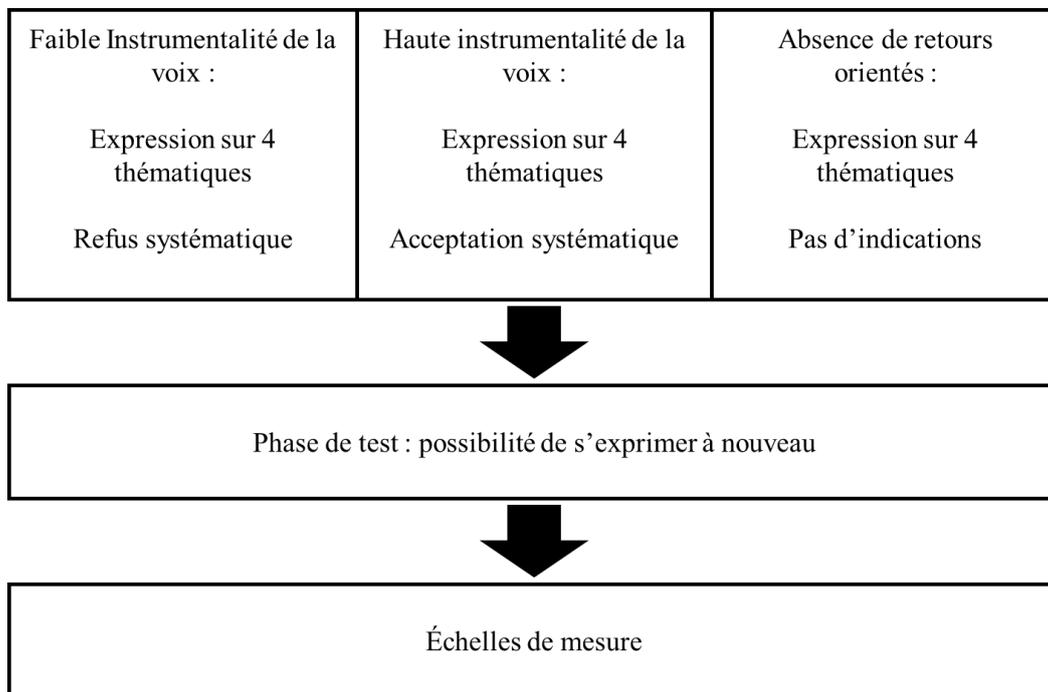
**Conclusion.** Prises dans leur ensemble, ces données vont dans le sens que les thématiques d'expressions proposées sont plutôt équivalentes en termes d'importance pour les étudiants, de pertinence ainsi que du nombre de propositions que les étudiants pensent pouvoir formuler à leurs propos.

*Phase « test » : intention d'utiliser la voix*

Après s'être exprimés sur les quatre thématiques, les participants étaient ensuite placés dans une nouvelle situation où un choix était possible. Les participants avaient désormais la possibilité de s'exprimer sur une nouvelle thématique supplémentaire (non spécifiée et qui en réalité n'existe pas). Tous les participants pouvaient donc lire la phrase suivante : « *Vous avez l'opportunité de vous exprimer sur une thématique supplémentaire. Souhaitez-vous vous exprimer sur ce dernier thème ?* ». En d'autres termes, les participants avaient l'opportunité de s'exprimer sur une thématique et potentiellement obtenir un succès dans la tâche (acceptation des propositions ; la voix est instrumentale). Les participants devaient valider l'éventualité de se prononcer en choisissant « oui » ou « non » pour le choix de s'exprimer sur une nouvelle thématique. Ceci constituait la mesure d'intention d'utiliser à nouveau la voix dans la phase de « test » (score binaire ; oui = 1 ; non = 0). Si les participants répondaient « non », ils étaient redirigés vers une page contenant la suite du questionnaire. S'ils répondaient « oui », ils recevaient un message indiquant qu'ils devaient d'abord répondre à un questionnaire avant de s'exprimer sur cette nouvelle thématique. L'ensemble des participants étaient donc en réalité redirigés vers la page contenant les échelles de mesures détaillées ci-après. La Figure 5 dépeint un aperçu de la procédure expérimentale pour cette étude.

## Figure 5

*Aperçu de la procédure utilisée dans l'Étude 1*



### *Mesures*

L'ensemble des participants procédait ensuite à la complétion d'un questionnaire comprenant 10 items. Les échelles de mesure suivantes portaient sur leur ressenti après cette tâche. Sauf indication contraire, toutes les mesures de cette étude utilisent des échelles de Likert de 1 ("Pas du tout d'accord") à 5 ("Tout à fait d'accord").

*Perception de l'instrumentalité de la voix.* À des fins de vérification de manipulation, nous mesurons la perception d'instrumentalité de la voix des participants à l'aide de deux items : « Quand j'exprimais une opinion, celle-ci était prise en compte » et « Mes opinions ont été prises en compte dans l'étude ». La cohérence interne de cette mesure était bonne,  $\alpha = .93$ ,  $\omega = .93$ .

*Sentiment d'impuissance.* Pour mesurer le sentiment d'impuissance dans la tâche, nous avons développé une échelle de mesure en cinq items. Cette échelle de mesure, basée sur la définition de l'impuissance apprise de Peterson et al. (1993, p. 8, p. 99), évalue à quel degré le

participant constate qu'il est inutile d'agir dans une situation à la suite d'échecs répétés. Deux des items de cette échelle étaient par exemple « Quoi que j'écrive, cela ne semblait pas influencer la sélection de mes propositions » et « il était utile de s'exprimer ici car cela avait un impact sur la sélection de mes propositions dans la situation » (codage inversé). La cohérence interne de cette mesure était correcte,  $\alpha = .73$ ,  $\omega = .74$ .

## **Résultats**

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R Statistical Software (version 4.2.2 ; R Core Team, 2021).

### ***Vérification de la manipulation***

Les données concernant la variable « perception de l'instrumentalité de la voix » ne remplissent pas les conditions d'application pour une analyse paramétrique de variance paramétrique (ANOVA). Premièrement, le nombre de participants dans chacun des groupes est hétérogène (cf., section participants). Deuxièmement, les distributions des données ne suivent pas une loi normale pour l'ensemble des trois conditions (tous les  $W$  de Shapiro-Wilk  $> .69$ , tous les  $p < .001$ ). Une ANOVA classique a été réalisée pour en étudier la distribution des résidus. L'analyse a révélé que les résidus du modèle ne sont pas normalement distribués,  $W = .95$ ,  $p < .001$  (Annexe 1). Au vu de ces résultats, il serait imprudent de conclure sur l'effet des conditions expérimentales sur l'instrumentalité perçue de la voix à la suite d'une analyse paramétrique classique (Nimon, 2012 ; Stevens, 2012). Pour ces raisons, un test d'ANOVA non-paramétrique de Kruskal-Wallis (Kruskal & Wallis, 1952; Van Hecke, 2012) a été réalisé. Comme attendu, l'analyse révèle un effet significatif de la manipulation expérimentale sur la perception d'instrumentalité de la voix dans l'étude,  $\chi^2(2, N = 339) = 161$ ,  $p < .001$ ,  $\varepsilon^2 = .48$ . Les comparaisons post-hocs utilisant la méthode de Dwass-Steele-Critchlow-Fligner (DSCF, Critchlow & Fligner, 1991) indiquent que les participants de la condition « faible

instrumentalité » perçoivent significativement moins d'instrumentalité de leur voix dans la tâche ( $M = 1.51$ ,  $Mdn = 1$ ,  $ET = 0.78$ ) que les participants de la condition « haute instrumentalité » ( $M = 3.73$ ,  $Mdn = 4$ ,  $ET = 0.84$ ;  $W = -16.11$ ,  $p < .001$ ) et que ceux de la condition « absence de retours » ( $M = 3.40$ ,  $Mdn = 3$ ,  $ET = 0.80$ ;  $W = -15.08$ ,  $p < .001$ ). En d'autres termes, les participants pour qui les propositions sont systématiquement rejetées perçoivent le plus faible niveau d'instrumentalité de la voix en comparaison avec ceux des deux autres conditions expérimentales. De plus, les participants dans la condition « haute instrumentalité » indiquent percevoir davantage d'instrumentalité de leur voix que ceux dans la condition « absence de retours orientés »,  $W = -5.03$ ,  $p < .01$ . Ces résultats permettent de conclure que la manipulation du degré d'instrumentalité de la voix dans les différentes conditions a été bien perçue comme telle par les participants.

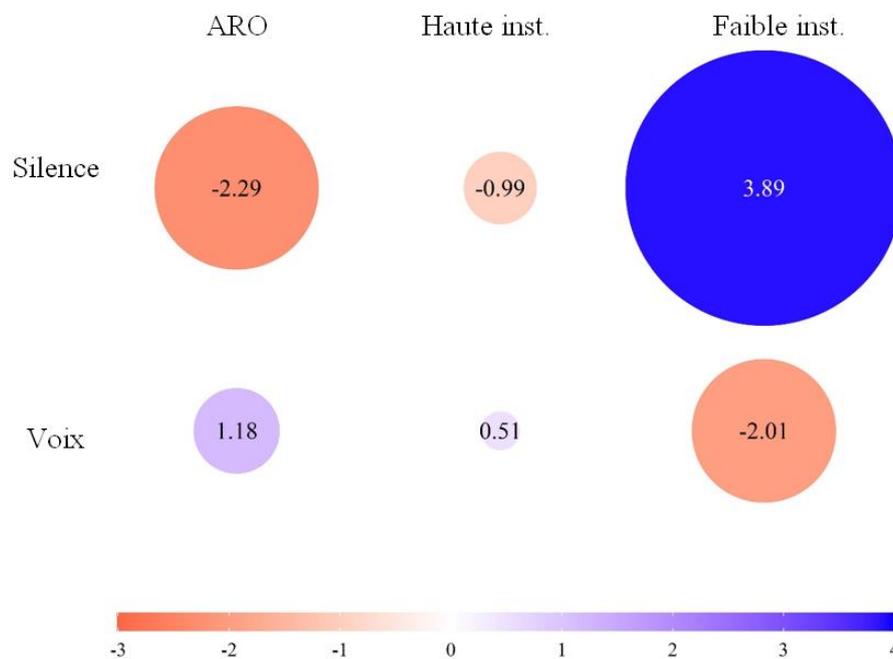
### ***Choix entre expression ou silence après manipulation de l'instrumentalité de la voix (H1)***

L'hypothèse H1 indique qu'une plus grande proportion de participant dans la condition « faible instrumentalité » resteront silencieux (plutôt que de saisir l'opportunité de voix) dans la phase de test en raison du faible niveau d'instrumentalité répété de leur voix. Un test de  $\chi^2$  a été réalisé pour tester cette hypothèse. L'analyse a révélé un effet significatif du niveau d'instrumentalité de la voix sur la préférence de s'exprimer ou non dans une nouvelle situation,  $\chi^2(2, N = 339) = 17.9$ ,  $p < .001$ ,  $V$  de Cramer = .23. Etant donné que cette analyse compare plus de deux conditions expérimentales, nous avons calculé les résidus de Pearson pour chacun des trois groupes. Cette méthode permet d'examiner la nature de la dépendance entre chaque condition expérimentale et l'intention d'utiliser à nouveau la voix ou non (Franke et al., 2012 ; Sharpe, 2015). Ces résultats sont visibles dans la Figure 6 : les valeurs positives de résidus standardisés de l'analyse indiquent une relation d'attraction entre la ligne et la colonne correspondante tandis qu'une valeur négative indique une relation de répulsion. Dans la Figure 6, nous pouvons constater une forte association positive (i.e., attraction) entre une préférence

pour le silence et la condition « faible instrumentalité » ( $r = 3.89$ ) tandis que cette association est négative pour les groupes « haute instrumentalité » et « absence de retours orientés » (respectivement  $r = -0.99$  and  $r = -2.29$ ). Pris dans leur ensemble, ces résultats indiquent qu'il existe une plus grande proportion de participants préférant rester silencieux dans la condition « faible instrumentalité » lorsqu'une nouvelle possibilité d'utiliser la voix est présente. Les résultats corroborent l'hypothèse H1.

### Figure 6

*Table de contingence des résidus standardisés du test de  $\chi^2$  concernant la préférence des participants pour la voix ou le silence dans la phase de test*



*Note.* Les cercles sont de taille proportionnelle à la contribution de chaque cellule. inst. = instrumentalité. ARO = absence de retours orientés.

### *Sentiment d'impuissance après la manipulation de l'instrumentalité de la voix (H2)*

L'hypothèse H2 indique que les participants dans la condition « faible instrumentalité » devraient se sentir davantage impuissants à la suite de la non-contingence répétée de leur voix dans la phase d'apprentissage en comparaison avec les participants des deux autres groupes

expérimentaux, « haute instrumentalité » et « absence de retours ». Les données concernant cette variable ne remplissent pas les conditions d'application pour une analyse paramétrique classique de type ANOVA pour les trois raisons suivantes : nombre hétérogène de participants dans chacun des groupes (cf., section participants), distributions des données pour deux des groupes ne suivaient pas une distribution normale (« absence de retours »,  $W = .96, p < .01$  ; « faible instrumentalité »,  $W = .96, p < .05$ ) et hétérogénéité significative des variances entre les trois groupes expérimentaux ( $F(2, 323)$  de Levene = 5.34,  $p < .01$ ). Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons traité les données avec une ANOVA non-paramétrique de Kruskal-Wallis (Kruskal & Wallis, 1952; Van Hecke, 2012). L'analyse révèle un effet significatif de la manipulation expérimentale sur le sentiment d'impuissance des participants,  $\chi^2(2, N = 339) = 115, p < .001, \varepsilon^2 = .35$ . Les comparaisons post-hoc utilisant la méthode DSCF (Critchlow & Fligner, 1991) indiquent que les participants dans la condition « faible instrumentalité » se sentent significativement plus impuissants ( $M = 3.88, Mdn = 4, ET = 0.71$ ) que les participants dans la condition « haute instrumentalité » ( $M = 2.73, Mdn = 2.80, ET = 0.58 ; W = 13.8, p < .001$ ) ainsi que ceux dans la condition « absence de retours orientés » ( $M = 2.79, Mdn = 3, ET = 0.56 ; W = 13, p < .001$ ). Néanmoins, nous n'observons pas de différence significative entre ces deux dernières conditions ( $W = 1.69, p = .45$ ). En d'autres termes, les participants exposés à la répétition de l'échec de leur voix se sentent plus impuissants que les participants des deux autres groupes, validant l'hypothèse H2.

De façon intéressante, nous n'observons pas de différences entre les conditions de forte instrumentalité de la voix et celle d'absence de retours orientés sur le niveau d'impuissance ressenti. De plus, les moyennes sont plus proches de la valeur du milieu de l'échelle d'impuissance plutôt que sa valeur minimale ( $M = 2.73$  et  $M = 2.79$ ). Cela peut être expliqué par la nature du contrôle dans la tâche, l'instrumentalité, qui ne permet qu'un contrôle « indirect » des participants. Cela est donc susceptible d'augmenter le niveau moyen de

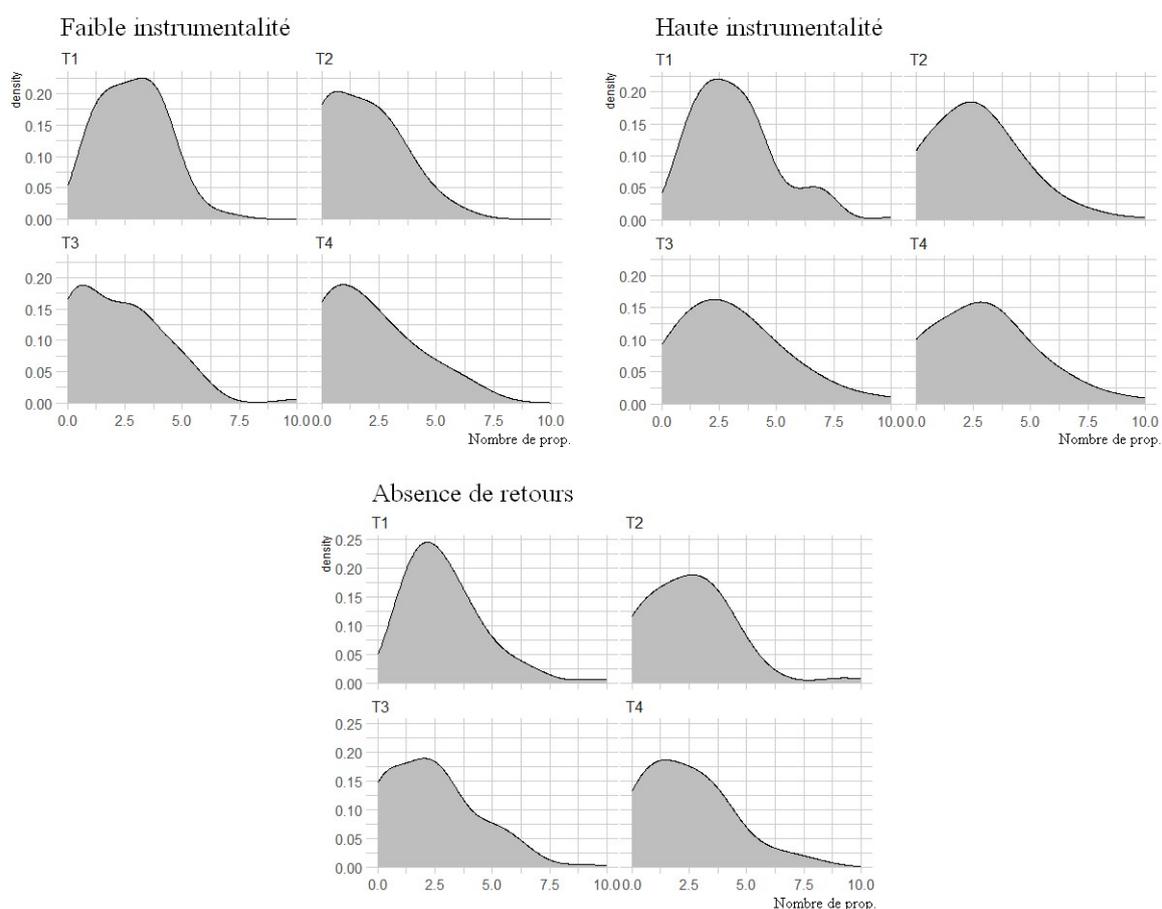
sentiment d'impuissance dans la situation (i.e., la décision finale concernant l'acceptation ou non des propositions reste dans les mains d'autrui dans la tâche).

### ***Comportements de voix lors de la phase d'apprentissage (H3)***

L'hypothèse 3 propose que le nombre de propositions des participants constamment exposés à une faible instrumentalité répétée de leur voix devrait diminuer au cours du temps en comparaison avec les personnes pour qui la voix est toujours fortement instrumentale. Cela s'explique par le fait que le manque d'impact répété de la voix entraîne une diminution progressive de leur motivation à s'exprimer à cause de la désactivation progressive du système d'activation comportemental (i.e., BAS ; Sherf et al., 2021). Comme indiqué dans la section méthode, nous avons procédé au compte de chacune des propositions pour chaque participant pour chacun des temps de l'étude. Les indicateurs de dispersion de ces données (Tableau 3) ont indiqué des distributions sur-dispersées dans la majorité des cas :  $\sigma^2 > M$  dans l'ensemble des conditions expérimentales pour T2, T3 et T4,  $\sigma^2 \approx M$  pour T1. A partir de ces informations et du tracé des densités des distributions visibles en Figure 7, la majorité des distributions concernant le nombre de propositions dans notre étude semble suivre des distributions de type binomiale négative (Coxe et al., 2009; Gardner et al., 1995). Ce type de distribution est classique dans le cas de données de type « compte » avec des valeurs de variances supérieures aux valeurs de moyennes et produit des résultats biaisés lorsque qu'elles sont utilisées dans des analyses de variances paramétriques (Coxe et al., 2009 ; Gardner et al., 1995 ; Green, 2021 ; Hausman et al., 1984).

**Figure 7**

*Densité du nombre de propositions pour chacun des temps des trois conditions expérimentales*



**Tableau 3**

*Moyennes, écarts-types et variances du nombre de propositions pour chacun des temps*

|                        | <b>T1</b>         |                              | <b>T2</b>         |                              | <b>T3</b>         |                              | <b>T4</b>         |                              |
|------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|
| <b>Condition</b>       | <b>M<br/>(ET)</b> | <b><math>\sigma^2</math></b> | <b>M<br/>(ET)</b> | <b><math>\sigma^2</math></b> | <b>M<br/>(ET)</b> | <b><math>\sigma^2</math></b> | <b>M<br/>(ET)</b> | <b><math>\sigma^2</math></b> |
| Faible instrumentalité | 2.83<br>(1.38)    | 1.91                         | 1.79<br>(1.61)    | 2.59                         | 2.23<br>(1.97)    | 3.90                         | 2.08<br>(1.97)    | 3.86                         |
| Haute instrumentalité  | 3.18<br>(1.80)    | 3.22                         | 2.67<br>(2.00)    | 4.01                         | 3.11<br>(2.30)    | 5.27                         | 3.00<br>(2.32)    | 5.36                         |
| Absence de retours     | 2.92<br>(1.73)    | 2.99                         | 2.50<br>(1.91)    | 3.66                         | 2.38<br>(1.97)    | 3.87                         | 2.38<br>(1.97)    | 3.62                         |

Pour traiter ces données, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé à effets mixtes (GLMM) avec le module GAMLj pour R (Gallucci, 2019). L'approche par modèle mixte permet de traiter des modèles prenant en compte une variable inter-groupe sur des mesures répétées (dépendance des mesures) dont les distributions ne suivent pas forcément une loi normale, comme dans les cas des distributions binomiales négatives (Bono et al., 2021). Ainsi, notre modèle comprend deux effets fixes (« instrumentalité » : faible instrumentalité, haute instrumentalité, absence de retours orientés ; « temps » : T1, T2, T3, T4), leur interaction et les participants comme facteur aléatoire.

L'analyse révèle un effet principal significatif de l'instrumentalité,  $\chi^2(2, N = 339) = 17.8, p < .001$  et du temps,  $\chi^2(3, N = 339) = 32.2, p < .001$  ainsi qu'une interaction significative entre ces deux facteurs,  $\chi^2(6, N = 339) = 12.9, p < .05$ . Comme dépeint dans la Figure 8, les participants de la condition « haute instrumentalité » font significativement plus de propositions au cours de la phase d'apprentissage en comparaison avec les participants de la condition « faible instrumentalité » ( $M_{\text{haute inst.}} - M_{\text{faible inst.}} = 0.76, p < .001$ ) et ceux de la condition « absence de retours orientés » ( $M_{\text{haute inst.}} - M_{\text{absence retour}} = 0.44, p < .05$ ). La différence entre la condition « faible instrumentalité » et « absence de retours orientés » est dans la direction anticipée mais n'atteint pas un seuil significatif ( $M_{\text{absence retour}} - M_{\text{faible inst.}} = .23, p = .08$ ).

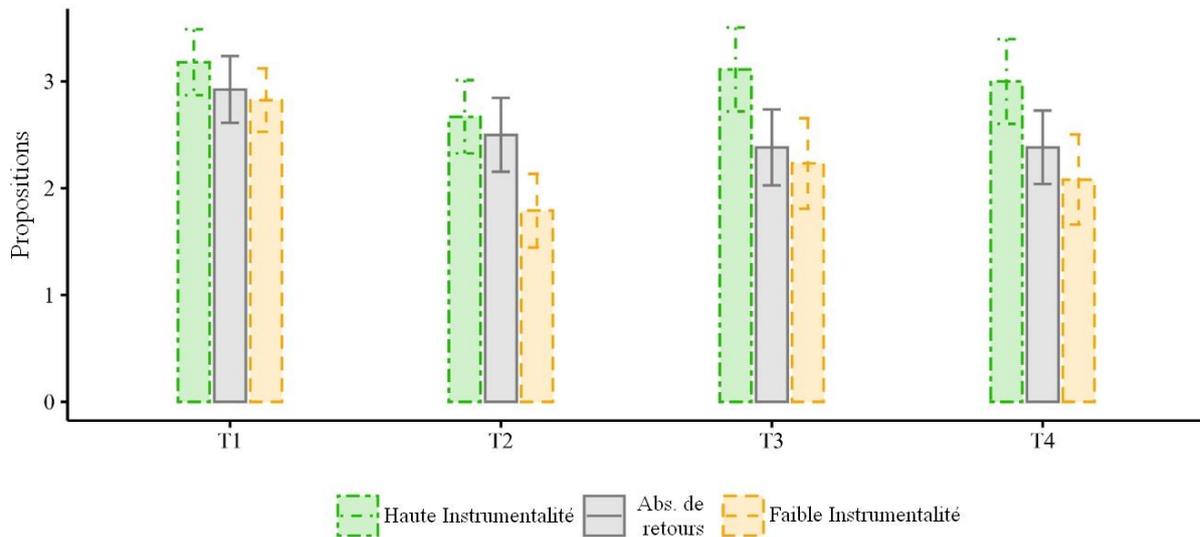
Pour mettre en évidence les effets simples de l'interaction, nous avons mené des comparaisons post-hocs. Premièrement, nous n'observons pas de différences significatives entre les groupes en termes de nombre de suggestions au cours du premier temps de l'étude T1 (tous les  $p_{\text{holm}} > .99$ ). Deuxièmement, les participants de la condition « faible instrumentalité » font significativement moins de propositions que ceux de la condition « haute instrumentalité » au T2 ( $M_{\text{T2\_faible inst.}} - M_{\text{T2\_haute inst.}} = -0.88, p_{\text{holm}} < .05$ ) et au T4 de la phase d'apprentissage ( $M_{\text{T4\_faible inst.}} - M_{\text{T4\_haute inst.}} = -0.92, p_{\text{holm}} < .05$ ). La différence entre ces deux groupes au T3 est dans la direction anticipée mais n'atteint pas le seuil de significativité ( $M_{\text{T3\_faible inst.}} -$

$M_{T3\_haute\ inst.} = -0.88, p_{holm} = .08$ ). Troisièmement, au fil du temps, nous pouvons observer que les personnes du groupe « faible instrumentalité » s'expriment significativement moins au T2 en comparaison avec le T1 ( $M_{T2\_faible\ inst.} - M_{T1\_faible\ inst.} = -1.04, p_{holm} < .001$ ). Néanmoins, les comparaisons entre T1 et T3 ainsi qu'entre T1 et T4 sont dans la direction anticipée mais n'ont pas atteint le seuil de significativité (respectivement  $p_{holm} = .52$  et  $p_{holm} = .08$ ). De plus, nous n'observons pas de différence dans le nombre de propositions au cours du temps en ce qui concerne le groupe « haute instrumentalité » (tous les  $p_{holm} > .52$ ) ou le groupe « absence de retours » (tous les  $p_{holm} > .42$ ).

Ainsi, premièrement, les participants pour qui la voix n'est pas instrumentale de manière répétée dans la phase d'apprentissage font moins de propositions, en moyenne, durant l'intégralité de cette phase, en comparaison avec les participants pour qui la voix est instrumentale ou ceux qui n'ont pas de retours orientés concernant l'acceptation de leurs propositions. Plus en détail, ces participants réalisent significativement moins de propositions au deuxième et quatrième temps de l'étude. Le nombre de propositions moyen entre les trois groupes au premier et au troisième temps n'est pas significativement différent. Ces résultats ne permettent qu'une validation partielle de l'hypothèse H3.

## Figure 8

*Nombre moyen de propositions au cours du temps dans la phase d'apprentissage en fonction du niveau d'instrumentalité de la voix*



### *Analyses additionnelles*

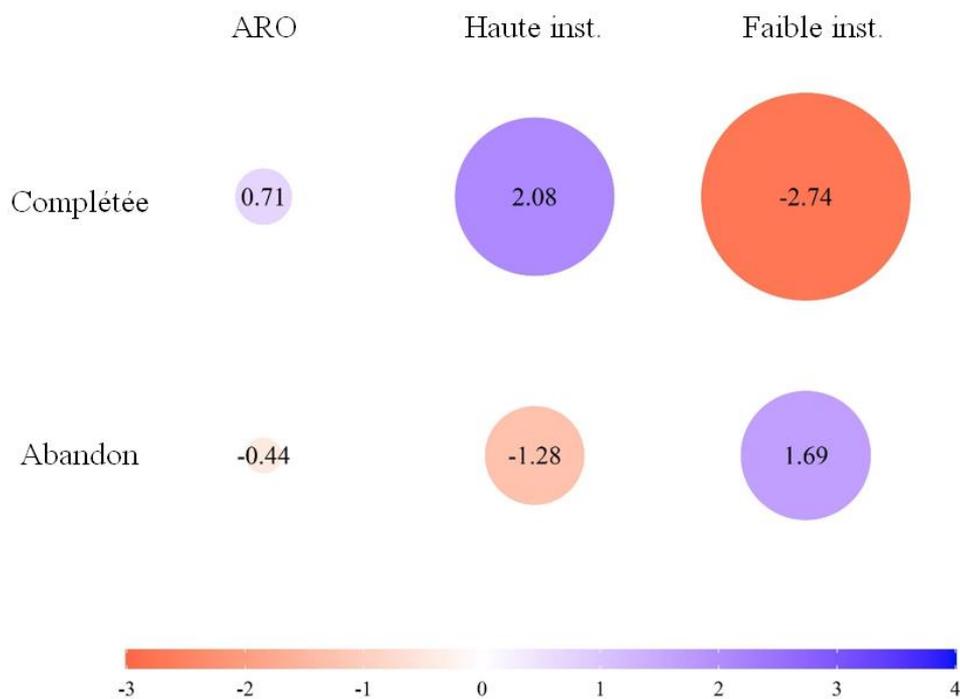
#### *Déséquilibre des participations complètes entre les groupes expérimentaux*

Comme mentionné dans les sections précédentes, il existe un déséquilibre important dans le nombre de participants étant allés au bout du protocole expérimental dans les différents groupes expérimentaux ( $n = 86$  pour la condition « faible instrumentalité » ;  $n = 133$  pour la condition « haute instrumentalité » ;  $n = 120$  pour la condition « absence de retours orientés »). Cette différence était particulièrement notable pour la condition de « faible instrumentalité » de la voix avec un grand nombre de participants ne finissant pas complètement la tâche bien que la répartition aléatoire initiale des participants soit équivalente entre les groupes (participants s'étant au minimum exprimés sur une thématique :  $n = 420$  pour « faible instrumentalité »,  $n = 404$  pour « haute instrumentalité » et  $n = 409$  pour « absence de retours »). Pour examiner plus en détail ce résultat et pour savoir si le degré d'instrumentalité au cours de la phase d'apprentissage a eu un impact sur la complétion de l'étude, nous avons réalisé un test de  $\chi^2$ . L'analyse s'est révélée significative,  $\chi^2(2, N = 1233) = 17, p < .001, V = .11$ . Nous avons de

nouveau calculé les résidus de Pearson concernant cette analyse pour examiner plus en détail les relations qu'entretiennent les différentes conditions avec la VD (i.e., complétion ou non de l'étude). Comme le montre la Figure 9, nous pouvons observer une forte répulsion entre le fait de terminer l'étude et la condition « faible instrumentalité » ( $r = -2.74$ ) tandis que cette relation est positive dans le cas des groupes « haute instrumentalité » et « absence de retours » (respectivement,  $r = 2.08$  and  $r = .71$ ). Ces résultats suggèrent d'autant plus que les situations de faible instrumentalité de la voix sont liées à une augmentation des comportements d'évitement (i.e., ici, préférer ne pas compléter l'étude entièrement).

### Figure 9

*Table de contingence des résidus standardisés du test de  $\chi^2$  concernant la préférence des participants pour la complétion ou l'abandon de l'étude*



*Note.* Les cercles sont de taille proportionnelle à la contribution de chaque cellule.

### *Analyse du contenu des propositions en fonction des groupes expérimentaux*

Une analyse qualitative a été menée sur les propositions des participants afin d'évaluer si la manipulation de l'instrumentalité de la voix durant la phase d'apprentissage a également affecté la qualité des propositions réalisées. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel d'analyses sémantiques Tropes (v. 8.5 ; 2018). Nous avons extrait, pour chacun des groupes et à chaque temps de l'étude, les références abordées dans l'ensemble des propositions réalisées (les références étant des grandes « classes » de mots ; ce traitement nous permet de répondre à la question : sur quoi porte ce texte ? Tropes, 2018). Par exemple, la proposition « il faut proposer plus d'activités sportives » est classée et comptabilisée une fois dans la référence « activité » et une fois dans la référence « sport ». De ce fait, nous disposons de l'ensemble des thématiques abordées dans les propositions des participants et de leur nombre pour chacun des groupes expérimentaux à chaque moment de l'étude. Cet indicateur n'est pas une mesure de la qualité des réponses, mais nous permet d'évaluer à quel degré les participants évoquent des propositions plus ou moins variées. Nous avons ensuite appliqué le ratio suivant :

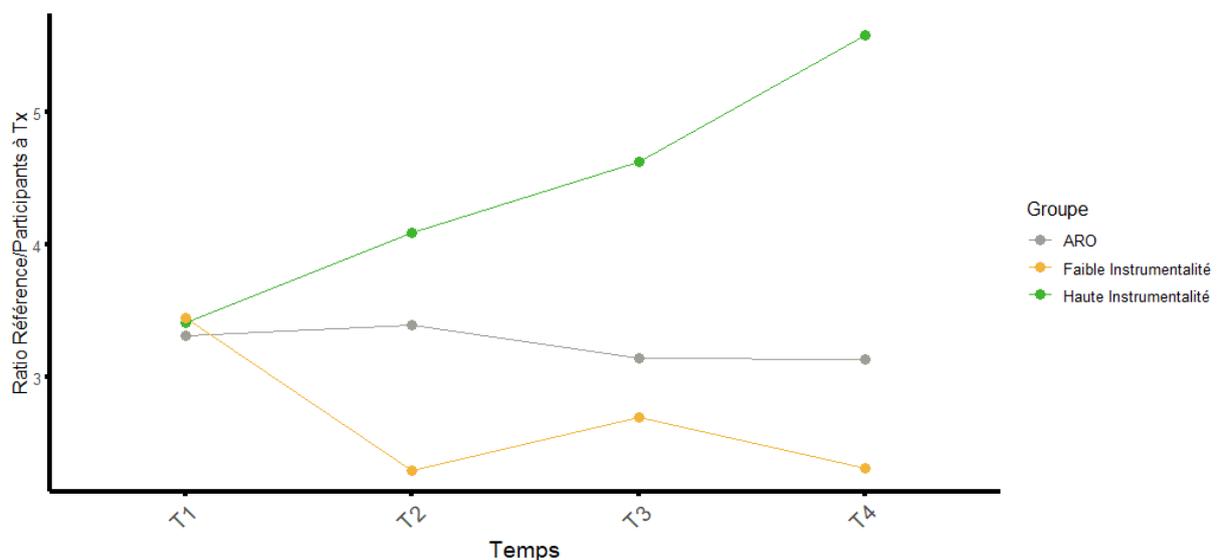
$$\frac{\text{nombre de références évoquées par un groupe à T(x)}}{\text{nombre de participants d'un groupe à T(x)}}$$

Ce calcul nous permet d'obtenir un ratio du nombre de références utilisées pour chacun des groupes à chaque temps de l'étude. Il s'agit donc d'un indice nous permettant de comparer à quel point les références évoquées dans les propositions étaient variées. À titre d'exemple, les participants du groupe « haute instrumentalité » au T1 ont réalisé un total de 454 références, et étaient 133 à effectuer des propositions ; le ratio est donc de  $454/133 = 3.41$  références par participant pour ce temps. L'évolution au cours du temps du nombre de références par participant en fonction du groupe expérimental est représentée dans la Figure 10. Sur la base d'une analyse visuelle de cette évolution, il est possible de faire des observations intéressantes. Premièrement, le nombre de références évoquées par participant au T1 (donc avant la première

exposition à un indice d'instrumentalité de la voix) semble être très similaire entre les groupes, mais cette similitude semble disparaître dès la première exposition à un retour concernant l'instrumentalité de la voix. Nous pouvons observer qu'en ce qui concerne le groupe « haute instrumentalité », le nombre de références utilisées ne cesse d'augmenter, tandis qu'à l'inverse, le nombre de références utilisées dans le groupe « faible instrumentalité » a tendance à diminuer au fil du temps. Le groupe qui n'a pas reçu de retours concernant l'instrumentalité de la voix semble maintenir un niveau constant au fil du temps. Une interprétation possible serait que le niveau d'instrumentalité de la voix passée exerce une influence sur le nombre de références évoquées dans les propositions réalisées.

**Figure 10**

*Nombre de références utilisées par participant dans chacun des temps de l'étude 1 en fonction de l'instrumentalité de la voix*



Note. ARO = Absence de Retours Orientés.

## Discussion

Cette première étude a permis de tester pour la première fois la transposition d'un protocole classique d'impuissance apprise à un contexte d'expression individuelle des personnes en organisation. Les résultats de cette étude apportent des prémisses de réponses sur

les effets de la privation de contrôle sur une situation induite par une non-contingence de la voix répétée. En accord avec l'hypothèse **H1**, les personnes exposées au faible impact répété de leur voix dans la phase d'apprentissage (i.e., faible instrumentalité) ont été plus enclines à rester silencieuses lorsqu'une nouvelle opportunité d'expression se présentait en comparaison avec les personnes pour qui la voix était instrumentale au cours du temps. Ce premier élément indique que la privation du contrôle par la répétition passée du manque d'instrumentalité de la voix semble agir comme un apprentissage qui mène à une diminution de la volonté de s'exprimer à nouveau, tout comme le décrit la théorie de l'impuissance apprise (Kofta & Sèdek, 1989b; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996; Seligman, 1975). Cette dimension d'apprentissage est aussi présente dans le sentiment d'impuissance exprimé par les participants à la suite de la manipulation expérimentale : comme prédit par l'hypothèse **H2**, les participants pour qui la voix n'était jamais instrumentale au cours du temps ont indiqué se sentir plus impuissants en comparaison avec les participants pour qui la voix avait un impact, ainsi que ceux du groupe qui n'avait pas de retours spécifiques sur ses propositions. Ces résultats semblent significativement se rapprocher de la description d'un phénomène d'impuissance apprise si nous nous référons aux critères de son identification (Maier & Watkins, 2005 ; Peterson et al., 1993). En effet, premièrement, nous pouvons observer un déficit comportemental concret sous la forme de la préférence pour le silence des personnes dans la situation de faible instrumentalité. Deuxièmement, ce déficit a comme antécédent l'expérience répétée d'événements incontrôlables : La voix n'a pas été instrumentale dans cette condition expérimentale (i.e., n'a pas amené à une situation favorable) contrairement aux autres conditions. Enfin, les personnes exposées à la faible instrumentalité de leur voix répétée indiquent se sentir plus impuissantes que les participants des deux autres groupes. Cet indicateur montre que ces participants ont effectivement davantage intégré la perception de non-contingence répétée dans la situation la de futilité de leur prise de parole.

Avec l'utilisation de ce protocole, il a été possible d'observer les changements dans les comportements de voix des personnes au cours des différents temps de l'étude. L'hypothèse **H3**, prévoyant une diminution du nombre de propositions à la suite d'une faible instrumentalité de la voix répétée correspondant à une désactivation progressive du BAS (Sherf et al., 2021) a été partiellement vérifiée au cours de cette étude. En outre, les participants dans la condition de faible instrumentalité ont effectivement réalisé un nombre significativement moins élevé de propositions au cours de l'étude prise dans son ensemble en comparaison avec les participants des autres groupes. Plus précisément, les participants n'ont pas différé sur le nombre de propositions exprimées jusqu'à ce qu'ils soient exposés à la première information concernant l'instrumentalité de la voix (entre T1 et T2), qui a produit une forte diminution des propositions pour les participants dans la condition de faible instrumentalité. Le fait que cet effet ne soit pas significatif (bien que dans la direction attendue) après le deuxième feedback (à T3) peut indiquer un effet de réactance : les participants essaieraient de retrouver un sentiment de contrôle sur la situation en réalisant un effort supplémentaire se traduisant par une augmentation du nombre de propositions (Brehm, 1993 ; Ric, 2001 ; Wortman & Brehm, 1975). Leur voix étant à nouveau inefficace, le nombre de propositions diminue à nouveau lors du dernier essai (T4). Pour finir, nous pouvons noter le fait intéressant que les participants ont choisi de se retirer de l'étude dans une proportion significativement plus importante dans la condition où leur voix n'est pas instrumentale de manière répétée. Ces comportements de retrait peuvent être dus à la frustration, à la réactivité ou à la futilité de poursuivre la tâche. Néanmoins, il apparaît que le silence ou l'abandon semblent être des réponses prédominantes dans ce cas.

Pris dans leur ensemble, ces résultats apportent deux informations importantes. Premièrement, il est important de considérer le rôle du temps et de la répétition dans l'étude des comportements de voix. Comme décrit par la théorie de l'impuissance apprise, faire l'expérience que l'action (voix) est répétitivement inefficace pour atteindre un objectif (faible

instrumentalité), semble produire des déficits motivationnels prenant la forme d'une diminution du nombre de suggestions réalisées et d'une préférence pour le silence par rapport à l'expression.

Cette étude a été menée sur une population spécifique pour des besoins de standardisation de matériel, de facilité d'accès et pour éviter des biais liés à la nature de contextes organisationnels trop variés. L'étude 2 consiste en une réplique de l'étude 1 auprès de personnes salariées dans un contexte organisationnel différent.

## **Étude 2 : impacts de la faible instrumentalité de la voix répétée auprès d'un public de professionnels de la vente**

Cette seconde étude expérimentale a fait l'objet d'un pré-enregistrement (dans le même projet que l'étude 1) et le matériel ainsi que les données sont disponibles sur la plateforme OSF (<https://osf.io/zxs2d>). De même, cette étude a fait l'objet d'une approbation par le comité éthique de l'Université Côte d'Azur (dossier n°2021-062).

### **Introduction**

Les objectifs de l'étude 2 rejoignent ceux de l'étude 1 avec en vue la réplique de sa méthodologie pour en étudier les résultats sur une population différente. Nous souhaitons réaliser une réplique sur des personnes actuellement salariées s'exprimant à propos de leur organisation. Nous avons de nouveau restreint notre population d'intérêt à un type d'organisation en particulier afin de pouvoir standardiser notre matériel et de limiter d'influence de contextes organisationnels trop variés : nous nous sommes intéressés à des salariés travaillant dans le secteur de la vente (distribution, grande distribution ; *retail sector*). De ce fait, cette étude a pour but d'appliquer à nouveau notre transposition d'un protocole classique d'impuissance apprise à une situation sociale d'utilisation de la voix, et cela auprès d'une population de travailleurs.

## **Hypothèses**

Cette étude était une réplique de l'étude 1, les hypothèses restaient donc similaires. Ainsi, dans la condition où la voix des personnes n'était pas instrumentale de manière répétée, nous nous attendions à observer des tendances plus faibles à vouloir s'exprimer lorsqu'une nouvelle opportunité était présente (i.e., préférence pour le silence durant la phase de test ; **H1**) et des sentiments d'impuissance plus élevés (**H2**). Nous nous attendions également à une diminution du nombre de propositions au fil du temps correspondant à une désactivation progressive du BAS par suite du manque d'impact répété de la voix dans la phase d'apprentissage (**H3**).

## **Méthode**

### ***Participants***

#### *Spécifications de la population*

L'étude 2 a été menée sur une population de travailleurs dans le secteur de la vente aux États-Unis. Cette population est connue pour être soumise à des conditions de travail plutôt défavorables : une plus grande insécurité de l'emploi, de faibles salaires, des postes à temps partiel, des avantages sociaux plus faibles (Coulter, 2013 ; James et al., 2011). Encore une fois, ce choix découlait du fait que ces personnes auraient potentiellement des choses à exprimer concernant leur environnement de travail. Cela permettait également une standardisation du matériel expérimental pour un seul contexte organisationnel et ainsi limiter les biais provenant du fait que des personnes pouvaient évoluer dans des organisations de nature différentes.

#### *Calcul de la taille d'échantillon*

Un calcul de puissance *a priori* a été réalisé avec G\*Power (3.1.9.7®) afin de déterminer la taille requise pour notre échantillon. Ce calcul a été réalisé parallèlement avec celui de l'étude 1. De fait, nous ne pouvions pas utiliser les résultats de la première étude comme base pour

déterminer la taille de l'échantillon la seconde. Pour ce motif, le calcul du nombre de participants est identique à celui de la première étude. Le premier calcul sur les valeurs moyennes en termes de puissance statistique, de taille d'effet et de significativité (respectivement  $1-\beta = .80$ ,  $d = .5$  et  $\alpha = .05$ ) indiquait un minimum de 53 sujets par condition ( $N = 159$ ). Par la suite, nous avons utilisé la même analyse de sensibilité pour estimer que 100 sujets par groupe ( $N = 300$ ) permettraient d'augmenter la puissance statistique de 15% tout en espérant observer une taille d'effet moyenne ( $d = .5$ ). Le recrutement des participants a été réalisé sur la plateforme de crowdsourcing Prolific Academic (Prolific, 2014 ; [www.prolific.co](http://www.prolific.co)), connue pour la qualité des données recueillies (Peer et al., 2022). Les passations ont été interrompues lorsque le seuil d'environ 320 participations complètes a été atteint.

### *Échantillon final*

Tous les participants ont été rétribués pour la participation à cette étude (£1.60). Afin de ne proposer l'étude qu'à des personnes faisant partie de notre population d'intérêt, nous avons utilisé des filtres présents sur la plateforme Prolific. Ainsi, les participants devaient répondre à trois critères : être de langue natale anglaise (1), travailler dans le secteur de la vente (2) aux États-Unis (3). Nous avons noté que l'étude avait été commencée 396 fois pour un total de 319 participations complètes (80.5%). Nous avons appliqué les mêmes critères d'exclusion que dans l'étude 1 à savoir : (1) non-respect des consignes de l'étude ( $n = 1$ ), (2) absence de propositions durant les quatre temps de l'étude ( $n = 0$ ), (3) absence de propositions au premier temps de l'étude ( $n = 0$ ) et nous avons ajouté le critère concernant les personnes qui ont indiqué (4) ne pas être actuellement en emploi ( $n = 3$ ).

L'échantillon final était constitué de 315 salariés de la vente américains dont 238 femmes (75.6%), 64 hommes (20.3%), 13 autre/n'ont pas indiqué/ne souhaite pas indiquer (4.1%), âgés de 18 à 66 ans ( $M = 26.9$  ;  $SD = 9.76$ ). Les durées de travail étaient assez

équivalentes dans l'échantillon avec 145 personnes (46%) indiquant travailler à temps plein et 170 (56%) à temps partiel. La grande majorité des participants ont indiqué travailler sous la direction d'au moins un superviseur ( $n = 297$  ; 94,2%) dans des secteurs de la vente assez variés : grandes surfaces généralistes (28.3%), épicerie et supermarchés (22.5%), prêt-à-porter (19.7%), sport/activités (4.1%), électroménager (3.8%) ou autre (e.g., animaleries, luxe, multimédias ; 21.6%)

### ***Procédure***

La procédure expérimentale de cette étude était identique à celle de l'étude précédente (Étude 1, Figure 5), et elle était également hébergée sur la même plateforme (Qualtrics Labs, Inc., 2020). Tout le matériel expérimental emprunté à l'étude précédente a été traduit en anglais pour cette nouvelle étude. Des modifications mineures ont été apportées au matériel afin qu'il soit adapté aux salariés plutôt qu'aux étudiants universitaires (voir Annexe 2 pour les détails). La principale modification concerne le choix des quatre thèmes d'expression : ces thèmes ont été ajustés tout en restant autant que possible alignés sur les problématiques abordées dans l'étude précédente. Le processus de sélection de ces thèmes a suivi un pré-test similaire à celui réalisé lors de l'étude précédente (Encadré 2).

L'étude 2 comprenait ainsi les mêmes phases que l'étude 1. La première phase était donc celle « d'apprentissage » où les participants devaient s'exprimer sur des thématiques et où ils recevaient un feedback d'un expérimentateur fictif en fonction de leur groupe expérimental. Le feedback de l'expérimentateur pour chaque condition expérimentale était identique à celui de l'Étude 1 : un refus systématique pour la condition « faible instrumentalité », une acceptation systématique des propositions pour la condition « haute instrumentalité » et pas de retours concernant l'acceptation ou le refus des propositions pour la condition « absence de retours orientés ». La même méthode de comptage des propositions des participants pour chaque participant a été appliquée.

Dans la seconde phase, dite de « test », les participants étaient en présence d'une nouvelle situation où ils devaient réaliser un choix sur le fait de s'exprimer sur une nouvelle thématique (en réalité fictive) ou non. Si les participants répondaient « non », ils étaient redirigés vers une page contenant la suite du questionnaire. S'ils répondaient « oui », ils recevaient un message indiquant qu'ils devaient d'abord répondre à un questionnaire avant de s'exprimer sur cette nouvelle thématique. L'ensemble des participants étaient donc en réalité redirigés vers la page contenant les échelles de mesures. Les échelles de mesures utilisées étaient identiques à celles de l'étude 1. La cohérence interne pour l'ensemble des mesures était élevée dans cette étude (instrumentalité de la voix :  $\alpha = .96$ ,  $\omega = .96$  ; sentiment d'impuissance  $\alpha = .84$ ,  $\omega = .84$ ).

## Encadré 2

### *Pré-test du matériel expérimental : évaluation de l'importance, la pertinence et de l'intention d'expression des thématiques proposées*

**Procédure.** Un pré-test réalisé auprès de 36 salariés du domaine de la vente aux États-Unis ( $M_{\text{âge}} = 25.4$  ;  $ET_{\text{âge}} = 8.36$ ) a été mené afin de s'assurer que les quatre thématiques étaient jugées équivalentes en termes d'importance, de pertinence et si les salariés pensaient pouvoir faire un bon nombre de suggestions sur les différentes thématiques. Cet échantillon a été recruté sur la plateforme de crowdsourcing Prolific Academic, avec les critères suivants : être de langue natale anglaise (1), travailler dans le secteur de la vente (2) aux États-Unis (3). Sa composition était de 31 femmes (81.1%) et 5 hommes (13.9%). Les participants étaient amenés à noter sur une échelle de Likert en cinq points le degré d'importance accordé à chacun des thèmes (1), la pertinence d'interroger les professionnels de la vente sur ces thématiques (2) et à quel point ils pensaient pouvoir effectuer des suggestions (3) sur chacun des thèmes. La présentation des thèmes était aléatoire.

**Résultats.** Au vu du faible nombre de participants, nous avons opté pour l'utilisation d'un test non-paramétrique de Kruskal-Wallis pour identifier s'il existait des différences dans l'évaluation des thèmes par les sujets (Kruskal & Wallis, 1952 ; Van Hecke, 2012). L'analyse ne révèle pas de différences significatives entre les quatre thématiques en terme d'importance,  $\chi^2(3, N = 36) = 1.09$ ,  $p = .78$ , de pertinence,  $\chi^2(3, N = 36) = 5.64$ ,  $p = .13$  ou du nombre de propositions que pensent pouvoir faire les salariés,  $\chi^2(3, N = 36) = 1.60$ ,  $p = .66$ . L'ensemble des thématiques semble proposer un niveau élevé d'importance (toutes les  $M > 3.97$ ), de pertinence (toutes les  $M > 3.69$ ) et que les professionnels pensent pouvoir réaliser un nombre correct de propositions en moyenne (toutes les  $M > 3.67$  ; voir Tableau 1

en Annexe 2). L'analyse des comparaisons une à une entre les quatre thématiques réalisées avec la méthode de Dwass-Steele-Critchlow-Fligner (DSCF ; Critchlow & Fligner, 1991) indique qu'aucune des thématiques ne diffère significativement entre elles en termes d'importance (tous les  $|W| < 1.35$ , tous les  $p > .77$ ), de pertinence (tous les  $|W| < 2.62$ , tous les  $p > .24$ ) ou en termes du nombre de proposition que pensent faire les participants (tous les  $|W| < 1.68$ , tous les  $p > .63$ ). L'ensemble des résultats sont consultables en Annexe 2 (Tableaux 2 et 3).

**Conclusion.** Prises dans leur ensemble, ces données vont dans le sens que les thématiques d'expressions proposées sont plutôt équivalentes en termes d'importance pour les salariés, de pertinence ainsi que du nombre de propositions qu'ils pensent pouvoir formuler à leurs propos.

## Résultats

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R Statistical Software (v4.2.2 ; R Core Team 2021).

### *Vérification de la manipulation*

Pour vérifier l'efficacité de la manipulation expérimentale, nous avons effectué un test d'ANOVA non paramétrique de Kruskal-Wallis car les données concernant la variable « perception de l'instrumentalité de la voix » ne répondent pas aux critères d'application d'une analyse de variance ordinaire<sup>9</sup> (voir Annexe 2). L'analyse révèle un effet significatif de la manipulation expérimentale sur la perception d'instrumentalité de la voix des participants,  $\chi^2(2, N = 315) = 118, p < .001, \varepsilon^2 = .37$ . Les comparaisons deux-à-deux avec la méthode DSCF montrent que les participants dans la condition « faible instrumentalité » perçoivent significativement moins d'instrumentalité de la voix au cours de l'étude ( $M = 2.31, Mdn = 2, ET = 1.19$ ) que ceux dans la condition « haute instrumentalité » ( $M = 4.17, Mdn = 4, ET = 0.74$  ;  $W = -13.84, p < .001$ ) et que ceux de la condition « absence de retours orientés » ( $M = 3.90,$

---

<sup>9</sup>Les données concernant cette variable ne remplissaient pas les conditions d'application suivantes : normalité des données pour les trois groupes expérimentaux (tous les  $W$  de Shapiro-Wilk  $> 0.87$ , tous les  $p < .001$ ) et homogénéité des variances ( $F$  de Levene  $= 24.9, p < .001$ ).

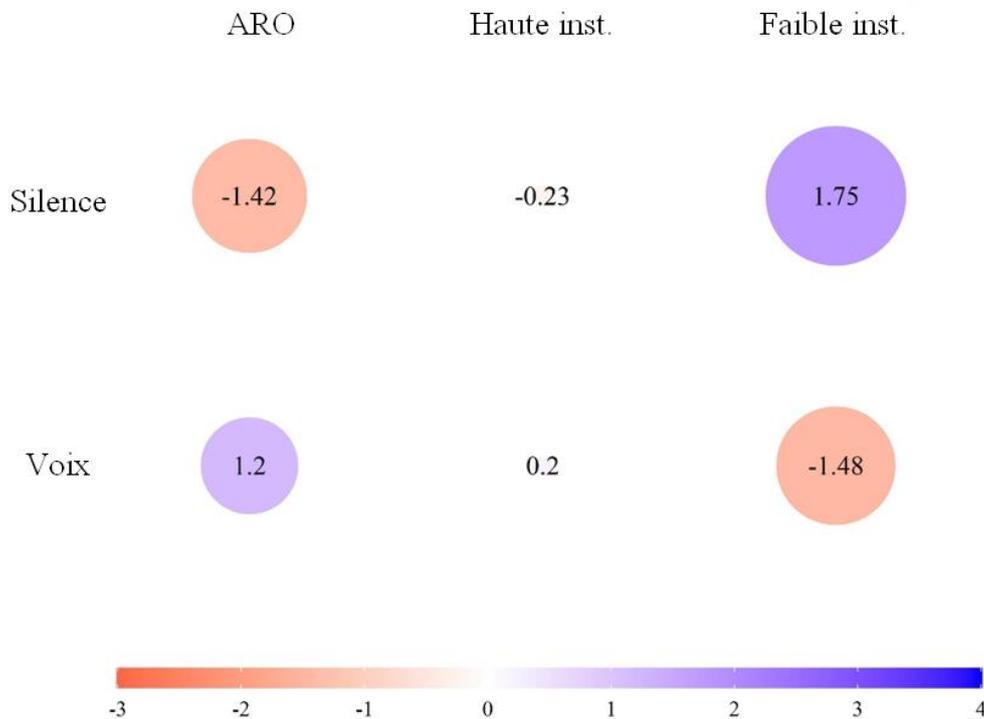
$Mdn = 4$ ,  $ET = 0.76$  ;  $W = 12.32$  ;  $p < .001$ ). De plus, les participants dans la condition « haute instrumentalité » ont perçus plus d'instrumentalité de leur voix que ceux du groupe « absence de retours orientés »,  $W = -3.86$ ,  $p < .05$ . Ces résultats permettent de conclure que la manipulation du degré d'instrumentalité de la voix dans les différentes conditions a été bien perçu comme tel par les participants.

### ***Choix entre expression ou silence après manipulation de l'instrumentalité de la voix (H1)***

De la même manière que pour l'étude 1, l'hypothèse H1 indique qu'une plus grande proportion de participant dans la condition « faible instrumentalité » préfère rester silencieuse plutôt que de s'exprimer à nouveau après la phase « d'apprentissage », en raison du faible niveau d'instrumentalité répété de leur voix. Un test de  $\chi^2$  a été réalisé pour tester cette hypothèse. L'analyse a révélé un effet significatif du niveau d'instrumentalité de la voix sur la préférence de s'exprimer ou non des participants dans une nouvelle situation,  $\chi^2(2, N = 315) = 8.82$ ,  $p < .05$ ,  $V$  de Cramer = .16. Les résidus de Pearson de cette analyse, présentés en Figure 11, montrent une association positive (i.e., attirance) entre une préférence pour le silence et la condition « faible instrumentalité » ( $r = 1.75$ ) tandis que cette association est négative pour les groupes « haute instrumentalité » et « absence de retours orientés » (respectivement  $r = -.23$  et  $r = -1.42$ ). Pris dans leur ensemble, ces résultats indiquent qu'il existe une proportion significative de participants préférant rester silencieuse dans la condition « faible instrumentalité » lorsqu'une nouvelle possibilité d'utiliser la voix est présente, corroborant l'hypothèse H1.

## Figure 11

Table de contingence des résidus standardisés du test de  $\chi^2$  concernant la préférence des participants pour la voix ou le silence dans la phase de test de l'étude 2



### *Sentiment d'impuissance après la manipulation de l'instrumentalité de la voix (H2)*

L'hypothèse H2 indique que les participants de la condition « faible instrumentalité » devraient se sentir plus impuissants après avoir fait l'expérience de la répétition de la faible instrumentalité de leur voix, par rapport aux groupes expérimentaux « haute instrumentalité » et « absence de retours orientés ». Les données concernant cette variable ne remplissent pas les conditions d'application d'analyse de variance<sup>10</sup> (Annexe 2). Nous avons donc employé une analyse non paramétrique de Kruskal-Wallis qui s'est avérée significative,  $\chi^2(2, N = 315) = 128$ ,  $p < .001$ ,  $\varepsilon^2 = .40$ . Les comparaisons avec la méthode DSCF montrent que les participants du groupe « faible instrumentalité » se sentent plus impuissants ( $M = 3.57$ ,  $Mdn = 3.40$ ,  $ET = 0.72$ )

<sup>10</sup>Conditions non remplies pour la variable « sentiment d'impuissance » : distributions non paramétriques des données ( $W$  de Shapiro-Wilk  $> .95$ ,  $p > .05$ , excepté pour le groupe « faible instrumentalité » où  $p = .08$ ) et homogénéité des variances ( $F$  de Levene = 3.16,  $p < .05$ ).

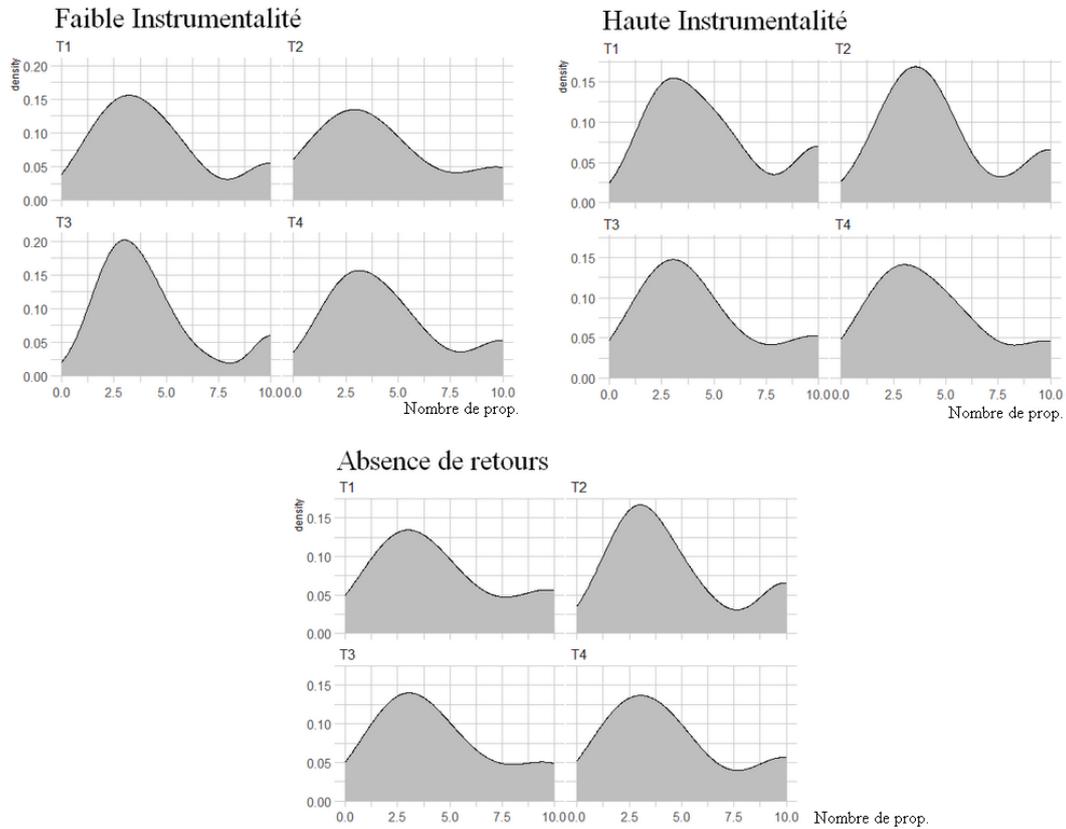
que ceux des groupes « haute instrumentalité » ( $M = 2.29$ ,  $Mdn = 2.20$ ,  $ET = 0.65$ ;  $W = 14.35$ ,  $p < .001$ ) et ceux du groupe « absence de retours orientés » ( $M = 2.53$ ,  $Mdn = 2.60$  ;  $ET = 0.60$ ;  $W = -12.99$ ,  $p < .001$ ). De plus, les participants du groupe « haute instrumentalité » se sentent significativement moins impuissants que le groupe « absence de retours orientés »,  $W = 4.32$ ,  $p < .01$ . Les données sont ainsi en accord avec l'hypothèse 2.

### ***Comportements de voix lors de la phase d'apprentissage (H3)***

L'hypothèse 3 suggère que chez les participants constamment exposés à une faible instrumentalité répétée de leur voix, le nombre de propositions diminuerait progressivement au cours du temps par rapport à ceux pour qui la voix reste constamment instrumentale. Au vu du type de données traitées (compte), des leurs indicateurs de dispersions ( $\sigma^2 > M$  dans l'ensemble des conditions expérimentales pour T1, T2, T3 et T4, Tableau 4) et du tracé des densités de distributions (Figure 12), nous pouvons conclure qu'il s'agit de distributions de type binomiales négatives (Coxe et al., 2009; Gardner et al., 1995). Pour traiter ces données, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé à effets mixtes (GLMM) avec le module GAMLj pour R (Gallucci, 2019), de la même manière que dans l'étude 1. Ainsi, notre modèle comprend deux effets fixes (« instrumentalité » : faible instrumentalité, haute instrumentalité, absence de retours orientés ; « temps » : T1, T2, T3, T4), leur interaction et les participants comme facteur aléatoire.

**Figure 12**

*Densité du nombre de propositions pour chacun des temps des trois conditions expérimentales de l'étude 2*



**Tableau 4**

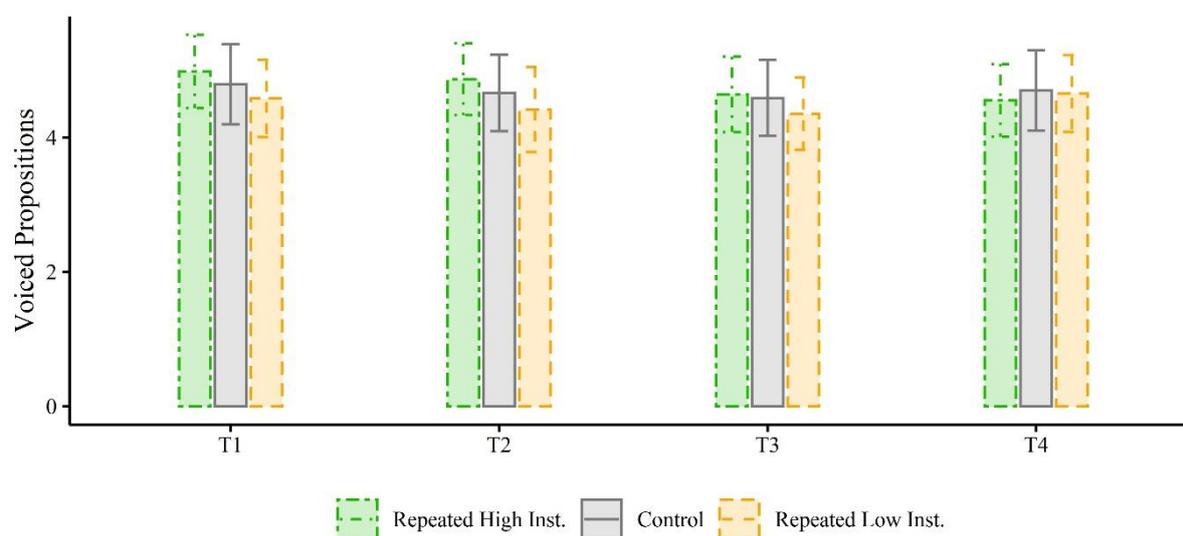
*Moyennes, écarts-types et variances du nombre de propositions pour chacun des temps de l'étude 2*

|                        | <b>T1</b>                 |            | <b>T2</b>                 |            | <b>T3</b>                 |            | <b>T4</b>                 |            |
|------------------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|
| <b>Condition</b>       | <i>M</i><br>( <i>ET</i> ) | $\sigma^2$ |
| Faible instrumentalité | 4.58<br>(1.38)            | 8.08       | 4.42<br>(1.61)            | 9.70       | 4.35<br>(1.97)            | 7.05       | 4.55<br>(1.97)            | 7.95       |
| Haute instrumentalité  | 4.98<br>(1.80)            | 8.47       | 4.87<br>(2.00)            | 8.10       | 4.64<br>(2.30)            | 8.95       | 4.55<br>(2.32)            | 8.36       |
| Absence de retours     | 4.79<br>(1.73)            | 9.62       | 4.66<br>(1.91)            | 8.75       | 4.59<br>(1.97)            | 8.72       | 4.70<br>(1.97)            | 9.78       |

L'analyse ne révèle aucun effet significatif, que ce soit pour les effets principaux de l'instrumentalité,  $\chi^2(2, N = 315) = .60, p = .73$ , du temps,  $\chi^2(3, N = 315) = 2.28, p = .51$ , ou leur interaction,  $\chi^2(6, N = 315) = 2.38, p = .88$ , indiquant que les participants ne diffèrent pas dans leur nombre de proposition au cours du temps ou entre les groupes. Le nombre moyen de propositions par groupe en fonction du temps est visible en Figure 13. L'hypothèse H3 n'est pas soutenue au vu de ces données.

**Figure 13**

*Nombre moyen de propositions au cours du temps dans la phase d'apprentissage en fonction du niveau d'instrumentalité de la voix dans l'étude 2*



### *Analyses additionnelles*

#### *Vérification de la manipulation*

Afin de vérifier si notre procédure expérimentale est perçue de la même manière et engendre des effets similaires chez les participants de différentes études en termes d'instrumentalité perçue ainsi que de sentiment d'impuissance, nous avons comparé les deux études concernant ces deux variables dépendantes. Cette démarche nous a permis de contrôler la fidélité de notre manipulation expérimentale et de déterminer si elle est en mesure de produire des effets similaires chez des populations de provenance d'environnements organisationnels

différents. Etant donné que l'analyse non paramétrique de Kruskal-Wallis permet d'étudier l'effet d'une seule variable indépendante, nous utiliserons pour cette analyse une ANOVA sur rangs de données (Align and Rank data non-parametric factorial ANOVA ; Wobbrock et al., 2011). Ce type d'analyse est similaire aux analyses non paramétriques classiques (analyse sur rangs de données) mais permet de traiter des interactions entre deux VI lorsque cela est nécessaire : une ANOVA est réalisée sur les rang des données et permet ainsi de traiter des données non normalement distribuées (Elkin et al., 2021; Wobbrock et al., 2011). Nous avons utilisé le package « ARTool » pour R (Elkin et al., 2021 ; Kay & Wobbrock, 2016 ; Wobbrock et al., 2011) pour tester l'interaction entre condition expérimentale (faible instrumentalité, haute instrumentalité, absence de retours orientés) et l'étude dans laquelle se trouvaient les participants (étude 1 et étude 2).

En ce qui concerne la perception de l'instrumentalité de la voix, aucune interaction significative n'est observée entre les deux études et les groupes expérimentaux,  $F(2, 634) = 2.07, p = .126$ . De même, pour le sentiment d'impuissance ressenti par les participants, aucune interaction significative n'est constatée entre les variables « étude » et « condition expérimentale »,  $F(2, 634) = 1.04, p = .352$ . Ces résultats suggèrent que la procédure utilisée dans les deux études produit de manière fidèle les effets attendus en termes de perception d'instrumentalité de la voix et de sentiment d'impuissance chez les participants. Pour être plus précis, nos données ne donnent pas d'indication que les personnes exposées à une faible instrumentalité répétée de leurs voix dans les études 1 et 2 varient dans leur sentiment d'impuissance face à une telle situation (respectivement,  $M = 3,88, ET = 0,78$  et  $M = 3,57, ET = 0,60$ )

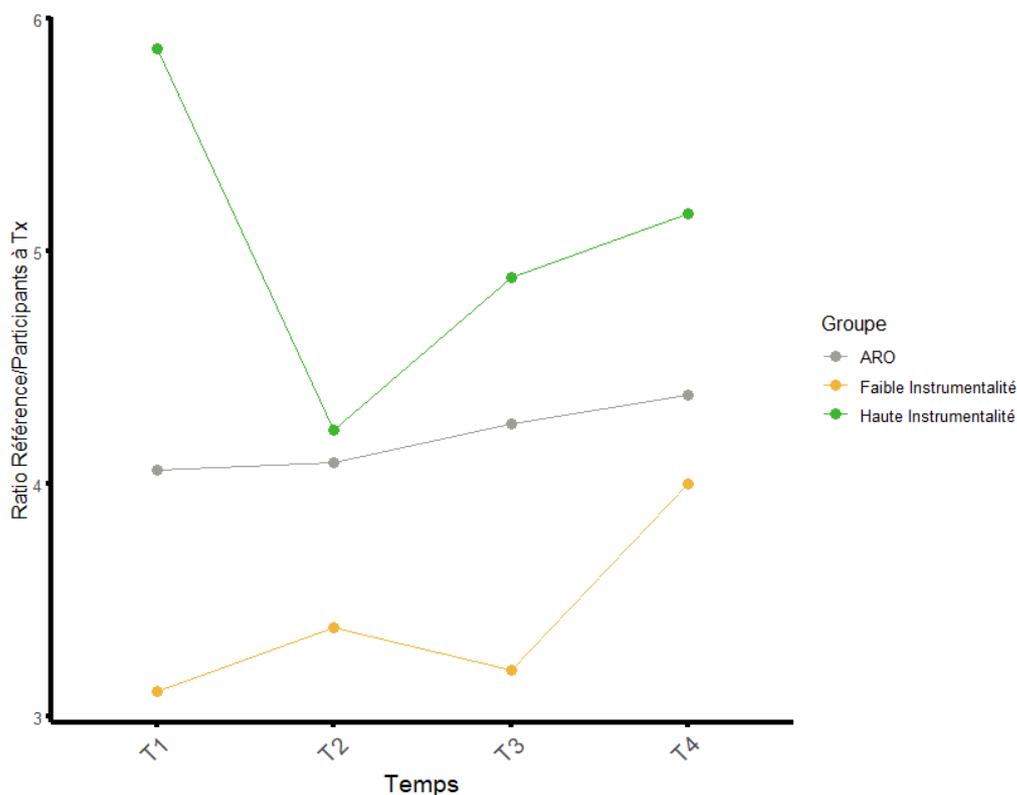
#### *Analyse qualitative des propositions*

Nous avons utilisé la même stratégie que celle décrite dans l'étude 1 pour analyser le contenu des propositions réalisées au cours du temps par les participants dans les différents

groupes. L'évolution au cours du temps du nombre de références par participant en fonction du groupe expérimental est représentée dans la Figure 14. L'analyse visuelle du graphique ne révèle pas de tendances spécifiques en termes de nombre de références produites en moyennes par les participants au cours du temps. En revanche, les participants de la condition « haute instrumentalité » semblent systématiquement faire davantage de références que les participants de la condition « faible instrumentalité » et cela même avant avoir reçu le premier retour de l'expérimentateur concernant l'instrumentalité de leur voix. Ces résultats semblent être de nature similaire à ceux observés à propos du nombre de propositions au cours du temps en ne semblant pas évoluer significativement au des essais successifs.

**Figure 14**

*Nombre de références utilisées par participant dans chacun des temps de l'étude 2 en fonction de l'instrumentalité de la voix*



## Discussion

L'étude 2 a été conçue comme une réplique de l'étude 1 auprès d'une population issue d'une organisation de nature différente (i.e., étudiants dans l'étude 1, professionnels de la vente dans l'étude 2). Cette étude devait nous permettre de tester la reproductibilité de nos résultats ainsi que la fidélité de notre procédure expérimentale auprès d'une population organisationnelle différente. La majorité des résultats de l'étude 1 a été répliquée, excepté en ce qui concerne les comportements de voix des participants au cours de la phase d'apprentissage.

En ce qui concerne les résultats répliqués, la manipulation de l'instrumentalité de la voix au cours de la phase d'apprentissage a effectivement eu un impact sur le choix des participants d'utiliser la voix ou de rester silencieux dans la phase de « test ». Tout comme dans l'étude 1, les participants placés dans la condition « faible instrumentalité » étaient proportionnellement plus nombreux à choisir de rester silencieux, en comparaison avec ceux exposés à une forte instrumentalité de leur voix répétée ou à l'absence de retours orientés durant la phase d'apprentissage et se sont également sentis plus impuissants. Cependant, nous n'avons pas observé de différences significatives entre les groupes en ce qui concerne le nombre de propositions exprimées durant la phase d'apprentissage, contrairement à l'étude 1. Un paramètre important de cette étude et qui n'était pas présent dans l'étude 1 pourrait expliquer ce résultat : les participants ont été recrutés via une plateforme de crowdsourcing et rétribués pour leur participation. Cette méthode de recrutement en ligne est connue pour fournir des données de qualité pour les expériences en psychologie (Peer et al., 2017, 2021). Sur ces plateformes, les participants s'engagent à correctement réaliser les expériences proposées pour obtenir un paiement et savent qu'une participation insatisfaisante (du point de vue d'un expérimentateur) peut entraîner un rejet (absence de compensation). De plus, sur ces plateformes, les participants dont la participation est fréquemment rejetée se voient attribuer

des « scores d'acceptation » plus bas, ce qui réduit leurs opportunités de participer à des études futures (Palan & Schitter, 2018 ; Prolific, 2022).

En tenant compte de ces éléments, les participants de l'étude 2 ont peut-être ressenti le besoin de fournir des propositions pour chaque thématique afin de valider leur participation et de maintenir un taux d'acceptation favorable. Ainsi, peu importe les commentaires reçus, les participants étaient peut-être extrinsèquement motivés à continuer de s'exprimer au cours des quatre temps de la phase d'apprentissage par la récompense obtenue à la fin de l'étude. Néanmoins, malgré la préoccupation possible de ne pas recevoir de rétribution, les participants dans la condition « faible instrumentalité » ont tout de même montré une plus grande tendance à rester silencieux lorsqu'une nouvelle opportunité d'expression a été offerte et se sont toujours sentis plus impuissants. Ces résultats semblent tout de même aller dans le sens d'un possible effet de l'apprentissage de la faible instrumentalité de leur voix au cours du temps, malgré le fait qu'ils se soient toujours exprimés.

### **Limites**

Nous regroupons l'ensemble des limites inhérentes aux études 1 et 2 dans une seule et même section.

L'étude 2 n'est pas parvenue à répliquer entièrement tous les résultats de l'étude 1 et les effets significatifs observés étaient généralement plus faibles. Nous suspectons que la différence de résultats est due à l'explication mentionnée précédemment concernant la rémunération de la participation dans l'étude 2. Étant donné que, dans ces deux études, la procédure expérimentale était conçue pour se concentrer sur un mécanisme psychologique particulier (i.e., apprentissage de la non-contingence entre voix et résultats ; antécédents de l'impuissance apprise), il y a quatre principales limitations à prendre en compte. Premièrement,

le scénario expérimental et les commentaires fictifs automatiquement générés ont pu influencer la perception de crédibilité de l'étude pour certains participants.

Deuxièmement, pour des raisons éthiques, les études étaient de courte durée (environ 15 minutes). Les résultats doivent être interprétés avec prudence. Néanmoins, même sur une courte période, nous avons pu observer des conséquences sur les personnes en correspondance avec un état d'impuissance apprise. Nous pourrions raisonnablement nous attendre à ce que des conséquences similaires se produisent sur des périodes plus longues, ce qui pourrait également permettre davantage de répétitions de l'instrumentalité faible de la voix.

Troisièmement, la faible validité écologique caractéristique des études expérimentales peut limiter la généralisation des résultats à des contextes réels. Il pourrait être argumenté que, dans un contexte réel, d'autres critères importants pouvant affecter la prise de parole sont présents, comme la formation de confiance ou de liens avec un superviseur en charge (Carnevale et al., 2020). Néanmoins, nous avons tenté de fournir une situation expérimentale qui pourrait refléter les opportunités de prise de parole sollicitée sur des sujets importants pour les participants de nos études. Ce protocole nous a permis d'étudier le processus de non-contingence répétée de la voix en limitant au maximum l'impact d'éventuelles variables modératrices.

Quatrièmement, dans notre procédure, une seule forme de prise de parole a été utilisée : la proposition de suggestions de la part des membres de l'organisation. Les résultats pourraient donc être différents lors de l'examen d'autres systèmes de prise de parole (i.e., les boîtes à suggestions, les politiques de porte ouverte). Une autre préoccupation potentielle est que l'utilisation de la mesure de vérification de la manipulation de l'instrumentalité de la voix post-manipulation au début de l'enquête a pu influencer les réponses des participants de manière biaisée (Ejelöv & Luke, 2020). Cependant, il est important de noter que cette préoccupation

concerne spécifiquement les réponses données après la vérification de la manipulation et non les résultats liés aux comportements durant la phase d'apprentissage ou de l'intention de prise de parole dans la phase de test, qui ne pouvaient pas être influencés par ce biais potentiel.

## Conclusion du Chapitre 4

Ce premier chapitre empirique avait deux objectifs principaux. Tout d'abord, nous souhaitions évaluer si les facteurs antécédents à l'état d'impuissance apprise pouvaient être appliqués à une situation de prise de parole (i.e., répétition de l'absence de contingence entre action et résultats ; Maier & Seligman, 2016 ; Maier & Watkins, 2005 ; Peterson et al., 1993). En outre, nous cherchions à observer d'éventuels signes de déficits comportementaux provoqués par le manque de contrôle sur la situation par l'intermédiaire de la voix. Dans de telles situations, cette carence comportementale devrait se manifester par une préférence pour le silence plutôt que l'utilisation de la voix lorsque cela est possible. Ces recherches s'inscrivent directement dans le cadre expérimental de l'impuissance apprise : notre objectif n'était pas seulement de mesurer une éventuelle diminution de la motivation à s'exprimer, mais aussi d'observer concrètement ce choix en faveur du silence et de cette passivité (Peterson et al., 1993). Ainsi, nous pourrions obtenir des premiers éléments pour statuer sur le fait que le silence peut également dépendre de l'historique personnel des individus en ce qui concerne l'impact passé de la voix (Knoll, 2021 ; Sherf et al., 2021). Cela pourrait également être considéré comme une première investigation concrète pour déterminer si le silence acquiescent est un état d'impuissance apprise. Notre second objectif était donc de présenter et de tester un protocole expérimental nous permettant d'observer les déficits motivationnels. Le protocole que nous avons présenté s'inspire des protocoles classiques en deux phases de l'impuissance apprise, à savoir une phase « d'apprentissage » avec trois groupes (un groupe exposé à la non-contingence entre actions et résultats, un autre groupe confronté à la contingence, et enfin un groupe « contrôle ») et une phase de « test » (i.e., observation d'un comportement dans une situation où un contrôle est possible). Ce protocole nous a permis d'observer comment les individus réagissent lorsqu'ils sont confrontés à un manque de contrôle résultant d'une faible instrumentalité de leur voix au fil du temps. Ce point est loin d'être négligeable car

contrairement à d'autres études ne mesurant qu'une perception d'impuissance ou de résignation, nous avons été en mesure de concrètement observer le comportement des personnes soumises à la non-instrumentalité répétée de leur voix.

Les données recueillies dans les études 1 et 2 tendent à montrer que ces deux objectifs semblent atteints. En effet, le protocole proposé semble produire de manière constante un déficit motivationnel chez les personnes exposées à de multiples cas de non-instrumentalité de leur voix en comparaison avec ceux pour qui la voix était toujours instrumentale. Bien que dans l'étude 2 cela ne soit pas visible durant la phase d'apprentissage, nous pouvons observer une légère préférence pour un choix de silence dans la phase de test. La méthodologie utilisée semble également produire des résultats similaires en termes de sentiment d'impuissance chez les différents participants aux deux études lorsqu'ils sont exposés à une faible instrumentalité de leur voix.

Comme dans les premières études sur l'impuissance apprise, nos premières recherches présentent une limite fondamentale : elles ne prennent pas en compte les variations individuelles dans la façon dont les individus réagissent aux échecs. Nous avons de bonnes raisons de croire que lorsque les individus ne sont pas entendus de manière répétée au sein de leur organisation alors qu'ils cherchent à provoquer un changement, cela peut être interprété comme un échec significatif de leur part, déclenchant ainsi un processus d'attribution (i.e., une analyse des causes) de cette situation, qui revêt une grande importance pour eux. Le chapitre suivant s'efforcera d'appliquer la théorie de l'attribution de l'impuissance apprise au contexte des échecs répétés de la voix au sein des organisations, dans le but d'identifier les différences individuelles dans les répercussions de ces échecs sur les personnes. Ce chapitre nous permettra également d'examiner les effets émotionnels de telles situations sur les individus

## **Chapitre 5. Conséquences émotionnelles de l'impuissance apprise dans le contexte de prise de parole**

Les études précédentes ont permis de fournir de premiers éléments de réponse concernant le fait que le manque d'instrumentalité de la voix répété peut conduire les individus à préférer le silence et à se sentir plus impuissants. Dans les deux premières études que nous avons menées, nous avons pu observer ce qui semble être une carence comportementale, en nous plaçant dans le paradigme de l'impuissance apprise (Maier & Seligman, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975). Nous avons constaté une préférence pour le silence après la répétition de la faible instrumentalité de la voix ainsi qu'une réduction des propositions formulées au fil de cette absence de contingence. Pour poursuivre notre étude du phénomène de l'impuissance apprise dans le contexte de la prise de parole en organisation, il est toutefois essentiel d'identifier également les conséquences émotionnelles de la non-instrumentalité de la voix au fil du temps (c'est-à-dire, un antécédent identifié comme pouvant mener à un état d'impuissance apprise ; comme expliqué dans le Chapitre 3).

### **Enjeux théoriques**

Comme une multitude de travaux l'ont souligné, un individu en état d'impuissance apprise (engendré par de multiples répétitions de non-contingence entre action et résultats dans un contexte d'incontrôlabilité) peut éprouver des émotions négatives, une diminution de l'estime de soi, voire des symptômes dépressifs (Abramson et al., 1978 ; Hermann et al., 1996 ; Mikulincer, 1989a ; Miller & Norman, 1981). Il est donc nécessaire d'explorer ces possibles effets de la non-instrumentalité de la voix répétée au cours du temps. La reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise a été proposée pour fournir un cadre permettant de comprendre comment l'incontrôlabilité et le manque de contingence affectent émotionnellement les individus (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse &

Burkman, 2022). De plus, cette reformulation permet de tenir compte des différences individuelles dans la manière dont les personnes interprètent leurs échecs successifs. Dans cette reformulation, une emphase particulière est mise sur le rôle des attributions causales (Weiner, 1974, 1985a, 2010) en tant que facteur médiateur des différences de gestion de la relation à l'échec par les individus.

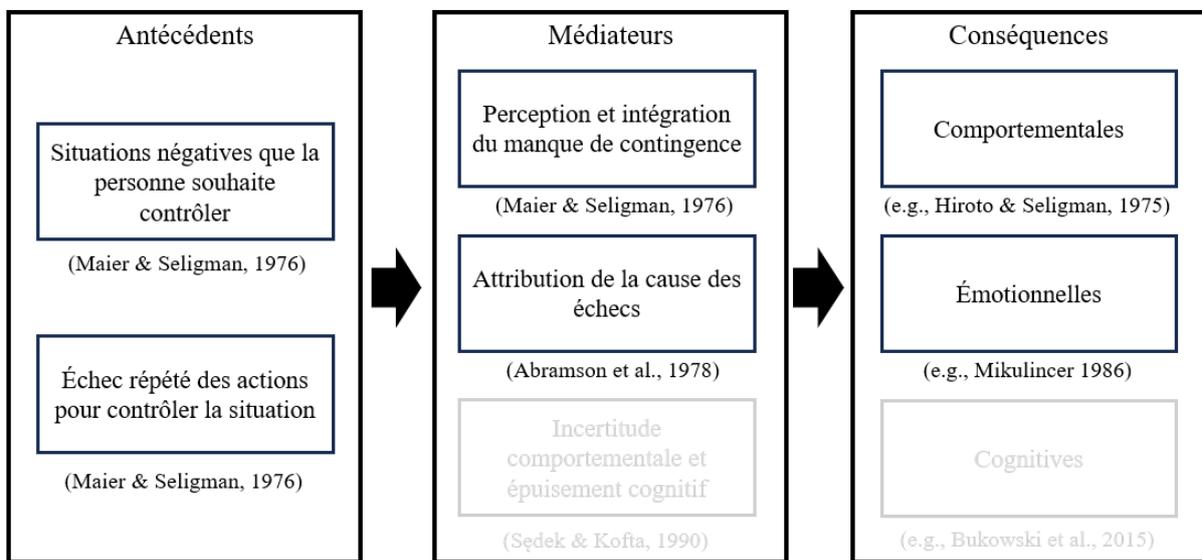
Du point de vue de l'examen de la prise de parole en organisation, peu d'études se sont intéressées aux émotions ressenties par les individus en tant que variable dépendante du degré d'impact de la voix au sein de l'organisation (Morrison, 2023). En effet, comme nous l'avons exposé au cours du chapitre 3, les émotions sont souvent considérées comme antécédentes (Chamberlin et al., 2017 ; Hao et al., 2022 ; Morrison, 2014) à la prise de parole ou au silence organisationnel (e.g., l'anxiété et la crainte en lien avec le silence quiescent ou la résignation en relation avec le silence acquiescent).

La littérature sur la justice organisationnelle indique que l'absence d'impact (faible instrumentalité/non-contingence) de la voix est perçue comme injuste et négative pour l'individu tandis que l'inverse est généralement considéré comme juste et positif (Avery & Quiñones, 2002 ; Kaiser et al., 2013 ; Korsgaard & Roberson, 1995 ; Lind et al., 1990). La faible instrumentalité de la voix peut être perçue comme un échec de l'action par la personne et pourrait donc mener à différentes conséquences émotionnelles en fonction de la façon dont elle explique et interprète cet échec, au-delà d'une simple évaluation positive ou négative. Par conséquent, explorer de manière plus explicite comment les individus expliquent les échecs de leur voix à apporter un/des changement/s (i.e., faible instrumentalité) pourrait contribuer à améliorer la compréhension des émotions suscitées par ce genre de situations vécues par les personnes. Cette approche pourrait fournir ainsi des informations précieuses sur la gestion individuelle des échecs en matière de prise de parole en organisation.

Ce second chapitre empirique présente trois études (deux études expérimentales et une étude quasi-expérimentale) menées dans le but d'appliquer la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise aux situations de prise de parole en organisation afin d'en étudier ses diverses conséquences, notamment émotionnelles, chez les individus. Un résumé des éléments testés dans ce chapitre est représenté dans la Figure 15.

**Figure 15**

*Éléments du paradigme de l'impuissance apprise testés dans le Chapitre 5.*



### **Étude 3 : instrumentalité répétée de la voix, internalité et stabilité de l'attribution de l'échec (étude pilote)**

#### **Introduction**

Cette étude pilote avait pour objectif de proposer un premier protocole pour examiner plus en détail les conséquences émotionnelles d'une faible instrumentalité répétée de la voix (i.e., antécédant à un possible état d'impuissance apprise) et d'en examiner les résultats dans les termes du paradigme de l'impuissance apprise, notamment dans sa reformulation attributionnelle (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse & Burkman, 2022). Afin d'étudier les conséquences émotionnelles de la répétition du manque d'instrumentalité de la voix, nous avons utilisé le protocole élaboré et testé lors des études 1 et 2, qui a démontré sa capacité à provoquer de manière assez efficace des déficits comportementaux (i.e., préférence pour la passivité) selon le paradigme de l'impuissance apprise. Étant donné que nous nous intéressons uniquement à un possible état d'impuissance, nous n'aborderons que le cas d'une faible instrumentalité répétée de la voix, sans faire de comparaisons avec le cas d'une forte instrumentalité répétée de la voix comme c'était le cas dans les précédentes études (i.e., échecs répétés de l'action versus réussites de l'action). En d'autres termes, nous ne comparerons que la manière dont les personnes expliquent la situation d'échec répété de leur voix.

Dans cette première étude, nous avons basé nos hypothèses et nos analyses uniquement sur deux des principales dimensions de l'attribution causale retenues dans la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, à savoir les degrés d'internalité et de stabilité de la cause (Abramson et al., 1978; Dweck & Goetz, 2018). Ce choix tient à l'importance de ces deux facteurs dans les réponses émotionnelles et comportementales faisant suite à un succès ou un échec (Weiner, 1985a). Dans l'ensemble de ce chapitre, nous ne traiterons pas de la dimension de « généralité » de la cause car nos mesures seront limitées aux situations expérimentales dans lesquelles les participants vont se trouver.

Cette première étude expérimentale n'a pas fait l'objet d'un pré-enregistrement mais le matériel ainsi que les données sont disponibles sur la plateforme OSF<sup>11</sup>. Cette étude a obtenu l'approbation du comité éthique de l'Université Côte d'Azur (dossier n° 2022-027).

## **Hypothèses**

Étant donné que les participants sont exposés à l'échec répété de leur voix, nous faisons l'hypothèse que le nombre de propositions diminue au fil du temps, à l'image des résultats obtenus pour le groupe « faible instrumentalité » dans l'étude 1 (**H1**). En d'autres termes, lorsque l'environnement n'est pas favorable à un succès suivant l'action (i.e., faible instrumentalité de la voix), le BAS (système d'activation comportementale) est moins susceptible d'être stimulé chez les participants, ce qui se traduit par une diminution de la prise de parole (Sherf et al., 2021).

En ce qui concerne les conséquences émotionnelles d'une telle situation d'échecs répétés, nous émettons l'hypothèse, en accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, que plus les personnes attribuent leurs échecs à une cause interne, plus elles ressentent de la tristesse et de la honte (**H2a**) tandis que plus elles les attribuent à une cause externe, plus elles devraient ressentir de la colère (**H2b**). De manière corolaire, plus les personnes attribuent leurs échecs répétés à une cause interne, plus elles devraient présenter une estime de soi diminuée (**H3**). En effet, l'internalité d'une cause identifiée pour un échec détermine à quel point l'individu est lui-même la cause de cet échec et une cause interne de l'échec amène à des émotions de tristesse et une remise en cause de la personne pouvant affecter son estime d'elle-même. Enfin, l'évaluation de la stabilité de la cause des échecs, correspondant au fait de voir la cause se répéter dans le temps ou non, influe sur le niveau de désespoir ressenti par la personne. De ce fait, nous nous attendons à ce qu'un haut niveau d'attribution de stabilité

---

<sup>11</sup>[https://osf.io/mre39/?view\\_only=eb32700a256f4e0aa4e98eb92e58e1a2](https://osf.io/mre39/?view_only=eb32700a256f4e0aa4e98eb92e58e1a2)

de la cause de l'échec répété de la voix soit lié à davantage de sentiments d'impuissance chez les personnes exposées à une faible instrumentalité de leur voix répétée (**H4**).

## **Méthode**

### ***Participants***

#### *Spécifications de la population*

Contrairement aux études 1 et 2, le choix a été fait de ne pas restreindre notre échantillon à un corps de métier ou à une organisation de nature particulière. Cette étude a donc été proposée à une population de travailleurs français de tous horizons. Les critères d'inclusion dans cette étude étaient les suivants : être francophone, majeur et actuellement en emploi.

#### *Calcul de la taille d'échantillon*

Pour déterminer la taille de l'échantillon de cette étude, nous nous sommes basés sur les données du groupe « faible instrumentalité » de l'étude 1 où un effet significatif de la répétition avait été observé. En effet, comme cela sera détaillé dans la procédure, cette étude ne comprend qu'un seul groupe exposé à de multiples instances de non-instrumentalité de la voix. Les paramètres associés à une ANOVA pour le facteur temps (T1, T2, T3 et T4) appliqué au nombre de propositions pour le groupe « faible instrumentalité » de l'étude 1 décrivent un  $\eta^2$  partiel = .078, une corrélation moyenne entre les mesures répétées de  $r = .257$  ainsi qu'une correction de non-sphéricité de Greenhouse-Geisser  $\varepsilon = .958$ . Nous avons appliqué ces valeurs<sup>12</sup> à un plan intra de quatre mesures pour un seul groupe dans G\*Power (3.1.9.7®). Le calcul indiquait un minimum de 41 sujets. Cependant, il est important de noter que ce calcul présente une sous-estimation significative pour deux principales raisons. Tout d'abord, les valeurs utilisées pour estimer la taille de l'effet dans ce calcul proviennent d'une analyse de variance classique car il

---

<sup>12</sup>partial  $\eta^2 = .078 \Leftrightarrow d = .58$  ;  $\alpha = .05$  ;  $1-\beta = .95$  ; 1 group, 4 measures ;  $r = .257$  ;  $\varepsilon = .958$

n'existe pas de consensus clair quant à la manière de calculer un indice de taille d'effet pour les modèles linéaires généraux mixtes qui ont été employés pour analyser les données de l'étude 1 (Jaeger et al., 2017). Deuxièmement, nous pouvons supposer que, compte tenu de la nature des données étudiées (comptes) et de leurs distributions dans les études 1 et 2, ces données devraient suivre une distribution non paramétrique (Poisson ou binomiale négative) similaire à celle observée dans ces dernières études (Coxe et al., 2009).

L'estimation de  $N = 41$  a donc été doublée à un minimum de  $N = 82$ . Cela est également en cohérence avec le nombre de participants dans le groupe « faible instrumentalité » ( $N = 86$ ) de l'étude 1 utilisé comme référence pour ce calcul. Pour nous assurer d'obtenir le nombre nécessaire de sujets, les passations ont été interrompues lorsque le seuil d'environ 110 participants a été atteint.

#### *Échantillon final*

Les participants étaient des travailleurs francophones sollicités via les réseaux sociaux (e.g., LinkedIn, Facebook, Twitter). Ils étaient invités à prendre part à l'étude, se déroulant en ligne, en cliquant sur un lien les dirigeant vers celle-ci. L'étude a été démarrée 281 fois, mais nous n'avons comptabilisé que 116 (41.2%) participations totalement complétées. Nous avons exclu  $n = 9$  participants n'ayant pas correctement respecté les consignes de complétion de l'étude,  $n = 8$  participants ayant indiqué ne pas être actuellement en emploi et  $n = 10$  participants n'ayant pas effectué de propositions au premier temps de l'étude. Ce troisième critère d'exclusion a été appliqué pour nous assurer que l'ensemble des participants recevaient le retour de l'expérimentateur au même moment de l'étude, de la même manière que dans les études précédentes.

L'échantillon final était constitué de 94 salariés francophones âgés de 20 à 63 ans ( $M_{\text{âge}} = 34$  ;  $ET_{\text{âge}} = 13$ ) dont 67 femmes (71.3%) et 27 hommes (28.7%). Parmi les participants une

majorité ( $n = 76$  ; 80.9%) a indiqué être actuellement salarié à temps complet et travailler en France ( $n = 90$  ; 97.8%).

### ***Procédure et matériel***

L'étude se déroulait en ligne et était hébergée sur la plateforme Qualtrics (Qualtrics Labs, Inc., 2020). La présentation de cette étude était similaire à celle des études 1 et 2 auxquelles elle emprunte la même mise en situation des participants à l'aide du même scénario : une équipe composée de chercheurs en psychologie sociale, psychologie du travail et des ressources humaines souhaitait répertorier les principales propositions et revendications des professionnels dans le cadre d'une enquête nationale sur les conditions de vie au travail. Ce recensement aurait pour but de mener de futures études plus importantes et davantage ciblées. De la même manière que dans les deux premières études, les participants étaient amenés, dans une phase « d'apprentissage », à réaliser des propositions sur quatre thématiques successives où un expérimentateur délivrait un retour sur l'acceptation de leurs propositions. La principale différence était que dans cette étude les participants étaient tous exposés à un retour négatif de la part de l'expérimentateur : les propositions étaient systématiquement refusées pour l'ensemble des participants. En ce qui concerne les quatre thématiques d'expression, elles sont identiques à celles utilisées auprès des professionnels dans l'étude 2 (Annexe 2). Les participants étaient ensuite placés dans la même phase de « test » que dans les études 1 et 2 : ils devaient réaliser un choix sur le fait de s'exprimer sur une nouvelle thématique (en réalité fictive, ou non). L'ensemble des participants était ensuite redirigé vers la page contenant les échelles de mesures.

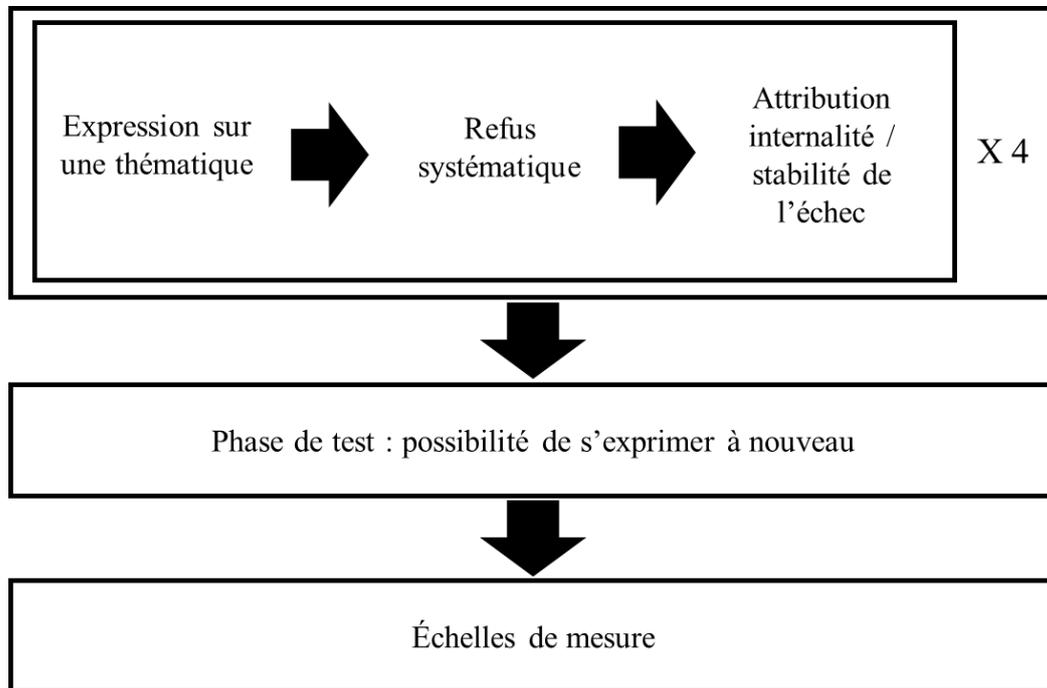
## *Mesures*

### *Internalité et stabilité de la cause*

Les mesures des attributions causales de l'échec de la voix ont été réalisées à chaque temps de la phase d'apprentissage, comme illustré en Figure 16. Après avoir reçu un retour négatif de l'expérimentateur, les participants étaient amenés sur une page où ils pouvaient lire : « D'après-vous, ce résultat est plutôt quelque chose... » et deux items étaient présentés directement à la suite. Le premier, mesurant le degré d'internalité de la cause était « qui pourrait venir de vous ? » et le second, mesurant la stabilité était « qui risque d'être à nouveau présent ? ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ». Cette stratégie permettait de mesurer le processus d'attribution immédiatement après l'échec que l'individu venait de vivre comme préconisé par Russell et al. (1987). La fiabilité au cours du temps pour des mesures d'internalité et de stabilité s'est avérée être satisfaisante (respectivement,  $\alpha = .88$ ,  $\omega = .89$  et  $\alpha = .85$ ,  $\omega = .86$ ). Ainsi, pour calculer un score d'internalité et de stabilité de l'échec, une moyenne a été effectuée entre les scores obtenus pour chacun des participants aux différents temps de mesures.

**Figure 16**

*Aperçu de la procédure utilisée dans l'Étude 3*



*Échelles de mesures*

Après la phase de « test », les participants étaient redirigés vers les échelles de mesures suivantes : sentiment d'impuissance, estime de soi et émotions.

*Sentiment d'impuissance.* L'échelle du sentiment d'impuissance des études 1 et 2 a de nouveau été utilisée pour mesurer le sentiment d'impuissance des participants. Cette échelle évalue à quel degré le participant constate qu'il est inutile d'agir dans une situation à la suite d'échecs répétés. Deux des items de cette échelle étaient par exemple « Quoi que j'écrive, cela ne semblait pas influencer la sélection de mes propositions ». Dans cette étude, la cohérence interne de cette mesure était plutôt faible voire non acceptable,  $\alpha = .56$ ,  $\omega = .61$ . L'analyse de fiabilité n'indique qu'aucun retrait d'item de cette échelle n'augmentait significativement la cohérence de cette mesure.

*Estime de soi.* Pour mesurer l'évaluation de la valeur personnelle que s'attribue chacun des participants, nous avons utilisé les items présents dans le facteur « estime de soi » de l'échelle des évaluations de soi centrales de Judge et al. (2003). Ces items sont à la base issus de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) et permettent de mesurer de manière rapide la valeur personnelle que chacun des participants s'attribue (e.g., « quand j'échoue, je me sens inutile et sans valeur »). Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). Dans cette étude, la cohérence interne de cette mesure était faible,  $\alpha = .53$ ,  $\omega = .59$  ; aucun retrait d'item de cette échelle n'augmentait significativement la cohérence de cette mesure.

Nous présenterons, en dépit de leur faible fiabilité, les résultats relatifs aux hypothèses portant sur les mesures de sentiment d'impuissance et d'estime de soi et nous resterons prudents quant aux conclusions que nous pourrions en tirer.

*Émotions.* Les participants devaient indiquer leur degré d'accord par rapport au fait de ressentir certaines émotions sur une échelle allant de 1 « pas du tout » à 5 « extrêmement ». Pour mesurer la colère, nous utilisons ainsi les items « agacé.e » et « en colère » ( $\alpha = .80$ ,  $\omega = .80$ ) et pour la tristesse les items « déprimé.e » et « triste » ( $\alpha = .75$ ,  $\omega = .76$ ). Le sentiment de honte était quant à lui mesuré à l'aide d'un seul item, la « honte ».

## **Résultats**

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R Statistical Software (v4.2.2 ; R Core Team 2021).

### ***Vérification de la manipulation***

Afin de nous assurer que l'échec répété de la voix a été correctement perçu par les participants, nous entreprenons une comparaison du sentiment d'impuissance des participants de cette étude avec les scores de la même mesure chez les participants du groupe « faible

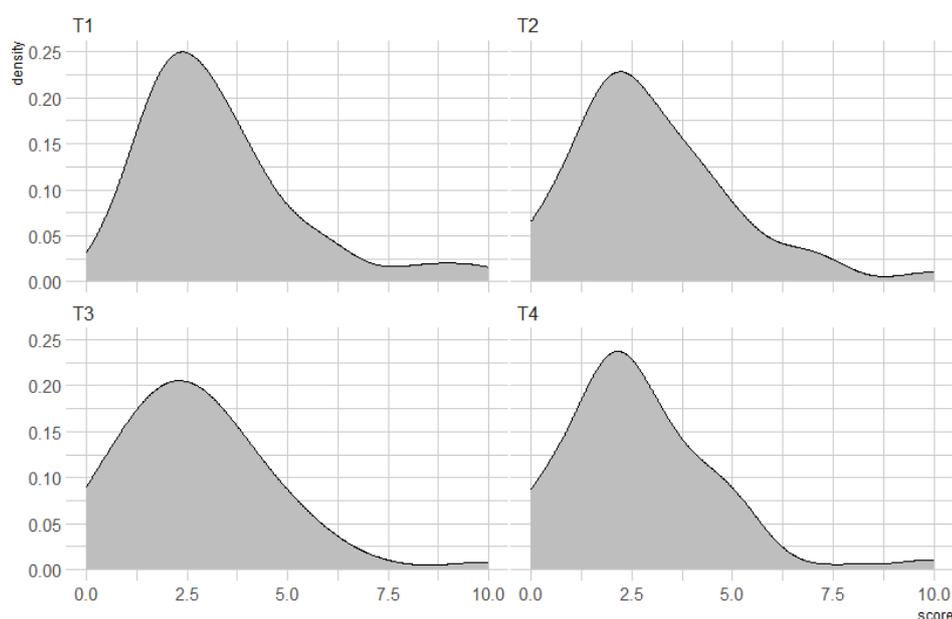
instrumentalité » de l'étude 2. De cette manière, nous pourrions estimer si les participants de l'étude 3 (i.e., des salariés) se sont effectivement sentis aussi impuissants que ceux de l'étude 2 (également des salariés) dans la condition de « faible instrumentalité », qui correspond à la même situation. Cette analyse a été menée à l'aide d'un  $t$  de student, étant donné que les conditions d'application étaient satisfaites. L'analyse ne révèle pas de différence significative en termes de sentiment d'impuissance ressenti par les participants à l'étude 3 ( $M = 3.42$  ;  $ET = .69$ ) et ceux exposés à la condition « faible instrumentalité » de l'étude 2 ( $M = 3.57$  ;  $ET = .71$ ),  $t(188) = 1.52, p = .13$ .

### ***Comportements de voix lors de la phase d'apprentissage (H1)***

L'hypothèse H1 indique que le nombre de propositions des participants constamment exposés à une faible instrumentalité répétée de leur voix diminuerait au cours du temps. À l'image des données similaires collectées dans les études 1 et 2, les données concernant le nombre de propositions réalisées par les participants au fil du temps présentaient des caractéristiques propres à des distributions binomiales négatives (Coxe et al., 2009; Gardner et al., 1995). Les détails concernant la distribution de ces données sont présentés dans le Tableau 5 et la Figure 17. De manière similaire aux deux premières études, ces données ont été traitées à l'aide d'un modèle linéaire généralisé à effets mixtes (GLMM) avec le module GAMLj pour R (Gallucci, 2019). Cette analyse ne comptait qu'un seul effet fixe « temps » (T1, T2, T3, T4) et les participants en facteur aléatoire. L'analyse n'a pas révélé d'effet significatif du temps,  $\chi^2(3, N = 94) = 7.58, p = .055$ , bien que la valeur de  $p$  soit très proche du seuil de significativité conventionnel. Malgré la perception visuelle d'une diminution du nombre moyen de propositions au cours du temps (Tableau 5), les données ne nous permettent pas de statuer sur H1.

**Figure 17**

*Densité du nombre de propositions pour chacun des temps (étude 3)*



**Tableau 5**

*Moyennes, écarts-types et variances du nombre de propositions pour chacun des temps*

| <b>T1</b>                 |            | <b>T2</b>                 |            | <b>T3</b>                 |            | <b>T4</b>                 |            |
|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|
| <i>M</i><br>( <i>ET</i> ) | $\sigma^2$ |
| 3.31<br>(1.99)            | 3.98       | 3.01<br>(1.99)            | 3.97       | 2.74<br>(1.91)            | 3.63       | 2.69<br>(1.92)            | 3.68       |

***Types d'émotions en fonction de l'attribution de la cause de l'échec***

Les hypothèses H2a et H2b suggèrent que le degré d'internalité attribué à la cause de l'échec répété de la voix au cours de la phase d'apprentissage a un impact sur les différentes émotions ressenties par les participants. Plus précisément, l'hypothèse H2a indique que plus les personnes attribuent de manière interne (versus externe) l'échec répété de leur voix, plus ils

ressentent de la tristesse et de la honte. L'analyse des corrélations entre les différentes variables, indiquée dans le Tableau 6, montre une relation significative entre le niveau d'internalité de la cause et la honte ressentie,  $r = .36, p < .001$ , mais pas en ce qui concerne le niveau de tristesse,  $r = .15, p = .16$ . Ce résultat indique que plus les participants ont une tendance à attribuer l'échec de leur voix de manière interne, plus ils ressentent de la honte. Pour autant, ils ne se sentent pas plus triste, validant partiellement l'hypothèse H2a.

L'hypothèse H2b propose que plus les personnes attribuent de manière externe leur échec successif de la voix, plus elles ressentent de la colère. La corrélation entre le niveau d'internalité et la colère ressentie n'est cependant pas significative,  $r = -.03, p = .78$ , ne permettant pas de valider l'hypothèse H2b.

**Tableau 6**

*Matrice de corrélations et statistiques descriptives des mesures de l'étude 3*

|                        | <i>M</i> | <i>ET</i> | <i>W<sup>a</sup></i> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> |
|------------------------|----------|-----------|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Internalité         | 3.46     | 1.46      | .95**                | -        |          |          |          |          |          |          |
| 2. Stabilité           | 4.84     | 1.25      | .96*                 | .13      | -        |          |          |          |          |          |
| 3. Sent. d'Impuissance | 3.42     | 0.69      | 0.98                 | -.33**   | .05      | -        |          |          |          |          |
| 4. Colère              | 1.66     | 0.82      | 0.78***              | -.02     | .00      | .37***   | -        |          |          |          |
| 5. Tristesse           | 1.19     | 0.51      | 0.43***              | 0.15     | .11      | .36***   | .40***   | -        |          |          |
| 6. Honte               | 3.28     | 0.78      | 0.97*                | 0.36***  | .03      | .06      | .16      | .52***   | -        |          |
| 7. Estime de Soi       | 1.18     | 0.58      | 0.35***              | -.21*    | -.12     | -.09     | -.11     | -.25*    | -.29**   | -        |

*Note.* <sup>a</sup>W de Shapiro-Wilk. \* $p < .01$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

### *Internalité de la cause et estime de soi*

L'hypothèse H3 prédit que plus les personnes considèrent que la cause de leurs échecs répétés de la voix était interne, moins elles montrent une bonne estime d'elles-mêmes. Comme

illustré dans le Tableau 6, nous observons une corrélation négative significative de  $r = -.21$ ,  $p < .05$  entre le niveau d'internalité et l'estime de soi des participants à la suite des échecs répétés de leur voix. Ce résultat indique qu'un haut niveau d'internalité perçu à la suite de l'échec répété de la voix est associé à une estime de soi plus faible, ce qui est en accord avec l'hypothèse 3.

Nous tenons cependant à rappeler que la mesure d'estime de soi ne présente qu'une faible fiabilité dans cette étude. L'application de la correction<sup>13</sup> de Gulliksen (1950) révèle une corrélation de  $r = .30$  indiquant que la corrélation observée dans cette étude entre l'internalité de l'échec et l'estime de soi est plutôt sous-évaluée.

### *Stabilité de la cause et désespoir*

L'hypothèse H4 propose que plus les participants attribuent leurs échecs à une cause stable, plus ils ressentent du désespoir. Bien que nous n'ayons pas directement mesuré le désespoir dans cette étude, nous avons évalué le sentiment d'impuissance qui pourrait partager des similitudes avec le désespoir ressenti dans une situation. Cependant, nous n'avons pas observé de relation significative entre le niveau de stabilité de la cause et le sentiment d'impuissance,  $r = .05$ ,  $p = .63$  ( $r$  corrigé =  $.07$ ). Nous tenons à rappeler que la mesure de sentiment d'impuissance ne présente qu'une faible fiabilité dans cette étude.

### *Analyses supplémentaires*

#### *Comportement dans la phase « test »*

Les hypothèses formulées dans cette étude ne prévoient pas d'analyser les effets des attributions sur le comportement des participants lors de la phase de « test » (i.e., choix entre prise de parole ou silence) et notre protocole ne permet pas de comparer différents groupes en

---

<sup>13</sup>La correction de Gulliksen (1950) est un indicateur permettant d'évaluer la corrélation entre deux mesures si ces dernières avaient une fiabilité parfaite. La formule est :  $r_c = r_{obs} / \sqrt{\alpha_1 * \alpha_2}$ .

fonction d'une manipulation de l'instrumentalité de la voix. Par conséquent, nous proposons d'étudier le comportement des participants lors de la phase de « test » en fonction du nombre total de propositions réalisées par chaque participant de l'étude. Cet indicateur nous permettra de différencier les participants en fonction du nombre de propositions qu'ils ont vu rejetées au cours de l'étude. Le choix d'utiliser la voix ou de rester silencieux lors de la phase de test devrait également être influencé par le degré d'internalité de la cause des échecs vécus par les participants (Weiner, 1980, 1985a). Conformément à la théorie des attributions de Weiner, une attribution interne à un échec devrait négativement influencer la performance d'une personne en raison des émotions négatives qu'elle engendre. De ce fait, nous nous attendons à l'observer dans notre étude où un haut niveau d'internalité a mené à davantage de sentiments de honte chez les participants. L'expression de cette émotion pourrait les inciter à adopter des stratégies d'évitement pour éviter de faire face à l'échec à nouveau. Par conséquent, nous supposons que plus les participants attribuent la cause de leurs échecs répétés à des facteurs internes, plus ils sont enclins à rester silencieux lors de la phase de test, en particulier s'ils ont fait un grand nombre de propositions au cours de la phase d'apprentissage (i.e., s'ils ont formulé un grand nombre d'idées constamment rejetées et qu'ils pensent que c'est leur faute).

Pour effectuer ce test, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé (GLM) de type logistique. Ce modèle a pris en compte trois facteurs : le degré d'internalité des échecs, le nombre de propositions réalisées pendant la phase d'apprentissage ainsi que l'interaction entre ces deux facteurs. Le modèle n'a pas indiqué d'effet significatif que ce soit les effets principaux de l'internalité ou du nombre de propositions,  $\chi^2(1, N = 94) = .04, p = .83$  et  $\chi^2(1, N = 94) = .24, p = .63$  ou de leur interaction,  $\chi^2(1, N = 94) = .60, p = .43$ .

#### *Analyse du contenu des propositions au cours du temps*

Tout comme dans les études 1 et 2, nous avons analysé de manière qualitative les propositions faites par les participants à chaque temps. La formule utilisée pour calculer le ratio

du nombre de références utilisées<sup>14</sup> par les participants tout au long de l'étude est la même que celle employée dans l'étude 1 :

$$\frac{\text{nombre de références évoquées à T(x)}}{\text{nombre de participants à T(x)}}$$

Pour rappel, le ratio utilisé ici est un indice qui permet de comparer la diversité des références évoquées dans les propositions des participants à chaque temps. L'évolution de ce ratio au fil du temps est illustrée dans la Figure 18.

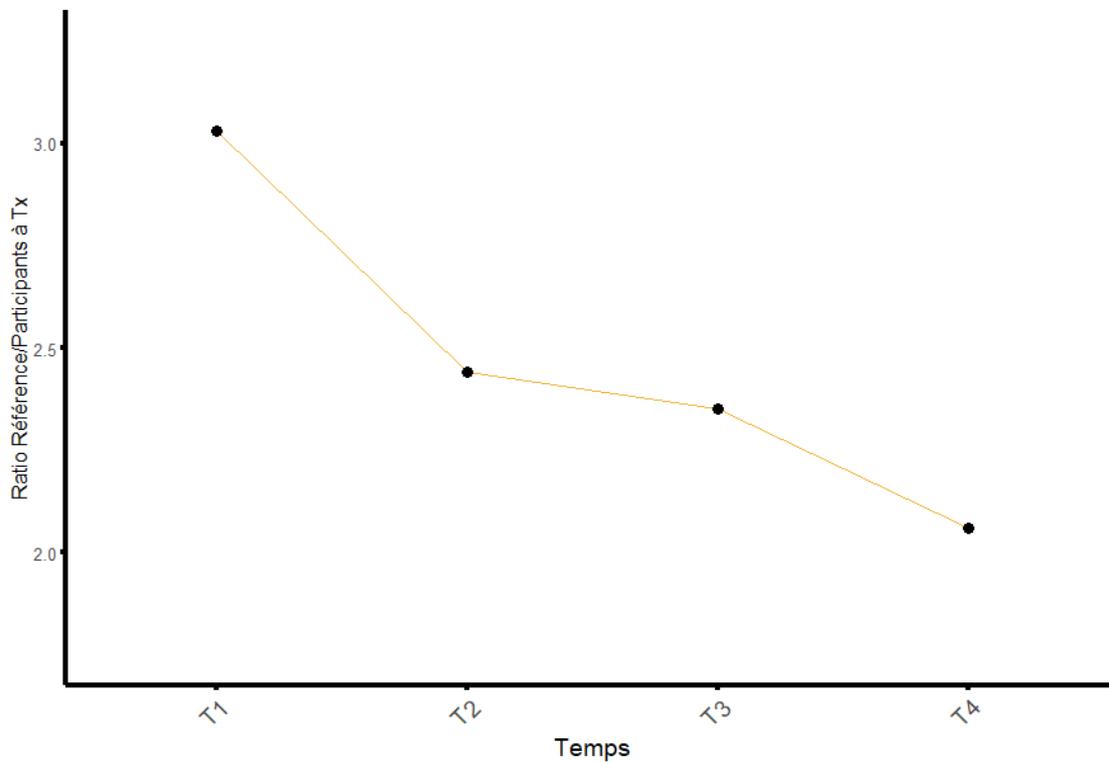
Il est notable visuellement que l'évolution du ratio du nombre de références utilisées par les participants dans cette étude est similaire à celle des participants exposés à la non-instrumentalité répétée de leur voix dans l'étude 1. Il semble donc que la faible instrumentalité de la voix répétée au cours du temps ait influencé de manière similaire la quantité de références différentes utilisées dans les propositions des participants au cours de cette étude, de la même manière que dans une situation similaire dans l'étude 1.

---

<sup>14</sup>Référence = grandes « classes » de mots ; ce traitement permet de répondre à la question : « sur quoi porte ce texte ? » (Tropes, 2018).

**Figure 18**

*Nombre de références utilisées par participant dans chacun des temps de l'étude 3*



*Analyse du contenu des propositions concernant la thématique relative à la justice*

Bien que, dans l'ensemble de nos études, le fait de réaliser un recensement de ce que les personnes auraient à dire à propos de leurs organisations ne soit qu'un prétexte pour une manipulation de l'instrumentalité de la voix, nous pouvons tout de même considérer ces données pour une analyse. Plus précisément, il est intéressant de voir, auprès de cette population de travailleurs français dans l'étude 3, quelles sont les principales revendications en termes de traitement de la part de la hiérarchie, c'est-à-dire ce que les participants proposaient lorsqu'ils étaient exposés à la thématique « Comment faire pour que vous vous sentiez traité de manière plus juste par votre employeur ? ». Pour donner une visualisation générale de ce qui est abordé dans cette thématique particulière (i.e., « traitement juste de la part de l'employeur »), nous avons procédé à la création d'un nuage de mots à l'aide du package 'wordcloud2' pour R (Lang

& Chien, 2018). Comme illustré dans les Figures 19 et 20, nous observons que le mot « écoute » occupe une place significative parmi les termes utilisés par les salariés participant à l'étude 3. Cette observation suggère que la notion d'écoute revêt une importance particulière dans les propositions formulées par les salariés au cours de notre étude. Dans une certaine mesure, cela peut renvoyer à la notion d'instrumentalité de la voix et à son rôle crucial au sein de l'organisation : les salariés expriment le désir d'être écoutés par la hiérarchie afin que leurs opinions soient prises en considération, leur permettant ainsi d'exercer un contrôle indirect sur leur environnement professionnel.

**Figure 19**

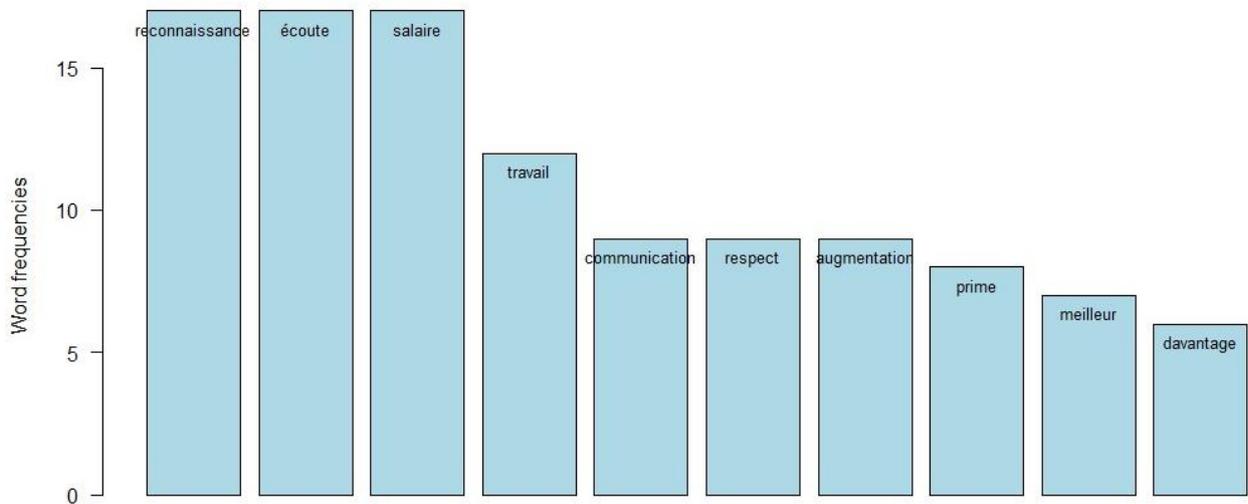
*Nuage de mots des propositions à la thématique « Comment faire pour que vous vous sentiez traité de manière plus juste par votre employeur ? »*



*Note.* La taille des mots n'est pas strictement proportionnelle à sa fréquence dans le corpus regroupant les propositions.

## Figure 20

*Fréquence des 10 mots les plus employés dans les propositions à la thématique « Comment faire pour que vous vous sentiez traité de manière plus juste par votre employeur ? »*



## Discussion

L'objectif de l'étude 3 (pilote) était d'examiner de manière plus approfondie les répercussions émotionnelles résultant d'une faible instrumentalité répétée de la voix, ce qui pourrait être un facteur antécédant à l'apparition d'un sentiment d'impuissance dans un contexte de prise de parole en milieu organisationnel. Nous avons basé notre approche sur la théorie attributionnelle de l'impuissance apprise qui suggère que les explications que les individus donnent à leurs échecs (en termes d'attributions causales) peuvent aider à expliquer pourquoi les émotions et les comportements varient d'une personne à l'autre dans de telles situations (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse & Burkman, 2022). Dans cette étude, nous avons cherché à mesurer spécifiquement le degré d'internalité (i.e., cause interne à la personne, versus externe) et de stabilité (i.e., cause stable au cours du temps, versus fluctuant) attribué à la cause de l'échec répété des participants directement après l'expérience de la situation d'échec de leur voix. Les résultats de cette étude ne confirment que partiellement nos hypothèses. Tout d'abord, en ce qui concerne la manipulation de l'instrumentalité de la voix, bien que nous ayons observé une tendance à la diminution du nombre de propositions au fil du

temps et une baisse de la qualité des réponses, les données ne nous permettent pas de conclure à un effet significatif de cette manipulation de l'instrumentalité dans cette étude. Ce résultat, concernant les déficits comportementaux que nous avons supposés à la suite de la faible instrumentalité répétée de la voix, ne correspond donc pas à ceux observés dans les études 1 et 2. Ensuite, au sujet des émotions suscitées par une telle situation en lien avec les attributions causales réalisées, les résultats de ces études sont également mitigés. En ce qui concerne les émotions principales liées aux attributions (i.e., colère, tristesse ; Weiner, 1985a), nous n'observons pas de liens entre l'internalité de l'échec et la tristesse, ni entre l'externalité et la colère. Nous n'observons pas non plus d'association entre la stabilité et le sentiment d'impuissance qui devrait émerger en lien avec le fait que les individus attribuant leurs échecs à une cause stable devraient perdre espoir dans le fait que la situation puisse résulter en autre chose qu'un échec. En revanche, il est intéressant de noter l'association significative entre une forte internalité et la honte ressentie par les participants lors de la situation ainsi que sur l'estime de soi après la manipulation de l'instrumentalité. Conformément à la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, les personnes indiquant penser qu'elles sont à l'origine de leurs échecs ressentent davantage de honte et s'accordent moins d'estime de soi, ce qui est en accord avec le paradigme de l'impuissance apprise en termes de carences émotionnelles suscitées par les échecs répétés des actions dans une situation d'incontrôlabilité (Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975).

Il est cependant important de noter les limites évidentes de cette étude pilote, notamment en ce qui concerne la qualité des données recueillies, comme en témoigne la faible cohérence interne de certaines mesures centrales de notre étude (i.e., le sentiment d'impuissance et l'estime de soi). Les facteurs limitants dans cette étude peuvent être de nature multiple : la qualité médiocre des données, le manque de sérieux de la part des participants en ligne ou leur manque d'implication, la crédibilité limitée de l'expérimentation et la faible puissance

statistique. Pour remédier à l'ensemble de ces inconvénients, cette étude a été entièrement retravaillée et réalisée à nouveau, cette fois-ci en ayant recours à des participants en présentiel.

#### **Étude 4 : non instrumentalité répétée de la voix, internalité, stabilité et contrôlabilité de l'attribution de l'échec**

L'objectif de l'Étude 4 était de répliquer en partie l'étude 3, en y apportant des améliorations sur la base des constats réalisés dans l'étude 3. Pour ce faire, l'Étude 4 a été menée en présentiel plutôt qu'en ligne. La procédure a été revue pour renforcer sa crédibilité et l'adapter à un contexte de passation en présentiel. Les détails des modifications apportées seront exposés dans la section dédiée à la procédure. L'étude 4 a conservé les mêmes objectifs que l'Étude 3, à savoir examiner de manière approfondie les conséquences émotionnelles liées à une faible instrumentalité de la voix répétée (i.e., un antécédent possible de l'état d'impuissance apprise) et déterminer si les résultats peuvent être interprétés en lien avec le paradigme de l'impuissance apprise, notamment dans sa reformulation attributionnelle (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse & Burkman, 2022).

Cette seconde étude expérimentale a fait l'objet d'un pré-enregistrement et le matériel ainsi que les données sont disponibles sur la plateforme OSF (<https://osf.io/qt5xp>). De même, cette étude a obtenu une approbation par le comité éthique de l'Université Côte d'Azur (dossier n°2022-094).

#### **Hypothèses**

Les hypothèses de l'étude 4 reprennent partiellement celles de l'étude 3, tout en y apportant des modifications si nécessaires et introduisent également de nouvelles hypothèses. Comme dans l'ensemble des études de cette thèse, nous nous attendons à observer une diminution du nombre de propositions au fil des échecs répétés de la voix au fil du temps (**H1**). Nous souhaitons ajouter, en corollaire de cette hypothèse, l'analyse exploratoire de l'internalité

et de la stabilité en tant que covariables permettant d'expliquer une part de la variance du nombre de propositions réalisées au fil du temps. Les dimensions d'internalité et de stabilité ont effectivement été liées à des principes cognitifs de perceptions de compétence et d'anticipation de réussite (Brun et al., 2021). Ces facteurs eux-mêmes sont en lien avec la performance dans une tâche et l'ajustement des comportements, avec cependant une plus grande influence en ce qui concerne l'attribution de stabilité (Brun et al., 2021).

Les hypothèses **H2a, b**, **H3** et **H4** sont identiques à celles de l'étude 3. En accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, nous nous attendons à ce que plus les personnes attribuent leurs échecs de la voix à une cause interne, plus elles ressentent de la tristesse et de la honte (**H2a**) tandis que plus elles les attribuent à une cause externe, plus elles ressentent de la colère (**H2b**). De manière corolaire, plus les personnes attribuent leurs échecs répétés à une cause interne, plus elles présenteront une estime de soi diminuée (**H3**). Ensuite, la stabilité de de l'échec répété de la voix sera liée à davantage de sentiments d'impuissance chez les personnes exposées à une faible instrumentalité de leur voix répétée (**H4**).

Cette étude comporte deux mesures supplémentaires par rapport à l'étude 3. Nous avons l'intention d'explorer comment la dimension de contrôlabilité (i.e., troisième dimension des attributions causales) influence les émotions des participants exposés à des échecs répétés de leur voix. De plus, nous souhaitons mener une analyse exploratoire pour évaluer dans quelle mesure la tâche affecte le niveau d'anxiété des participants et si cette anxiété est influencée par les attributions causales réalisées (internalité, stabilité, contrôlabilité) pour les échecs répétés.

Enfin, nous faisons l'hypothèse que le comportement des participants dans la phase de « test » est influencé par le nombre de propositions total réalisées durant l'ensemble de l'étude (i.e., intensité des comportements) et le degré d'internalité attribué à la cause des échecs répétés. Ainsi, une plus forte tendance au silence sera observée lorsque les personnes réalisent un grand

nombre de propositions au cours de l'étude et cela d'autant plus qu'elles attribuent leurs échecs à une cause interne (**H5**). Comme exposé dans les analyses supplémentaires de l'étude 3, une attribution interne à un échec devrait entraîner une diminution de la performance d'un participant en raison des émotions négatives qu'elle engendre, d'autant plus que le participant a fait preuve d'un grand nombre de propositions (i.e., les participants ont proposé un grand nombre d'idées constamment rejetées et ils pensent que c'est leur faute).

## **Méthode**

### *Participants*

#### *Spécifications de la population*

Cette étude a été menée auprès d'une population d'étudiants à l'Université uniquement. Ce choix est justifié par les mêmes arguments que pour l'étude 1 : cette population est particulièrement exposée à une diminution de ses conditions de vie (Bodin & Orange, 2019) et est susceptible d'avoir le besoin et/ou l'envie d'exprimer des suggestions d'amélioration de son environnement organisationnel (i.e., l'université). En plus de sa facilité d'accès, cela en faisait une population adéquate pour notre étude. De plus, faire appel à des étudiants nous permettait à nouveau d'éviter d'éventuels biais provenant de la nature de l'organisation des différents participants (e.g., taille d'entreprise, secteur d'activité, culture) qui auraient pu affecter la qualité des réponses dans l'étude 3.

#### *Calcul de la taille d'échantillon*

Au cours du développement de cette étude, il a été envisagé d'étudier diverses interactions entre les dimensions de l'attribution de l'échec et différentes variables dépendantes (e.g., l'interaction entre l'internalité et la stabilité sur le sentiment d'impuissance). Cependant, il a été décidé de les étudier séparément. Par conséquent, le calcul de la taille d'échantillon

nécessaire a été réalisé en se basant sur une analyse d'interaction plutôt que sur un plan intra-sujet de 4 conditions, comme cela avait été le cas dans les études précédentes. En utilisant les paramètres recommandés pour une taille d'effet moyenne<sup>15</sup> dans le logiciel G\*Power (version 3.1.9.7®), une taille d'échantillon de  $N = 128$  était recommandée. L'objectif a été fixé à environ  $N = 140$  participants afin de nous assurer de nous rapprocher au mieux de cette estimation.

### *Échantillon final*

Les participants étaient des étudiants de l'université recrutés directement sur le parvis de l'université ou via des affichages sur le campus. Au total, 134 étudiants ont initialement pris part à l'étude. Nous avons exclu  $n = 1$  participant n'ayant pas respecté les consignes de complétion de l'étude,  $n = 1$  participant n'ayant pas entièrement complété l'étude et  $n = 18$  participants n'ayant pas fait de propositions lors du premier temps de l'étude (critère similaire aux étude 1, 2 et 3). L'échantillon final était constitué de 114 étudiants de l'université âgés de 18 à 60 ans ( $M_{\text{âge}} = 21.7$  ;  $ET_{\text{âge}} = 6.47$ ), dont 91 femmes (79.8%), 18 hommes (15.7%) et 5 autres/ne souhaitant pas répondre/non indiqués (4.3%). Parmi les participants, la majorité ( $n = 109$  ; 96.5%) ont indiqué être actuellement en préparation d'une licence (bac +3), tandis que les autres participants étaient soit en master ( $n = 2$ ) ou en doctorat ( $n = 2$ ). Les domaines d'étude représentés dans cet échantillon étaient principalement les sciences humaines et sociales ( $n = 76$ ), les études de lettres/langues ( $n = 33$ ) et une minorité de participants dans les sciences « dures » ( $n = 2$ ). Un participant n'a pas donné de précisions concernant son domaine d'étude.

### *Procédure et matériel*

L'étude a été présentée de manière similaire à l'étude 1 qui avait également été menée auprès d'étudiants à l'université. A des fins de crédibilité expérimentale, l'objectif réel de l'étude était dissimulé aux participants. Pour rappel, le scénario présenté aux participants était

---

<sup>15</sup> $f = .25$ ,  $\alpha = .05$ ,  $1 - \beta = .80$ ,  $df = 1$ ,  $\text{groups} = 4$

le suivant : une équipe composée de chercheurs en psychologie sociale, psychologie du travail et des ressources humaines souhaitait répertorier les principales propositions et revendications des étudiants dans le cadre d'une enquête nationale sur les conditions de vie des étudiants à l'université en France ; ce recensement avait pour but de mener des études plus importantes et davantage ciblées pour cette population.

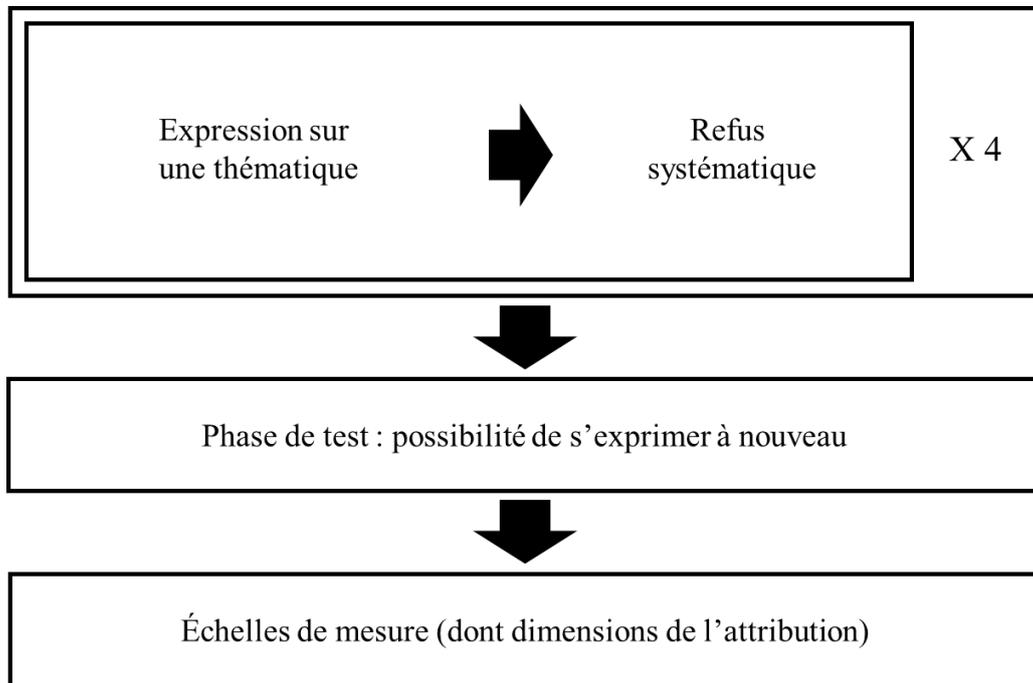
L'étude se déroulait dans une salle informatique sur le campus de l'université où les participants ont été recrutés. Chaque participant a été placé individuellement devant un ordinateur et a complété l'étude hébergée sur Qualtrics (Qualtrics Labs, Inc., 2020). Comme pour l'ensemble des études précédentes, les participants ont été invités à formuler des propositions sur quatre thématiques consécutives (i.e., phase « d'apprentissage »). Ces thématiques d'expression étaient les mêmes que celles de l'étude 1 et étaient également présentées de manière aléatoire (Annexe 1 et Annexe 4). Comme pour l'étude 3, cette étude portait sur l'examen des conséquences des attributions causales réalisées par les personnes à la suite de l'échec répété de leur voix. Pour ce faire, toutes les propositions formulées par les participants sur les quatre thématiques de l'étude étaient systématiquement rejetées. Après la phase d'apprentissage, les participants se trouvaient dans la même phase de « test » que dans les études 1, 2 et 3 : ils devaient choisir entre s'exprimer ou rester silencieux face à une proposition de s'exprimer sur une nouvelle thématique.

La principale différence entre l'étude 4 et l'étude 3 réside dans la mesure des attributions causales réalisées par les participants. Dans cette étude, nous avons utilisé un outil de mesure permettant d'évaluer les attributions causales sur les dimensions d'internalité, de stabilité et de contrôlabilité : l'échelle de mesure des attributions causales (McAuley et al., 1992). Cette échelle a été placée immédiatement après la phase de « test » de l'étude, avant les autres échelles de mesure. Une représentation visuelle du protocole utilisé dans cette étude est visible en Figure 21.

D'autres modifications mineures ont été apportées au protocole originel afin d'améliorer sa crédibilité. La mise en scène de l'évaluation des propositions par un expérimentateur comportait davantage de « phases » que dans les études précédentes. Dans le protocole utilisé dans les études 1, 2 et 3, après s'être exprimé sur une thématique, les participants étaient redirigés vers une seule page simulant le temps de réflexion de l'expérimentateur durant environ 20 secondes. Dans la présente étude, après s'être exprimés, les participants pouvaient voir tout d'abord un message simulant l'envoi des données à l'ordinateur de l'expérimentateur, ce qui durait deux secondes. Ensuite, une autre page s'affichait pour indiquer que les réponses étaient en cours d'analyse (similaire au protocole originel). Pour simuler des temps de réflexion variables de la part de l'expérimentateur, cette page restait affichée aléatoirement 8, 16 ou 22 secondes. À la suite de cela, une page indiquait que l'expérimentateur était en train de réaliser un choix parmi les propositions, durant environ huit secondes. Enfin, une dernière page s'affichait pour indiquer que la réponse de l'expérimentateur était en cours d'envoi, et cette page restait environ deux secondes. Les participants recevaient ensuite le retour de l'expérimentateur, toujours négatif, dont le message était strictement le même que celui utilisé dans les études 1 et 3 (Annexe 4).

## Figure 21

*Aperçu de la procédure utilisée dans l'Étude 4.*



### *Mesures*

*Attributions causales.* Afin de mesurer l'attribution causale réalisée par les participants à la suite des échecs répétés de leur voix, nous avons utilisé l'échelle CDSII (Revised Causal Dimension Scale ; McAuley et al., 1992) traduite et validée en français par Fontayne et al. (2003). Comme nous nous intéressions aux dimensions d'internalité, de stabilité et de contrôlabilité de la cause identifiée pour les échecs, nous n'avons sélectionné que les items relatifs à ces trois dimensions. Avec cette échelle, le participant est invité à identifier une cause pour la situation qui vient de se produire et de l'écrire. Une série d'items est ensuite présentée afin que le participant puisse détailler la manière dont il évalue cette cause sur les différentes dimensions. Pour chacun des items, le participant doit se positionner sur un axe allant de 1 à 9 représentant les extrêmes d'une dimension (e.g., « est-ce que 'la cause' est quelque chose qui vient de votre personne (1) / de la situation (9) ? »). Les cohérences internes pour chacune des

dimensions mesurées dans cette échelle étaient satisfaisantes et sont exposées dans le Tableau 7.

*Sentiment d'impuissance.* Pour mesurer le sentiment d'impuissance des participants à la suite de l'échec répété de leur voix, nous avons utilisé une échelle légèrement différente que pour les études précédentes. Les items sont sensiblement les mêmes que pour les études précédentes mais sont dorénavant au nombre de six et non plus cinq (Annexe 4). Cette échelle de mesure, basée sur la définition de l'impuissance apprise de Peterson et al. (1993), évalue à quel degré le participant constate qu'il est inutile d'agir dans une situation à la suite d'échecs répétés. Un des items de l'échelle était par exemple, « Peu importe la qualité de vos réponses, cela ne semblait pas influencer les décisions de sélection de vos propositions ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »). La cohérence interne pour cette mesure était modérée (.67, Tableau 7).

*Émotions.* Pour mesurer les différentes émotions ressenties à la suite de l'échec répété de leur voix, les participants devaient indiquer leur degré d'accord par rapport au fait de ressentir certaines émotions sur une échelle allant de 1 « pas du tout » à 5 « extrêmement ». Pour mesurer la colère, nous utilisons ainsi les items « agacé.e », « en colère », « furieux.se », pour la tristesse les items « déprimé.e », « triste », « déçu.e » et pour l'anxiété les items « nerveux.se », « tendu.e » et « anxieux.se ». La cohérence interne de ces différentes mesures était satisfaisante (Tableau 7).

*Estime de soi.* Pour mesurer l'évaluation de la valeur personnelle que s'attribue chacun des participants, nous avons utilisé l'échelle à item unique de Robins et al. (2001). L'item en question était le suivant : « j'ai une bonne estime de moi-même ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). Robins et al.

(2001) montrent que l'utilisation de cette item produit des résultats similaires en termes de validité prédictive que l'échelle de Rosenberg (1965).

### **Tableau 7**

*Indices de cohérence interne des mesures utilisées dans l'étude 4*

| Mesures             | $\alpha$ de Cronbach | $\omega$ de McDonald |
|---------------------|----------------------|----------------------|
| Internalité         | .89                  | .90                  |
| Stabilité           | .84                  | .84                  |
| Contrôlabilité      | .88                  | .88                  |
| Sent. d'impuissance | .67                  | .68                  |
| Colère              | .83                  | .85                  |
| Tristesse           | .71                  | .76                  |
| Anxiété             | .81                  | .82                  |

### **Résultats**

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R Statistical Software (v4.2.2 ; R Core Team 2021).

#### ***Comportements de voix lors de la phase d'apprentissage (H1)***

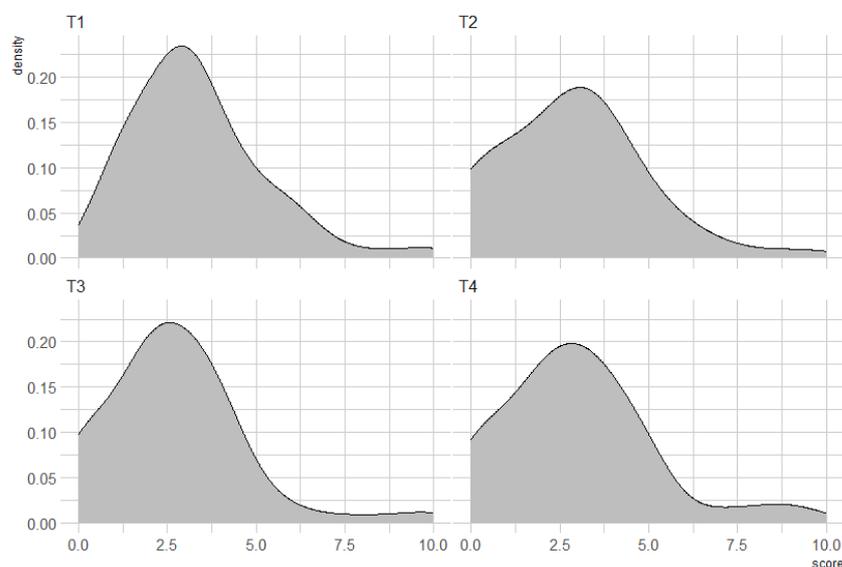
L'hypothèse 1 énonce que le nombre de propositions des participants constamment exposés à une faible instrumentalité répétée de leur voix diminue au cours du temps. À l'image des mesures similaires collectées dans les études 1, 2 et 3, les données concernant le nombre de propositions réalisées par les participants au cours du temps présentent des caractéristiques propres à des distributions sous la forme binomiale négative (i.e., données de type "compte" avec  $\sigma^2 > M$  ; Coxe et al., 2009; Gardner et al., 1995). Les détails concernant la distribution de ces données sont présentés dans le Tableau 8 et la Figure 22.

De manière similaire aux trois premières études, ces données ont été traitées à l'aide d'un modèle linéaire généralisé à effets mixtes (GLMM) avec le module GAMLj pour R

(Gallucci, 2019). Cette analyse ne compte qu'un seul effet fixe « temps » (T1, T2, T3, T4) et les participants en facteur aléatoire. L'analyse montre un effet principal significatif du temps sur le nombre de propositions des participants,  $\chi^2(3, N = 114) = 9.40, p < .05$ . Les comparaisons post-hocs réalisées sur les différentes modalités de la variable temps (Tableau 9) indiquent que la seule différence significative se trouve entre le temps 1 et le temps 3 ( $M_{T3} - M_{T1} = -0.66, p_{\text{holm}} < .05$ ).

Le nombre de propositions des participants constamment exposés à l'échec de leur voix semble être à la baisse (Tableau 8). Néanmoins, la seule mesure démontrant d'un effet significatif est au temps 3 où les participants ont fait significativement moins de propositions qu'au premier temps de l'étude. Ces résultats ne valident que partiellement l'hypothèse H1.

En ce qui concerne l'analyse exploratoire de l'effet de l'internalité et de stabilité de la cause en tant que covariables, nous n'observons aucun effet significatif de ces deux variables. Plus précisément, l'effet de l'internalité est proche du seuil de significativité mais demeure non significatif,  $\chi^2(1, N = 114) = 3.32, p = .06$ , et l'effet de la stabilité n'est pas significatif,  $\chi^2(1, N = 114) = 0.15, p = .69$ .

**Figure 22***Densité du nombre de propositions pour chacun des temps (étude 4)***Tableau 8***Moyennes, écarts-types et variances du nombre de propositions pour chacun des temps*

| T1                        |            | T2                        |            | T3                        |            | T4                        |            |
|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|
| <i>M</i><br>( <i>ET</i> ) | $\sigma^2$ |
| 3.36<br>(1.88)            | 3.54       | 2.82<br>(2.05)            | 4.20       | 2.70<br>(1.97)            | 3.87       | 2.99<br>(1.97)            | 4.56       |

**Tableau 9***Comparaisons deux à deux entre les différents temps de l'étude 3*

| Comparaisons |      | exp(b) | SE  | z     | <i>p</i> <sub>holm</sub> |
|--------------|------|--------|-----|-------|--------------------------|
| T1           | - T2 | 1.18   | .08 | 2.29  | .108                     |
| T1           | - T3 | 1.24   | .09 | 2.84  | .026                     |
| T1           | - T4 | 1.12   | .08 | 1.55  | .475                     |
| T2           | - T3 | 1.04   | .08 | 0.55  | .921                     |
| T2           | - T4 | .94    | .07 | -.73  | .921                     |
| T3           | - T4 | .90    | .07 | -1.29 | .585                     |

### *Attributions causales et conséquences des échecs répétés de la voix (H2, H3)*

Conformément à la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, nous nous attendons à ce que plus les personnes attribuent de manière interne la cause de leurs échecs répétés, plus elles ressentent de la tristesse (H2a), tandis que lorsqu'elles attribuent ces échecs à une cause externe, elles ressentent davantage de colère (H2b). L'analyse des corrélations entre les différentes variables de l'étude, présentée dans le Tableau 10, indique que seule la relation entre l'internalité et la colère est significative,  $r = -0,19$ ,  $p < .05$ , confirmant ainsi l'hypothèse H2b. En revanche, nous n'observons pas de relation significative entre l'internalité et la tristesse,  $r = -.07$ ,  $p = .42$ , contrairement à ce que statue H2a.

L'hypothèse H3 stipule que plus les individus perçoivent la cause de leurs échecs répétés comme étant internes à eux-mêmes, plus leur estime de soi est faible. Nous observons une corrélation significativement négative entre le degré d'internalité de la cause et l'estime de soi des participants,  $r = -.23$ ,  $p < .05$ . Ce résultat indique que plus les personnes attribuent la cause de leurs échecs à des facteurs internes à leur personne, moins elles déclarent avoir une estime de soi élevée, en accord avec H3.

Enfin, l'hypothèse H4 suggère que plus les individus attribuent leurs échecs récurrents à une cause stable, plus ils éprouvent un sentiment de désespoir. Cependant, dans cette étude, la relation entre le degré de stabilité attribué et le sentiment d'impuissance n'est pas significative,  $r = -0,17$ ,  $p = .06$ . De plus, la relation est négative, ce qui est contraire à la prédiction de l'hypothèse. Par conséquent, nous ne pouvons pas conclure de manière significative en faveur de l'hypothèse H4.

**Tableau 10***Matrice de corrélations et statistiques descriptives des mesures de l'étude 4*

|                        | <i>M</i> | <i>ET</i> | <i>W<sup>a</sup></i> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> |
|------------------------|----------|-----------|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Internalité         | 3.79     | 2.64      | .87***               | -        |          |          |          |          |          |          |          |
| 2. Stabilité           | 4.76     | 2.53      | .93***               | -.02     | -        |          |          |          |          |          |          |
| 3. Contrôlabilité      | 4.27     | 2.59      | .92***               | .72***   | -.18     | -        |          |          |          |          |          |
| 4. Sent. d'impuissance | 4.83     | 1.01      | .98                  | -.20*    | -.17     | -.22*    | -        |          |          |          |          |
| 5. Colère              | 1.48     | 0.78      | .66***               | -.19*    | -.07     | -.19*    | .39***   | -        |          |          |          |
| 6. Tristesse           | 1.69     | 0.76      | .80***               | -.07     | -.10     | -.05     | .32***   | .57***   | -        |          |          |
| 7. Anxiété             | 1.48     | 0.74      | .69***               | -.09     | -.07     | -.20*    | .20*     | .64***   | .62***   | -        |          |
| 8. Estime de soi       | 2.94     | 1.24      | .90***               | -.23*    | .06      | -.17     | .05      | .11      | -.16     | -.06     | -        |

*Note.* <sup>a</sup>W de Shapiro-Wilk. \* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

#### ***Attributions causales et comportements dans la phase de « test »***

L'hypothèse H5 énonce que l'évaluation de l'internalité de la cause des échecs répétés pendant la phase d'apprentissage ainsi que le nombre de propositions faites pendant cette phase (qui étaient systématiquement refusées) influencent le choix de prendre la parole ou de rester silencieux lors de la phase de « test ». En effet, les individus qui ont formulé de nombreuses propositions constamment rejetées et qui pensent que la cause leur est interne devraient être beaucoup moins enclins à choisir de s'exprimer à nouveau dans une nouvelle situation.

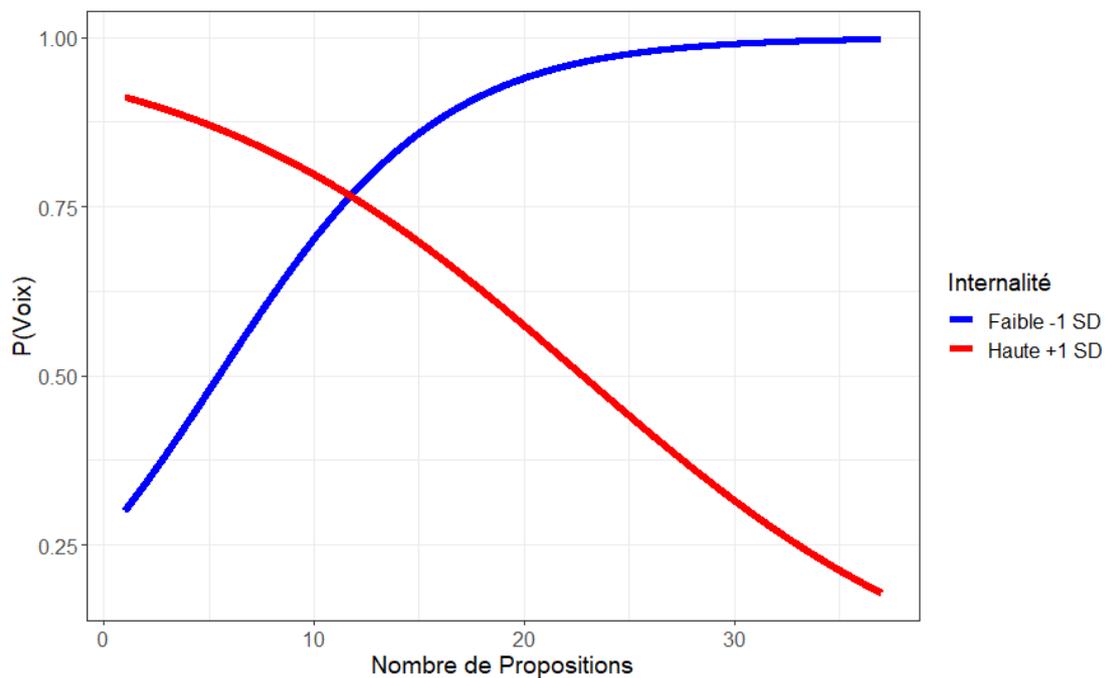
L'analyse de régression logistique, testant l'interaction entre le nombre total de propositions faites pendant l'étude et le degré d'évaluation de l'internalité de la cause des échecs, est significative,  $b = -.05$ ,  $p < .05$ ,  $R^2$  de Nagelkerke = .120. Une représentation graphique de cette interaction est présentée dans la Figure 23. Comme le montre le graphique de la Figure 23, nous observons que plus les personnes réalisent de propositions en pensant que la raison de leurs échecs est interne, moins elles sont susceptibles d'utiliser la voix (courbe rouge), ce qui confirme l'hypothèse H5. De manière intéressante, nous pouvons également

observer que les personnes attribuant leurs échecs à des causes externes et faisant peu de propositions sont également enclines à préférer le silence à la voix lors de la phase de test.

Enfin, les personnes les plus susceptibles d'utiliser la voix après des échecs répétés sont celles qui font peu de propositions en attribuant leurs échecs à des causes internes ainsi que celles qui font beaucoup de propositions mais attribuant leurs échecs à des causes externes. Dans l'ensemble, ces résultats confirment l'hypothèse H5 et fournissent certains résultats inattendus qui seront abordées plus en détail en discussion.

### Figure 23

*Représentation de l'interaction entre le nombre de propositions totales durant l'étude 4 et l'évaluation du degré d'internalité de la cause à +/-1 écart-type de la moyenne sur la probabilité d'utiliser la voix lors de la phase de test*



Note. SD = écart-type

## *Analyses supplémentaires*

### *Évaluation de la dimension de contrôlabilité*

Bien qu'elle ne figure pas dans la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, cette étude a inclus de manière exploratoire l'évaluation de la dimension de contrôlabilité pour la cause de l'échec répété de la voix pour les participants. De manière intéressante, nous observons qu'un faible niveau de contrôlabilité perçue pour la cause des échecs des participants est lié à davantage de sentiment d'impuissance,  $r = -.22, p < .05$ , davantage de colère,  $r = -.19, p < .05$  et un plus haut niveau d'anxiété,  $r = -.20, p < .05$ .

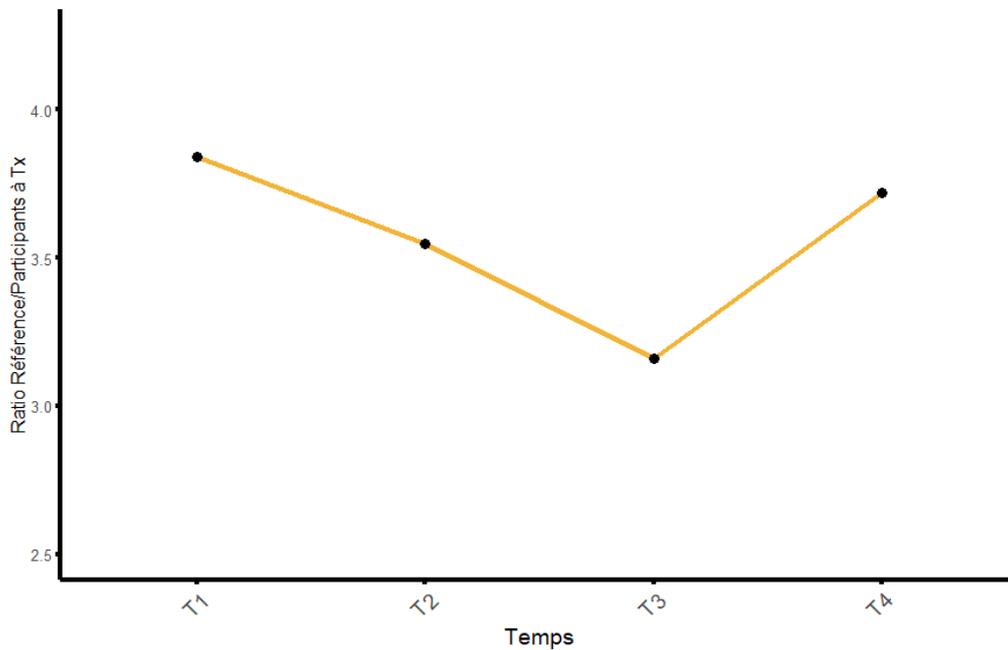
### *Analyse qualitative des propositions*

Pour cette étude, nous avons appliqué la même stratégie d'analyse qualitative des propositions que celle utilisée dans les études 1 et 3. La description complète de cette stratégie se trouve dans la section résultats des deux études précédentes et nous ne la répétons donc pas ici.

La Figure 24 présente l'évolution du nombre de références utilisées par les participants dans leurs propositions au fil du temps. Comme dans les études précédentes, il semble qu'une faible instrumentalité répétée de la voix ait un impact sur la qualité des propositions dans cette étude (en termes du nombre de références utilisées). Cependant, il est intéressant de noter une augmentation du nombre de références utilisées lors de la dernière phase de l'étude, ce qui est cohérent avec la tendance observée dans le nombre moyen de propositions à ce temps (voir H1).

## Figure 24

*Nombre de références utilisées par participant dans chacun des temps de l'étude 4*



## Discussion

L'objectif de l'étude 4 était d'examiner davantage l'impact des attributions causales réalisées par les personnes confrontées à des échecs répétés de leur voix, en accord avec le paradigme de l'impuissance apprise, en particulier dans sa reformulation attributionnelle (Abramson et al., 1978).

Les résultats sur les répercussions émotionnelles des échecs répétés de la voix sont mitigés. Tout d'abord, nous n'avons pas observé d'augmentation de la tristesse chez les personnes confrontées à des échecs répétés de leur voix et attribuant ces échecs à des causes internes. En revanche, comme dans l'étude 3, un fort degré d'internalité est lié à une estime de soi plus faible lorsque les personnes sont confrontées à des échecs répétés de leur voix. Enfin, nous avons constaté une augmentation de la colère lorsque la cause identifiée pour les échecs est externe. Néanmoins, il est important de noter que les niveaux moyens recueillis sur les échelles d'émotions dans cette étude étaient très faibles (Tableau 10). Cette observation remet

en question la capacité du protocole expérimental à susciter des émotions suffisamment fortes chez les participants.

Au sujet des comportements des participants, nous avons observé l'effet attendu de la non-instrumentalité de la voix au fil du temps, avec un nombre moyen de propositions qui tend à diminuer. De plus, il semble que la probabilité pour qu'une personne saisisse une nouvelle opportunité de voix soit influencée par le nombre de propositions réalisées dans la phase d'apprentissage ainsi que par l'attribution qu'elle fait en termes d'internalité de ses échecs. Ce résultat est cohérent avec l'idée qu'il est pertinent de prendre en compte l'historique personnel individuel pour comprendre comment les personnes choisissent ou non d'utiliser leur voix ou de rester silencieuses (Knoll, 2021). En ce qui concerne le choix de rester silencieux lors d'une nouvelle opportunité de prise de parole après des échecs répétés de la voix, le degré d'internalité des échecs et le nombre de propositions réalisées pendant la phase d'apprentissage ressortent comme étant des prédicteurs importants. Nous observons, en accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, que les personnes sont plus enclines à rester silencieuses lorsqu'elles font beaucoup de propositions constamment rejetées et qu'elles attribuent ces échecs de manière interne. Nous notons également l'effet intéressant selon lequel les personnes qui ne font pas beaucoup de propositions et attribuent leurs échecs à des causes externes semblent ne pas saisir une nouvelle opportunité de voix. Bien que nous ne puissions pas conclure de manière précise sur ce résultat, il semblerait que le cas où les personnes restent silencieuses après avoir fait de nombreuses propositions rejetées et les attribuent à une cause interne soit plus représentatif d'un état d'impuissance apprise que lorsque les personnes font peu de propositions et attribuent cela à une cause externe. Dans le second cas, les personnes, bien que leurs propositions soient constamment refusées, n'en ont fait que peu et attribuent cet échec à une cause externe. Cette dernière tendance semble davantage indiquer un refus d'utiliser la voix par frustration ou désintérêt ou bien qu'une ou plusieurs thématiques d'expression

n'étaient pas intéressantes (i.e., dans ce cas la thématique inintéressante est identifiée comme une cause externe). Dans le premier cas décrit, les personnes qui attribuent leurs nombreuses propositions rejetées à une cause interne risquent davantage de souffrir de conséquences psychologiques négatives de leur silence, étant donné que cette internalité est liée à une plus faible estime de soi. Notons pour finir qu'à l'inverse, les participants réalisant beaucoup de propositions rejetées mais attribuant ces échecs à des causes externes montrent un degré important de résilience face à l'échec : ils se saisissent davantage d'une nouvelle opportunité de voix. Dans ce dernier cas, il se pourrait que les participants aient continué à effectuer de nombreuses propositions, malgré les refus, jugeant peut-être que l'autorité en cause n'était pas compétente pour évaluer leurs suggestions ou tout simplement pour s'assurer qu'un maximum de suggestions soit faites afin qu'elles soient au moins entendues.

Cette étude présente certaines limites sur plusieurs aspects. Tout d'abord, alors que le protocole est efficace pour recréer les conditions précédant l'apparition d'un phénomène d'impuissance apprise, il semble peu efficace pour générer des émotions vives telles que la tristesse ou la colère. Une autre explication possible pourrait résider dans la manière dont les émotions des participants ont été mesurées, sans l'utilisation d'une échelle de mesure validée, ce qui représente une limitation significative de cette recherche. Le manque de crédibilité expérimentale, malgré les améliorations apportées dans ce sens, est également susceptible d'expliquer ce manque d'efficacité. Enfin, une dernière explication possible pourrait être liée à l'apathie des étudiants à l'égard de leurs conditions de vie à l'université et au fait qu'ils se sentent déjà assez impuissants quant à la prise en compte de leurs avis. Ainsi, les limites inhérentes aux protocoles expérimentaux s'appliquent à ce travail notamment en matière de validité écologique.

En dépit de ces limites, cette étude représente une amélioration significative en termes de qualité des mesures réalisées par rapport à l'étude 3. Dans l'étude 5, que nous présentons ci-

après, nous poursuivons l'étude des conséquences de la répétition d'échecs de la voix sous le prisme du paradigme de l'impuissance apprise et de sa reformulation attributionnelle, tout en essayant de recueillir des données qui seraient plus proches du terrain et du vécu des personnes au sein de leurs organisations.

## **Étude 5 : Expérience passée de la faible instrumentalité de la voix en organisation et attribution de l'échec**

### **Introduction**

Afin de poursuivre la mise à l'épreuve de nos hypothèses et de vérifier la réplique de certains résultats, une troisième étude a été réalisée. Cette étude quasi-expérimentale teste l'impact de l'évaluation individuelle de la cause des échecs répétés de la voix sur les comportements et les émotions d'un public de professionnels. Cette approche avait pour but d'opérationnaliser de manière différente l'échec répété de la voix afin qu'il soit invoqué par les expériences passées des participants dans leurs organisations et non provoqué expérimentalement. La présente étude s'appuie sur l'expérience personnelle des participants dans leur environnement organisationnel. Le protocole requiert des participants qu'ils rappellent leur propre expérience et différents vécus par rapport à un scénario fictif simulant un échec de la voix au sein de leur organisation.

Cette étude n'a pas fait l'objet d'un pré-enregistrement. Néanmoins, le matériel ainsi que les données sont disponibles sur la plateforme OSF<sup>16</sup>. Cette étude a fait l'objet d'une approbation par le comité éthique de l'Université Côte d'Azur (dossier n°2022-027).

---

<sup>16</sup>[https://osf.io/mre39/?view\\_only=eb32700a256f4e0aa4e98eb92e58e1a2](https://osf.io/mre39/?view_only=eb32700a256f4e0aa4e98eb92e58e1a2)

## **Hypothèses**

En accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, nous nous attendons à ce que plus les participants expriment avoir été exposé à des échecs répétés de leur voix en organisation, moins ils ont l'intention d'utiliser la voix à nouveau et cela d'autant plus qu'ils identifient la cause comme étant interne (**H1**). En effet, une attribution interne à des échecs répétés devrait entraîner une diminution de la performance d'une personne en raison des émotions négatives qu'elle engendre (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Mikulincer, 1989a ; Weiner, 1985a). A propos des conséquences émotionnelles que ce genre de situations répétées peuvent engendrer, nous nous attendons à ce que les situations d'échecs répétés de la voix et leur attribution à une cause interne soit lié à une plus grande dépréciation de soi (**H2**). Enfin, concernant la stabilité de l'attribution pour l'échec de la voix dans une situation, nous nous attendons à ce qu'elle soit liée à davantage de perceptions du fait que ce genre de situation est susceptible de se reproduire dans le futur (**H3a**) et à davantage de sentiment d'impuissance (H3b).

## **Méthode**

### ***Participants***

#### *Spécifications de la population*

Comme pour l'étude 3, la population prise en compte dans cette étude ne fait pas partie d'une organisation spécifique. Les critères pour être inclus dans cette étude étaient les suivants : être francophone, être majeur et être actuellement en emploi.

#### *Calculs de la taille d'échantillon*

Pour déterminer la taille de l'échantillon pour cette étude nous nous sommes basés sur l'estimation proposée par G\*Power (3.1.9.7®) en ce qui concerne un test statistique

d'interaction entre deux variables avec les paramètres suivants : taille d'effet moyenne,  $f = .25$ ,  $1-\beta = .80$ ,  $\alpha = .05$ , degrés de liberté = 1, nombre de groupes = 4 (interaction 2\*2). L'estimation indiquait une taille d'échantillon de  $N = 128$ . De ce fait, les passations ont été interrompues lorsque le seuil d'environ 140 participants a été atteint.

### *Échantillon final*

Les participants étaient des travailleurs francophones sollicités via les réseaux sociaux (e.g., LinkedIn, Facebook, Twitter). Ils étaient invités à prendre part à l'étude, se déroulant en ligne, en cliquant sur un lien les dirigeant vers celle-ci. L'étude a été démarrée 270 fois mais nous n'avons comptabilisé que 140 (51.8%) participations totalement complétées (indications socio-démographiques complétées). Nous avons procédé à l'exclusion de  $n = 4$  participants ayant indiqué ne pas actuellement être en emploi et  $n = 14$  participants qui n'avaient pas complété les mesures focales de cette étude à savoir les dimensions de l'attribution causale.

L'échantillon final était constitué de 122 travailleurs francophones âgés de 18 à 63 ans ( $M_{\text{âge}} = 33.8$  ;  $ET_{\text{âge}} = 13.8$ ), dont 71 femmes (58.2%) et 50 hommes (41%) et 1 autre/ne souhaite pas répondre. La majorité de l'échantillon a indiqué actuellement travailler en France ( $n = 114$  ; 93.4%) et plus de la moitié ont indiqué être actuellement employé à temps complet ( $n = 81$  ; 66.9%).

### *Procédure et matériel*

L'étude se déroulait en ligne (hébergée sur la plateforme Qualtrics ; Qualtrics Labs, Inc., 2020) et était présentée comme une étude sur la qualité de vie au travail des professionnels. Après avoir consenti à participer à l'étude, l'ensemble des participants était invité à lire attentivement un scénario et à s'imaginer que l'événement décrit se produisait dans leur propre organisation. Le scénario, disponible en Annexe 5, décrit un cas prototypique de faible instrumentalité de la voix. Le scénario expose (1) un événement négatif au travail sur lequel (2)

la personne tente d'agir en en discutant avec un supérieur hiérarchique qui (3) ne donne pas suite à la requête ni à l'expression d'opinion de la personne. Après avoir lu le scénario, les participants répondaient aux différentes échelles de mesure présentées ci-après, dans l'ordre de leur apparition dans l'étude.

### *Mesures*

*Dimensions de l'attribution causale.* Les participants étaient amenés à répondre à l'échelle de mesure des attributions causales (EMAC ; Fontayne et al., 2003 ; McAuley et al., 1992). La complétion de l'échelle impliquait une première partie où les participants devaient indiquer une cause à l'échec présenté dans le scénario : « quelle pourrait être, selon vous et votre expérience, la cause principale (une seule cause) qui pourrait expliquer l'échec de votre tentative de changer la situation dans votre entreprise ? ». Après avoir indiqué la cause, une série d'items était présentée afin que le participant puisse détailler la manière dont il évalue cette cause sur les différentes dimensions. Pour chacun des items, le participant devait se positionner sur un axe allant de 1 à 9 représentant un extrême ou l'autre d'une dimension (e.g., « est-ce que 'cause' est quelque chose qui vient de votre personne (1) / de la situation (9) ? »). L'échelle comprenait trois items pour la dimension d'internalité de la cause ( $\alpha = .86$  ;  $\omega = .87$ ), trois items pour la stabilité ( $\alpha = .57$  ;  $\omega = .58$ ) et trois items pour la contrôlabilité ( $\alpha = .84$  ;  $\omega = .84$ ). La cohérence interne pour la dimension de stabilité est discutable dans cette étude, bien qu'elle soit correcte pour les autres dimensions de l'attribution causale.

*Instrumentalité de la voix passée.* Pour mesurer la perception que les participants ont que la situation fictive présentée dans le scénario est quelque chose qui leur est souvent arrivé dans leur organisation (i.e., faible instrumentalité de la voix), nous avons créés quatre items. Un des items était par exemple « Je me suis souvent exprimé·e auprès de mon/ma supérieur·e sans que cela n'ait d'effets ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du

tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »). La cohérence interne pour cette échelle était satisfaisante ( $\alpha = .88$  ;  $\omega = .88$ ).

*Anticipation future de non-contingence.* Pour mesurer la perception que la situation fictive présentée est susceptible de se reproduire à l'avenir (i.e., faible instrumentalité de la voix), nous avons utilisé trois items créés pour cette étude. Un des items était « C'est une situation dans laquelle je risque de me retrouver à l'avenir ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »). La cohérence interne pour cette échelle était appropriée ( $\alpha = .87$  ;  $\omega = .87$ ).

*Intention d'utiliser la voix à nouveau.* L'intention des participants prendre à nouveau la parole lorsqu'une situation négative se produit dans leur organisation était mesurée par trois items créés pour cette étude. Un des items était « Si une situation négative ressemblant à celle présentée dans le scénario se reproduit, j'irais exprimer mon mécontentement auprès de mon/ma supérieur-e ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »). La cohérence interne pour cette échelle était appropriée ( $\alpha = .81$  ;  $\omega = .82$ ).

*Sentiment d'impuissance au travail.* Nous avons mesuré le sentiment d'impuissance que pouvaient ressentir les participants sur leur lieu de travail à l'aide de cinq items dérivés de l'échelle du sentiment d'impuissance utilisée dans les études 1 et 2 de ce manuscrit. Cette échelle évalue à quel degré le participant constate qu'il est inutile d'agir sur leur lieu de travail. Un des items était « Je sens que je n'ai aucun contrôle sur les choses qui m'arrivent au travail alors je préfère rester passif.ve ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). La cohérence interne pour cette échelle était bonne ( $\alpha = .81$  ;  $\omega = .82$ ).

*Évaluation de soi.* Afin de mesurer la valeur que s'attribue chacun des participants à cette étude, nous avons utilisé deux sous-facteurs de la mesure de l'évaluation de soi centrale de Judge et al. (2003) : les items portant sur « l'estime de soi » et ceux portant sur « l'auto-efficacité ». Ce choix a été fait pour ne tenir compte que de ces deux facteurs importants pour notre étude représentant à la fois l'estime que la personne porte à elle-même et sa perception de ses capacités à la suite d'un échec (voir Annexe 5) ; le LOC (Locus of Control) et le névrotisme n'étant pas au centre de nos analyses. L'échelle comportait ainsi six items, dont un exemple d'item est « quand j'échoue, je me sens inutile et sans valeur ». Les participants répondaient sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). La cohérence interne pour cette échelle était modérée ( $\alpha = .69$  ;  $\omega = .70$ )

## **Résultats**

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R Statistical Software (v4.2.2 ; R Core Team 2021). Étant donné que toutes les données de cette étude proviennent d'un questionnaire, des analyses de la qualité des mesures ont été réalisées.

### ***Validités des mesures***

Une analyse factorielle confirmatoire a été menée sur l'ensemble des variables mesurées dans cette étude à l'aide du module lavaan pour R (Rosseel, 2012). L'ajustement du modèle avec la méthode *Diagonally Weighted Least Square* (Rhemtulla et al., 2012) était satisfaisant au vu des indices suivants : CFI = .979, TLI = .976,  $\chi^2/df = 1.49$ , RMSEA = .065.

#### ***Validité convergente***

En ce qui concerne la validité convergente, le calcul de la variance moyenne extraite (average variance extracted ; AVE), illustré dans le Tableau 11, indique que l'ensemble des mesures, exceptées celles de la stabilité et d'estime de soi, se situent au-dessus de la valeur

limite de .50 (Hair et al., 2017). Ces indicateurs peuvent être un signe d'un défaut de validité convergente pour ces deux mesures.

#### *Validité discriminante*

La validité discriminante a été évaluée en comparant la racine carrée de la variance extraite moyenne (AVE) de chaque mesure avec l'ensemble des corrélations de cette mesure avec les autres présentes dans l'étude, conformément à la méthode de Fornell et Larcker (1981), et aux recommandations de Hair et al. (2017). Comme indiqué dans le Tableau 11, toutes les valeurs en gras sont supérieures aux corrélations, ce qui démontre un niveau acceptable de validité discriminante entre les construits mesurés.

#### *Biais de méthode commune*

Le biais de méthode commune (common method bias ; CMB) a été testé en utilisant la méthode du *common latent factor* (CLF ; Podsakoff et al., 2003). L'addition de ce facteur dans le modèle d'analyse confirmatoire ne change significativement pas les AVE des différentes mesures et ne contribue pas lui-même à une variance expliquée significative (i.e., inférieure à .50 ;  $CLF_{AVE} = .21$ ). Cet indicateur nous permet de conclure que le questionnaire de cette étude n'a que peu de chance d'être affecté par un biais de méthode commune (Podsakoff et al., 2003).

En résumé, les données recueillies dans le questionnaire de cette étude sont d'assez bonne qualité, à l'exception de la mesure de la dimension de stabilité (faible cohérence interne et faible validité convergente) et de l'estime de soi (faible validité convergente).

**Tableau 11***Matrice de corrélation et AVE des différentes mesures de l'étude 5.*

|                           | AVE | 1          | 2          | 3          | 4          | 5          | 6          | 7          | 8          |
|---------------------------|-----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1. Internalité            | .75 | <b>.86</b> |            |            |            |            |            |            |            |
| 2. Stabilité              | .40 | -.09       | <b>.63</b> |            |            |            |            |            |            |
| 3. Contrôlabilité         | .68 | .52***     | -.37***    | <b>.82</b> |            |            |            |            |            |
| 4. PFIP <sup>a</sup>      | .74 | -.05       | .23        | -.10       | <b>.86</b> |            |            |            |            |
| 5. PFIF <sup>b</sup>      | .71 | .01        | .03        | .02        | .42***     | <b>.84</b> |            |            |            |
| 6. Intention              | .63 | -.22*      | -.09       | .00        | .00        | -.02       | <b>.79</b> |            |            |
| 7. Sent.<br>d'impuissance | .51 | .00        | .28**      | -.13       | .64***     | .34***     | -.32***    | <b>.71</b> |            |
| 8. Évaluation de<br>soi   | .37 | -.09       | -.25**     | .14        | -.30***    | -.38**     | .25**      | -.43***    | <b>.60</b> |

*Note.* <sup>a</sup>PFIP = Perception de Faible Instrumentalité de la Voix Passée. <sup>b</sup>PFIF = Perception de Faible Instrumentalité de la Voix Future. AVE = Average Variance Extracted. Les nombres en gras correspondent à la racine carrée de l'AVE pour la mesure correspondante.

### *Faible instrumentalité passée, internalité et intention de prendre la parole et estime de soi*

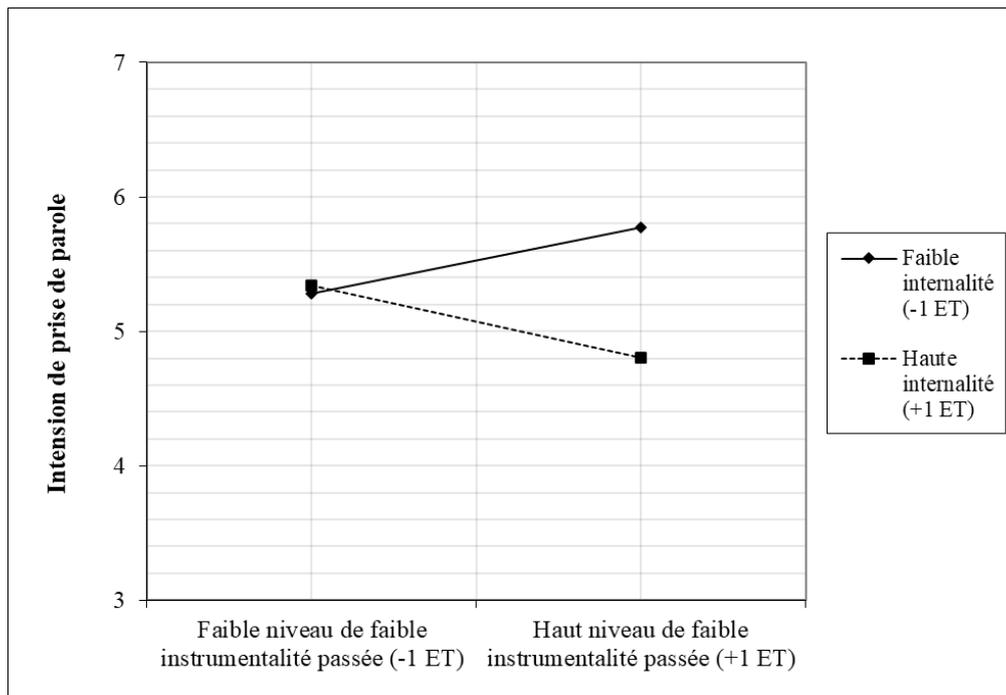
Pour l'ensemble des tests, y compris ceux impliquant des régressions modérées, les prédicteurs ont été centrés sur la moyenne.

L'hypothèse H1 énonce que les participants exposés fréquemment à une faible instrumentalité de la voix au sein de leur organisation et qui attribuent cette situation à une cause interne, présentent une moindre intention d'utiliser la voix à nouveau. Une régression modérée a été effectuée pour tester cette hypothèse, démontrant un effet significatif de l'interaction entre la perception d'une faible instrumentalité de la voix dans le passé et l'internalité de la cause pour l'échec de la voix,  $b = -.07$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .100$ . Comme illustré dans la Figure 25, les participants déclarant avoir vécu de nombreuses situations de faible instrumentalité de la voix et attribuant l'échec de leur voix à une cause interne présentent une

intention moindre d'utiliser à nouveau la voix au sein de leur organisation. Ces résultats soutiennent l'hypothèse H1.

**Figure 25**

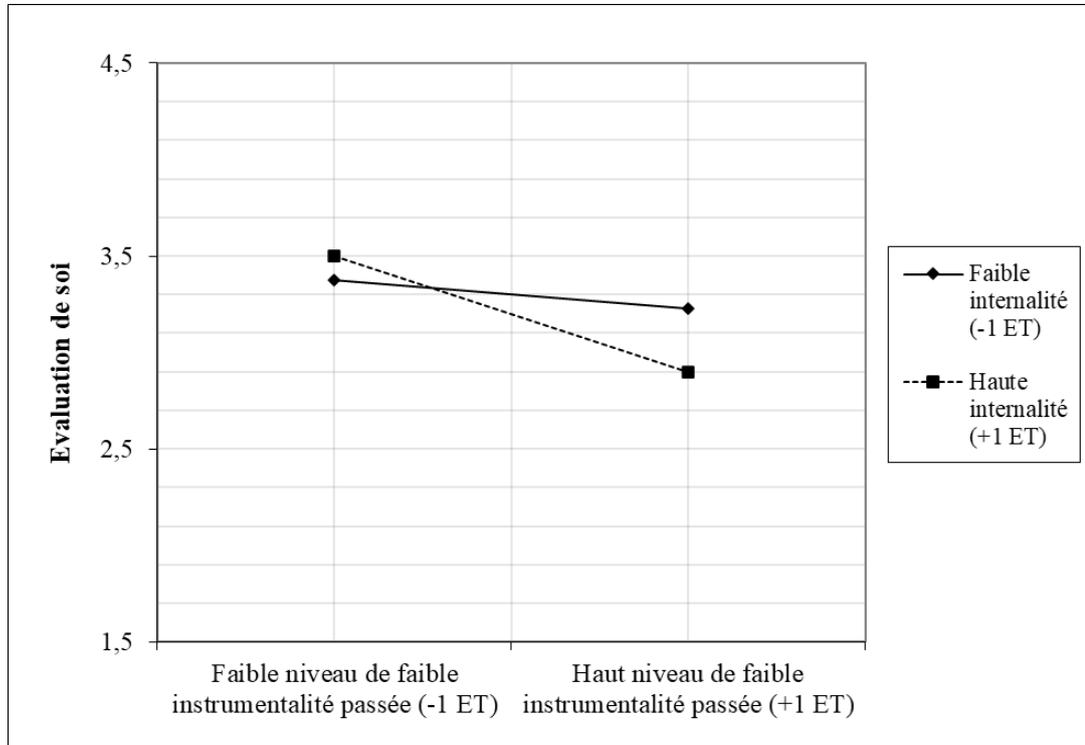
*Interaction entre la perception de faible instrumentalité de la voix (+/- ET) et de l'internalité de la cause de l'échec de la voix sur l'intention de prise de parole en organisation*



L'hypothèse H2 indique que les participants souvent exposés à une faible instrumentalité de la voix au sein de leur organisation et pensant que cela est dû à une cause interne devraient démontrer une évaluation plus négative d'eux-mêmes. Une régression modérée a été réalisée pour tester cette hypothèse et a montré un effet significatif de l'interaction entre la perception d'une faible instrumentalité de la voix passée et l'internalité de la cause de l'échec de la voix sur l'estime de soi des participants,  $b = -.03$ ,  $p < .05$ ,  $R^2 = .133$ . Comme illustré dans la Figure 26, les participants indiquant avoir vécu de nombreuses situations de faible instrumentalité de la voix et attribuant l'échec de leur voix à une cause interne présentent une moindre évaluation d'eux-mêmes. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse H2.

**Figure 26**

*Interaction entre la perception de faible instrumentalité de la voix (+/- ET) et de l'internalité de la cause de l'échec de la voix sur l'évaluation de soi*



***Stabilité de la cause, impuissance et anticipation future de l'échec de la voix***

Les hypothèses H3a et H3b prédisent respectivement que les participants attribuant l'échec de leur voix en organisation à une cause stable anticiperaient davantage le fait que la faible instrumentalité de la voix puisse à nouveau se produire et se sentiraient davantage impuissantes. L'analyse des corrélations (Tableau 11) indique une relation significative et positive entre la dimension de stabilité de la cause et le sentiment d'impuissance au travail des participants,  $r = .28$ ,  $p < .01$ . En revanche, la relation entre la dimension de stabilité et la perception de faible instrumentalité future de la voix n'est pas significative,  $r = .03$ ,  $p = .64$ . Ainsi, les participants évaluant la cause de l'échec de leur voix dans leur organisation à une cause stable dans le temps ressentent davantage de sentiment d'impuissance au travail,

confirmant H3b. Pour autant, ces mêmes participants n'indiquent pas anticiper que ce genre de situation doive se reproduire, infirmant H3a.

## **Discussion**

Les résultats obtenus dans le cadre de l'étude 5 vont partiellement dans le sens des résultats précédemment obtenus dans les études 3 et 4, notamment en ce qui concerne l'impact de l'évaluation de la dimension d'internalité de la cause de l'échec de la voix. Nous observons, dans un cadre plus proche de la réalité du vécu des personnes dans leurs organisations (en comparaison avec les procédures expérimentales utilisées jusqu'à présent), que la manière dont elles évaluent la cause de leur échec de la voix peut avoir divers impacts, tant sur le plan émotionnel que sur leurs intentions d'actions. Ainsi, conformément à la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise, les personnes ayant connu des échecs répétés de leur voix (i.e., une faible instrumentalité/une non-contingence de la voix) et expliquant cette situation par des causes internes semblent avoir moins l'intention d'utiliser à nouveau la voix. De plus, cette tendance est liée à une diminution de l'évaluation de soi, ce qui est également en accord avec le paradigme de l'impuissance apprise (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Luse & Burkman, 2022 ; Mikulincer, 1989a).

Les résultats sont plus nuancés en ce qui concerne la dimension de stabilité de la cause. En effet, contrairement à ce qui est indiqué dans la littérature sur l'attribution causale, nous n'observons pas de lien entre un haut niveau de stabilité et l'anticipation d'une répétition d'une situation d'échec similaire (Abramson et al., 1978 ; Weiner, 1985a, 2010). Plusieurs explications peuvent être explorées. Premièrement, l'absence de lien peut être due à la nature même de la situation : certains participants ont peut-être perçu le scénario présenté comme trop spécifique et donc ne pas anticiper qu'elle puisse se reproduire. Deuxièmement, il est possible que les personnes se sentent déjà trop impuissantes pour se retrouver à nouveau dans ce genre

de situation (i.e., prise de parole sans impact). A ce titre, elles anticipent ne pas risquer de s'y retrouver à nouveau puisqu'elles essaieront de l'éviter ou de rester passives au lieu d'utiliser à nouveau la voix. Cette explication est en accord avec le lien significatif observé entre la stabilité et le sentiment d'impuissance sur le lieu de travail. Enfin, une explication alternative pourrait être envisagée et concerne la faible fiabilité de la mesure de la dimension de stabilité.

Cette étude présente plusieurs limites, similaires à celles des études précédentes, notamment en ce qui concerne la crédibilité du scénario expérimental proposé. Des limites pourraient également être formulées concernant la faible cohérence interne de certaines mesures, telles que la stabilité de la cause et l'évaluation de soi, ainsi que le fait de ne pas avoir utilisé d'échelles de mesure validées pour certaines variables, notamment l'impuissance apprise. En ce qui concerne l'impuissance nous rappelons tout de même qu'il existe un manque crucial d'échelles validées pour cette mesure en organisation. De plus, contrairement aux études précédentes, les comportements dans cette étude n'ont pas été effectivement observés ; au contraire, nous avons mesuré simplement une intention de prise de parole. Enfin, une limite peut être émise concernant l'absence d'hypothèses en lien avec la contrôlabilité de la cause, qui a pourtant été mesurée car elle fait partie de l'échelle EMAC (Fontayne et al., 2003 ; McAuley et al., 1992). Nous pouvons néanmoins observer une forte corrélation significative entre l'internalité et la contrôlabilité de la cause, conformément à ce qui est habituellement observé dans la littérature, représentatif d'un éventuel chevauchement entre ces deux facteurs (Brun et al., 2021).

## Conclusion du Chapitre 5

Un tableau récapitulatif, le Tableau 12, illustre les principaux résultats observés dans les études présentées dans le chapitre 5 dans le but de clarifier les conclusions.

L'objectif principal du chapitre 5 était d'approfondir l'étude des antécédents de l'impuissance apprise dans le contexte de la prise de parole en organisation, tout en élargissant notre analyse pour inclure les conséquences émotionnelles découlant de cet antécédent. Au cours du développement du paradigme de l'impuissance apprise, la reformulation attributionnelle a permis de proposer une explication concernant le médiateur qui permet d'expliquer les conséquences comportementales et émotionnelles observées à la suite des échecs répétés des individus ainsi que leurs variations d'un individu à l'autre (Abramson et al., 1978; Dweck & Goetz, 2018; Luse & Burkman, 2022; Mikulincer, 1989a). Si l'interprétation de la diminution de la prise de parole et du silence organisationnels dans les termes du paradigme d'impuissance apprise est correcte, il serait possible d'observer les conséquences émotionnelles attendues de cette reformulation à la suite des échecs répétés en matière de prise de parole. C'est précisément ce que devaient réaliser les études présentées dans ce chapitre 5. Néanmoins, les résultats des études présentées dans ce chapitre sont généralement moins clairs que ceux du chapitre précédent. Cependant, ces résultats restent pertinents, ne se contredisent pas entre eux et suggèrent également un lien entre les différentes situations étudiées et la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que, dans l'ensemble des études, une interprétation interne de la cause de l'échec de la voix (i.e., la personne interprète l'échec comme résultant de caractéristiques propres, telles que la compétence ou les efforts) est toujours liée à une évaluation négative de soi de la part des personnes. Ce résultat est en accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise dont il constitue l'un des principaux aspects (Abramson et al., 1978 ; Peterson et al., 1993). En effet, pour rappel, cette reformulation

a été élaborée principalement pour expliquer pourquoi la répétition d'échecs peut entraîner chez les gens une diminution de l'estime de soi et engendrer l'apparition de symptômes dépressifs. Les résultats semblent cependant moins clairs en ce qui concerne les émotions négatives attendues à la suite d'une attribution interne de l'échec de la voix (e.g., tristesse). À l'exception de l'étude 3, qui indique une liaison entre la honte et une attribution interne de l'échec, nous ne sommes pas en mesure d'identifier davantage de contributions sur le plan des émotions négatives. L'attribution à une cause externe de l'échec de la voix, quant à elle, a été associée à davantage de colère, ce qui est un résultat attendu du point de vue de la théorie des attributions causales (Weiner, 1974, 1986, 2005). Toujours en accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise et la littérature sur les attributions causales, l'attribution interne de l'échec a également été liée à une diminution de l'intention d'utiliser la voix à nouveau, surtout dans les cas où les personnes ont vécu une forte intensité dans leurs échecs de la voix, que ce soit en nombre d'échecs vécus (étude 5) ou en quantité d'idées proposées qui sont refusées (étude 4 ; Harvey & Martinko, 2009 ; Mikulincer, 1988).

Enfin, une observation inattendue a été faite dans l'étude 3 où les personnes qui proposent peu d'idées et attribuent leurs échecs à des causes externes sont également peu enclines à prendre la parole lorsque l'occasion se présente. Cette situation ne correspond pas théoriquement à un état d'impuissance apprise mais pourrait plutôt refléter un désintérêt ou un cynisme de la part des personnes vis-à-vis de la situation d'échec de la voix : cette personne peut estimer qu'il n'est pas utile (ou ne trouve pas d'intérêt) de faire des propositions et blâmer systématiquement des facteurs externes, ce qui la pousse à préférer le silence. Ce constat mérite une attention particulière car il existe peu de considérations de ce type de silence ; les études s'en rapprochant le plus sont celles traitant du lien entre faible attachement organisationnel et faible niveau de voix (e.g., Lapointe & Vandenberghe, 2018 ; Wang et al., 2014). Cette forme de silence, qui n'a théoriquement pas de nom (et n'est pas reliable à la distinction silence

quiescent/acquiescent) diffère significativement du silence acquiescent, qui lui-même est considéré comme un état d'impuissance apprise. En effet, les causes (cynisme et désintérêt pour l'un, faible instrumentalité et apprentissage de la non-contingence de la voix pour l'autre) et les conséquences pour ces deux états de silence semblent distinctes et nécessiterait de plus amples considérations (ce que nous faisons avec cette thèse concernant le silence acquiescent).

Ces premiers résultats sont importants à double titre. Premièrement, ils nous permettent de mettre en avant l'importance de la prise en compte des émotions en tant que variable dépendante de l'échec de la prise de parole et montrent que ses conséquences peuvent varier en fonction de l'évaluation et de l'interprétation qu'en font les personnes (en termes d'attribution causale). Si des expérimentations comme celles que nous avons utilisées dans les études de ce chapitre suffisent à détecter un affaiblissement de l'estime de soi chez les participants à la suite d'échecs répétés dans la prise de parole, il est possible que cet effet soit tout aussi significatif dans les organisations, surtout lorsque les enjeux de la prise de parole sont élevés. Deuxièmement, les pensées liées au fait que les échecs dans l'expression de la voix sont causés par des facteurs internes liés à une estime de soi plus faible pourraient constituer un terrain fertile pour l'apparition de symptômes dépressifs, en particulier si les individus y sont souvent confrontés. Enfin, les résultats obtenus en ce qui concerne les comportements semblent également être en lien avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise. Cela concerne la diminution de l'intention d'utiliser la voix plus elle n'a pas été efficace par le passé, et cela d'autant plus quand la cause de ces échecs est attribuée à une cause interne (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Harvey & Martinko, 2009 ; Luse & Burkman, 2022).

Ces travaux présentent tout de même des limites assez importantes. La première provient de la nature des études, expérimentales ou quasi-expérimentales, ne permettant qu'une validité écologique relative. Deuxièmement, plusieurs variables focales pour nos analyses sont qualifiables de « douteuses » au vu de leur faible cohérence interne au cours des différentes

études (e.g., estime de soi, attribution de stabilité de l'échec). Enfin, le manque de réplique de certains résultats au cours des études pourrait amener à poser des questions sur leurs validités.

Néanmoins et en résumé, les résultats obtenus dans ce chapitre s'inscrivent en partie en cohérence avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise et mettent en évidence la nécessité d'étudier l'échec de la prise de parole en tant que variable dépendante des émotions ressenties par les personnes. Ces résultats rejoignent le point de vue de Knoll (2021) selon lequel le choix d'utiliser la voix ou de rester silencieux doit être compris à travers le prisme de l'historique personnelle des individus ainsi que de leurs interprétations personnelles des échecs des expériences de prise de parole, autant d'aspects importants à prendre en considération.

**Tableau 12***Récapitulatif des effets testés et des résultats obtenus dans les études du chapitre 4*

| Variable indépendante   | Variable dépendante                      | Etude 3 | Etude 4 | Etude 5 |
|-------------------------|--|---------|---------|---------|
| Temps                   | Comportement<br>(nombre de propositions) | ≈       | V       | nm      |
| Attribution de l'échec  |  |         |         |         |
| <i>Internalité</i>      | Tristesse/Honte                          | V       | X       | nm      |
|                         | Estime de soi                            | V       | V       | V       |
| <i>Externalité</i>      | Colère                                   | X       | V       | nm      |
| <i>Stabilité</i>        | Impuissance/Désespoir                    | X       | ≈       | V       |
|                         | Anticipation de l'échec                  | nm      | nm      | X       |
| Internalité*Échec passé | Intention de prise de parole             | X       | V       | V       |

*Note.* V = validé. X = non validé. ≈ = partiellement validé. nm = non mesuré

## **Chapitre 6 : conséquences cognitives de l'impuissance apprise dans le contexte de prise de parole**

Les chapitres empiriques précédents ont permis de mettre en évidence les conséquences comportementales de l'échec répété dans un contexte de prise de parole et de les relier à certaines carences émotionnelles. Ces premiers résultats ont permis d'établir un lien partiel entre la situation d'échec répété de la voix (principalement en contexte de laboratoire) et le paradigme de l'impuissance apprise (Abramson et al., 1978 ; Dweck & Goetz, 2018 ; Maier & Seligman, 2016 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996). Nous avons ainsi contribué à débiter à la mise en évidence que l'échec répété de la voix peut être un antécédent potentiel d'un état pouvant s'apparenter à un état d'impuissance apprise menant à certaines carences notables liées à ce paradigme (i.e., une diminution de l'initiation de comportements, des émotions négatives et une moindre estime de soi) et en mettant en évidence des médiateurs communs avec la théorie de l'impuissance apprise (interprétation et l'intégration du manque de contingence).

Néanmoins, pour une évaluation complète et en accord avec le paradigme de l'impuissance apprise, il est important de prendre en considération une troisième forme de déficit : les carences cognitives (Kofta, 1993 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman et al., 1975). Ce chapitre présente une étude expérimentale ( $N = 129$ ) ayant pour but d'examiner les éventuels déficits cognitifs induits par une situation d'échecs répétés de la voix et si ces déficits sont comparables à ceux décrits par le paradigme de l'impuissance apprise, notamment dans son interprétation informationnelle (Bukowski & Kofta, 2017 ; Kofta, 1993 ; Sèdek & Kofta, 1990).

### **Introduction**

Pour rappel, les déficits cognitifs liés à un état d'impuissance apprise sont constatés et considérés assez rapidement dans l'étude de ce phénomène. Dans les expériences menées auprès des animaux, il a été observé qu'une grande partie d'entre eux, exposée à l'échec répété

de leurs tentatives pour éviter des stimuli aversifs, parvenait difficilement à apprendre qu'une action, autre que la passivité, était possible pour les éviter (Seligman, 1975). Par exemple, ce déficit était observé chez les chiens exposés à des chocs électriques incontrôlables et cela même lorsque les expérimentateurs s'efforçaient de montrer aux animaux qu'une action était possible en les guidant vers une zone sécurisée (Seligman et al., 1979). Plus généralement, les études testant le phénomène d'impuissance apprise montrent une diminution de la capacité d'apprentissage chez les individus exposés à l'échec répété de leurs tentatives de contrôle sur une situation (Bukowski et al., 2015 ; Kofta, 1993).

Les médiateurs présentés par le paradigme de l'impuissance (examinés dans les deux chapitres précédents) visant à expliquer les conséquences de la répétition d'échecs dans des situations incontrôlables ont par nature un caractère cognitif (Overmier, 2002) : perception et apprentissage de l'indépendance entre les actions entreprises et les résultats obtenus ainsi que l'interprétation en termes attributifs de la cause de ces échecs. Ces processus contribuent à réduire l'incitation à tenter de faire face à ces situations d'échecs et produisent les déficits comportementaux et émotionnels examinés dans les chapitres précédents mais ne fournissent pas d'explications claires quant aux déficits cognitifs observés. De plus, dans certaines études il est également possible de constater une diminution des performances cognitives des personnes exposées à un échec répété à une tâche qui n'est pas tout à fait identique à celle à laquelle elles ont échoué à de multiples reprises (e.g., Hiroto & Seligman, 1975 ; Mikulincer, 1988b ; Ramírez et al., 1992).

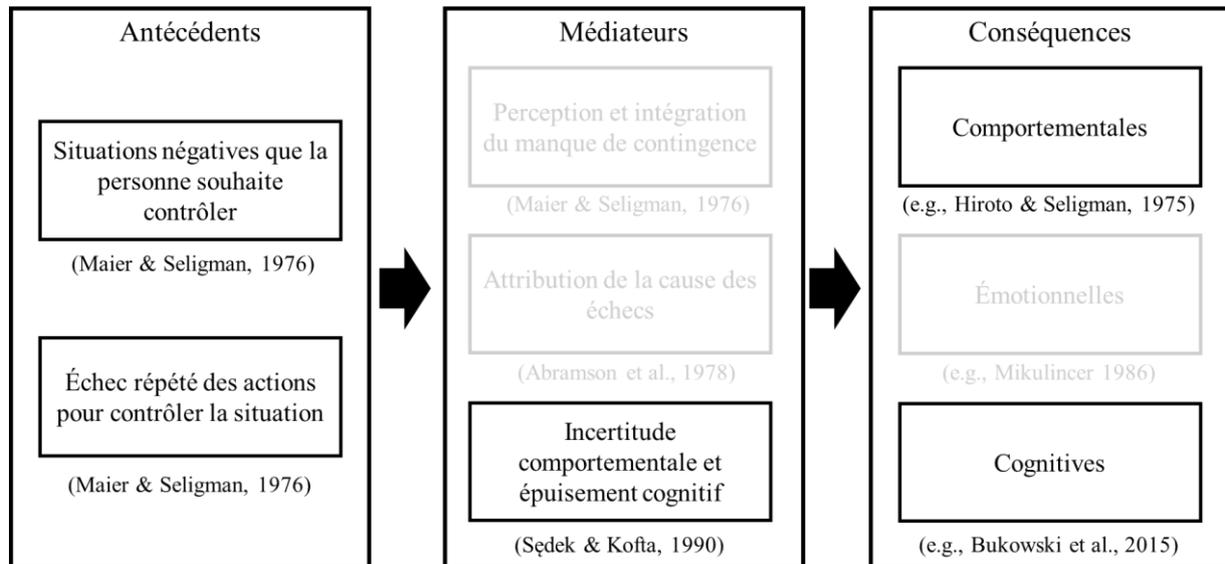
Ainsi, afin d'expliquer pourquoi dans certaines études des déficits sont observables sur une tâche de « test » (e.g., apprentissage d'évitement) différente de la tâche « d'apprentissage » (e.g., résolution d'anagrammes) et, de manière plus générale, comment l'impuissance apprise peut affecter différents aspects de la vie des individus, un médiateur cognitif supplémentaire est avancé dans la théorie informationnelle de l'impuissance apprise (cf., Chapitre 2). Ce médiateur

correspond à l'incertitude comportementale vis-à-vis de la situation d'échec et l'épuisement cognitif qui en découle (Kofta, 1993 ; Sędek & Kofta, 1990). Selon cette théorie (et les résultats qu'elle a suscités ; e.g., Bukowski et al., 2015 ; Kofta & Sędek, 1989b ; Soral et al., 2021), en plus de la perception et de l'interprétation du manque de contingence, l'individu met en place des efforts cognitifs importants pour tenter de trouver des stratégies appropriées pour rétablir un contrôle dans la situation (e.g., efforts supplémentaires, comportements différents, etc.). Si ces efforts ne mènent pas à un succès (i.e., situation contrôlée) et que l'échec se répète, alors la personne se désengage progressivement de la situation, ne voyant plus de moyens efficaces pour y faire face (i.e., les stratégies utilisées se trouvant inefficaces). La fatigue cognitive qui découle de cet effort induit une diminution des capacités de la personne en ce qui concerne de futures tâches nécessitant un effort cognitif telles que l'apprentissage de l'évitement d'un stimulus négatif par exemple ou toute autre tâche faisant appel à des composantes cognitives (e.g., attention sélective, traitement de l'information en mémoire, résolution de problèmes, inhibition comportementale ; Bukowski et al., 2015, 2019 ; Bukowski & Kofta, 2017 ; Kofta, 1993). Il est cependant important de noter que l'exposition à de courtes périodes d'incontrôlabilité (i.e., peu d'échecs répétés) est susceptible de produire l'effet inverse et ainsi d'augmenter les performances cognitives des personnes (Greenaway et al., 2017). Dans ce cas, il s'agit d'une conséquence de la réactance psychologique (Brehm, 1993 ; Greenaway et al., 2015, 2017) précédant l'état d'impuissance apprise qui suit si les échecs se répètent encore et que la situation incontrôlable perdure (cf., Chapitre 2).

Dans l'étude présentée dans ce dernier chapitre empirique, nous souhaitons vérifier si, conformément aux prédictions du paradigme de l'impuissance apprise, et notamment de sa composante informationnelle, un historique individuel d'échecs répétés lors de la prise de parole est capable d'engendrer des carences cognitives lors d'une tâche suivant ces échecs répétés. Un résumé des éléments testés dans ce chapitre est représenté dans la Figure 27.

**Figure 27**

*Éléments du paradigme de l'impuissance apprise testés dans le Chapitre 6*



### **Enjeux théoriques**

L'étude des carences cognitives engendrées par l'échec répété (i.e., faible instrumentalité/non-contingence) de la prise de parole (i.e., voix) dans un contexte organisationnel présente des enjeux théoriques non négligeables sous plusieurs aspects importants.

Du point de vue de la littérature sur la voix/le silence organisationnel, aucune étude à notre connaissance n'a formellement examiné les conséquences cognitives que peuvent provoquer les échecs de la voix sur les personnes. Les aspects cognitifs associés à l'utilisation de la voix/du silence sont principalement considérés comme des antécédents plutôt que comme des conséquences (à l'image des études portant sur les liens entre les émotions et la voix/le silence ; Chapitre 5). Par exemple, les questions d'apprentissage ou d'évaluation de la situation constituent le principal cadre d'étude de processus cognitifs antécédents liées à l'utilisation de la voix ou le fait de rester silencieux en milieu organisationnel (Knoll et al., 2021b ; Pahng & Kang, 2023). Sur un autre aspect, il est également question des efforts cognitifs déployés par

une personne souhaitant rester silencieuse (pour inhiber son comportement), bien que cela ne soit pas explicitement testé et que la fatigue qui en découle soit uniquement évaluée du point de vue de sa composante émotionnelle et non sur un aspect de performances cognitives (Hao et al., 2022 ; Knoll et al., 2019). Enfin, d'autres études identifient la charge cognitive demandée par un poste de travail comme un des facteurs modérateurs de la prise de parole ou du silence en organisation (Madrid et al., 2015). L'étude présentée dans ce chapitre présente l'examen de l'effet inverse : les conséquences du manque d'impact de la voix répété sur les performances cognitives.

Une nouvelle fois, il est plus globalement questionnable que le « silence acquiescent » (Pinder & Harlos, 2001), si souvent théorisé comme un état d'impuissance apprise (cf., Chapitre 3), ne fasse pas l'objet d'investigations des conséquences centrales d'un tel état, telles que les carences cognitives. L'examen des déficits cognitifs engendrés par des échecs répétés de la prise de parole en organisation est une interrogation non négligeable qui reste actuellement sans réponses. Les déficits cognitifs restent alors des conséquences importantes à examiner pour explicitement conclure à un état d'impuissance apprise (Peterson et al., 1993). Cette démarche poursuit deux objectifs importants. Tout d'abord, elle vise à déterminer si l'échec répété de la prise de parole, pouvant entraîner des carences motivationnelles ressemblant au silence acquiescent (cf., Chapitre 4), engendre également des déficits cognitifs, comme le décrit le paradigme de l'impuissance apprise (Kofta, 1993 ; Peterson et al., 1993 ; Seligman, 1975). La réponse à cette interrogation permettrait de finaliser l'examen réalisé dans cette thèse des conséquences liées à la définition étiologique de l'impuissance apprise (i.e., déficits comportementaux, émotionnels et cognitifs). De plus, cela permettrait d'identifier explicitement un état d'impuissance apprise dans un contexte de prise de parole. Par ailleurs, cette investigation ouvre la porte à l'exploration de conséquences jusqu'ici pas ou peu étudiées dans la littérature sur la voix et du silence au sein des organisations. Cette approche, liant

l'échec répété de la voix à la diminution des performances cognitives, pourrait offrir une perspective supplémentaire à la littérature sur l'étude des liens entre silence acquiescent et la diminution des performances au travail, voire le burnout dans sa dimension d'épuisement au travail (Hao et al., 2022).

Du point de vue de la littérature sur l'impuissance, l'exploration des carences cognitives associées à des échecs répétés pourrait contribuer à renforcer le paradigme de l'impuissance apprise. Cet examen démontrerait que ce paradigme possède une valeur prédictive, qui plus est dans un contexte organisationnel et qu'il est possible d'identifier un état d'impuissance apprise de manière explicite en utilisant l'ensemble des caractéristiques de son paradigme. De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a encore tenté d'investiguer les déficits cognitifs liés à des échecs répétés dans des contextes sociaux tels que l'échec répété de la voix en organisation. Pour finir, cette démarche permettrait de fournir une nouvelle fois un argument nécessaire pour conclure que les cas de silence acquiescent en organisation (i.e., silence motivé par la résignation) peuvent explicitement être liés à un état d'impuissance apprise.

### **Étude 6 : performances cognitives à la suite de l'expérience répétée de faible instrumentalité de la voix**

Pour rappel, dans le but de réaliser un examen complet et explicite de l'état d'impuissance apprise dans le contexte de la prise de parole, il est nécessaire de pouvoir identifier l'ensemble des composants du paradigme de l'impuissance apprise (Peterson et al., 1993). Cette démarche comprend l'identification de ses antécédents, de ses médiateurs, et surtout, conformément à la définition étiologique de l'impuissance apprise, l'ensemble des trois déficits associés à cet état (i.e., comportementaux, émotionnels et cognitifs). L'étude présentée dans ce chapitre vise à identifier le dernier type de carences que nous n'avons pas exploré au

travers des études précédentes, à savoir les carences cognitives résultant de l'échec répété de la prise de parole.

## **Introduction**

Les processus cognitifs étudiés dans les recherches portant sur la théorie informationnelle de l'impuissance apprise (dont dépendent l'observation des déficits) sont variés et incluent, par exemple : l'apprentissage (Gacek et al., 2017 ; Sędek & Kořta, 1990), la planification (von Hecker et al., 2000), la logique (McIntosh et al., 2005), la manipulation de l'information en mémoire (von Hecker & Sędek, 1999), la recherche/sélection d'informations (Amichai-Hamburger et al., 2003 ; Sędek et al., 1993), l'attention (Bukowski et al., 2015), la flexibilité cognitive (Bukowski et al., 2019) ou encore la reconnaissance intentionnelle (Soral et al., 2021). Dans l'étude présentée dans ce chapitre, nous nous sommes focalisés sur un ensemble de processus cognitifs de haut niveau qui semblent être négativement impactés par l'incontrôlabilité tout en étant impliqués dans un grand nombre de situations de la vie quotidienne (et donc également en milieu organisationnel ; Cramm et al., 2013) : les fonctions exécutives (Bukowski et al., 2015, 2019 ; Diamond, 2013).

### ***Les fonctions exécutives***

Cette section n'a pas pour but de réaliser une revue exhaustive de la littérature sur les fonctions exécutives mais plutôt de développer certains points clefs nécessaires à la compréhension de la tâche utilisée dans l'étude 6 ainsi que les différents résultats obtenus. Cette présentation sera également l'occasion de justifier le choix de s'intéresser spécifiquement à ces processus cognitifs plutôt qu'à d'autres et comment ils affectent une part non négligeable de la vie quotidienne des personnes.

## *Définitions*

Les fonctions exécutives regroupent plusieurs processus cognitifs considérés comme fondamentaux pour initier et diriger un comportement vers un but, surtout dans des contextes inhabituels ou pour faire face à de nouvelles situations (Banich, 2009). Ces processus descendants (*top-down*) de haut niveau sont constamment sollicités dans la vie quotidienne. Ils permettent, par exemple, de résoudre des problèmes, de planifier un emploi du temps, de gérer nos relations avec autrui ou de donner un sens à des informations complexes et/ou contradictoires (Cristofori et al., 2019). Bien qu'il n'existe pas de modèle consensuel à propos des fonctions exécutives, il semble néanmoins y avoir un accord sur le fait que les fonctions exécutives comprennent trois processus cognitifs clefs : l'inhibition de réponses prépondérantes, la mise à jour en mémoire de travail et la flexibilité mentale (Miyake et al., 2000 ; Miyake & Friedman, 2012).

L'inhibition de réponses prépondérantes consiste en la capacité de réguler les schémas de réponses automatiques dans une situation donnée (comportements, émotions, pensées ; Diamond, 2013). Autrement dit, l'inhibition implique la capacité de s'autoréguler en supprimant des réponses inappropriées, impulsives ou non pertinentes, en fonction d'une situation. L'inhibition ouvre la possibilité de faire des choix, d'orienter certaines réponses plutôt que d'autres et d'inhiber des réponses automatiques à des stimuli internes ou externes à l'individu. Par exemple, lors d'une conversation, il est nécessaire d'inhiber le fait de couper la parole à son interlocuteur ou d'inhiber le fait d'écouter une conversation d'autres personnes pour se concentrer sur la conversation en cours (e.g., effet *cocktail party*).

La mémoire de travail est un processus permettant de stocker et de manipuler activement des informations pendant de courtes périodes (Baddeley & Hitch, 1994). Elle joue un rôle essentiel dans le traitement de l'information en maintenant temporairement les données nécessaires à la réflexion, à la prise de décision et à la résolution de problèmes (Baddeley, 1998

; Gazzaley & Nobre, 2012). La mémoire de travail est essentielle pour des activités de la vie quotidienne telles que la compréhension de la lecture, la résolution de problèmes mathématiques, la planification d'actions et bien d'autres tâches cognitives complexes.

Enfin, la flexibilité mentale, en grande partie liée à l'inhibition et à la mémoire de travail, réfère à la capacité mentale d'ajustement ; il s'agit ici de la capacité à ajuster ses pensées ou ses comportements en réponse à des situations changeantes ou à de nouvelles informations (Cristofori et al., 2019 ; Diamond, 2013). Elle implique la capacité de changer de perspective, d'adopter un mode de pensée différent, de résoudre des problèmes de manière créative et de s'adapter aux circonstances changeantes.

Pour résumer, les fonctions exécutives permettent à une personne de passer facilement d'une tâche à une autre, de s'adapter à de nouvelles situations, à un environnement changeant ou de remettre en question ses croyances préalables lorsque cela est nécessaire. Les fonctions exécutives trouvent leur siège dans un réseau neuronal diffus, bien qu'une part significative des opérations soit soutenue par le cortex préfrontal ainsi que par le système limbique (Blair, 2017 ; Funahashi & Andreau, 2013).

### *L'intérêt de l'examen des fonctions exécutives*

Comme mis en évidence précédemment, les fonctions exécutives sont sollicitées dans une part importante des tâches de la vie quotidienne (et donc également au travail ; Cramm et al., 2013), qu'elles soient simples et automatiques (e.g., la lecture) ou plus complexes (e.g., rédaction d'une thèse). Certains auteurs soutiennent même que ces fonctions pourraient constituer une des caractéristiques principales de la pensée humaine (Cristofori et al., 2019). S'intéresser à ces fonctions nous permet donc d'explorer des aspects fondamentaux de la manière dont les individus raisonnent, donnent un sens à leur environnement, et dans quelle mesure ils sont capables de s'adapter de manière adéquate à celui-ci. En raison de leur rôle

central dans le fonctionnement de la pensée et de l'adaptation à l'environnement, les fonctions exécutives regroupent l'ensemble des processus cognitifs déjà étudiés dans diverses recherches menées dans le cadre de la théorie informationnelle de l'impuissance apprise (Bukowski et al., 2019). Par exemple, les fonctions exécutives sont sollicitées dans les tâches nécessitant de l'attention (Pashler, 1997), en particulier lorsqu'elle est sélective ou soutenue (Bukowski et al., 2015 ; Miyake et al., 2000).

Ainsi, par leur nature, les fonctions exécutives sont à l'origine d'un large éventail de capacités cognitives (Blair, 2017 ; Diamond, 2013 ; Hofmann et al., 2012). Enfin, comme observé dans l'ensemble des études portant sur la théorie informationnelle de l'impuissance apprise, ces fonctions peuvent être altérées par les stressseurs environnementaux tels que les situations d'incontrôlabilité et d'échecs (Blair, 2017). Pour l'ensemble de ces raisons, les fonctions exécutives sont les candidates idéales pour tester si les personnes sont affectées par l'échec répété de leur prise de parole en organisation.

La tâche qui sera utilisée dans la présente étude est la Go/No-Go paramétrique (*Parametric Go/No-Go* ; PGNG ; Langenecker et al., 2007 ; Votruba & Langenecker, 2013). Cette tâche cognitive permet entre autres une mesure des performances exécutives, testant et prenant en compte ses trois principaux processus à savoir l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité mentale. La PGNG comprend une tâche proposant trois niveaux de difficultés graduelles qui évaluent l'attention, la flexibilité mentale et la vitesse de traitement, avec les deux niveaux les plus difficiles (2 et 3) évaluant l'inhibition (Langenecker et al., 2007).

#### *Résumé des objectifs de l'étude*

L'enjeu principal de l'étude 6 est d'identifier si l'échec répété de la voix (i.e., faible instrumentalité/non-contingence de la voix) produit des déficits cognitifs de manière analogue à ce que décrit le paradigme de l'impuissance apprise (Bukowski & Kofta, 2017; Kofta, 1993;

Peterson et al., 1993; Seligman, 1975). Les processus cognitifs étudiés dans ce chapitre sont les fonctions exécutives (Cramm et al., 2013 ; Cristofori et al., 2019 ; Diamond, 2013 ; Miyake et al., 2000).

Cette étude expérimentale a fait l'objet d'un pré-enregistrement et le matériel (à l'exception du script de la tâche cognitive) ainsi que les données sont disponibles sur la plateforme OSF (<https://osf.io/vgmcw>). De même, cette étude a fait l'objet d'une approbation par le comité éthique de l'Université Côte d'Azur (dossier n°2023-002).

## **Hypothèses**

Premièrement, étant donné que les participants sont soumis à la même phase d'apprentissage impliquant un échec répété de leur voix, similaire à celle décrite dans les précédentes études expérimentales de cette thèse, nous nous attendons à observer un effet similaire sur le comportement des participants au cours de cette phase. Par conséquent, nous formulons l'hypothèse que le nombre de propositions réalisées par les participants exposés à l'échec de leur voix diminue davantage au fil de la phase d'apprentissage, que pour ceux dont la voix est prise en compte (**H1**). Cependant, il convient de noter que cette hypothèse n'est pas au cœur de la problématique de ce chapitre et sera principalement testée dans le prolongement des études précédentes.

Deuxièmement, nous nous attendons à ce que les participants exposés à l'échec répété de leur voix lors de la phase d'apprentissage soient globalement moins performants lors de la tâche cognitive suivante que les participants exposés à une forte instrumentalité de leur voix répétée (**H2**). Cette hypothèse est identique à celle des études portant sur la théorie informationnelle de l'impuissance apprise (e.g., Bukowski et al., 2015, 2019 ; von Hecker et al., 2000) ; études qui explorent les détériorations des performances cognitives à la suite d'un échec répété dans une tâche. Cette hypothèse est divisée en plusieurs sous-hypothèses,

correspondant aux différentes variables dépendantes mesurées de la tâche cognitive retenue (Parametric Go/No-Go ; PGNG). De ce fait, puisque les fonctions exécutives sont sensibles aux situations d'incontrôlabilité répétées (Blair, 2017 ; Bukowski et al., 2019), nous nous attendons à ce que les participants exposés à la faible instrumentalité répétée de leur voix obtiennent un taux de réponses correctes (**H2a**), des capacités d'inhibition (**H2b**) ainsi qu'une efficacité (**H2c**) plus faibles que les personnes exposées à la haute instrumentalité de leur voix répétée.

Enfin, des questions supplémentaires ont été ajoutées, auxquelles les participants répondent systématiquement entre les différents niveaux de la tâche (voir plus de détails dans la section méthodologie). Trois questions de contrôle étaient posées pour déterminer si le participant avait ressenti des perturbations internes ou externes pendant la tâche qui auraient ainsi pu altérer sa performance (e.g., des bruits parasites ou de la douleur). Trois autres questions étaient également posées pour évaluer la perception des participants concernant leur performance dans la tâche. Nous émettons l'hypothèse exploratoire que les participants exposés à une faible instrumentalité répétée de leur voix devraient évaluer leur performance dans la tâche cognitive de manière moins favorable que les autres participants (**H3**). En effet, Sędek et Kořta (1990b) ont pu observer que les participants effectuant une tâche cognitive après avoir été exposés à l'échec répété de leurs actions ont manifesté des niveaux moindres d'autosatisfaction que ceux exposés à des succès répétés.

## **Méthode**

### ***Participants***

#### *Spécifications de la population*

Comme dans les études 1 et 4, nous nous sommes focalisés sur une population d'étudiants à l'université : cette population est particulièrement exposée à une diminution de la qualité de ses conditions de vie (Bodin & Orange, 2019) et est donc susceptible d'avoir besoin

et/ou envie d'exprimer des suggestions d'amélioration de son environnement organisationnel (i.e., l'université). Pour cette raison, en plus de sa facilité d'accès, cela en faisait une population adéquate pour notre étude.

#### *Calcul de la taille d'échantillon*

Un calcul de puissance *a priori* a été réalisé avec G\*Power (3.1.9.7®) afin de déterminer la taille requise pour notre l'échantillon. Nous avons utilisé les valeurs moyennes<sup>17</sup> recommandées en ce qui concerne une comparaison entre trois groupes<sup>18</sup>, donnant un échantillon prévisionnel de  $N = 150$ .

#### *Échantillon final*

L'échantillon initial était constitué de 129 étudiants de l'université Côte d'Azur, sollicités par messagerie électronique, affichage sur le campus et via les réseaux sociaux. Nous avons exclu deux participants qui n'avaient pas formulé de propositions lors de la première thématique présentée dans l'étude pour l'analyse du comportement (même critère utilisé dans les études 1, 2, 3 et 4). Cependant, leur participation à la tâche cognitive a été prise en compte car ces deux participants ont tout de même formulé des propositions sur les thématiques restantes. En d'autres termes, ils ont reçu, comme tous les autres, les retours dépendants de leur condition expérimentale au moins trois fois avant la tâche cognitive. L'échantillon final, pour la tâche cognitive, était donc constitué de 129 étudiants, âgés de 18 à 49 ans ( $M_{\text{âge}} = 21.5$  ;  $ET_{\text{âge}} = 4.14$ ) dont 110 femmes (85.3%) et 19 hommes (14.7%). Parmi les participants, une très grande majorité ( $n = 126$  ; 97.7%) ont indiqué être actuellement en préparation d'une licence (bac +3), deux participants ont indiqué être en préparation d'un master (bac +5) et enfin un était en thèse

---

<sup>17</sup> $f = .25$ ,  $\alpha = .05$ ,  $1 - \beta = .80$ ,  $df = 2$ , groups = 3.

<sup>18</sup>Bien que la phase d'apprentissage dans l'étude soit un plan mixte composé d'une variable inter-sujet (niveau d'instrumentalité) et d'une variable intra-sujet (temps), et que la tâche cognitive représente un plan expérimental similaire, les analyses de puissance se sont basées uniquement sur un plan inter-sujet. En effet, les plans intra-sujets sont de nature à augmenter la puissance statistique.

(bac +8). Le domaine d'étude le plus représenté parmi les participants à l'étude était le domaine des sciences humaines et sociales ( $n = 114$ ) ; d'autres domaines étant très minoritairement représentés, tels que les études de médecine ( $n = 4$ ) ou les études de lettres, langues, arts et communication ( $n = 11$ ).

### ***Procédure et matériel***

La passation de l'étude se déroulait dans une salle informatique située dans un bâtiment du campus où les participants étaient recrutés.

Afin de justifier la passation de deux tâches de nature très différente (i.e., questionnaire sur les conditions de vie à l'université et une tâche cognitive) au sein d'une même étude, elle a été présentée aux participants comme une succession de deux courtes études distinctes menées pour des projets différents. La première étude, consistant en la « phase d'apprentissage », était présentée aux participants de manière similaire aux études 1 et 4, qui avaient également été menées auprès d'étudiants à l'université. Cette phase était donc présentée comme une enquête sur les conditions de vie des étudiants à l'université. La seconde étude (phase « test »), consistant en la passation de la PGNG était présentée comme la validation d'une tâche cognitive pour de futures études. Les participants volontaires étaient ainsi invités à prendre part aux « deux courtes études » consécutives, constituant en réalité les deux phases de l'étude complète.

#### *Phase d'apprentissage*

La phase d'apprentissage a été présentée aux participants de manière similaire aux études 1 et 4. Ainsi, l'objectif réel de cette phase était dissimulé aux participants. Pour rappel, le scénario présenté était le suivant : une équipe composée de chercheurs en psychologie sociale, psychologie du travail et des ressources humaines souhaitait répertorier les principales propositions et revendications des étudiants dans le cadre d'une enquête nationale sur les

conditions de vie des étudiants à l'université en France ; ce recensement était présenté comme ayant pour but de mener des études plus importantes et davantage ciblées pour cette population.

Chaque participant était placé individuellement devant un ordinateur et a complété cette phase sur la plateforme Qualtrics (Qualtrics Labs, Inc., 2020). Comme pour l'ensemble des études précédentes, les participants ont été invités à formuler des propositions sur quatre thématiques consécutives. Ces thématiques d'expression étaient les mêmes que celles des études 1 et 3 et étaient également présentés de manière aléatoire (Annexes 1, 4 et 6). Les instructions (identiques à celle des études 1, 2, 3 et 4) indiquaient que les chercheurs ne retiendraient que les propositions les plus intéressantes car il n'était pas possible d'inclure l'ensemble des propositions de tous les participants de l'étude ; il était signalé aux participants que la sélection des propositions serait réalisée par un expérimentateur directement après leur expression sur une thématique.

Cette opérationnalisation permettait d'introduire la manipulation expérimentale de la variable inter-sujet de manière identique à l'étude 1 : 3, niveau d'instrumentalité de la voix (haute instrumentalité vs. faible instrumentalité vs. absence de retours orientés). Par conséquent, au cours de cette phase, les propositions des participants aux différentes thématiques étaient soit toujours acceptées (condition de haute instrumentalité de la voix ;  $n = 42$ ) soit toujours refusées (condition de faible instrumentalité,  $n = 43$ ) soit sans mention spécifique ; dans ce dernier cas, les participants ne recevaient pas d'indices spécifiques sur l'acceptation ou non des propositions par un expérimentateur (absence de retours orientés ;  $n = 44$ ). Les participants étaient répartis de manière aléatoire dans l'une ou l'autre de ces conditions expérimentales. Les retours de l'expérimentateur pour l'ensemble des conditions expérimentales étaient identiques à ceux utilisés dans l'étude 1. La mise en scène du « temps de réflexion » de l'expérimentateur était en revanche la version « améliorée » présentée dans l'étude 4 (Annexe 4). Après s'être exprimés sur les quatre thématiques, les participants devaient

appeler l'expérimentateur pour accéder à la « deuxième » courte étude, correspondant en réalité à la phase « test ».

*Phase de test : Parametric Go/No-Go (PGNG)*

Le script utilisé pour la tâche cognitive était hébergé sur le logiciel PsychoPy (version 2021.2.3 ; Peirce, 2007). La tâche était présentée comme une validation pour une tâche cognitive qui serait ensuite utilisée dans de futures études.

Le principe de base de la tâche cognitive dans la PGNG est le suivant : des lettres (blanches sur fond gris, format minuscule, de police Open Sans et de taille égale à un quart de l'écran de l'ordinateur) apparaissent une à une successivement. Chaque lettre est systématiquement présentée 600ms, avec un intervalle inter-stimulus de 0ms. Les participants doivent identifier le plus rapidement et précisément possible certaines lettres « cibles » en appuyant sur un bouton lorsqu'elles sont affichées et ne pas appuyer lors de la présence de lettres « non-cibles ». La passation de la PGNG comporte trois niveaux, chacun d'eux avec une consigne différente (définissant les lettres cibles à identifier) qui évolue graduellement en difficulté (niveau 1 : « facile » ; niveau 2 « modéré » ; niveau 3 : « difficile » ; Votruba & Langenecker, 2013). Avant chacun des trois niveaux, les participants peuvent lire la consigne du niveau et réaliser au moins une fois une courte phase d'entraînement pour tester leur bonne compréhension de cette dernière. Après avoir complété un niveau, les participants répondent à six questions concernant leur ressentis durant le niveau. Les participants prennent part aux trois niveaux dans le même ordre. Tout le matériel incluant la présentation de la tâche, les consignes données aux participants pour chaque niveau (avec exemples) et les différentes mesures est répertorié en Annexe 6.

*Niveau 1.* Durant le premier niveau de la tâche, les participants doivent identifier trois lettres cibles : « x », « y » et « z ». Les participants devaient appuyer sur un bouton uniquement

lorsqu'ils voyaient un « x », un « y » ou un « z », peu importe l'ordre de leur présentation ou si une même lettre cible était présentée deux fois consécutivement. Ce niveau était constitué de 33 lettres cibles à identifier ainsi que de 192 lettres non-cibles à éviter. Pour ce niveau et pour l'ensemble des niveaux de l'étude, la présentation des lettres cibles et non cibles était aléatoire pour chaque participant.

*Niveau 2.* Pour le second niveau de la tâche, les participants devaient identifier les lettres cibles « x » et « y ». Cependant, la consigne précisait également que l'ordre d'apparition des lettres était important : il fallait alterner entre l'identification d'un « x » et d'un « y ». Ainsi, pour ce niveau, les participants devaient se souvenir de la dernière lettre identifiée (e.g., « x ») et appuyer uniquement lorsque l'autre lettre (e.g., « y ») était présentée. Ils ne devaient donc pas appuyer (i.e., inhiber leur comportement) si deux lettres cibles identiques (e.g., « x » puis « x ») étaient présentés consécutivement (le nombre de lettres non-cible entre les deux étant aléatoire). Cette consigne complexifie la tâche et sollicite davantage la mémoire de travail, la flexibilité cognitive et l'inhibition du participant par rapport au Niveau 1. Ce niveau comportait 51 lettres cibles à identifier, 15 lettres leurres (i.e., lettres cibles à ne pas identifier car consécutivement identique à une lettre cible déjà identifiée) ainsi que 254 lettres non-cibles à éviter.

*Niveau 3.* Pour le troisième niveau, la consigne est strictement identique à celle du Niveau 2 mais les participants devaient à présent également identifier la lettre « z » en plus de « x » et de « y ». Ce dernier niveau est le plus complexe et comportait 51 lettres cibles, 14 lettres leurres et 263 lettres non-cibles.

*Matériel.* L'ensemble des passations de cette tâche cognitive se déroulaient sur un ordinateur portable Fujitsu modèle LifeBook E756 doté d'un écran de 1366\*768px avec un taux de rafraîchissement de 60Hz. Une manette filaire type PS4 (Nacon BB4469Blk) branchée

en USB était utilisée pour enregistrer les réponses des participants à la tâche. La touche gâchette « R1 » était utilisée (simple pression) pour enregistrer l'identification d'une lettre par un participant.

### *Mesures*

*Pourcentage de réponses correctes (PCT).* Un pourcentage de réponses correctes (PCT) était calculé en divisant le nombre d'identifications correctes réalisées par le participant par le nombre total de réponses correctes possibles dans un niveau ( $\times 100$ ). Cette mesure représente un indicateur d'attention soutenue et était calculée pour chacun des participants aux Niveaux 1, 2 et 3.

*Pourcentage d'inhibitions correctes (PCI).* Le score d'inhibitions correctes (PCI) était calculé en divisant le nombre d'inhibitions correctes réalisées par le participant par le nombre total de réponses à inhiber (i.e., leurres) dans un niveau ( $\times 100$ ). Cette mesure était calculée pour chacun des participants aux Niveaux 2 et 3, les seuls niveaux avec la présence de lettres leurres à éviter.

*Efficienc.* Le score d'efficienc prenait en compte le fait que le participant était juste dans ses réponses mais prenait également en compte sa rapidité (i.e., un participant réalisant des réponses justes tout en étant rapide obtient un score élevé d'efficienc). De ce fait, pour le Niveau 1 le score d'efficienc était calculé en réalisant le calcul suivant :  $(PCT/\text{temps de réponse moyen}) \times 100$ . Les scores d'efficienc des Niveaux 2 et 3 incluait une proportion proratisée de PCI et de PCT en fonction de la plus grande proportion de cibles par rapport aux leurres. Les scores d'efficienc pour les Niveaux 2 et 3 de la tâche étaient calculés selon la formule suivante :  $(\{[(5 \times PCT) + PCI]/6\}/\text{temps de réponse moyen}) \times 100$  (Votruba & Langenecker, 2013).

*Ressenti durant la tâche.* À chaque fin de niveau, les participants devaient indiquer leur degré d'accord sur six affirmations. Trois items, emprunté à Kiss et Linnell (2021), mesuraient à quel point le participant est resté concentré sur la tâche (e.g., « Durant la tâche, j'étais fatigué, mon esprit était vide ou mes pensées étaient ailleurs »). Trois autres items mesuraient respectivement le sentiment d'être en contrôle de sa performance durant la tâche, la motivation à persévérer dans la tâche et enfin la perception de compétence à réaliser la tâche. Pour l'ensemble des six affirmations, les participants répondaient sur une échelle allant de -3 (« pas du tout d'accord ») à 3 (« tout à fait d'accord »).

## **Résultats**

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R Statistical Software (v4.2.2 ; R Core Team 2021).

### ***Comportements de voix lors de la phase d'apprentissage (H1)***

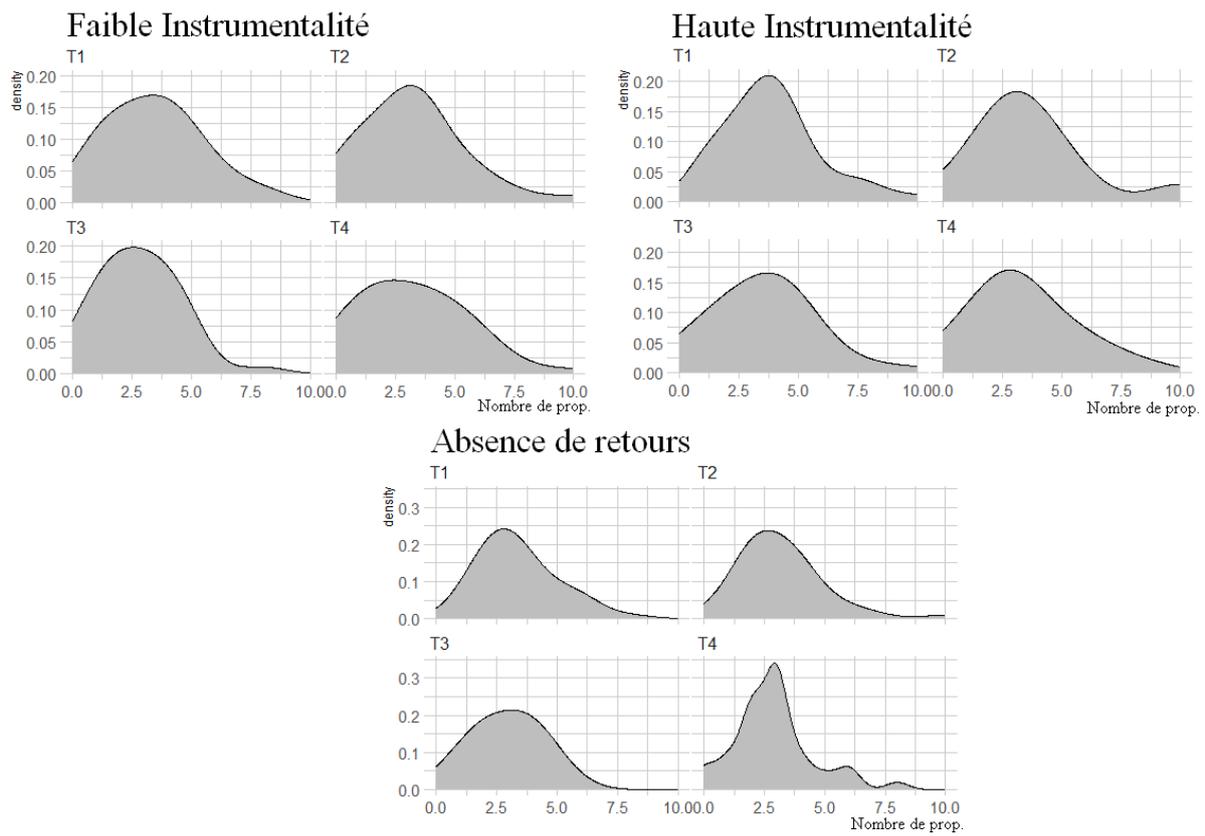
L'hypothèse H1 énonce que le nombre de propositions réalisées par les participants constamment exposés à une faible instrumentalité répétée de leur voix diminue au cours du temps, par rapport à ceux pour qui la voix reste constamment instrumentale au cours de la phase d'apprentissage. Au vu du type de données traitées (compte), des leurs indicateurs de dispersion ( $\sigma^2 > M$  pour les conditions faible instrumentalité et haute instrumentalité pour T1, T2, T3 et T4, Tableau 13) et du tracé des densités de distributions (Figure 28), nous pouvons conclure qu'il s'agit en majorité de distributions suivant une loi binomiale négative (Coxe et al., 2009; Gardner et al., 1995).

Pour traiter ces données, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé à effets mixtes (GLMM) avec le module GAMLj pour R (Gallucci, 2019), de la même manière que dans les études 1 et 2. Ainsi, notre modèle comprenait deux effets fixes (« instrumentalité » : faible

instrumentalité, haute instrumentalité, absence de retours orientés ; « temps » : T1, T2, T3, T4), leur interaction et les participants comme facteur aléatoire.

**Figure 28**

*Densité du nombre de propositions pour chacun des temps des trois conditions expérimentales de l'étude 6*



**Tableau 13**

Moyennes, écarts-types et variances du nombre de propositions pour chacun des temps de l'étude 6

| Condition              | T1                        |            | T2                        |            | T3                        |            | T4                        |            |
|------------------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|
|                        | <i>M</i><br>( <i>ET</i> ) | $\sigma^2$ |
| Faible instrumentalité | 3.44<br>(1.94)            | 3.75       | 3.27<br>(2.21)            | 4.90       | 2.78<br>(1.70)            | 2.88       | 3.20<br>(2.22)            | 4.91       |
| Haute instrumentalité  | 3.88<br>(2.03)            | 4.11       | 3.76<br>(2.49)            | 6.19       | 3.50<br>(2.16)            | 4.60       | 3.36<br>(2.16)            | 4.67       |
| Absence de retours     | 3.36<br>(1.57)            | 2.47       | 3.18<br>(1.77)            | 3.13       | 2.91<br>(1.46)            | 2.13       | 2.86<br>(1.65)            | 2.73       |

L'analyse ne révèle aucun effet significatif, que ce soit pour les effets principaux de l'instrumentalité,  $\chi^2(2, N = 127) = 3.55, p = .16$ , du temps,  $\chi^2(3, N = 127) = 6.41, p = .09$ , ou de leur interaction,  $\chi^2(6, N = 217) = 1.32, p = .97$ , indiquant que les participants ne diffèrent pas dans leur nombre de propositions au cours du temps ou entre les groupes. Le nombre moyen de propositions par groupe en fonction du temps est visible dans le Tableau 13. L'hypothèse H1 n'est donc pas soutenue par ces données.

### **Performances à la tâche cognitive (PGNG)**

Des modèles linéaires (fonction *lm()* dans R) ont été appliqués aux différentes variables dépendantes de la tâche cognitive : pourcentage de réponses correctes, d'inhibitions correctes et scores d'efficacité. Une partie des distributions des variables de l'étude ne suivait pas une distribution paramétrique, comme indiqué dans le Tableau 14. Une transformation des données brutes a été opérée à l'aide de la fonction *huge.npn* du package *huge* pour R (Zhao et al., 2012). Ce package permet l'utilisation de copules non-paranormales pour transformer les données en utilisant une distribution gaussienne afin de représenter cette dépendance, tout en permettant

des spécifications non paramétriques pour les distributions marginales des variables (on parle alors de distributions semi-paramétriques ; Liu et al., 2009, 2012). Une représentation de ces distributions est disponible en Annexe 6.

L'ensemble des modèles linéaires présentés comportaient les deux facteurs suivants ainsi que leur interaction : les trois conditions d'instrumentalité de la voix dans la phase d'apprentissage (faible instrumentalité vs. haute instrumentalité vs. absence de retours), les trois niveaux de la PGNG (Niveau 1 vs. Niveau 2 vs. Niveau 3). Les comparaisons post-hoc pour chaque modèle ont été réalisées avec le package *emmeans* pour R (Lenth, 2021). Une représentation graphique des résultats de ces analyses est disponible dans la Figure 29.

#### *Pourcentage de réponses correctes (H2a)*

L'analyse concernant le pourcentage de réponses correctes indique un effet significatif principal du niveau d'instrumentalité lors de la phase d'apprentissage,  $F(2, 378) = 4.98, p < .01, \eta^2 = .021$ , du niveau de la PGNG,  $F(2, 378) = 39.39, p < .001, \eta^2 = .164$ , ainsi que l'interaction entre ces deux variables,  $F(4, 378) = 3.36, p < .05, \eta^2 = .010$ .

Les comparaisons post-hoc indiquent une différence significative entre les différents groupes uniquement dans le niveau 2 de la PGNG, de telle sorte que les participants exposés à un faible niveau d'instrumentalité de la voix dans la phase d'apprentissage font significativement moins de réponses correctes ( $M = 66.7 ; ET = 24.7$ ) que les participants dans la condition « haute instrumentalité » ( $M = 83.6 ; ET = 13, t = 4.75, p_{holm} < .001$ ). Pour ce même Niveau 2, le pourcentage de réponses correctes des participants dans la condition « absence de retours orientés » ( $M = 75.4 ; ET = 19.5$ ) ne diffère pas significativement de celui des participants exposés à une faible instrumentalité de leur voix, ni de celui de ceux exposés à une haute instrumentalité (respectivement,  $t = 2.39, p_{holm} = .28$  et  $t = 2.40, p_{holm} = .28$ ).

Concernant les Niveaux 1 et 3 de la PGNG, le pourcentage de réponses correctes n'était pas significativement différent entre les groupes expérimentaux.

**Tableau 14**

*Moyennes brutes des mesures aux différentes variables de la PGNG en fonction du groupe expérimental et du niveau de la PGNG*

| Variable               | Pourcentage réponses correctes (PCT) |                   |                   | Pourcentage inhibition correctes (PCI) |                   |                   | Efficience à la tâche |                   |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|------|
|                        | 1                                    | 2                 | 3                 | 1                                      | 2                 | 3                 | 1                     | 2                 | 3    |
| Faible instrumentalité | 75.5 <sup>a</sup>                    | 66.7 <sup>a</sup> | 59.4              | -                                      | 69.3 <sup>a</sup> | 58.3              | 17.0 <sup>a</sup>     | 15.8 <sup>a</sup> | 13.1 |
| Haute Instrumentalité  | 78.2                                 | 83.6 <sup>a</sup> | 60.0              | -                                      | 89.3 <sup>a</sup> | 72.9 <sup>a</sup> | 17.4                  | 19.5              | 13.7 |
| Absence de Retours     | 78.4 <sup>a</sup>                    | 75.4              | 61.7 <sup>a</sup> | -                                      | 85.4 <sup>a</sup> | 71.2              | 17.3 <sup>a</sup>     | 18.0 <sup>a</sup> | 13.8 |

Note. <sup>a</sup>W de Shapiro-Wilk significatif à au moins  $p < .05$  sur les distributions de données brutes

*Pourcentage d'inhibitions correctes (H2b)*

L'analyse concernant le pourcentage d'inhibitions correctes indique un effet significatif principal du niveau d'instrumentalité dans la phase d'apprentissage,  $F(2, 252) = 20.61, p < .001, \eta^2 = .141$ , du niveau de la PGNG,  $F(1, 252) = 66.52, p < .001, \eta^2 = .209$ , mais l'interaction entre ces deux variables n'est pas significative,  $F(2, 252) = 1.85, p = .16$ .

Les comparaisons post-hoc réalisées sur l'effet principal du niveau d'instrumentalité indiquent que les participants exposés à un faible niveau d'instrumentalité de la voix dans la phase d'apprentissage réalisent significativement moins d'inhibitions correctes ( $M = 63.8$  ;  $ET = 20.9$ ) que les participants dans la condition « haute instrumentalité » ( $M = 81.1$  ;  $ET = 12.8, t = 6.76, p_{holm} < .001$ ) ainsi que les participants dans la condition « absence de retours orientés » ( $M = 75.4$  ;  $ET = 13.8, t = 5.61, p_{holm} < .001$ ). Ces deux derniers groupes ne diffèrent pas significativement dans leur pourcentage d'inhibitions correctes,  $t = 1.22, p = .22$ . Notons que le niveau moyen d'inhibitions correctes réalisées par les participants (peu importe leur

condition expérimentale) diminue significativement entre le Niveau 2 et le niveau 3 de la PGNG,  $t = 8.16$ ,  $p_{holm} < .001$ . Ce résultat est conforme à la différence de difficulté entre les Niveaux 2 et 3.

### *Efficienc e à la tâche (H2c)*

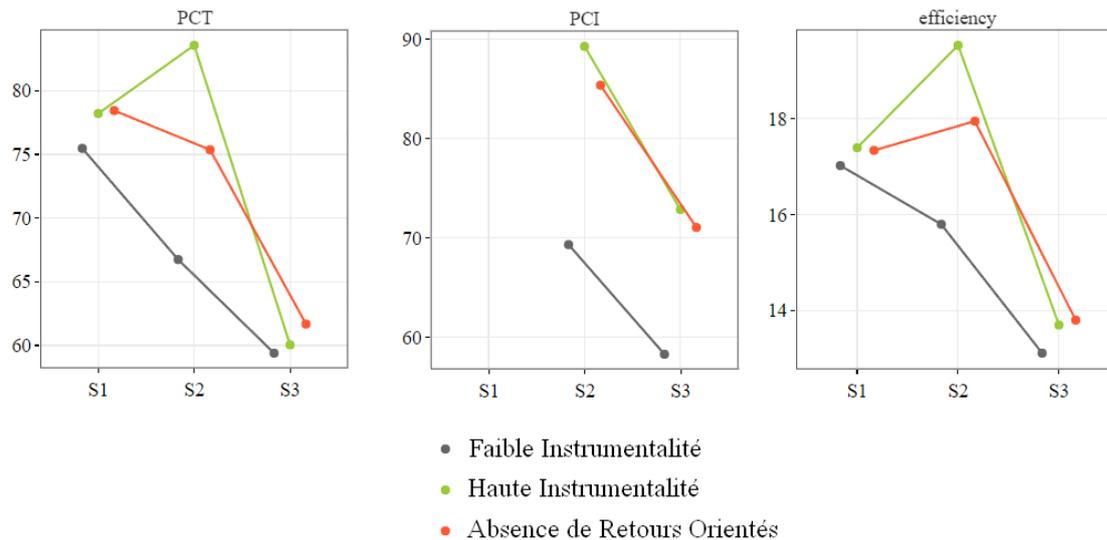
L'analyse concernant l'efficienc e des participants à la tâche montre des résultats similaires à ceux concernant le pourcentage de réponses correctes. L'analyse indique un effet principal significatif du niveau d'instrumentalité dans la phase d'apprentissage,  $F(2, 378) = 5.99$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .031$ , du niveau de la PGNG,  $F(2, 378) = 47.13$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .200$ , ainsi que l'interaction entre ces deux variables,  $F(4, 378) = 2.84$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .029$ .

Les comparaisons post-hoc indiquent une différence significative entre les différents groupes uniquement dans le niveau 2 de la PGNG de telle sorte que les participants exposés à un faible niveau d'instrumentalité de la voix dans la phase d'apprentissage sont significativement moins efficients ( $M = 15.8$  ;  $ET = 5.07$ ) que ceux exposés à une haute instrumentalité de leur voix ( $M = 19.5$  ;  $ET = 3.16$ ,  $t = 4.69$ ,  $p_{holm} < .001$ ). Les participants dans la condition « absence de retours orientés » ( $M = 75.4$  ;  $ET = 19.5$ ) ne diffèrent pas significativement de ceux exposés à une faible instrumentalité de leur voix, ni de ceux exposés à une haute instrumentalité en ce qui concerne leur pourcentage d'inhibitions correctes pour le niveau 2 de la PGNG (respectivement,  $t = 2.73$ ,  $p_{holm} = .10$  et  $t = 1.99$ ,  $p_{holm} = .60$ ).

Concernant les niveaux 1 et 3 de la PGNG, l'efficienc e des participants n'était pas significativement différente entre les groupes expérimentaux.

## Figure 29

Représentations graphiques des différentes variables mesurées dans la tâche cognitive PGNG en fonction de du groupe d'appartenance dans la phase d'apprentissage et du niveau de la tâche. De gauche à droite : pourcentage de réponses correctes, pourcentage d'inhibitions correcte et scores d'efficience



En résumé, il ressort de ces analyses que le niveau d'instrumentalité de la voix dans la phase d'apprentissage a eu un impact sur les performances cognitives des participants dans une nouvelle tâche. Plus précisément, les participants exposés à une faible instrumentalité de leur voix répétée pendant la phase d'apprentissage commettent davantage d'erreurs et sont moins efficaces que les participants exposés à une forte instrumentalité de leur voix mais uniquement lorsque la tâche cognitive est de niveau « modéré » (i.e., niveau 2). Aucune différence significative n'a été observée pour ces variables lorsque la tâche était « facile » (niveau 1) ou « difficile » (niveau 3). En revanche, les personnes exposées à une faible instrumentalité répétée de leur voix obtiennent systématiquement de moins bons résultats en ce qui concerne leurs capacités d'inhibition dans la tâche. Ces résultats soutiennent partiellement l'hypothèse H2.

### *Evaluation de la concentration sur la tâche*

Trois items mesuraient le degré de concentration subjective sur la tâche après chaque niveau de la PGNG. Les résultats associés à chacun de ces items (analysés un à un) sont présentés dans le Tableau 15. Pour chacun des items, nous n'observons aucuns effets principaux significatifs en ce qui concerne la variable d'instrumentalité de la voix dans la phase d'apprentissage. En revanche, et sans surprise, nous obtenons des effets significatifs principaux en ce qui concerne le niveau de la PGNG pour les items concernant la fatigue perçue ainsi que le niveau de concentration, respectivement  $F(2, 378) = 4.92, p < .01, \eta^2 = .025$ , et  $F(2, 378) = 8.36, p < .001, \eta^2 = .042$ . Les comparaisons post-hocs concernant ces effets montrent que les participants se sentent de plus en plus fatigués au fur et à mesure que la difficulté de la tâche augmente et ils indiquent être de moins en moins concentrés au cours du temps (l'ensemble de ces comparaisons est disponible en Annexe 6).

En ce qui concerne l'item mesurant le niveau de distraction des participants, nous n'observons aucun effet significatif, que ce soit du niveau d'instrumentalité ou du niveau de la PGNG. Ce constat indique que les participants n'ont pas perçu être significativement gênés par des perturbateurs internes ou externes lors de la passation de l'étude.

**Tableau 15**

Résultats des modèles portant sur les questions posées à propos du niveau de concentration

|                  | « Durant la tâche, je me sentais fatigué... » |          | « J'étais concentré sur la tâche ... » |          | « Durant la tâche, je pensais aux choses autour de moi... » |          |
|------------------|---|----------|--|----------|---|----------|
|                  | <i>F</i>                                      | <i>p</i> | <i>F</i>                               | <i>p</i> | <i>F</i>  | <i>p</i> |
| Instrumentalité  | 2.85  | .059     | 1.67                                   | .189     | 0.11  | .894     |
| Niveau           | 4.92  | < .01    | 8.36                                   | < .001   | 0.41  | .664     |
| Instrumentalité* |   |          |  |          |   |          |
| Niveau           | 0.37  | .826     | 0.06                                   | .992     | 0.36  | .832     |

#### *Evaluation personnelle de la performance*

Trois items mesuraient le ressenti des participants concernant leur performance à chaque niveau de la tâche de la PGNG. Seuls les résultats pertinents sont détaillés dans cette partie. Une représentation graphique des résultats concernant les réponses aux items durant la tâche cognitive est disponible en Annexe 6. Les résultats associés à chacun de ces items sont présentés dans le Tableau 16.

*Motivation à poursuivre la tâche.* Un effet significatif principal de l'instrumentalité de la voix est observé en ce qui concerne le degré de motivation des participants dans la tâche,  $F(2, 378) = 13.02, p < .001, \eta^2 = .062$ . Les comparaisons post-hoc indiquent que les participants de la condition « faible instrumentalité » ( $M = -0.30, ET = 0.93$ ) se sentent en moyenne significativement moins motivés que les participants des conditions « haute instrumentalité » ( $M = 0.20, ET = 0.75, t = 5.09, p_{holm} < .001$ ) ou « absence de retours » ( $M = -.006, ET = 0.82, t = 2.86, p_{holm} < .01$ ). Il est également possible d'observer un effet significatif principal du niveau de la tâche sur la motivation des participants,  $F(2, 378) = 7.48, p < .001, \eta^2 = .031$ , les participants sont significativement moins motivés lors du niveau 3 (i.e., « difficile » ;  $M = -$

0.23 ;  $ET = 0.88$ ) en comparaison avec le niveau 1 (i.e., « facile » ;  $M = 0.17$ ,  $ET = 0.89$ ,  $t = 3.87$ ,  $p_{\text{holm}} < .001$ ).

### Tableau 16

*Résultats des modèles portant sur les questions posées en fin de tâche à propos de l'évaluation personnelle de la performance*

|                  | « Je suis resté motivé à faire la tâche ... » |          | « Je me suis senti au contrôle durant la tâche ... » |          | « Je me suis senti compétent ... » |          |
|------------------|---|----------|--|----------|------------------------------------|----------|
|                  | <i>F</i>                                      | <i>p</i> | <i>F</i>   | <i>p</i> | <i>F</i>                           | <i>p</i> |
| Instrumentalité  | 13.02   | < .001   | 4.53   | < .05    | 0.84                               | .429     |
| Niveau           | 7.48  | < .001   | 9.98   | < .001   | 17.98                              | < .001   |
| Instrumentalité* | 0.44  | .779     | 1.25   | .291     | 1.54                               | .188     |
| Niveau           |   |          |  |          |                                    |          |

*Sentiment de contrôle sur la tâche.* L'analyse révèle un effet principal significatif de l'instrumentalité de la voix sur le sentiment d'être en contrôle,  $F(2, 378) = 7.26$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .022$ , de telle sorte que les participants exposés à une faible instrumentalité de la voix ( $M = 0.14$ ,  $ET = 0.88$ ) se sentent moins en contrôle que ceux exposés à une forte instrumentalité de la voix durant la tâche ( $M = 0.19$ ,  $ET = 0.94$ ,  $t = 2.95$ ,  $p_{\text{holm}} < .05$ ).

*Sentiment de compétence.* Nous n'observons pas d'effet du niveau d'instrumentalité de la voix dans la phase d'apprentissage concernant le niveau de compétence perçue des participants dans la tâche cognitive,  $F(2, 378) = 0.84$ ,  $p = .43$ . Ce résultat ne permet pas de valider l'hypothèse H3.

### Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner les conséquences cognitives résultant de la répétition de l'échec dans la prise de parole (i.e., voix) afin de compléter l'investigation des

trois déficits de la définition étiologique du paradigme de l'impuissance apprise (i.e., motivationnelles, émotionnelles et cognitives). L'investigation de telles conséquences n'avait jamais fait l'objet de recherches antérieures. Nous avons suivi le protocole classique pour examiner les déficits cognitifs induits par l'exposition répétée à l'incontrôlabilité, à savoir : un protocole triadique avec une phase d'apprentissage (exposition à différents niveaux d'incontrôlabilité) suivie d'une évaluation des performances cognitives (e.g., Bukowski et al., 2015, 2019 ; Sędek & Kofta, 1990 ; Soral et al., 2021). Les capacités cognitives évaluées dans cette étude étaient les fonctions exécutives (Cristofori et al., 2019 ; Diamond, 2013 ; Miyake et al., 2000). Il s'agit d'un ensemble de processus cognitifs qu'il est possible de retrouver dans les tâches utilisées dans des études antérieures sur les déficits cognitifs associés à l'impuissance apprise (e.g., Bukowski et al., 2019 ; Sędek et al., 1993 ; Sędek & Kofta, 1990 ; von Hecker & Sędek, 1999). Ces fonctions sont également essentielles pour accomplir des tâches plus ou moins complexes dans la vie quotidienne.

Les résultats de cette étude montrent qu'une condition où la voix échoue à avoir un impact de manière répétée (i.e., faible instrumentalité) entraîne des conséquences sur les performances cognitives des individus semblables à celles prévues par le paradigme de l'impuissance apprise (Kofta, 1993 ; Peterson et al., 1993). Nous avons pu observer que lorsque les antécédents d'un état d'impuissance apprise sont présents (i.e., faible instrumentalité de la voix répétée), les participants présentent des déficits dans leurs performances lorsqu'ils sont confrontés à une nouvelle tâche. Plus précisément, grâce à l'utilisation de la tâche PGNG comportant plusieurs niveaux de difficulté, nous avons pu constater que la diminution des performances cognitives se manifeste principalement lorsque la tâche présente un niveau de difficulté « modéré ». Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que lorsque la tâche est triviale, elle est de fait peu sensible aux conséquences cognitives de l'impuissance apprise. Inversement, lorsque la tâche est trop difficile, il est attendu qu'un grand nombre de personnes

rencontrent des difficultés, ce qui ne permet pas de mettre en évidence un déficit spécifique. Un résultat reste toutefois constant indépendamment de la difficulté de la tâche. En effet, lorsque les participants sont exposés à des situations d'échecs de la voix répétées, leurs capacités d'inhibition sont réduites. L'ensemble de ces résultats mettent en évidence que l'échec répété de la voix, en contexte expérimental, entraîne des déficits cognitifs mesurables, comparables à ceux observés dans le cadre du paradigme de l'impuissance apprise.

Il est envisageable de faire d'autres parallèles avec l'installation progressive d'un état d'impuissance apprise du point de vue des performances cognitives. Si une situation d'incontrôlabilité n'est que de faible intensité ou peu fréquente, elle a tendance à stimuler l'activité cognitive des individus plutôt que de les plonger immédiatement dans un état d'impuissance apprise (i.e., réactance ; Brehm, 1993; Greenaway et al., 2015, 2017 ; Mikulincer, 1988a). Cette tendance a un effet positif sur les performances cognitives : les personnes sont dans un état d'éveil afin de trouver une solution à l'incontrôlabilité, sont davantage attentives et traitent l'information de manière plus systématique (Ric & Scharnitzky, 2003). Or, dans notre étude, plutôt qu'une amélioration des performances, des déficits sont observables. Ce résultat signifie que, conformément au paradigme de l'impuissance apprise, les participants exposés à de multiples échecs de leur voix ont dépassé cet état de réactance, réduisant ainsi leurs performances cognitives et manifestant les déficits attendus d'un état d'impuissance apprise (Greenaway et al., 2017; Kofta & Sèdek, 1998; Mikulincer, 1988a; Ric & Scharnitzky, 2003).

Bien que les performances cognitives des personnes exposées à l'échec répété de la voix soient négativement impactées dans cette étude, nous n'observons pas de diminution de la vitesse de réponse moyenne des participants dans la tâche cognitive en fonction de leur groupe expérimental. Ce résultat n'était pas présenté car le « temps moyen de réponse » était compris dans le calcul de la variable dépendante « efficacité ». Néanmoins, ce résultat est en accord

avec les conclusions de Ric et Scharnitzky (2003), dans le fait que les échecs répétés induisent une diminution des performances cognitives mais pas des efforts déployés par les personnes dans la tâche cognitive. Autrement dit, c'est la qualité du traitement qui fait défaut en raison de la fatigue cognitive induite par les échecs répétés et non les efforts investis par les personnes dans la tâche. Ces résultats sont en accord avec la théorie informationnelle de l'impuissance apprise dans la mesure où la fatigue cognitive agit comme médiateur de la diminution des performances. Enfin, le niveau de motivation auto-reporté des personnes exposées à l'échec répété de leur voix est significativement plus bas que celui des participants des autres groupes, ce qui pourrait indiquer un éventuel déficit motivationnel.

En dépit des résultats encourageants précédemment présentés, cette étude présente des limites non négligeables. En premier lieu, bien que les fonctions exécutives soient sollicitées dans de nombreuses situations de la vie, elles ne sont pas les seules fonctions nécessaires. Cette étude permet uniquement de conclure sur les fonctions exécutives. Ensuite, la tâche PGNG, bien qu'ayant fait l'objet de validations (Langenecker et al., 2007), reste discutable du point de vue de la validité des mesures des fonctions exécutives. D'autres limites concernent manque de représentativité de notre échantillon, principalement composé de femmes et fortement orienté vers un seul domaine universitaire (sciences humaines). Ces spécificités rendent cet échantillon peu représentatif, même en considérant la population de l'organisation « étudiants à l'université ».

Il est également important de noter l'absence de déficits comportementaux attendu dans la phase d'apprentissage : les personnes exposées à l'échec répété de leur voix ne réduisent pas le nombre de leurs propositions au fil du temps, contrairement aux résultats observés dans les études précédentes. Ce résultat peut s'expliquer par le plus faible nombre de participants dans les différents groupes, indiquant un défaut de puissance statistique pour mettre en évidence un tel effet. Cette limite peut également remettre en question l'efficacité de la phase

d'apprentissage pour établir les antécédents de l'impuissance apprise, bien que les résultats obtenus lors de la phase de test soient conformes au paradigme de l'impuissance apprise. Enfin, une critique majeure peut être formulée concernant la validité écologique d'une telle étude, inhérente aux études menées en laboratoire.

## Conclusion du Chapitre 6

Étant donné que le chapitre 6 ne comprenait qu'une seule étude, dont les résultats ont déjà été présentés, l'objectif de cette conclusion est de discuter et d'élargir les implications de ces résultats pour la prise de parole en organisation, tout en fournissant un résumé des principaux résultats obtenus dans ce chapitre.

La nécessité impérative d'examiner l'ensemble des éléments constitutifs du paradigme de l'impuissance apprise (antécédents, médiateurs, conséquences ; Peterson et al., 1993) dans le cadre de la prise de parole nous a conduit à explorer les trois types de carences associées à l'étiologie de l'impuissance apprise, y compris celles examinées dans ce chapitre : les déficits cognitifs. À notre connaissance, les performances cognitives en tant que variable dépendante, notamment en contexte expérimental, n'ont jamais fait l'objet d'études en lien avec la prise de parole ou du silence organisationnel. L'examen de l'émergence d'un état d'impuissance apprise dans le contexte de prise de parole nous a donc permis d'identifier les premiers résultats concernant ce lien. L'étude présentée dans ce chapitre constitue ainsi une première exploration des carences cognitives faisant suite à l'échec répété de l'impact de la voix.

Nous avons pu observer que l'échec répété de la voix engendre des déficits cognitifs semblables à ceux observés dans les études précédentes réalisées dans le cadre de la théorie informationnelle de l'impuissance apprise (Bukowski & Kofta, 2017 ; Kofta, 1993; Sędek & Kofta, 1990). Plus précisément, dans l'étude présentée dans ce chapitre, les déficits observés se traduisent par une baisse de la qualité de la performance des participants lors d'une tâche cognitive après l'exposition à l'échec répété de leur voix. Cette baisse de performance se manifeste par un taux d'erreur plus élevé, une réduction de l'efficacité et une diminution de la capacité à inhiber les réponses prépondérantes, surtout lorsque la tâche est modérément complexe. Les processus cognitifs qui étaient examinés dans cette étude étaient les fonctions exécutives, fonctions qui jouent un rôle crucial dans le traitement de l'information, la génération

de réponses à des problèmes ou des situations de la vie quotidienne, dans l'adaptation adéquate de l'individu à son l'environnement et la gestion de ses relations sociales (Cristofori et al., 2019 ; Diamond, 2013). Ces compétences se retrouvent également tout naturellement dans le contexte professionnel (Cramm et al., 2013).

La première conclusion qu'il est possible de tirer de ce chapitre est que les antécédents menant à la préférence pour le silence, à savoir l'échec répété de la parole au fil du temps (cf., Chapitre 4) sont également susceptibles de mener à des déficits cognitifs (au niveau des fonctions exécutives). Cette investigation empirique représente le dernier élément théorique manquant à l'identification explicite du silence comme possible état d'impuissance apprise, à savoir la présence de déficits cognitifs liées à cet état.

Deuxièmement, la présence de déficits cognitifs résultant des échecs répétés de la voix pourrait avoir une importance significative pour la recherche sur la prise de parole, en particulier dans un contexte organisationnel. En effet, non seulement ce type de conséquences lié au silence n'a pas encore été identifié dans les recherches portant sur la voix et le silence en milieu professionnel (Hao et al., 2022 ; Ng & Feldman, 2012) mais il ouvre également des perspectives plus larges concernant les conséquences sur les individus pour qui la voix n'est pas efficace de manière répétée dans leur environnement organisationnel. D'abord, la présence de déficits cognitifs résultant des échecs répétés de la voix démontre une fois de plus qu'il est nécessaire de prendre en compte l'historique individuel de l'impact de la voix (i.e., instrumentalité au fil du temps) en milieu organisationnel lors de l'examen des conséquences de la prise de parole en organisation plutôt que de la considérer comme une situation isolée à un instant donné (Knoll, 2021). En suivant cette logique, lorsque nous considérons le silence acquiescent comme résultant de l'expérience et de l'apprentissage de la non-contingence répétée de la voix (voir Chapitres 3 et 4), et donc comme un état d'impuissance apprise, il

devient possible de contribuer à la compréhension de plusieurs conséquences identifiées du silence acquiescent en organisation (Hao et al., 2022 ; Ng & Feldman, 2012).

Le silence acquiescent a été associé à une diminution des performances au travail des individus davantage que le silence quiescent (Hao et al., 2022). Ainsi, il pourrait être possible qu'une partie de l'explication du lien entre silence acquiescent et performances réduites au travail puisse être attribuée aux déficits cognitifs liés à l'état d'impuissance apprise représenté par le silence acquiescent. Si les tâches d'un poste nécessitent la mise en place de certaines capacités cognitives (e.g., résolution de problèmes, planification, gestion de relations), il est probable qu'elles puissent être altérées par la faible instrumentalité répétée de la voix, en plus du fait que la personne se retrouve dans une situation négative qu'elle n'arrive pas à changer ou à éviter.

Un autre lien potentiel pourrait être fait avec les ruminations (Cropley & Millward Purvis, 2003 ; Cropley & Zijlstra, 2011) des personnes en situation d'échec répété de l'usage de la voix. Lorsqu'une personne « rumine », elle est focalisée sur des pensées liées à un ou des événements négatifs qui se sont produits sur son lieu de travail (e.g., faible instrumentalité de la voix récurrente). Si, comme dans notre étude, les personnes présentent des déficits en ce qui concerne leurs capacités d'inhibition de réponses prépondérantes et que les ruminations sont les réponses prépondérantes à la suite de la faible instrumentalité de la voix, il est probable que la personne ne soit pas en mesure d'inhiber efficacement ses pensées liées aux ruminations. Ces ruminations difficilement inhibées peuvent donc détériorer ses performances au travail mais aussi entretenir un état d'esprit globalement négatif s'il n'y a pas prise de distance psychologique avec ses échecs (Cropley & Zijlstra, 2011 ; Karabati et al., 2019 ; Vahle-Hinz et al., 2017).

Enfin, les considérations évoquées dans cette conclusion pourraient également être reliées à la littérature sur les antécédents du syndrome de burnout (Maslach et al., 2001). Si nous considérons les résultats présentés dans ce chapitre et les développements de cette conclusion, le silence acquiescent, en tant qu'état d'impuissance apprise correctement identifié, pourrait contribuer à l'explication de l'émergence du burnout selon deux dimensions : sa dimension de performances réduites au travail avec la diminution des performances cognitives, et la dimension d'épuisement émotionnel avec les conséquences émotionnelles de l'impuissance apprise (cf., Chapitre 5) mais également les ruminations potentiellement non inhibées dues à l'échec répétitif de la voix.

Pour résumer, ce chapitre met en évidence que l'échec répété de la voix produit des carences cognitives semblables à celles d'un état d'impuissance apprise. Cette investigation a ainsi permis d'identifier la dernière carence nécessaire à l'établissement d'un parallèle entre le paradigme de l'impuissance apprise et l'échec répété de la voix en organisation.

## Conclusion Générale

Une situation dans laquelle une personne prend la parole pour s'exprimer auprès d'une autorité sans résultats concrets constitue une situation de non-contingence entre l'action de la personne et les résultats obtenus (Seligman, 1975). Cette situation, si elle est répétée, peut être antécédente à un état d'impuissance apprise (Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Peterson et al., 1993). Dans un état d'impuissance apprise, l'individu devient passif, même lorsqu'une opportunité d'agir se présente. Cet état est associé à des conséquences délétères pour la personne, au niveau comportemental, émotionnel et cognitif. Cependant, le rapprochement effectué entre la non-contingence répétée de la voix et l'impuissance apprise n'a jamais été expérimentalement testé. De même, l'ensemble des éléments constitutifs et essentiels du paradigme de l'impuissance apprise et chacune de ses conséquences n'ont pas fait à ce jour l'objet d'expérimentations systématiques. Dans les quelques études faisant le lien entre silence et impuissance, seule la présence d'un déficit comportemental était retenue pour conclure à un état d'impuissance apprise. En d'autres termes, dans cette littérature, le rapprochement est formulé uniquement grâce à l'observation d'une passivité (voire seulement l'évaluation de l'individu quant à sa passivité) potentiellement due à une perception de futilité de la prise de parole en organisation (i.e., « silence acquiescent » ; Knoll et al., 2021 ; Morrison, 2011, 2014 ; Whiteside & Barclay, 2013). Ce constat perdure depuis la théorisation de cette forme de silence par Pinder et Harlos (2001), il y a plus de 20 ans, et en limite la compréhension.

La littérature portant sur l'impuissance apprise, un état étudié depuis plus d'un demi-siècle, est vaste et bien documenté (Abramson et al., 1978 ; Alloy & Abramson, 1982 ; Maier & Seligman, 1976, 2016 ; Mikulincer, 1988b ; Overmier, 2002 ; Peterson et al., 1993 ; Ric, 1996). Néanmoins, lorsqu'elle est employée dans le contexte organisationnel et notamment en ce qui concerne le cas de la prise de parole en organisation, sa définition et son opérationnalisation semblent manquer de rigueur (Tableau 2). La conséquence la plus visible

d'un état d'impuissance apprise est effectivement la passivité. Néanmoins, la simple constatation d'une passivité n'est pas suffisante pour conclure à un état d'impuissance apprise : cet état est en réalité plus sévère et préjudiciable pour la personne qu'une simple passivité (Peterson et al., 1975 ; Seligman, 1975). Pour une identification explicite et complète du phénomène d'impuissance apprise, trois caractéristiques sont essentielles : ses antécédents, ses médiateurs (processus réalisant le lien entre antécédents et conséquences) ainsi que trois types de déficits bien définis (i.e., comportementaux, émotionnels et cognitifs).

A partir de ces constats, la problématique générale de cette thèse était d'approfondir l'état des connaissances de l'apprentissage de la résignation et de la passivité ainsi que des déficits afférents face à des situations organisationnelles jugées négatives. À travers les différents chapitres théoriques, nous avons d'abord exploré les théories qui permettent d'expliquer comment les personnes peuvent être réduites à l'inaction, en détaillant en grande partie le champ de recherche de l'impuissance apprise. A cette occasion, nous avons également constaté, dans la littérature sur les comportements organisationnels, des lacunes en ce qui concerne la compréhension de la résignation et du silence. Ces lacunes portent aussi bien sur les conditions menant au silence que sur ses conséquences. De plus, lors des chapitres théoriques, l'importance des processus médiateurs, qui sont souvent peu pris en considération, a pu être mise en avant.

Ainsi, l'objectif principal de cette thèse était de tester expérimentalement si le paradigme de l'impuissance apprise peut servir de modèle explicatif du silence en situations jugées insatisfaisantes. Il s'agissait également de déterminer si l'application explicite de ce paradigme permettrait de fournir des éléments de réponse aux différentes lacunes présentes dans la littérature organisationnelle sur le silence. Les chapitres empiriques avaient pour but d'identifier si les caractéristiques essentielles du paradigme de l'impuissance apprise se manifestaient dans le contexte de la prise de parole et plus précisément de l'installation du

silence. Par conséquent, l'ambition de la thèse était animée par deux questions principales : (1) la répétition de la non-contingence entre la voix et les résultats obtenus conduit-elle à des déficits comportementaux, émotionnels et cognitifs ? (2) Ces déficits peuvent-ils être expliqués respectivement par l'apprentissage de la non-contingence, les attributions causales des échecs ainsi que la fatigue cognitive induite par les échecs répétitifs ?

### **De la prise de parole au silence : examen selon le paradigme de l'impuissance apprise**

Les différentes étapes de ce travail ont spontanément suivi un schéma similaire au développement de la théorie de l'impuissance apprise au cours de l'histoire : des premiers travaux pour mettre en évidence le phénomène (e.g., Seligman et al., 1971) jusqu'aux recherches portant sur l'étude plus précise des mécanismes cognitifs en jeu permettant d'expliquer les conséquences du phénomène (e.g., Bukowski et al., 2019 ; Soral et al., 2021).

### **Apprentissage de la faible instrumentalité de la voix et déficits comportementaux**

La première étape consistait à montrer que le silence et la résignation peuvent découler de l'apprentissage répété que notre voix n'a pas d'influence. Entre autres, l'objectif était de tester expérimentalement les antécédents de l'impuissance apprise afin de pouvoir établir un lien de causalité dans le contexte de la prise de parole (i.e., faible instrumentalité répétée de la voix liée à une diminution des comportements de voix ; Chapitre 4). A cette fin, nous avons adapté le protocole classique utilisé dans les études de l'impuissance acquise et nous l'avons appliqué dans deux études distinctes.

Les résultats de ces deux premières études (études 1 et 2) ont montré que les personnes exposées à l'apprentissage que leur voix n'avait que peu d'instrumentalité (i.e., non-contingence répétée) auprès d'une *autorité* étaient moins enclines à utiliser la voix que celles qui avaient appris que leur voix avait un impact pour atteindre leur objectif. Plus encore, ce résultat est également obtenu dans l'étude 2 où les participants étaient rétribués pour leur

participation. En d'autres termes, même lorsque l'argent était en jeu, les participants exposés à l'apprentissage de la faible instrumentalité de leur voix étaient plus enclins à rester silencieux et se sentaient plus impuissants que ceux qui avaient appris que leur voix avait un impact. Cette observation nous conduit à considérer que ce silence est davantage lié au silence acquiescent, motivé par la résignation, qu'au silence quiescent qui est quant à lui motivé par la peur (Pinder & Harlos, 2001 ; Van Dyne et al., 2003).

Les résultats de ces deux études renforcent l'idée que l'apprentissage de la faible instrumentalité répétée de la voix représente une première étape pour pouvoir parler d'impuissance apprise. En termes de conséquences, l'impuissance apprise s'exprime ici par un déficit comportemental. Ce résultat entre en résonance avec la préconisation de Knoll (2021) indiquant qu'il est nécessaire de prendre en compte l'historique des personnes vis-à-vis de la voix pour permettre d'étudier différentes conséquences sur les personnes.

### **Conséquences émotionnelles de la faible instrumentalité répétée de la voix**

Dans le second chapitre empirique (Chapitre 5), nous avons examiné les déficits émotionnels liés à l'impuissance apprise. Le terme « déficit émotionnel » est couramment utilisé dans la littérature sur l'impuissance apprise pour désigner d'une part les conséquences émotionnelles négatives ressenties par les individus et d'autre part les conséquences sur leur estime de soi à la suite d'échecs répétés (pouvant aller jusqu'à l'apparition de symptômes dépressifs ; Abramson et al., 1978 ; Alloy & Abramson, 1982 ; Seligman, 1975). Ces déficits revêtent un aspect important des conséquences de l'impuissance apprise. La reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise a mis en évidence que les attributions causales effectuées pour les échecs répétés jouent un rôle médiateur entre les antécédents de l'impuissance et diverses conséquences émotionnelles.

Les différentes études menées sur les conséquences émotionnelles présentent des résultats interprétables en termes de conséquences émotionnelles de l'impuissance apprise mais ce lien n'est pas si clair et reste discutable. Le protocole des études 3 et 4 est semblable à celui des études 1 et 2 en exposant désormais les participants uniquement à la condition de faible instrumentalité répétée de la voix tout en mesurant l'attribution causale des échecs de la voix. Enfin, l'étude 5, quasi-expérimentale, confrontait les participants à un scénario d'échec de leur voix. Ils devaient imaginer que la situation exposée se déroulait dans leur organisation. Cette dernière étude montre comment les participants interprètent un échec de leur voix se produisant supposément de leur organisation. Cette interprétation était ensuite liée à d'autres variables telles que l'intention de s'exprimer à nouveau ou l'évaluation de soi.

A l'issue des études, nous n'observons pas de tendances significatives explicables par les attributions des participants en ce qui concerne les émotions négatives ressenties à la suite des échecs répétés. L'internalité perçue de l'échec n'a pas provoqué l'émergence d'un sentiment de tristesse au cours des études 3 et 4. En revanche, l'internalité exprimée cause un sentiment de honte dans l'étude 3 et les explications externes pour les échecs n'ont généré de la colère que dans l'étude 4. La perception de la stabilité de la cause n'a quant à elle pas été associée à davantage d'anticipation future de l'échec. Les différentes limites supposées pour expliquer ces résultats ont été discutées dans le chapitre 4 et sont principalement d'ordre méthodologique. Il est possible que les échelles de mesure des émotions utilisées n'aient pas été adaptées ou que la faible validité écologique des études n'ait pas permis d'induire des émotions suffisamment intenses chez les participants, notamment comparativement à celles vécues en contexte organisationnel. Néanmoins, un résultat reste significatif dans les études 3, 4 et 5 : l'évaluation de soi à la suite d'échecs répétés. Les personnes expliquant leurs échecs de la voix de manière interne montrent une diminution de leur estime de soi. Cette constatation est cruciale pour établir un lien entre les antécédents de l'impuissance apprise et les troubles

émotionnels résultant d'échecs répétés. Si l'utilisation répétée de la voix ne conduit à aucun résultat et que la personne s'en attribue la responsabilité, la diminution de l'estime de soi en contexte organisationnel peut favoriser le développement futur de symptômes dépressifs. Un autre résultat intéressant des études 4 et 5 concerne la motivation à s'exprimer et l'internalité de l'échec répété de la voix : une forte internalité des échecs est corrélée à une diminution significative de l'intention de s'exprimer à nouveau. Cette corrélation indique que le processus attributif de l'échec permet de nuancer le fait de prendre la parole ou non face à une situation insatisfaisante. Enfin, nous observons de la résilience chez les personnes expliquant leurs échecs de manière externe, que ce soit au niveau de leur estime d'eux-mêmes, peu affectée, ou au niveau de leurs comportements de voix qui ne semblent pas être altérés même après l'apprentissage de la faible instrumentalité. Ce résultat est également en accord avec la reformulation attributionnelle de l'impuissance apprise.

### **Déficits cognitifs liés à la faible instrumentalité répétée de la voix**

La troisième étape de ce travail a consisté à déterminer si les antécédents de l'impuissance apprise, appliqués au contexte de la prise de parole, engendraient également des déficits cognitifs. Cette étape avait pour objectif d'examiner les situations d'échec répété à l'aune des dernières théorisations de l'impuissance apprise (i.e., théorie informationnelle ; Bukowski et al., 2015 ; Bukowski & Kofta, 2017 ; Kofta, 1993 ; Sędek et al., 1993). Selon la théorie informationnelle de l'impuissance apprise, la fatigue cognitive résultant de l'absence répétée de succès face à des situations négatives est responsable des déficits observés dans des tâches cognitives. Cette théorisation permet, entre autres, de généraliser les déficits de performance observés après de multiples échecs à des situations assez différentes (Ric, 1996), comme par exemple, la difficulté à maintenir une attention sélective à la suite d'échecs répétés dans des tâches d'anagrammes (Bukowski et al., 2015).

La dernière étude de cette thèse, l'étude 6, visait à déterminer si l'échec répété de la prise de parole peut également être expliqué par la théorie informationnelle de l'impuissance apprise. Autrement dit, est-ce que l'échec répété dans la prise de parole peut également entraîner des déficits cognitifs ? Nous avons utilisé les protocoles classiques de cette littérature en exposant d'abord les participants à un entraînement classique d'impuissance apprise, similaire à ceux des études 1 et 2, suivi de la passation d'une tâche cognitive (testant les fonctions exécutives ; Diamond, 2013 ; Miyake et al., 2000). Globalement, nous avons observé une diminution des performances cognitives chez les personnes exposées à une faible instrumentalité répétée de la voix en comparaison avec les personnes pour qui la voix était fortement instrumentale. Cette diminution était uniquement obtenue lorsque la tâche était de niveau intermédiaire ; aucune différence n'étant observée entre les groupes dans les tâches faciles et difficiles. De plus, une forte diminution des performances en matière d'inhibition (de réponses prépondérantes) était notable chez les participants exposés à l'échec répété de leur voix, quelle que soit la difficulté de la tâche. Enfin, le temps moyen de réponse des participants de tous les groupes expérimentaux était semblable au fil des niveaux de la tâche cognitive. Ce dernier résultat suggère que la baisse de performance dans le groupe exposé à l'échec répété de la voix n'est pas due à un ralentissement du traitement de l'information mais à une diminution de sa qualité, entraînant davantage d'erreurs. L'ensemble de ces résultats est en accord avec la théorie informationnelle de l'impuissance apprise, montrant que l'échec répété dans la prise de parole induit une fatigue cognitive qui réduit la qualité du traitement des nouvelles informations (et non les efforts déployés pour le traitement), entraînant inévitablement une baisse des performances cognitives (Bukowski et al., 2019 ; Kofta, 1993 ; Ric, 2001; Ric & Scharnitzky, 2003).

## **Limites**

De nombreuses et diverses limites ont été exposées au fil du texte. Nous ne reviendrons pas sur chacune d'elles étude par étude. Nous proposons une vue globale des limites de ce travail en ouvrant sur de futures recherches pour y remédier.

## **Méthodes employées**

Bien que pour un bon nombre d'études de la thèse, la phase d'apprentissage de la faible instrumentalité de la voix produit les résultats attendus dans différentes phases de tests (mesure de déficits comportementaux, émotionnels et cognitifs), il demeure que certaines hypothèses relatives à cette phase n'ont pas pu être vérifiées. La diminution du nombre de propositions au fil du temps pour les personnes exposées à une faible instrumentalité de la voix répétée n'a pas été observée dans les études 2, 3 et 6 contrairement aux études 1 et 4. Plusieurs explications peuvent être avancées pour chaque cas. Dans l'étude 2, les participants étaient gratifiés pour leur participation. Dans l'étude 3, la crédibilité de l'étude et le sérieux des participants peuvent être remis en question. Pour l'étude 6, le manque de puissance statistique a pu entraver l'observation de l'effet testé. Plus globalement, la phase d'apprentissage de la non-contingence (i.e., faible instrumentalité) de la voix telle qu'opérationnalisée dans cinq des six études de cette thèse pourrait être revisitée afin d'optimiser ces effets sachant que cette optimisation est délicate et risquée sur le plan déontologique.

Plus globalement, la crédibilité du scénario expérimental amenant à cette phase d'apprentissage pourrait être remise en doute dans la mise en place de l'apprentissage de la contingence ou non de la voix. Le fait de devoir s'exprimer devant un ordinateur (voir en ligne selon les études), auprès d'un expérimentateur qui n'est pas présenté (ni réellement présent), peut amoindrir le réalisme de l'interaction et ainsi être un obstacle à la généralisation des résultats observés. Le fait de devoir s'exprimer auprès d'un expérimentateur dans une étude

académique n'est peut-être pas assez percutante et semblable au fait de s'exprimer auprès de son supérieur hiérarchique dans une organisation. De fait, le protocole expérimental utilisé ne permettait pas de recréer parfaitement les dynamiques hiérarchiques et de pouvoir réellement rencontrées en organisation. Néanmoins, cette limite peut être relativisée pour au moins deux raisons. Obtenir une diminution de comportements en situation de faible implication peut être considéré comme un atout. La reproduction en situation hiérarchique plus marquée devrait exacerber cet effet plutôt que le contraire. Par ailleurs, pour des étudiants, impliqués dans bon nombre de nos études (études 1, 4 et 6), un expérimentateur accompagné d'une équipe de chercheurs pourrait représenter une autorité pertinente. Néanmoins le recours à une population d'étudiants à l'université peut s'avérer être un problème dans la généralisation des résultats à un contexte organisationnel professionnel.

L'usage de scénarios n'est pas non plus sans poser de problème. Dans la phase d'apprentissage utilisée dans nos recherches, pour des raisons de faisabilité et d'éthique, il était nécessaire d'exposer les participants à des échecs répétés de leur voix sur plusieurs essais en peu de temps. Ce type de scénario ne représente pas fidèlement les cas réels de prise de parole en organisation où les prises de parole peuvent être espacées de plusieurs jours, semaines ou mois. Dans un contexte plus écologique, les personnes peuvent avoir le temps de prendre du recul par rapport à la faible instrumentalité de leur voix. De plus, les raisons de la prise de parole peuvent varier considérablement au fil du temps et des situations et présenter des caractéristiques variables dans le temps. Néanmoins, il est intéressant de noter que ce travail met tout de même en évidence des effets (comportementaux, émotionnels et cognitifs) même sur ce court laps de temps expérimental. Ce constat marque le fait que d'éventuelles conséquences pourraient être potentiellement plus marquées en situation réelle avec de véritables enjeux de la prise de parole.

Une autre limite concerne également la phase d'apprentissage et s'applique plus précisément à la nature du contrôle exercé par la voix. L'objectif visé par l'utilisation de la voix dans nos expérimentations n'était pas tout à fait identique à la réalité des organisations. En effet, dans nos différentes études, les personnes s'exprimaient et l'instrumentalité de la voix était manipulée par l'acceptation ou non des propositions. Cependant, dans une situation plus écologique, la voix exprimée doit non seulement être écoutée et acceptée mais elle doit également indirectement avoir un impact concret sur les problèmes soulevés. Prenons l'exemple d'un employé se plaignant d'un salaire trop faible auprès de son supérieur hiérarchique. Sa voix pourrait être entendue et écoutée sans pour autant garantir un résultat concret. Dans nos études (exceptée l'étude 5), l'accent était principalement mis sur l'acceptation de la voix. La mise en œuvre des propositions faites par les participants, indiquant la réussite du contrôle indirect, n'était pas prise en compte faute de pouvoir être effectivement réalisée. Ainsi, la spécificité de notre scénario permettait de tester l'impact de la faible instrumentalité de la voix face à une autorité inconnue auprès de laquelle les participants n'avaient aucune expérience préalable (i.e., l'expérimentateur) mais cette procédure n'était pas sans inconvénients. Ce point d'analyse demeure essentiel pour une évaluation complète de l'impact de l'instrumentalité de la voix au fil du temps et nécessite donc de nouvelles études davantage ancrées dans la réalité du terrain.

L'étude de l'état d'impuissance apprise dans le cadre de la prise de parole réalisée dans cette thèse omet également de prendre en compte d'autres moyens par lesquels les personnes pourraient tenter d'avoir un impact dans leurs organisations. Par exemple, à la suite d'événements injustes, une recrudescence de comportements contre-productifs tels que le sabotage, le vol ou le *whistleblowing* (Ambrose et al., 2002 ; Miceli et al., 2012 ; Yang et al., 2014) ont été observés. Il est possible d'interpréter ces différents actes comme des tentatives de contrôle dans le sens où la personne tente d'agir sur une situation de manière détournée et

destructrice. Ces formes alternatives de contrôle, conséquentes à un ou plusieurs événements négatifs, ne sont pas investiguées dans nos études. Il se pourrait également que ces formes de contrôle puissent s'apparenter à un état de réactance à la suite de l'incontrôlabilité. Tout cela n'est en revanche que spéculatif et des études seraient nécessaires sur ce sujet qui ne couvre pas les objectifs de cette thèse.

### **Modérateurs à considérer**

L'examen de la question du lien entre impuissance apprise et silence en organisation à travers des expérimentations présentait des avantages non négligeables. Cependant, certaines réalités organisationnelles n'ont pas pu être étudiées et prises en compte dans les protocoles utilisés. Ces limites ne sont pas imputables au protocole utilisé mais plutôt à la nature de ces premiers travaux explorant le lien entre l'impuissance apprise et le silence acquiescent et qui pourraient être prises en considération dans de futures recherches.

Les études présentées dans le cadre de cette thèse étaient focalisées sur les réactions individuelles des personnes face à l'échec de leur voix. Or, il est possible que dans une organisation, les répercussions ne soient pas uniquement individuelles mais également collectives. En effet, les personnes sont assez sensibles à la manière dont leurs collègues sont traités. Ce traitement influence grandement leurs émotions, leurs perceptions de l'organisation et de leurs supérieurs et peut être un catalyseur à de futures actions ou résignations (Skarlicki et al., 2015 ; Skarlicki & Kulik, 2004). De même, l'acte de parole peut ne pas être simplement individuel mais porté par un groupe plus ou moins large de salariés d'une organisation. Il est possible que le soutien social entre les membres d'un groupe de collègue puisse contribuer à une certaine persévérance dans le fait de porter un message à la direction et être moins susceptibles aux effets répétitifs de l'échec (Xie et al., 2015). Néanmoins, il est notable qu'une dimension collective de la voix peut également produire l'effet inverse. En effet, si plusieurs

personnes sont face au même événement négatif qu'elles souhaiteraient influencer, un silence peut s'installer, non pas réellement par résignation mais peut-être par dilution de responsabilité parmi les différents membres du groupe (Fischer et al., 2011). Enfin, la dimension collective peut jouer un autre rôle. Elle peut s'avérer importante dans le support apporté à une personne se voyant échouer constamment dans ses tentatives de contrôle par la voix. Des collègues apportant un soutien social pourraient diminuer l'impact des conséquences délétères de l'échec répété de la voix et limiter l'installation d'un état d'impuissance apprise (Chen et al., 2009).

Nos études ne tiennent également pas compte du degré et de la nature de l'engagement des individus envers leur organisation (Morrison, 2023 ; Tucker & Turner, 2015). Comme indiqué dans le chapitre 3, l'engagement organisationnel est une variable cruciale dans l'étude de la prise de parole en milieu professionnel. Les membres d'une organisation manifestant un haut niveau d'engagement sont plus enclins à s'exprimer de manière constructive au sein de leur organisation (Tucker & Turner, 2015). Cet attachement peut jouer un rôle lorsque les individus font face à des échecs répétés dans l'expression de leurs opinions. Cependant, le type d'attachement que les individus éprouvent envers leur organisation est également important. L'attachement peut être de nature différente : un résultat différent concernant les comportements de voix pourrait survenir si l'individu manifeste un fort attachement de continuité, par exemple. Ce type d'attachement est déterminé par l'évaluation de la personne concernant les coûts et les bénéfices qu'il y aurait à quitter son organisation (Meyer & Herscovitch, 2001). Par exemple, il pourrait être trop coûteux pour quelqu'un de quitter son poste en raison de contraintes financières personnelles ou d'un manque d'opportunités sur le marché du travail. Dans de tels cas, l'accumulation d'échecs dans l'expression de la voix, combinée au sentiment d'être « prisonnier » d'un poste en raison des coûts élevés de départ, pourrait avoir des conséquences néfastes pour ces individus et renforcer l'état d'impuissance en résultant. Dans nos études, les participants avaient la possibilité de quitter l'étude à tout

moment, bien que cette variable n'ait été particulièrement pertinente que dans l'étude 1 où le taux d'abandon était très élevé. Notons que les personnes peuvent quitter leur organisation avant même de développer un état d'impuissance. Toutefois, elles peuvent aussi bien quitter leur organisation précisément parce qu'elles sont impuissantes et préfèrent donc se retirer. De futures études devraient examiner la relation entre le silence acquiescent, l'impuissance apprise et l'intention de quitter un poste. Cette relation revêt une importance particulière lorsque les employés ne sont pas en mesure de quitter leur poste et sont confrontés à un environnement négatif sur lequel ils ont peu de prise avec leur prise de parole.

Enfin, un mot pourrait être adressé à certaines variables inter-individuelles pouvant être importantes dans la prise de parole en organisation telles que la personnalité des individus (Morrison, 2023) qui n'était pas du tout prise en compte dans nos études. En effet, il est envisageable qu'une personne montrant des scores élevés en ouverture et en extraversion ait plus de facilité à prendre la parole et à formuler des propositions comme montré dans la littérature de référence (Chamberlin et al., 2017 ; Morrison, 2023). De même, une personne ayant un score élevé en névrotisme (i.e., difficultés à gérer les situations de stress) devrait théoriquement être plus affectée par la situation négative de l'échec répété de sa voix qu'une personne ayant un faible névrotisme.

Pour résumer, la liste des limites encourage l'amélioration et la reproduction des études présentées dans cette thèse. Pour l'essentiel, parmi l'ensemble de ces critiques, celles afférentes à la méthodologie, et à la faiblesse écologique des études nous semblent les plus importantes. Ces perfectionnements, qui représentent un défi déontologique, sont non seulement souhaitables mais également envisagés.

## **Voix, silence et impuissance apprise**

Malgré ces limites, ce travail présente des apports non négligeables pour les recherches considérant la voix, le silence et l'impuissance apprise en organisation.

À la lumière des résultats obtenus expérimentalement, nous sommes tentés d'établir une similitude entre l'état d'impuissance et celui du silence acquiescent. Néanmoins, d'une part nous devons rester prudents et d'autre part ce constat n'est pas une fin en soi. Il est nécessaire de l'intégrer à la constellation des connaissances grandissantes sur les comportements de voix et de silence en milieu organisationnel (Chamberlin et al., 2017 ; Hao et al., 2022 ; Knoll et al., 2016 ; Morrison, 2011, 2014, 2023 ; Van Dyne et al., 2003). Le rapprochement entre silence acquiescent et impuissance apprise devrait permettre de clarifier des points encore flous dans la littérature, notamment en ce qui concerne le silence et son émergence. Ce rapprochement pourrait également permettre de tisser des liens entre la voix, le silence, les conséquences sur les individus, et d'acquérir une meilleure compréhension générale de la manière dont les personnes choisissent de s'exprimer au sein de leur organisation.

### **Apports théoriques principaux**

Le premier point sur lequel il est important d'insister est la nécessité de prendre en considération l'ensemble du paradigme de l'impuissance afin de correctement identifier un état d'impuissance apprise dans le domaine organisationnel, quand cela est possible. Une définition et/ou une opérationnalisation incomplète du phénomène ne garantit pas l'identification d'un état d'impuissance apprise. Cette faiblesse, voire cette erreur d'identification, est préjudiciable car elle peut conduire à passer à côté de véritables états d'impuissance chez des personnes en organisation. De plus, même si un état d'impuissance apprise est supposé ou identifié, s'il n'est pas correctement caractérisé avec l'ensemble des éléments du paradigme, cela revient à ignorer tout un ensemble de conséquences délétères pour les personnes sujettes à cet état (considération

de l'ensemble des déficits) et/ou à ignorer comment une personne a pu se retrouver dans cet état (considération des antécédents). Dans leur ouvrage, Peterson et al. (1993) indiquent qu'il est possible de classer les différents problèmes examinés en rapport avec l'impuissance apprise sur une échelle allant de « médiocres » à « excellents » en fonction du nombre de caractéristiques identifiées (i.e., antécédents, médiateurs, conséquences). Nous plaidons en faveur de la considération d'un maximum de ces caractéristiques dans le but de correctement caractériser si la situation à laquelle un chercheur s'intéresse est bel et bien de l'impuissance apprise ou bien potentiellement un autre phénomène. Cette démarche permettrait de mieux identifier les antécédents ayant amené la personne à un état d'impuissance et ainsi d'être en mesure d'agir à différents niveaux pour limiter les conséquences néfastes d'un tel état.

Les résultats obtenus dans cette thèse, à savoir la similarité entre un état de silence acquiescent et l'impuissance apprise, nous permettent de répondre à plusieurs questions restant en suspens dans la littérature portant sur le silence en organisation. Tout d'abord, comme indiqué par Knoll (2021) concernant ce qu'il reste à comprendre à propos de la voix et du silence en organisation, il y a la prise en compte de l'historique individuel des personnes dans leur organisation relative à l'utilisation de la voix. Selon lui, il est impératif de considérer le silence comme un « processus » qui s'installe au cours du temps. Nos études permettent de répondre partiellement, à deux titres, à cet objectif. En effet, nous avons pu observer que les personnes exposées à l'échec répété de leur voix (i.e., historique individuel d'échec de la voix) étaient significativement moins enclines à l'utiliser à nouveau et se sentaient davantage impuissantes que celles pour qui la voix avait un impact dans la situation. Nous nous autorisons à penser que si une courte période d'apprentissage comme celle-ci a été efficace pour induire le silence alors le poids de l'expérience personnelle doit être grand. De plus, l'utilisation des protocoles expérimentaux issues de la littérature sur l'impuissance apprise nous a permis d'explicitement clarifier les antécédents du silence acquiescent dans la littérature sur le silence

organisationnel. Bien évidemment, en contexte organisationnel réel, la prise en compte de davantage de paramètres organisationnels potentiellement modérateurs est nécessaire (e.g., relation avec la hiérarchie, aspect collectif) comme évoqué dans les limites inhérentes à ce travail de thèse (Knoll, 2021 ; Knoll et al., 2021). Néanmoins, nos résultats apportent un point de vue plus solide quant à l'effet de l'apprentissage de l'instrumentalité de la voix au cours du temps sur l'émergence du silence acquiescent et ainsi de clarifier ses antécédents.

Dans son ouvrage, Knoll (2021) mentionne qu'il est connu et admis que le silence (dans n'importe laquelle de ses formes) est délétère pour les individus (voir Bashshur & Oc, 2015 ; Hao et al., 2022). Toutefois, toutes les conséquences liées au silence, notamment au silence acquiescent, ne sont pas encore toutes correctement identifiées à ce jour. La nécessité de traiter l'ensemble des déficits associés au paradigme de l'impuissance apprise ouvre de nouvelles opportunités pour établir des liens théoriques potentiellement explicatifs, jusqu'ici manquantes dans la littérature, entre le silence acquiescent et les différentes conséquences sur les personnes en organisation. Par exemple, dans la littérature sur la prise de parole et le silence en organisation, les émotions sont étudiées en tant qu'antécédents (Kirrane et al., 2017 ; Morrison, 2023), sans tenir compte, ou si peu, des conséquences émotionnelles du silence. Or, dans le paradigme de l'impuissance apprise, une place importante est donnée aux déficits émotionnels (Abramson et al., 1978 ; Alloy & Abramson, 1982 ; Mikulincer, 1989) dans la mesure où ils peuvent aller jusqu'au développement de symptômes dépressifs. A ce titre, leur examen est capital lorsqu'il est question de santé au travail. Bien que le lien entre dépression et burnout soit mince dans la littérature (Bianchi et al., 2015), il est possible que cette absence claire de contrôle (direct ou indirect) sur des événements au travail de manière récurrente, amenant à des déficits émotionnels, puisse être un élément favorisant l'apparition d'un phénomène de burnout (Maslach et al., 2001).

Les déficits cognitifs ne semblent pas moins importants. Pourtant, à notre connaissance, cette forme de conséquence n'a jamais été étudiée explicitement dans la littérature. Si le silence acquiescent est effectivement un état d'impuissance apprise, comme tend à le montrer notre recherche, il est probable que des conséquences cognitives en découlent pour les personnes en milieu professionnel. Cela pourrait notamment amener un élément explicatif supplémentaire dans le lien observé entre le silence acquiescent et la diminution des performances au travail dans la littérature (Hao et al., 2022). Le terme « performance au travail » englobe de nombreux paramètres (Campbell, 1990) et les déficits dans la qualité du traitement de l'information pourraient être un facteur explicatif du lien entre le silence acquiescent et les divers facteurs contribuant à la performance au travail. De plus, il est possible d'établir un lien entre cette fatigue cognitive et la dimension bien connue de l'épuisement dans le cadre du burnout (Maslach et al., 2001). En effet, la fatigue cognitive induite par l'incapacité à avoir un impact répété avec la voix pourrait être un facteur explicatif de la fatigue que les individus ressentent au travail. Enfin, des rapprochements peuvent être émis entre déficits cognitifs suivant l'échec de la voix et les ruminations des individus. Les ruminations sont des pensées automatiques et envahissantes qui surviennent après un événement considéré comme négatif et que la personne ressasse en mémoire (Cropley & Millward Purvis, 2003 ; Cropley & Zijlstra, 2011). Il est possible d'émettre l'hypothèse de la création d'un cercle vicieux préjudiciable pour la personne en considérant les déficits cognitifs induits par l'échec répété de la voix. Les ruminations par rapport à un événement négatif vécu pourraient être amplifiées par l'incapacité à exprimer sa voix pour contrôler cet événement négatif. Si ce schéma se répète et que la personne ne voit pas d'amélioration de sa situation, des déficits dans le traitement cognitif de l'information, notamment en termes d'inhibition des réponses prépondérantes, pourraient entraver la capacité de la personne à mettre un terme à ces ruminations constantes. Ces ruminations persistantes

pourraient considérablement affecter les performances au travail de la personne ainsi que sa fatigue émotionnelle, contribuant ainsi à plusieurs facteurs de risque importants liés au burnout.

Enfin, ce travail de thèse propose un point de vue alternatif à la théorie la plus récente concernant les antécédents de la voix et du silence en organisation, proposée par Sherf et al. (2021). L'explication du silence acquiescent en termes d'impuissance apprise exige l'apprentissage de la non-contingence entre l'action et le résultat obtenu (Maier & Seligman, 1976, 2016). Cet antécédant ne correspond pas à la perspective de Sherf et al. (2021) indiquant que le silence est provoqué par l'activation du système d'inhibition comportemental (BIS) causée par la peur des conséquences négatives (e.g., sanctions) liées à la prise de parole. Si nous poursuivons avec la classification de Sherf et al. (2021), le silence acquiescent correspondrait à un cas particulier d'absence de la voix. En effet, rappelons que selon Sherf et al. (2021), la voix est liée à une stimulation du système d'activation comportementale (BAS) dans le but d'atteindre un objectif ou une récompense. Si, au fil du temps et de l'apprentissage, il devient évident que la voix ne conduit pas à l'atteinte de l'objectif visé, alors le silence acquiescent se met en place comme montré dans les différentes études de cette thèse. Le silence acquiescent pourrait donc être considéré comme une désactivation extrême du BAS puisque la voix ne permet pas l'atteinte de l'objectif visé de manière récurrente. L'hypothèse que nous faisons ici n'est pas incompatible avec certaines études expérimentales qui ont établi un lien entre l'entraînement à l'impuissance apprise (i.e., la répétition de la non-contingence entre l'action et les résultats) et la désactivation du BAS chez les participants. Ainsi, le silence acquiescent pourrait être considéré comme un cas spécifique d'absence totale de la voix dans la mesure où il est lié à l'activation du BAS et non du BIS. Ce constat pose un problème dans la théorie de Sherf et al. (2021) car il place le silence et la voix sur un continuum unique, ce que les auteurs de cette théorie cherchaient précisément à éviter.

## Ouvertures

Des perspectives, parfois plus distantes, semblent émerger de ce travail de recherche et pourraient contribuer à l'analyse de l'impuissance apprise au sein des organisations. En d'autres termes, au-delà des pistes d'amélioration précédemment évoquées, les domaines de recherches concernant les notions de voix et de silence offrent un vaste réservoir de connaissances, riche en enseignements, tant pour la recherche elle-même que pour les applications pratiques, notamment dans le contexte organisationnel.

L'une de ces pistes concerne le jugement sur les personnes qui prennent la parole, ou non, au sein d'une organisation. Cette perspective n'a pas été explorée dans nos études mais elle revêt une grande importance. En effet, lorsque des individus s'expriment au sein d'une organisation, ils sont souvent soumis à des jugements sociaux émis par leurs pairs ou par les autorités de l'organisation. Par exemple, des recherches antérieures menées par Weiss et Morrison (2019) ont montré que les employés qui utilisent leur voix, quel qu'en soit la forme ou le contenu, sont perçus comme davantage agentiques et se voient attribués un plus haut statut social. Ce concept d'agentisme est pertinent dans notre contexte car il est associé au jugement de la capacité d'une personne à atteindre ses objectifs personnels au sein de son environnement social (Abele & Wojciszke, 2014). Par exemple, des adjectifs liés à un haut niveau d'agentisme sont : assertif, indépendant, persévérant, déterminé ou convaincant. Le jugement d'agentisme est le plus souvent conçu comme un des deux continuums du jugement social accompagné par le jugement de la communalité. Cette dernière se caractérise par le degré auquel une personne est tournée vers autrui (e.g., altruiste, honnête, serviable, digne de confiance). Le degré de jugement d'agentisme perçu chez un individu ou un groupe a pu être lié au jugement de déshumanisation dans la littérature sur le jugement social (i.e., réduction d'une personne à un objet ou un animal ; Haslam & Loughnan, 2014). En d'autres termes, lorsqu'un individu est perçu comme peu agentique, il peut être considéré comme « moins humain » par des

observateurs externes (Formanowicz et al., 2018). Une hypothèse avancée par les chercheurs pour expliquer cette tendance est basée sur l'évaluation des individus du point de vue des droits de l'Homme : les individus devraient avoir la liberté de s'exprimer, de décision, de mouvement, etc. pour atteindre leurs objectifs personnels (Formanowicz et al., 2018). Ainsi, une personne qui montre peu d'agentisme est jugée comme peu représentative de cette liberté et peut être déshumanisée. Tout cela peut être lié au jugement d'un membre d'une organisation lorsqu'il est en état d'impuissance et qu'il ne saisit pas d'opportunité de voix face à une situation jugée négative. Dans ce cas, l'observateur peut juger la personne comme peu agentique, étant passive et peu assertive, ce qui peut éventuellement contribuer à une diminution du jugement d'humanité de la personne (Formanowicz et al., 2018), en particulier si ce jugement provient de la hiérarchie de l'organisation. La déshumanisation peut générer des conséquences graves pour la personne concernée. Cette déshumanisation entraîne inévitablement une baisse significative de la satisfaction au travail, contribue à davantage de fatigue émotionnelle et constitue un poids psychologique significatif pour l'individu. Toutes ces graves conséquences font de la déshumanisation un facteur de risque important notamment de burnout (Brison et al., 2022 ; Caesens et al., 2017 ; Caesens & Stinglhamber, 2019). Ainsi, le jugement social apposé sur une personne impuissante, résignée et silencieuse pourrait s'avérer délétère pour la personne dans le contexte organisationnel et exacerber un mal-être généralisé.

Un autre élément intéressant qui n'a pas été pris en compte dans l'ensemble de nos recherches, et qui constitue l'une des limites de ce travail (discutées précédemment), concerne la dimension collective en organisation. En effet, toutes les recherches réalisées ici ont été centrées sur l'analyse de l'échec répété de la prise de parole et de ses conséquences à un niveau individuel uniquement. Il est important de noter que certaines recherches ont effectivement montré que les comportements de prise de parole sont influencés par plusieurs facteurs relationnels et collectifs. Par exemple, les employés sont plus enclins à prendre la parole

lorsqu'ils se sentent respectés par leurs collègues (Ng et al., 2021a) : le respect social favorise un état d'esprit positif chez un individu, l'encourageant ainsi à persévérer dans ses comportements de prise de parole. Le soutien social des collègues peut également inciter un individu à se sentir « redevable » envers le groupe qui le soutient, renforçant ainsi son sentiment de devoir prendre la parole pour le groupe, notamment en ce qui concerne la sécurité et la protection du collectif (Curcuruto et al., 2020 ; Xie et al., 2015). Il est également important de noter que les personnes témoins d'une prise de parole par un collègue sont souvent motivées à faire de même (Ng et al., 2021b). En prenant tout cela en considération, il serait pertinent d'évaluer l'évolution au fil du temps de l'instrumentalité perçue de la prise de parole du point de vue du groupe. Est-ce que les personnes qui voient leurs collègues échouer constamment dans leurs prises de parole sans obtenir de résultats sont également susceptibles de prendre la parole dans cette organisation ?

### **Implications pratiques**

Il est inévitable que les individus en milieu professionnel rencontrent un jour ou l'autre des échecs (faible instrumentalité) dans leurs tentatives de prise de parole. Il est impossible que toutes leurs demandes soient satisfaites pour diverses raisons telles que le manque de ressources, de temps ou des attentes trop élevées voire la légitimité de la demande. De plus, il semble peu réaliste de pouvoir transformer complètement le fonctionnement des organisations où la voix des membres n'est jamais prise en compte ou de licencier l'ensemble des gestionnaires qui refusent de prendre en considération les opinions des employés. Néanmoins, il est possible de proposer des implications pratiques sur la base de cette thèse.

Mieux comprendre le phénomène de l'impuissance apprise et être en mesure de le reconnaître permet non seulement de traiter plus efficacement ses conséquences mais aussi d'anticiper les facteurs qui peuvent conduire à cet état chez les personnes en milieu

professionnel. Le principal apport pratique de cette thèse réside dans la promotion de l'identification (diagnostic) précoce de l'état d'impuissance apprise. Cela implique de comprendre ses antécédents et les processus médiateurs sur lesquels il est possible d'agir avant que l'impuissance ne s'installe. De plus, il est essentiel d'être en mesure de reconnaître ses conséquences afin de fournir une orientation adéquate aux personnes identifiées comme étant en état d'impuissance. Les responsables et les décideurs sont généralement les personnes les plus sollicitées par leurs subordonnés en raison de leur position. Par conséquent, il est essentiel que ces gestionnaires aient conscience du pouvoir qu'ils détiennent en ce qui concerne les demandes de leurs collaborateurs et que l'absence répétée de prise en compte de leurs opinions peut les amener à développer un état d'impuissance, avec toutes les conséquences néfastes abordées dans cette thèse.

Un moyen identifié par la littérature sur l'impuissance apprise pour « immuniser » ou du moins prévenir un état d'impuissance est l'apprentissage au préalable que l'individu est capable de contrôler des situations par ses propres actions dans un environnement donné. De ce fait, les personnes sont plus « résistantes » à l'apprentissage de la non-contingence répétée de leurs actions. L'apprentissage au préalable de la possibilité de contrôle par des actions est difficile à mettre en place en organisation. Bien souvent, un changement drastique des politiques de l'organisation est nécessaire. Et quand bien même, ces changements doivent être réalisés avant que les personnes soient déjà dans un état d'impuissance. Néanmoins, il est par exemple possible pour les organisations de mettre en place des interventions conçues comme des espaces de discussion centrés sur les émotions. Au sein de ces interventions, les personnes seraient accompagnées dans un processus d'évaluation de leur situation actuelle au sein de leur organisation et seraient guidées dans la mise en place d'une prise de parole visant à les inciter à agir sur les problèmes qu'elles rencontrent au travail. Ceci pourrait constituer une première approche permettant aux personnes se sentant impuissantes de reprendre l'initiative, de sortir

de la passivité et réinstaller un certain respect mutuel entre le subordonné et la hiérarchie (Arnaud, 2023).

Notons également que les conséquences de l'impuissance apprise peuvent diminuer avec le temps (Seligman, 1975). En effet, si une personne n'est plus exposée à l'échec répété de ses actions, elle peut retrouver son état dans lequel elle serait susceptible d'à nouveau prendre la parole. Des recherches sur la manière dont les personnes se remémorent des situations négatives en organisation montrent effectivement qu'une mise à distance psychologique du point de vue temporel permet de mieux accepter certaines décisions et diminue l'impact négatif de ces décisions (Cojuharenco et al., 2011 ; Rizvi & Bobocel, 2014). Cette notion de prise de distance psychologique peut être réalisée activement par un individu, par exemple, grâce à la pratique de la méditation de pleine conscience. Cette pratique a montré des effets positifs dans la manière dont les personnes peuvent faire face à des situations négatives qui leur sont arrivées au travail (Glomb et al., 2011 ; Long & Christian, 2015). Il a également été démontré, à la fois dans les études sur l'impuissance apprise et dans cette thèse, qu'un des moyens d'être moins affecté par les différentes conséquences émotionnelles et comportementales de l'échec répété est le fait de réaliser des attributions externes pour la cause de ses échecs (Campbell, 1990 ; Peterson & Seligman, 1983). Par conséquent, une recommandation pour les gestionnaires serait de fournir des retours constructifs sur la raison pour laquelle les opinions des personnes ne sont pas prises en compte. Ainsi, la personne pourrait potentiellement être en mesure de comprendre qu'elle n'est pas la cause de cet échec et être moins affectée.

Enfin, si l'état d'impuissance manifesté par la personne est très lourd et entraîne des répercussions sur divers aspects de sa vie, il est recommandé de suivre une psychothérapie comportementale et cognitive (TCC). Ce type de thérapie est particulièrement efficace pour remettre en question les pensées automatiques liées à des apprentissages négatifs des individus,

comme c'est le cas dans l'impuissance apprise et l'apprentissage de l'échec répété (Beck, 2011 ; Hensley et al., 2004).

## **Épilogue**

Dans bien des situations organisationnelles, les personnels dépendent de leurs supérieurs hiérarchiques (Morrison, 2011, 2014, 2023). Les actions des subordonnés sont généralement indirectes. Elles peuvent s'exprimer pour plaider leur cause dans certaines situations, par exemple en partageant leurs points de vue, en proposant des solutions ou en manifestant, bien que leur voix puisse être entendue ou non. Malgré toutes les tentatives de se faire entendre, le succès n'est pas garanti. Il arrive que les individus n'obtiennent pas gain de cause, ce qui peut les conduire à se taire. Ce silence ne signifie pas que les problèmes ont disparus, bien au contraire, mais signifie plutôt que certaines personnes se sont retrouvées dans une situation où elles se sentent impuissantes. Cet état d'impuissance apprise a un impact négatif sur la santé mentale des individus. Le travail réalisé dans cette thèse visait à sensibiliser sur ces états en vue de préserver une bonne santé mentale des personnes en organisation.

## Bibliographie

- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2014). Chapter four - Communal and agentic content in social cognition : A dual perspective model. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Éds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 50, p. 195-255). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800284-1.00004-7>
- Abeles, R. P. (1991). Sense of control, quality of life, and frail older people. In J. E. Birren, J. C. Rowe, J. E. Lubben, & D. E. Deutchman (Éds.), *The Concept and Measurement of Quality of Life in the Frail Elderly* (p. 297-314). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-101275-5.50018-1>
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.  
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Adamovic, M. (2023). Organizational justice research : A review, synthesis, and research agenda. *European Management Review*, 21(1). <https://doi.org/10.1111/emre.12564>
- Adams, J. S. (1965). Inequity In Social Exchange. In L. Berkowitz (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 2, p. 267-299). Academic Press.  
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. In *Development of self-determination through the life-course* (p. 47-54). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4)
- Agrigoroaei, S., Polito, M., Lee, A., Kranz-Graham, E., Seeman, T., & Lachman, M. E. (2013). Cortisol response to challenge involving low controllability : The role of control beliefs and age. *Biological Psychology*, 93(1), 138-142.  
<https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.01.003>

- Ahmady, G. A., Mehrpour, M., & Nikooravesh, A. (2016). Organizational structure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 230, 455-462.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.057>
- Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1982). Learned helplessness, depression, and the illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1114-1126.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.6.1114>
- Alloy, L. B., Peterson, C., Abramson, L. Y., & Seligman, M. E. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 681-687. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.681>
- Alloy, L. B., & Seligman, M. E. P. (1979). On the cognitive component of learned helplessness and depression. In G. H. Bower (Éd.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 13, p. 219-276). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60084-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60084-5)
- Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2009). The role of overall justice judgments in organizational justice research : A test of mediation. *The Journal of applied psychology*, 94, 491-500. <https://doi.org/10.1037/a0013203>
- Ambrose, M. L., Seabright, M. A., & Schminke, M. (2002). Sabotage in the workplace : The role of organizational injustice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(1), 947-965. [https://doi.org/10.1016/S0749-5978\(02\)00037-7](https://doi.org/10.1016/S0749-5978(02)00037-7)
- Ambrose, M. L., Wo, D. X. H., & Griffith, M. D. (2015). Overall justice : Past, present, and future. In *The Oxford handbook of justice in the workplace* (p. 109-135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.013.5>
- Amichai-Hamburger, Y., Mikulincer, M., & Zalts, N. (2003). The effects of learned helplessness on the processing of a persuasive message. *Current Psychology: A*

- Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 22(1), 37-46.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-003-1011-9>
- Andolfatto, D. (2017, septembre 21). *Manifester dans les années 2000 : Une impasse ?* The Conversation. <http://theconversation.com/manifester-dans-les-annees-2000-une-impasse-84466>
- Andrieu, C. F. A., Milhabet, I., & Steiner, D. D. (2022a). Silence et résignation : Impuissance acquise dans un contexte de non-contingence entre expression et conséquences [Oral Presentation]. *14ème Congrès International de Psychologie Sociale*.  
<https://hal.science/hal-04013125>
- Andrieu, C. F. A., & Steiner, D. D. (2021). Impuissance acquise par l'expérience d'injustices au travail [Oral Presentation]. *XXIème congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française*. <https://hal.science/hal-03703132>
- Andrieu, C. F. A., Steiner, D. D., & Milhabet, I. (2022b). Emergence d'une impuissance acquise face aux injustices répétées au travail [Oral Presentation]. *9ème Junior Colloque du Réseau de Recherches en Psychologie du Travail et des Organisations*.  
<https://hal.science/hal-03725109>
- Arnaud, F. (2023). *L'intervention ergonomique dans le cadre de la qualité de vie au travail : Conception et évaluation d'un espace de discussion sur le travail centré sur les émotions*. [Unpublished manuscript].
- Ashford, S. J., Sutcliffe, K. M., & Christianson, M. K. (2009). Speaking up and speaking out : The leadership dynamics of voice in organizations. In J. Greenberg & M. S. Edwards (Éds.), *Voice and silence in organizations* (p. 175-202). Emerald.
- Ashforth, B. E. (1990). The organizationally induced helplessness syndrome : A preliminary model. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des*

- Sciences de l'Administration*, 7(3), 30-36. <https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.1990.tb00532.x>
- Avery, D. R., & Quiñones, M. A. (2002). Disentangling the effects of voice : The incremental roles of opportunity, behavior, and instrumentality in predicting procedural fairness. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 81-86. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.81>
- Baddeley, A. (1998). Working memory. *Comptes Rendus de l'Académie des Sciences - Series III - Sciences de la Vie*, 321(2), 167-173. [https://doi.org/10.1016/S0764-4469\(97\)89817-4](https://doi.org/10.1016/S0764-4469(97)89817-4)
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485-493. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.485>
- Balconi, M., Brambilla, E., & Falbo, L. (2009). BIS/BAS, cortical oscillations and coherence in response to emotional cues. *Brain Research Bulletin*, 80(3), 151-157. <https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2009.07.001>
- Balleine, B. W., & Dickinson, A. (1998). Goal-directed instrumental action : Contingency and incentive learning and their cortical substrates. *Neuropharmacology*, 37(4), 407-419. [https://doi.org/10.1016/S0028-3908\(98\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0028-3908(98)00033-1)
- Baltes, M. M., & Baltes, P. B. (1986). *The psychology of control and aging*. Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Éd.), *Self-efficacy : Thought control of action* (p. 355-394). Routledge.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Éds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, p. 307-337). Information Age Publishing.
- Banich, M. T. (2009). Executive Function : The search for an integrated account. *Current Directions in Psychological Science, 18*(2), 89-94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01615.x>
- Bashshur, M. R., & Oc, B. (2015). When voice matters : A multilevel review of the impact of voice in organizations. *Journal of Management, 41*(5), 1530-1554.  
<https://doi.org/10.1177/0149206314558302>
- Baum, A., & Gatchel, R. J. (1981). Cognitive determinants of reaction to uncontrollable events : Development of reactance and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(6), 1078-1089. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.6.1078>
- Beck, J. (2011). *Cognitive behavioral therapy : Basic and beyond* (2nd edition). Guildford Press.
- Ben Ayed, A. K., & Vandenberghe, C. (2017). Le rôle modérateur des orientations vers les objectifs dans la relation entre l'envergure de poste et l'engagement organisationnel. *Psychologie du Travail et des Organisations, 23*(1), 29-42.  
<https://doi.org/10.1016/j.pto.2017.01.004>
- Bianchi, R., & Schonfeld, I. S. (2016). Burnout is associated with a depressive cognitive style. *Personality and Individual Differences, 100*, 1-5.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.008>

- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap : A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28-41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>
- Bies, R. J. (2001). International (in)justice : The sacred and the profane. In *Advances in organization justice* (p. 89-118). Stanford University Press.
- Bies, R. J. (2015). Interactional justice : Looking backward, looking forward. In *The Oxford handbook of justice in the workplace* (p. 89-107). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.013.4>
- Blair, C. (2017). Educating executive function. *WIREs Cognitive Science*, 8(1-2), 1-6.  
<https://doi.org/10.1002/wcs.1403>
- Bobocel, D. R. (2021). Current directions in organizational justice. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 53(2), 98-105. <https://doi.org/10.1037/cbs0000258>
- Bobocel, D. R., & Gosse, L. (2015). Procedural justice : A historical review and critical analysis. In R. S. Cropanzano & M. L. Ambrose (Éds.), *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace* (p. 51-88). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.013.0003>
- Bodin, R., & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224.  
<https://doi.org/10.3917/socio.102.0217>
- Bollini, A. M., Walker, E. F., Hamann, S., & Kestler, L. (2004). The influence of perceived control and locus of control on the cortisol and subjective responses to stress. *Biological Psychology*, 67(3), 245-260.  
<https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2003.11.002>

- Bono, R., Alarcón, R., & Blanca, M. J. (2021). Report Quality of Generalized Linear Mixed Models in Psychology : A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 12*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.666182>
- Bowling, N. A., & Beehr, T. A. (2006). Workplace harassment from the victim's perspective : A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 998-1012. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.998>
- Brandstädter, J., Wentura, D., & Greve, W. (1993). Adaptive resources of the aging self : Outlines of an emergent perspective. *International Journal of Behavioral Development, 16*(2), 323-349. <https://doi.org/10.1177/016502549301600212>
- Brehm, J. W. (1993). Control, its loss, and psychological reactance. In G. Weary, F. Gleicher, & K. L. Marsh (Éds.), *Control Motivation and Social Cognition* (p. 3-30). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8309-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8309-3_1)
- Breier, A., Albus, M., Pickar, D., Zahn, T. P., Wolkowitz, O. M., & Paul, S. M. (1987). Controllable and uncontrollable stress in humans : Alterations in mood and neuroendocrine and psychophysiological function. *The American Journal of Psychiatry, 144*(11), 1419-1425. <https://doi.org/10.1176/ajp.144.11.1419>
- Brickman, P., Rabinowitz, V. C., Karuza, J. Jr., Coates, D., Cohn, E., & Kidder, L. (1982). Models of helping and coping. *American Psychologist, 37*, 368-384.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.4.368>
- Brinsfield, C. T., Edwards, M. S., & Greenberg, J. (2009). *Voice and silence in organizations : Historical review and current conceptualizations* (J. Greenberg & M. S. Edwards, Éds.; p. 3-33). Emerald Group Publishing.
- Brison, N., Stinglhamber, F., & Caesens, G. (2022). Organizational dehumanization. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.902>

- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. M. (2019). Organizational justice is alive and well and living elsewhere (but not too far away). In E. A. Lind (Éd.), *Social Psychology and Justice* (p. 213-242). Routledge.
- Brun, L., Pansu, P., & Dompnier, B. (2021). The role of causal attributions in determining behavioral consequences : A meta-analysis from an intrapersonal attributional perspective in achievement contexts. *Psychological Bulletin*, *147*(7), 701-718.  
<https://doi.org/10.1037/bul0000331>
- Bukowski, M., Asanowicz, D., Marzecová, A., & Lupiáñez, J. (2015). Limits of control : The effects of uncontrollability experiences on the efficiency of attentional control. *Acta Psychologica*, *154*, 43-53. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.11.005>
- Bukowski, M., de Lemus, S., Marzecová, A., Lupiáñez, J., & Gocłowska, M. A. (2019). Different faces of (un)controllability : Control restoration modulates the efficiency of task switching. *Motivation and Emotion*, *43*(1), 12-34. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9745-8>
- Bukowski, M., Fritsche, I., Guinote, A., & Kofta, M. (2017). *Coping with lack of control in a social world : An introduction*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bukowski, M., & Kofta, M. (2017). From coping to helplessness : Effects of control deprivation on cognitive and affective processes. In M. Bukowski, I. Fritsche, A. Guinote, & M. Kofta (Éds.), *Coping with lack of control in a social world* (p. 25-44). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Burger, J. M. (1989). Negative reactions to increases in perceived personal control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(2), 246-256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.246>
- Caesens, G., & Stinglhamber, F. (2019). The relationship between organizational dehumanization and outcomes : The mediating role of emotional exhaustion. *Journal*

*of Occupational and Environmental Medicine*, 61(9), 699.

<https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001638>

- Caesens, G., Stinglhamber, F., Demoulin, S., & De Wilde, M. (2017). Perceived organizational support and employees' well-being : The mediating role of organizational dehumanization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1319817>
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In *Handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 1, 2nd ed (p. 687-732). Consulting Psychologists Press.
- Carnevale, J. B., Huang, L., Crede, M., Harms, P., & Uhl-Bien, M. (2017). Leading to stimulate employees' ideas : A quantitative review of leader-member exchange, employee voice, creativity, and innovative behavior. *Applied Psychology: An International Review*, 66(4), 517-552. <https://doi.org/10.1111/apps.12102>
- Carnevale, J. B., Huang, L., Uhl-Bien, M., & Harris, S. (2020). Feeling obligated yet hesitant to speak up : Investigating the curvilinear relationship between LMX and employee promotive voice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(3), 505-529. <https://doi.org/10.1111/joop.12302>
- Carver, C. S. (2006). Approach, avoidance, and the self-regulation of affect and action. *Motivation and Emotion*, 30(2), 105-110. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9044-7>
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment : The BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 319-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.319>

- Castilla, E. J., & Benard, S. (2010). The paradox of meritocracy in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 55(4), 543-576.  
<https://doi.org/10.2189/asqu.2010.55.4.543>
- Çetin, T. (2014). Organizational Justice As a Predictor of Organizational Silence. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1190-1202. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1891>
- Chamberlin, M., Newton, D. W., & Lepine, J. A. (2017). A meta-analysis of voice and its promotive and prohibitive forms : Identification of key associations, distinctions, and future research directions. *Personnel Psychology*, 70(1), 11-71.  
<https://doi.org/10.1111/peps.12185>
- Charness, G., Gneezy, U., & Kuhn, M. A. (2012). Experimental methods : Between-subject and within-subject design. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(1), 1-8.  
<https://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.08.009>
- Chemla, L. (2023, avril 13). *Réforme des retraites : La mobilisation baisse encore, 380.000 manifestants selon le ministère de l'Intérieur*. France Inter.  
<https://www.radiofrance.fr/franceinter/reforme-des-retraites-la-mobilisation-baisse-encore-380-000-manifestants-selon-le-ministere-de-l-interieur-3317691>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Van der Kaap-Deeder, J., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, W.-Q., Siu, O.-L., Lu, J.-F., Cooper, C. L., & Phillips, D. R. (2009). Work stress and depression : The direct and moderating effects of informal social support and coping. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(5), 431-443. <https://doi.org/10.1002/smi.1263>

- Chipperfield, J. G., Hamm, J. M., Perry, R. P., & Ruthig, J. C. (2017). Perspectives on studying perceived control in the twenty-first century. In M. D. Robinson & M. Eid (Éds.), *The happy mind : Cognitive contributions to well-being* (p. 215-233).
- Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior*, 38(7), 1130-1148. <https://doi.org/10.1002/job.2191>
- Civelek, M. E., Aşçı, M. S., & Çemberci, M. (2015). Identifying silence climate in organizations in the framework of contemporary management approaches. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 4(4), 36-44.
- Clark, R. E. (2004). The classical origins of Pavlov's conditioning. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 39(4), 279-294. <https://doi.org/10.1007/BF02734167>
- Cobos, P. L., Quintero, M. J., Ruiz-Fuentes, M., Vervliet, B., & López, F. J. (2022). The role of relief, perceived control, and prospective intolerance of uncertainty in excessive avoidance in uncertain-threat environments. *International Journal of Psychophysiology*, 179, 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.07.002>
- Cojuharenco, I., Patient, D., & Bashshur, M. R. (2011). Seeing the “forest” or the “trees” of organizational justice : Effects of temporal perspective on employee concerns about unfair treatment at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 116(1), 17-31. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.05.008>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium : A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>

- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Éds.), *Handbook of organizational justice* (p. 3-56). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Colquitt, J. A., Hill, E. T., & De Cremer, D. (2023). Forever focused on fairness : 75 years of organizational justice in Personnel Psychology. *Personnel Psychology*, 76(2), 413-435. <https://doi.org/10.1111/peps.12556>
- Colquitt, J. A., & Rodell, J. B. (2011). Justice, trust, and trustworthiness : A longitudinal analysis integrating three theoretical perspectives. *Academy of Management Journal*, 54(6), 1183-1206. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.0572>
- Colquitt, J. A., & Rodell, J. B. (2015). Measuring justice and fairness. In R. S. Cropanzano & M. L. Ambrose (Éds.), *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace* (p. 187-202). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.013.0008>
- Colquitt, J. A., & Shaw, J. C. (2005). How should organizational justice be measured? In *Handbook of organizational justice* (p. 113-152). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Colquitt, J. A., & Zipay, K. P. (2015). Justice, fairness, and employee reactions. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 75-99. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111457>
- Costello, C. G. (1978). A critical review of Seligman's laboratory experiments on learned helplessness and depression in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 21-31. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.21>
- Coulter, K. (2013). Raising retail : Organizing retail workers in Canada and the United States. *Labor Studies Journal*, 38(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/0160449X13486700>

- Coxe, S., West, S. G., & Aiken, L. S. (2009). The analysis of count data : A gentle introduction to Poisson regression and its alternatives. *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/00223890802634175>
- Cramm, H. A., Krupa, T. M., Missiuna, C. A., Lysaght, R. M., & Parker, K. H. (2013). Executive functioning : A scoping review of the occupational therapy literature / Les fonctions exécutives : une analyse de la portée de la littérature en ergothérapie. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 80*(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/0008417413496060>
- Crawshaw, J. R., Cropanzano, R., Bell, C. M., & Nadisic, T. (2013). Organizational justice : New insights from behavioural ethics. *Human Relations, 66*(7), 885-904. <https://doi.org/10.1177/0018726713485609>
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. In M. D'Esposito & J. H. Grafman (Éds.), *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 163, p. 197-219). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804281-6.00011-2>
- Critchlow, D. E., & Fligner, M. A. (1991). On distribution-free multiple comparisons in the one-way analysis of variance. *Communications in Statistics - Theory and Methods, 20*(1), 127-139. <https://doi.org/10.1080/03610929108830487>
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., & Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior, 58*(2), 164-209. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1791>
- Cropanzano, R., Stein, J. H., & Nadisic, T. (2011). *Social justice and the experience of emotion* (p. xvii, 322). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203840474>

- Cropley, M., & Millward Purvis, L. (2003). Job strain and rumination about work issues during leisure time : A diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*(3), 195-207. <https://doi.org/10.1080/13594320344000093>
- Cropley, M., & Zijlstra, F. R. H. (2011). Work and rumination. In *Handbook of stress in the occupations* (p. 487-501). Edward Elgar Publishing.  
<https://doi.org/10.4337/9780857931153.00061>
- Crundall, D., van Loon, E., Stedmon, A. W., & Crundall, E. (2013). Motorcycling experience and hazard perception. *Accident Analysis & Prevention, 50*, 456-464.  
<https://doi.org/10.1016/j.aap.2012.05.021>
- Curcuruto, M., Strauss, K., Axtell, C., & Griffin, M. A. (2020). Voicing for safety in the workplace : A proactive goal-regulation perspective. *Safety Science, 131*, 104902.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104902>
- David, D. (2022). *L'anthropomorphisme comme stratégie de compensation d'un manque de contrôle ? : Cas des robots sociaux et conséquences sur leur acceptabilité*. Université Côte d'Azur.
- De Cremer, D., van Knippenberg, B., van Knippenberg, D., Mullenders, D., & Stinglhamber, F. (2005). Rewarding leadership and fair procedures as determinants of self-esteem. *Journal of Applied Psychology, 90*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.3>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy. In M. H. Kernis (Éd.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem* (p. 31-49). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts : An overview of self-determination theory. In *The Oxford handbook of human motivation* (p. 85-107). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

- Declerck, C. H., Boone, C., & De Brabander, B. (2006). On feeling in control : A biological theory for individual differences in control perception. *Brain and Cognition*, 62(2), 143-176. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.04.004>
- DeGood, D. E. (1975). Cognitive control factors in vascular stress responses. *Psychophysiology*, 12(4), 399-401. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1975.tb00010.x>
- Déprez, G. R. M., Battistelli, A., & Peña Jimenez, M. (2019). Le comportement de « prise de parole » (voice) : Validation de la version française de la mesure de Maynes et Podsakoff. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(4), 221-239. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.10.002>
- Desrichard, O., Verhiac, J.-F., & Milhabet, I. (2001). Beliefs about average-risk, efficacy and effort as sources of comparative optimism. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4, 105-141.
- Detert, J. R., Burris, E. R., Harrison, D. A., & Martin, S. R. (2013). Voice Flows to and around Leaders : Understanding When Units Are Helped or Hurt by Employee Voice. *Administrative Science Quarterly*, 58(4), 624-668. <https://doi.org/10.1177/0001839213510151>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dictionnaire Le Robert. (s. d.-a). *acquérir—Définitions, synonymes, conjugaison, exemples*. Consulté 31 juillet 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/acquerir>
- Dictionnaire Le Robert. (s. d.-b). *apprendre—Définitions, synonymes, conjugaison, exemples*. Consulté 31 juillet 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/apprendre>

- Dictionnaire Le Robert. (s. d.-c). *Impuissance—Définitions, synonymes, conjugaison, exemples*. Dictionnaire Le Robert. Consulté 27 juillet 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/impuissance>
- Diehl, M., & Hay, E. L. (2010). Risk and resilience factors in coping with daily stress in adulthood : The role of age, self-concept incoherence, and personal control. *Developmental Psychology*, *46*(5), 1132-1146. <https://doi.org/10.1037/a0019937>
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. PUF.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle : Les croyances internes et externes*. Presses universitaires de Grenoble.
- Durgam, R. C. (2001). Rodent models of depression : Learned helplessness using a triadic design in rats. *Current Protocols in Neuroscience*, *14*(1), 8.10B.1-8.10B.12. <https://doi.org/10.1002/0471142301.ns0810bs14>
- Dweck, C. S., & Goetz, T. E. (2018). Attributions and learned helplessness. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (Éds.), *New directions in attribution research* (p. 157-179). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203780978>
- Edmondson, A. C., & Bransby, D. P. (2023). Psychological safety comes of age : Observed themes in an established literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *10*(1), 55-78. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217>
- Ejelöv, E., & Luke, T. J. (2020). “Rarely safe to assume” : Evaluating the use and interpretation of manipulation checks in experimental social psychology. *Journal of Experimental Social Psychology*, *87*, 103937. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103937>
- Elkin, L. A., Kay, M., Higgins, J. J., & Wobbrock, J. O. (2021). An aligned rank transform procedure for multifactor contrast tests. *The 34th Annual ACM Symposium on User*

*Interface Software and Technology*, 754-768.

<https://doi.org/10.1145/3472749.3474784>

- Elovainio, M., van den Bos, K., Linna, A., Kivimäki, M., Ala-Mursula, L., Pentti, J., & Vahtera, J. (2005). Combined effects of uncertainty and organizational justice on employee health : Testing the uncertainty management model of fairness judgments among Finnish public sector employees. *Social Science & Medicine*, 61(12), 2501-2512. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.04.046>
- Farmer, S. M., & Aguinis, H. (2005). Accounting for subordinate perceptions of supervisor power : An identity-dependence model. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1069-1083. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1069>
- Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., Heene, M., Wicher, M., & Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect : A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, 137(4), 517-537. <https://doi.org/10.1037/a0023304>
- Folger, R., & Glerum, D. R. (2015). Justice and deonance : « You ought to be fair ». In *The Oxford handbook of justice in the workplace* (p. 331-350). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.001.0001>
- Folger, R., & Salvador, R. (2008). Is management theory too « self-ish? » *Journal of Management*, 34(6), 1127-1151. <https://doi.org/10.1177/0149206308324321>
- Fontaine, K. R., Manstead, A. S. R., & Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of Personality*, 7(4), 267-281. <https://doi.org/10.1002/per.2410070407>
- Fontayne, P., Martin-Krumm, C., F, B., & Heuzé, J.-P. (2003). Fontayne P., Martin-Krumm C., Buton F., & Heuzé J.-P. (2003). Validation française de la version révisée de l'échelle de mesure des attributions causales (CDSII). Les Cahiers Internationaux de

- Psychologie Sociale, 58, 59-72. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 58, 59-72.
- Formanowicz, M., Goldenberg, A., Saguy, T., Pietraszkiewicz, A., Walker, M., & Gross, J. J. (2018). Understanding dehumanization : The role of agency and communion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 77, 102-116.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.04.003>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error : Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Fosco, E., & Geer, J. H. (1971). Effects of gaining control over aversive stimuli after differing amounts of no control. *Psychological Reports*, 29(3\_suppl), 1153-1154.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.1971.29.3f.1153>
- Fraisse, P. (2005). *L'apprentissage ; acquisition et mémoire: Vol. 13e éd.* (p. 36-57). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-psychologie-experimentale--9782130549130-p-36.htm>
- Franke, T. M., Ho, T., & Christie, C. A. (2012). The Chi-Square Test : Often Used and More Often Misinterpreted. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 448-458.  
<https://doi.org/10.1177/1098214011426594>
- Funahashi, S., & Andreau, J. M. (2013). Prefrontal cortex and neural mechanisms of executive function. *Journal of Physiology-Paris*, 107(6), 471-482.  
<https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2013.05.001>
- Gacek, M., Smoleń, T., & Pilecka, W. (2017). Consequences of learned helplessness and recognition of the state of cognitive exhaustion in persons with mild intellectual disability. *Advances in Cognitive Psychology*, 13(1), 42-51.  
<https://doi.org/10.5709/acp-0205-6>

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M., Parker, S. K., Griffin, M. A., Dunlop, P. D., Knight, C., Klonek, F. E., & Parent-Rochelleau, X. (2022). Understanding and shaping the future of work with self-determination theory. *Nature Reviews Psychology*, 1(7), Article 7. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00056-w>
- Gardner, W., Mulvey, E. P., & Shaw, E. C. (1995). Regression analyses of counts and rates : Poisson, overdispersed Poisson, and negative binomial models. *Psychological Bulletin*, 118, 392-404. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.118.3.392>
- Gasté, C. (2023, janvier 12). *Réforme des retraites : Seuls 7% des actifs favorables à une augmentation de l'âge légal de départ*. leparisien.fr. <https://www.leparisien.fr/economie/retraites/reforme-des-retraites-seuls-7-des-actifs-favorables-a-une-augmentation-de-lage-legal-de-depart-12-01-2023-CVKEUM2U6VGMDKE67J35FTV2OI.php>
- Gatchel, R. J., McKinney, M. E., & Koebernick, L. F. (1977). Learned helplessness, depression, and physiological responding. *Psychophysiology*, 14(1), 25-31. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1977.tb01149.x>
- Gatchel, R. J., Paulus, P. B., & Maples, C. W. (1975). Learned helplessness and self-reported affect. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(6), 732-734. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.84.6.732>
- Gazzaley, A., & Nobre, A. C. (2012). Top-down modulation : Bridging selective attention and working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.11.014>
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at Work. In A. Joshi, H. Liao, & J. J. Martocchio (Éds.), *Research in Personnel and Human*

- Resources Management* (Vol. 30, p. 115-157). Emerald Group Publishing Limited.  
[https://doi.org/10.1108/S0742-7301\(2011\)0000030005](https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005)
- Gollwitzer, P. M., & Kinney, R. F. (1989). Effects of deliberative and implemental mind-sets on illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(4), 531-542.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.4.531>
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, *3*(1), 5-39. <https://doi.org/10.1007/BF01323661>
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, *4*(3), 269-288. <https://doi.org/10.1080/02699939008410799>
- Green, J. A. (2021). Too many zeros and/or highly skewed? A tutorial on modelling health behaviour as count data with Poisson and negative binomial regression. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, *9*(1), 436-455.  
<https://doi.org/10.1080/21642850.2021.1920416>
- Greenaway, K. H., Philipp, M. C., & Storrs, K. R. (2017). Loss of control promotes energy, effort and action. In M. Bukowski, I. Fritsche, A. Guinote, & M. Kofta (Éds.), *Coping with lack of control in a social world* (p. 35-48). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Greenaway, K. H., Storrs, K. R., Philipp, M. C., Louis, W. R., Hornsey, M. J., & Vohs, K. D. (2015). Loss of control stimulates approach motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *56*, 235-241. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.10.009>
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, *12*(1), 9-22. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306437>
- Greenberg, J. (2006). Losing sleep over organizational injustice : Attenuating insomniac reactions to underpayment inequity with supervisory training in interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, *91*(1), 58-69. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.58>

- Greenberg, J., & Tyler, T. R. (1987). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research, 1*(2), 127-142. <https://doi.org/10.1007/BF01048012>
- Griffiths, O., Shehabi, N., Murphy, R. A., & Le Pelley, M. E. (2019). Superstition predicts perception of illusory control. *British Journal of Psychology, 110*(3), 499-518. <https://doi.org/10.1111/bjop.12344>
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety. *Nature reviews. Neuroscience, 14*(7), 488-501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- Guinote, A. (2017a). How power affects people : Activating, wanting, and goal seeking. *Annual Review of Psychology, 68*, 353-381. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044153>
- Guinote, A. (2017b). How power affects people : Activating, wanting, and goal seeking. *Annual Review of Psychology, 68*(1), 353-381. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044153>
- Guinote, A., & Lammers, J. (2017). Accentuation of tending and befriending among the powerless. In M. Bukowski, I. Fritsche, A. Guinote, & M. Kofta (Éds.), *Coping with lack of control in a social world* (p. 185-202). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of Mental tests*. Wiley.
- Gurin, P., & Brim, O. G. (1984). Change in self in adulthood : The example of sense of control. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Éds.), *Life-span development and behavior* (p. 282-334). Academic Press.
- Guzman, F. A., & Espejo, A. (2019). Introducing changes at work : How voice behavior relates to management innovation. *Journal of Organizational Behavior, 40*(1), 73-90. <https://doi.org/10.1002/job.2319>
- Hair, J., Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., & Chong, A. Y. L. (2017). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial*

- Management & Data Systems*, 117(3), 442-458. <https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2016-0130>
- Hanusa, B. H., & Schulz, R. (1977). Attributional mediators of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(8), 602-611. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.8.602>
- Hao, L., Zhu, H., He, Y., Duan, J., Zhao, T., & Meng, H. (2022). When Is Silence Golden? A Meta-analysis on Antecedents and Outcomes of Employee Silence. *Journal of Business and Psychology*, 37(5), 1039-1063. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09788-7>
- Harlos, K. (2016). Employee silence in the context of unethical behavior at work : A commentary. *German Journal of Human Resource Management*, 30(3-4), 345-355. <https://doi.org/10.1177/2397002216649856>
- Harlos, K. P. (2001). When organizational voice systems fail : More on the the deaf-ear syndrome and frustration effects. *Journal of Applied Behavioral Science*, 37(3), 324-342. <https://doi.org/10.1177/0021886301373005>
- Harlos, K. P., & Knoll, M. (2021). Employee silence and workplace bullying. In P. D’Cruz, E. Noronha, E. Baillien, B. Catley, K. P. Harlos, A. Hogh, & E. G. Mikkelsen (Éds.), *Pathways of job-related negative behavior* (Vol. 2, p. 202-229). Springer.
- Harris, P. (1996). Sufficient grounds for optimism? The relationship between perceived controllability and optimistic bias. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(1), 9-52. <https://doi.org/10.1521/jscp.1996.15.1.9>
- Harris, P. R., Griffin, D. W., & Murray, S. (2008). Testing the limits of optimistic bias : Event and person moderators in a multilevel framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1225-1237. <https://doi.org/10.1037/a0013315>

- Harvey, P., Madison, K., Martinko, M., Crook, T. R., & Crook, T. A. (2014). Attribution theory in the organizational sciences : The road traveled and the path ahead. *The Academy of Management Perspectives*, 28(2), 128-146.  
<https://doi.org/10.5465/amp.2012.0175>
- Harvey, P., & Martinko, M. J. (2009). Attribution theory and motivation. In N. Borkowski (Éd.), *Organizational behavior in health care* (p. 147-164). Jones and Bartlett Publishers.
- Haslam, N., & Loughnan, S. (2014). Dehumanization and Infrahumanization. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 399-423. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115045>
- Hausman, J., Hall, B. H., & Griliches, Z. (1984). Econometric Models for Count Data with an Application to the Patents-R & D Relationship. *Econometrica*, 52(4), 909-938.  
<https://doi.org/10.2307/1911191>
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102(2), 284-304. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.284>
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of Psychology*, 21(1), 107-112.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Hensley, P. L., Nadiga, D., & Uhlenhuth, E. H. (2004). Long-Term Effectiveness of Cognitive Therapy in Major Depressive Disorder. *Depression and Anxiety*, 20(1), 1-7.  
<https://doi.org/10.1002/da.20022>
- Hermann, B. P., Trenerry, M. R., Colligan, R. C., & Consortium, T. B. E. S. (1996). Learned Helplessness, Attributional Style, and Depression in Epilepsy. *Epilepsia*, 37(7), 680-686. <https://doi.org/10.1111/j.1528-1157.1996.tb00633.x>
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en*

- langues. Cahiers de l'Apliut, Vol. XXXIII N° 2, Article Vol. XXXIII N° 2.*  
<https://doi.org/10.4000/apliut.4385>
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology, 102*(2), 187-193. <https://doi.org/10.1037/h0035910>
- Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(2), 311-327.  
<https://doi.org/10.1037/h0076270>
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty : Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174-180.  
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hogg, M. A. (2000). Subjective Uncertainty Reduction through Self-categorization : A Motivational Theory of Social Identity Processes. *European Review of Social Psychology, 11*(1), 223-255. <https://doi.org/10.1080/14792772043000040>
- Hong, J. H., Lachman, M. E., Charles, S. T., Chen, Y., Wilson, C. L., Nakamura, J. S., VanderWeele, T. J., & Kim, E. S. (2021). The positive influence of sense of control on physical, behavioral, and psychosocial health in older adults : An outcome-wide approach. *Preventive Medicine, 149*, 106612.  
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106612>
- Huber, G. P., & Bartunek, J. M. (2019). Organization Change. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.24>
- Infurna, F. J., Ram, N., & Gerstorf, D. (2013). Level and change in perceived control predict 19-year mortality : Findings from the Americans' changing lives study. *Developmental Psychology, 49*(10), 1833-1847. <https://doi.org/10.1037/a0031041>

- Jacelon, C. S. (2007). Theoretical perspectives of perceived control in older adults : A selective review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, *59*(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04320.x>
- Jaeger, B. C., Edwards, L. J., Das, K., & Sen, P. K. (2017). An R2 statistic for fixed effects in the generalized linear mixed model. *Journal of Applied Statistics*, *44*(6), 1086-1105.  
<https://doi.org/10.1080/02664763.2016.1193725>
- Jahanzeb, S., Fatima, T., Javed, B., & Giles, J. P. (2020). Can mindfulness overcome the effects of workplace ostracism on job performance? *The Journal of Social Psychology*, *160*(5), 589-602. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1707465>
- James, J. B., McKechnie, S., & Swanberg, J. (2011). Predicting employee engagement in an age-diverse retail workforce. *Journal of Organizational Behavior*, *32*(2), 173-196.  
<https://doi.org/10.1002/job.681>
- James, W. (1890). *The principles of psychology, Vol II* (p. vi, 704). Henry Holt and Company.  
<https://doi.org/10.1037/11059-000>
- Job, R. F. S. (1987). Learned helplessness in chickens. *Animal Learning & Behavior*, *15*(3), 347-350.
- Jonas, E., McGregor, I., Klackl, J., Agroskin, D., Fritsche, I., Holbrook, C., Nash, K., Proulx, T., & Quirin, M. (2014). Threat and defense : From anxiety to approach. In *Advances in experimental social psychology, Vol. 49* (p. 219-286). Elsevier Academic Press.
- Józefczyk, A. (2018). The Effects of Stability of Uncontrollability Experiences on Cognitive Exhaustion. *Social Psychological Bulletin*, *13*(1), Article 1.  
<https://doi.org/10.5964/spb.v13i1.25498>
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale : Development of a measure. *Personnel Psychology*, *56*(2), 303-331.  
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x>

- Kaiser, C. R., Major, B., Jurcevic, I., Dover, T. L., Brady, L. M., & Shapiro, J. R. (2013). Presumed fair : Ironic effects of organizational diversity structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *104*(3), 504-519.  
<https://doi.org/10.1037/a0030838>
- Karabati, S., Ensari, N., & Fiorentino, D. (2019). Job Satisfaction, Rumination, and Subjective Well-Being : A Moderated Mediation Model. *Journal of Happiness Studies*, *20*(1), 251-268. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9947-x>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain : Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, *24*(2), 285-308.  
<https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kay, A. C., Gaucher, D., Napier, J., Callan, M., & Laurin, K. (2008). God and the Government : Testing a Compensatory Control Mechanism for the Support of External Systems. *Journal of personality and social psychology*, *95*, 18-35.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.18>
- Kay, A. C., Moscovitch, D. A., & Laurin, K. (2010). Randomness, Attributions of Arousal, and Belief in God. *Psychological Science*, *21*(2), 216-218.  
<https://doi.org/10.1177/0956797609357750>
- Kay, M., & Wobbrock, J. O. (2016). *Package « ARTool »* [Logiciel]. <https://cran.r-project.org/web/packages/ARTool/index.html>
- Kelley, H. H. (1971). *Attributions in social interactions*. General Learning Press.
- King, D. D., Ryan, A. M., & Van Dyne, L. (2019). Voice resilience : Fostering future voice after non-endorsement of suggestions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *92*(3), 535-565. <https://doi.org/10.1111/joop.12275>

- Kirrane, M., O'Shea, D., Buckley, F., Grazi, A., & Prout, J. (2017). Investigating the role of discrete emotions in silence versus speaking up. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(3), 354-378. <https://doi.org/10.1111/joop.12175>
- Kiss, L., & Linnell, K. J. (2021). The effect of preferred background music on task-focus in sustained attention. *Psychological Research*, 85(6), 2313-2325. <https://doi.org/10.1007/s00426-020-01400-6>
- Klaas, B. S., Olson-Buchanan, J. B., & Ward, A.-K. (2012). The determinants of alternative forms of workplace voice : An integrative perspective. *Journal of Management*, 38(1), 314-345. <https://doi.org/10.1177/0149206311423823>
- Klein, D. C., Fencil-Morse, E., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness, depression, and the attribution of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(5), 508-516. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.33.5.508>
- Knoll, M. (2021). Silence in Organizations—What We Need to Know, What We Know, and What We Don't Know. In S. Starystach & K. Höly (Éds.), *Silence of organizations : How organizations cover up wrongdoings* (p. 17-42). Heidelberg.
- Knoll, M., Götz, M., Adriasola, E., Al-Atwi, A. A., Arenas, A., Atitsogbe, K. A., Barrett, S., Bhattacharjee, A., Blanco, N. D., Bogilović, S., Bollmann, G., Bosak, J., Bulut, C., Carter, M., Černe, M., Chui, S. L. M., Di Marco, D., Duden, G. S., Elsey, V., ... Zacher, H. (2021). International differences in employee silence motives : Scale validation, prevalence, and relationships with culture characteristics across 33 countries. *Journal of Organizational Behavior*, 42(5), 619-648. <https://doi.org/10.1002/job.2512>
- Knoll, M., Hall, R. J., & Weigelt, O. (2019). A longitudinal study of the relationships between four differentially motivated forms of employee silence and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(5), 572-589. <https://doi.org/10.1037/ocp0000143>

- Knoll, M., Neves, P., Schyns, B., & Meyer, B. (2021). A multi-level approach to direct and indirect relationships between organizational voice climate, team manager openness, implicit voice theories, and silence. *Applied Psychology: An International Review*, 70(2), 606-642. <https://doi.org/10.1111/apps.12242>
- Knoll, M., & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349-362. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1308-4>
- Knoll, M., Wegge, J., Unterrainer, C., Silva, S., & Jønsson, T. (2016). Is our knowledge of voice and silence in organizations growing? Building bridges and (re)discovering opportunities. *German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift für Personalforschung*, 30(3-4), 161-194. <https://doi.org/10.1177/2397002216649857>
- Koestner, R., & McClelland, D. C. (1990). Perspectives on competence motivation. In *Handbook of personality : Theory and research* (p. 527-548). The Guilford Press.
- Kofta, M. (1993). Uncertainty, Mental Models, and Learned Helplessness : An Anatomy of Control Loss. In G. Weary, F. Gleicher, & K. L. Marsh (Éds.), *Control Motivation and Social Cognition* (p. 122-153). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8309-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8309-3_5)
- Kofta, M., & Sędek, G. (1989a). Egotism versus generalization-of-uncontrollability explanations of helplessness : Reply to Snyder and Frankel (1989). *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(4), 413-416. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.4.413>
- Kofta, M., & Sędek, G. (1989b). Repeated Failure : A Source of Helplessness or a Factor Irrelevant to Its Emergence? *Journal of Experimental Psychology*, 118, 3-12. <https://doi.org/10.1037//0096-3445.118.1.3>
- Kofta, M., & Sędek, G. (1998). Uncontrollability as a Source of Cognitive Exhaustion. In M. Kofta, G. Weary, & G. Sedek (Éds.), *Personal Control in Action : Cognitive and*

*Motivational Mechanisms* (p. 391-418). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2901-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2901-6_16)

Korsgaard, M. A., & Roberson, L. (1995). Procedural justice in performance evaluation : The role of instrumental and non-instrumental voice in performance appraisal discussions. *Journal of Management*, 21(4), 657-669.  
<https://doi.org/10.1177/014920639502100404>

Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583-621.  
<https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>

Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 763-773. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.763>

Landau, M. J., Kay, A. C., & Whitson, J. A. (2015). Compensatory control and the appeal of a structured world. *Psychological Bulletin*, 141, 694-722.  
<https://doi.org/10.1037/a0038703>

Landry, N., Gifford, R., Milfont, T. L., Weeks, A., & Arnocky, S. (2018). Learned helplessness moderates the relationship between environmental concern and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 55, 18-22.  
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.12.003>

Lang, D., & Chien, D. (2018). *Package « wordcloud2 »* [Logiciel]. <https://cran.r-project.org/web/packages/wordcloud2/vignettes/wordcloud.html>

Lang, F. R., & Heckhausen, J. (2001). Perceived Control Over Development and Subjective Well-Being : Differential Benefits Across Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(3), 509-523. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.3.509>

- Langenecker, S. A., Zubieta, J.-K., Young, E. A., Akil, H., & Nielson, K. A. (2007). A task to manipulate attentional load, set-shifting, and inhibitory control : Convergent validity and test-retest reliability of the Parametric Go/No-Go Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 29(8), 842-853.  
<https://doi.org/10.1080/13803390601147611>
- Langer, E. J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 311-328. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.2.311>
- Lapointe, É., & Vandenberghe, C. (2018). Examination of the Relationships Between Servant Leadership, Organizational Commitment, and Voice and Antisocial Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 148(1), 99-115. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-3002-9>
- Lenth, V. (2021). *emmeans : Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. ((R package version 1.6.1)) [Logiciel]. <https://CRAN-R-project.org/package=emmeans>
- Leotti, L. A., Iyengar, S. S., & Ochsner, K. N. (2010). Born to Choose : The Origins and Value of the Need for Control. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(10), 457-463.  
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.08.001>
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance : Evidence of differential relationships with Big Five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 326-336. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.2.326>
- Leventhal, G. S. (1976). Fairness in social relationships. In J. W. Thibaut, J. T. Spence, & R. C. Carson (Éds.), *Contemporary topics in social psychology* (p. 211-239). General Learning Press.

- Li, A. N., & Tangirala, S. (2022). How employees' voice helps teams remain resilient in the face of exogenous change. *Journal of Applied Psychology, 107*(4), 668-692.  
<https://doi.org/10.1037/apl0000874>
- Liang, J., Farh, C. I. C., & Farh, J.-L. (2012). Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice : A two-wave examination. *Academy of Management Journal, 55*(1), 71-92. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0176>
- Liang, J., Shu, R., & Farh, C. I. C. (2019). Differential implications of team member promotive and prohibitive voice on innovation performance in research and development project teams : A dialectic perspective. *Journal of Organizational Behavior, 40*(1), 91-104. <https://doi.org/10.1002/job.2325>
- Lind, E. A. (2001). Fairness heuristic theory : Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. In *Advances in organization justice* (p. 56-88). Stanford University Press.
- Lind, E. A., Kanfer, R., & Earley, P. C. (1990). Voice, control, and procedural justice : Instrumental and noninstrumental concerns in fairness judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 952-959. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.952>
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice* (p. xii, 267). Plenum Press.
- Little, T. D., Oettingen, G., Stetsenko, A., & Baltes, P. B. (1994). *A mean and covariance structures (MACS) assessment of the factorial structure of the Control, Agency, and Means-ends Interview (CAMI) : A cross-sample validation*. Berlin: Max Planck Institute.
- Liu, H., Han, F., Yuan, M., Lafferty, J., & Wasserman, L. (2012). The nonparanormal SKEPTIC. *Proceedings of the 29th International Conference on Machine Learning,*

- ICML 2012, 1415-1422. <https://collaborate.princeton.edu/en/publications/the-nonparanormal-skeptic>
- Liu, H., Lafferty, J., & Wasserman, L. (2009). The Nonparanormal : Semiparametric Estimation of High Dimensional Undirected Graphs. *The Journal of Machine Learning Research*, 10, 2295-2328.
- Long, E. C., & Christian, M. S. (2015). Mindfulness buffers retaliatory responses to injustice : A regulatory approach. *Journal of Applied Psychology*, 100(5), 1409-1422. <https://doi.org/10.1037/apl0000019>
- Luse, A., & Burkman, J. (2022). Learned helplessness attributional scale (LHAS) : Development and validation of an attributional style measure. *Journal of Business Research*, 151, 623-634. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.07.001>
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment : Theory, research, and application*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5>
- Madrid, H. P., Patterson, M. G., & Leiva, P. I. (2015). Negative core affect and employee silence : How differences in activation, cognitive rumination, and problem-solving demands matter. *Journal of Applied Psychology*, 100(6), 1887-1898. <https://doi.org/10.1037/a0039380>
- Mahoney, T. A. (1979). Organizational Hierarchy and Position Worth. *The Academy of Management Journal*, 22(4), 726-737. <https://doi.org/10.2307/255811>
- Maier, S. F. (1984). Learned helplessness and animal models of depression. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 8(3), 435-446. [https://doi.org/10.1016/S0278-5846\(84\)80032-9](https://doi.org/10.1016/S0278-5846(84)80032-9)
- Maier, S. F., Albin, R. W., & Testa, T. J. (1973). Failure to learn to escape in rats previously exposed to inescapable shock depends on nature of escape response. *Journal of*

- Comparative and Physiological Psychology*, 85(3), 581-592.  
<https://doi.org/10.1037/h0035307>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness : Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3-46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (2016). Learned helplessness at fifty : Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), 349-367.  
<https://doi.org/10.1037/rev0000033>
- Maier, S. F., Seligman, M. E. P., & Solomon, R. L. (1969). Pavlovian fear conditioning and learned helplessness : Effects on escape and avoidance behavior of (a) the CS-US contingency, and (b) the independence of the US and voluntary responding. In B. A. Campbell & R. M. Church (Éds.), *Punishment* (p. 299-342). Appleton-Century-Crofts.
- Maier, S. F., & Watkins, L. R. (2005). Stressor controllability and learned helplessness : The roles of the dorsal raphe nucleus, serotonin, and corticotropin-releasing factor. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 29(4), 829-841.  
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.03.021>
- Maldonado, A., Martos, R., & Ramirez, E. (1991). Human Judgements of Control : The Interaction of the Current Contingency and Previous Controllability. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section B*, 43(3b), 347-360.  
<https://doi.org/10.1080/14640749108401274>
- Malle, B. F. (2011). Attribution theories : How people make sense of behavior. In *Theories in social psychology* (p. 72-95). Wiley Blackwell.
- Marchington, M. (2008). Employee Voice Systems. In P. Boxall, J. Purcell, & P. M. Wright (Éds.), *The Oxford Handbook of Human Resource Management* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199547029.003.0012>

- Martinko, M. J., & Gardner, W. L. (1982). Learned Helplessness : An Alternative Explanation for Performance Deficits. *Academy of Management Review*, 7(2), 195-204.  
<https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285559>
- Martin-Krumm, C., & Salama-Younes, M. (2008). Mode explicatif et résultats scolaires chez des enfants préadolescents. *Carrefours de l'Éducation*, 25(1), 103-114.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maynes, T. D., & Podsakoff, P. M. (2014). Speaking more broadly : An examination of the nature, antecedents, and consequences of an expanded set of employee voice behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 87-112.  
<https://doi.org/10.1037/a0034284>
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring Causal Attributions : The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566-573. <https://doi.org/10.1177/0146167292185006>
- McClellan, E. J., Burris, E. R., & Detert, J. R. (2013). When does voice lead to exit? It depends on leadership. *Academy of Management Journal*, 56(2), 525-548.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2011.0041>
- McIntosh, D. N., Sędek, G., Fojas, S., Brzezicka-Rotkiewicz, A., & Kofta, M. (2005). Cognitive Performance After Preexposure to Uncontrollability and in a Depressive State : Going with a Simpler « Plan B ». In *Cognitive limitations in aging and psychopathology* (p. 219-246). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511720413.010>
- McNaughton, N., & Corr, P. J. (2004). A two-dimensional neuropsychology of defense : Fear/anxiety and defensive distance. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 28(3), 285-305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.03.005>

- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace : Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.  
[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Miceli, M. P., Near, J. P., Rehg, M. T., & Van Scotter, J. R. (2012). Predicting employee reactions to perceived organizational wrongdoing : Demoralization, justice, proactive personality, and whistle-blowing. *Human Relations*, 65(8), 923-954.  
<https://doi.org/10.1177/0018726712447004>
- Mikulincer, M. (1986). Motivational involvement and learned helplessness : The behavioral effects of the importance of uncontrollable events. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(4), 402-422. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.4.402>
- Mikulincer, M. (1988a). Reactance and helplessness following exposure to unsolvable problems : The effects of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 679-686. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.679>
- Mikulincer, M. (1988b). Reactance and helplessness following exposure to unsolvable problems : The effects of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 679-686. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.679>
- Mikulincer, M. (1988c). The relation between stable/unstable attribution and learned helplessness. *British Journal of Social Psychology*, 27(3), 221-230.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1988.tb00822.x>
- Mikulincer, M. (1989a). Causal attribution, coping strategies, and learned helplessness. *Cognitive Therapy and Research*, 13(6), 565-582.  
<https://doi.org/10.1007/BF01176068>
- Mikulincer, M. (1989b). Cognitive Interference and Learned Helplessness : The Effects of Off-Task Cognitions on Performance Following Unsolvable Problems. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 57, 129-135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.1.129>
- Mikulincer, M. (1994). *Human learned helplessness : A coping perspective* (p. xi, 311). Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0936-7>
- Mikulincer, M., Kedem, P., & Zilkha-Segal, H. (1989). Learned helplessness, reactance, and cue utilization. *Journal of Research in Personality*, 23(2), 235-247. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(89\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(89)90026-3)
- Miller, I. W., & Norman, W. H. (1981). Effects of attributions for success on the alleviation of learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(2), 113-124. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.90.2.113>
- Miller, S. M. (1979). Controllability and human stress : Method, evidence and theory. *Behaviour Research and Therapy*, 17(4), 287-304. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(79\)90001-9](https://doi.org/10.1016/0005-7967(79)90001-9)
- Miller, W. R., Rosellini, R. A., & Seligman, M. E. P. (1977). Depression : Learned helplessness and depression. In *Psychopathology : Experimental models* (p. 104-130). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(3), 228-238. <https://doi.org/10.1037/h0076720>
- Milliken, F. J., & Lam, N. (2009). Making the decision to speak up or to remain silent : Implications for organizational learning. In J. Greenberg & M. S. Edwards (Éds.), *Voice and silence in organizations* (p. 225-244). Emerald Group Publishing.
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of Silence : Emerging Themes and Future Directions for Research on Silence in Organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1563-1568. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00391>

- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An Exploratory Study of Employee Silence : Issues that Employees Don't Communicate Upward and Why\*. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00387>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions : Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks : A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Morder, R. (2023, avril 5). *Les étudiants engagés contre la réforme des retraites : Une mobilisation inédite ?* The Conversation. <http://theconversation.com/les-etudiants-engages-contre-la-reforme-des-retraites-une-mobilisation-inedite-202674>
- Morrison, E. W. (2011). Employee voice behavior : Integration and directions for future research. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 373-412. <https://doi.org/10.1080/19416520.2011.574506>
- Morrison, E. W. (2014). Employee Voice and Silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 173-197. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091328>
- Morrison, E. W. (2023). Employee Voice and Silence : Taking Stock a Decade Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 79-107. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-054654>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence : A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. <https://doi.org/10.2307/259200>

- Mowbray, P. K., Wilkinson, A., & Tse, H. (2019). Evolution, Separation and Convergence of Employee Voice Concept. In P. Holland, J. Teicher, & J. Donaghey (Éds.), *Employee Voice at Work* (p. 3-21). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2820-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2820-6_1)
- Nash, S. M., Martinez, S. L., Dudeck, M. M., & Davis, S. F. (1983). Learned Helplessness in Goldfish under Conditions of Low Shock Intensity. *The Journal of General Psychology*, *108*(1), 97-101. <https://doi.org/10.1080/00221309.1983.9711483>
- Natunann, S. E., Bies, R. J., & Martin, C. L. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff. *Academy of Management Proceedings*, *1995*(1), 89-93. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1995.17536322>
- Neveu, E. (2023, février 23). « *Manu, tu nous mets 64, on te Mai 68 !* » : *Ce que les slogans disent de notre histoire sociale*. The Conversation. <http://theconversation.com/manu-tu-nous-mets-64-on-te-mai-68-ce-que-les-slogans-disent-de-notre-histoire-sociale-200207>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2012). Employee voice behavior : A meta-analytic test of the conservation of resources framework. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(2), 216-234. <https://doi.org/10.1002/job.754>
- Ng, T. W. H., Hsu, D. Y., & Parker, S. K. (2021). Received respect and constructive voice : The roles of proactive motivation and perspective taking. *Journal of Management*, *47*(2), 399-429. <https://doi.org/10.1177/0149206319834660>
- Ng, T. W. H., Lucianetti, L., Hsu, D. Y., Yim, F. H. K., & Sorensen, K. L. (2021). You Speak, I Speak : The Social-Cognitive Mechanisms of Voice Contagion. *Journal of Management Studies*, *58*(6), 1569-1608. <https://doi.org/10.1111/joms.12698>
- Ng, T. W. H., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work : A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *27*(8), 1057-1087. <https://doi.org/10.1002/job.416>

- Nimon, K. (2012). Statistical Assumptions of Substantive Analyses Across the General Linear Model : A Mini-Review. *Frontiers in Psychology, 3*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00322>
- Noort, M. C., Reader, T. W., & Gillespie, A. (2019). Speaking up to prevent harm : A systematic review of the safety voice literature. *Safety Science, 117*, 375-387.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.04.039>
- O'Donovan, R., De Brún, A., & McAuliffe, E. (2021). Healthcare Professionals Experience of Psychological Safety, Voice, and Silence. *Frontiers in Psychology, 12*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.626689>
- Overmier, J. B. (2002). On learned helplessness. *Integrative Physiological & Behavioral Science, 37*(1), 4-8. <https://doi.org/10.1007/BF02688801>
- Overmier, J. B., & Blancheteau, M. (1987). La « résignation apprise » : Données actuelles et perspectives d'étude. *L'Année psychologique, 87*(1), 73-92.  
<https://doi.org/10.3406/psy.1987.29186>
- Overmier, J. B., & Leaf, R. C. (1965). Effects of discriminative Pavlovian fear conditioning upon previously or subsequently acquired avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 60*(2), 213-217.  
<https://doi.org/10.1037/h0022340>
- Overmier, J. B., & Murison, R. (2000). Anxiety and helplessness in the face of stress predisposes, precipitates, and sustains gastric ulceration. *Behavioural Brain Research, 110*(1), 161-174. [https://doi.org/10.1016/S0166-4328\(99\)00193-X](https://doi.org/10.1016/S0166-4328(99)00193-X)
- Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 63*, 28-33. <https://doi.org/10.1037/h0024166>

- Pahng, P. H., & Kang, S. M. (2023). Voice vs. silence : The role of cognitive appraisal of and emotional response to stressors. *Frontiers in Psychology, 14*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1079244>
- Paquet, Y. (2009). *Psychologie du contrôle : Théories et applications*. De Boeck Supérieur.
- Pashler, H. E. (1997). *The psychology of attention*. MIT Press.
- Peer, E., Rothschild, D., Gordon, A., Evernden, Z., & Damer, E. (2022). Data quality of platforms and panels for online behavioral research. *Behavior Research Methods, 54*(4), 1643-1662. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01694-3>
- Peirce, J. W. (2007). PsychoPy—Psychophysics software in Python. *Journal of Neuroscience Methods, 162*(1), 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2006.11.017>
- Penton, T., Wang, X., Coll, M.-P., Catmur, C., & Bird, G. (2018). The influence of action–outcome contingency on motivation from control. *Experimental Brain Research, 236*(12), 3239-3249. <https://doi.org/10.1007/s00221-018-5374-4>
- Peterson, C. (1982). Learned helplessness and health psychology. *Health Psychology, 1*(2), 153-168. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.1.2.153>
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned Helplessness : A Theory for the Age of Personal Control*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1983). Learned helplessness and victimization. *Journal of Social Issues, 39*(2), 103-116. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00143.x>
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research, 6*(3), 287-299. <https://doi.org/10.1007/BF01173577>
- Piff, P. K., Stancato, D. M., Martinez, A. G., Kraus, M. W., & Keltner, D. (2012). Class, chaos, and the construction of community. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(6), 949-962. <https://doi.org/10.1037/a0029673>

- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence : Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol. 20, p. 331-369). Emerald Group Publishing Limited.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3)
- Pittman, N. L., & Pittman, T. S. (1979). Effects of amount of helplessness training and internal–external locus of control on mood and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 39-47. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.39>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research : A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Prolific*. (2014). [Logiciel]. [www.prolific.co](http://www.prolific.co)
- Przęczek, C., Rosiński, J., & Manko, B. A. (2020). Research Review in Organizational Justice. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 26(1-2), Article 1-2. <https://doi.org/10.18290/pepsi-2020-0003>
- Qualtrics Labs, Inc.* (2020). [Logiciel]. Qualtrics. <https://www.qualtrics.com>
- Quick, B. L., & Bates, B. R. (2010). The Use of Gain- or Loss-Frame Messages and Efficacy Appeals to Dissuade Excessive Alcohol Consumption Among College Students : A Test of Psychological Reactance Theory. *Journal of Health Communication*, 15(6), 603-628. <https://doi.org/10.1080/10810730.2010.499593>
- Quick, B. L., Kam, J. A., Morgan, S. E., Montero Liberona, C. A., & Smith, R. A. (2015). Prospect Theory, Discrete Emotions, and Freedom Threats : An Extension of Psychological Reactance Theory. *Journal of Communication*, 65(1), 40-61.  
<https://doi.org/10.1111/jcom.12134>
- R Core Team* (v4.2.2). (2021). [Logiciel]. R Statistical Software. <https://www.r-project.org>

- Ramírez, E., Maldonado, A., & Martos, R. (1992). Attributions modulate immunization against learned helplessness in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), 139-146. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.1.139>
- Rauvola, R. S., & Rudolph, C. W. (2022). Control at Work : An Integrative, Lifespan-Informed Review. *Work, Aging and Retirement*, 8(2), 117-145. <https://doi.org/10.1093/workar/waab015>
- Rauvola, R. S., & Rudolph, C. W. (2023). Worker aging, control, and well-being : A specification curve analysis. *Acta Psychologica*, 233, 103833. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103833>
- Ray, F. A. (2022). *Citoyen néolibéral, sujet dépolitisé? : De l'implication psychosociale de l'idéologie néolibérale sur les comportements politiques : le rôle de la justification du système et de la perception de contrôle*. Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Ray, F. A., Priolo, D., & Codou, O. (2019). Idéologie libérale & engagement citoyen : Vers un modèle d'impuissance apprise citoyenne. *Actes du 14ième Colloque Jeunes Chercheurs en Psychologie Sociale de l'ADRIPS*, 68-69.
- Rescorla, R. A., & Solomon, R. L. (1967). Two-process learning theory : Relationships between Pavlovian conditioning and instrumental learning. *Psychological Review*, 74(3), 151-182. <https://doi.org/10.1037/h0024475>
- Reznik, S. J., Nusslock, R., Pornpattananangkul, N., Abramson, L. Y., Coan, J. A., & Harmon-Jones, E. (2017). Laboratory-induced learned helplessness attenuates approach motivation as indexed by posterior versus frontal theta activity. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 17(4), 904-916. <https://doi.org/10.3758/s13415-017-0521-0>
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM

- estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354-373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : Une présentation théorique. *L'Année Psychologique*, 96(4), 677-702. <https://doi.org/10.3406/psy.1996.28925>
- Ric, F. (2001). Privation de contrôle et traitement de l'information : Critique de l'approche de la motivation pour le contrôle et propositions alternatives. *L'Année Psychologique*, 101(2), 349-369. <https://doi.org/10.3406/psy.2001.29561>
- Ric, F., & Scharnitzky, P. (2003). Effects of control deprivation on effort expenditure and accuracy performance. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 103-118. <https://doi.org/10.1002/ejsp.134>
- Ridner, S. H. (2004). Psychological distress : Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 45(5), 536-545. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02938.x>
- Rizvi, S., & Bobocel, D. R. (2014). Using the concept of distance to broaden the horizons of organizational justice. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Éds.), *The social dynamics of organizational justice* (p. 37-60). Information Age Publishing.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring Global Self-Esteem : Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161. <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. University Press.
- Rosenhan, D. L., & Seligman, M. E. P. (1989). *Abnormal psychology, 2nd ed* (p. xxiii, 766). W W Norton & Co.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan : An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

- Roth, S., & Bootzin, R. R. (1974). Effects of experimentally induced expectancies of external control : An investigation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(2), 253-264. <https://doi.org/10.1037/h0036022>
- Rotter, J. B. (1960). Some implications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review*, 67(5), 301-316. <https://doi.org/10.1037/h0039601>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/h0076301>
- Rupp, D. E., Shapiro, D. L., Folger, R., Skarlicki, D. P., & Shao, R. (2017). A Critical Analysis of the Conceptualization and Measurement of Organizational Justice : Is It Time for Reassessment? *Academy of Management Annals*, 11(2), 919-959. <https://doi.org/10.5465/annals.2014.0051>
- Russell, D. W. (1991). The Measurement of Attribution Process : Trait and Situational Approaches. In S. L. Zelen (Éd.), *New Models, New Extensions of Attribution Theory : The Third Attribution-Personality Theory Conference, CSPP-LA, 1988* (p. 55-83). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3126-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3126-4_5)
- Russell, D. W., McAuley, E., & Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure : A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1248-1257. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1248>

- Ruthig, J. C., Chipperfield, J. G., Newall, N. E., Perry, R. P., & Hall, N. C. (2007). Detrimental effects of falling on health and well-being in later life : The mediating roles of perceived control and optimism. *Journal of Health Psychology, 12*(2), 231-248. <https://doi.org/10.1177/1359105307074250>
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions : Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education: An International Journal, 11*(2), 161-180. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9040-0>
- Rutjens, B., & Kay, A. C. (2017). Compensatory control theory and the psychological importance of perceiving order. In M. Bukowski, I. Fritsche, A. Guinote, & M. Kofta (Éds.), *Coping with lack of control in a social world* (p. 93-106). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal : An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In *The psychology of action : Linking cognition and motivation to behavior* (p. 7-26). The Guilford Press.
- Saei, E., & Liu, Y. (2023). No news is not good news : The mediating role of job frustration in the perceptions of organizational politics and employee silence. *The Journal of Applied Behavioral Science, 0*(0), 1-33. <https://doi.org/10.1177/002188632211487>

- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33(2), 151-165. <https://doi.org/10.1174/021093912800676420>
- Schwab Reese, L. M., Pittsinger, R., & Yang, J. (2012). Effectiveness of psychological intervention following sport injury. *Journal of Sport and Health Science*, 1(2), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.06.003>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived Self-Efficacy and its Relationship to Resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Éds.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults : Translating Research into Practice* (p. 139-150). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10)
- Sędek, G., & Kofta, M. (1990). When cognitive exertion does not yield cognitive gain : Toward an informational explanation of learned helplessness. *Journal of personality and social psychology*, 58, 729-743. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.58.4.729>
- Sędek, G., Kofta, M., & Tyszka, T. (1993). Effects of uncontrollability on subsequent decision making : Testing the cognitive exhaustion hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1270-1281. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.6.1270>
- Seligman, M. E. P. (1968). Chronic fear produced by unpredictable electric shock. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66(2), 402-411. <https://doi.org/10.1037/h0026355>
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness : On depression, development, and death* (p. xv, 250). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

- Seligman, M. E. P. (2013). Échouer et s'épanouir. In C. Martin-Krumm, C. Tarquinio, & M. J. Shaar (Éds.), *Psychologie positive en environnement professionnel* (p. 165-173). De Boeck.
- Seligman, M. E. P., & Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88(2), 534-541.  
<https://doi.org/10.1037/h0076430>
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0024514>
- Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Geer, J. (1979). Alleviation of Learned Helplessness in the Dog. In J. D. Keehn (Éd.), *Origins of Madness* (p. 401-409). Pergamon.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-023725-1.50049-5>
- Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Solomon, L. (1971). Unpredictable and uncontrollable aversive events. In R. B. Brush (Éd.), *Aversive Conditioning and Learning* (p. 347-400). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-137950-6.50011-0>
- Seligman, M. E. P., Rosellini, R. A., & Kozak, M. J. (1975). Learned helplessness in the rat : Time course, immunization, and reversibility. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88(2), 542-547. <https://doi.org/10.1037/h0076431>
- Seward, J. P., & Humphrey, G. L. (1967). Avoidance learning as a function of pretraining in the cat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(2), 338-341.  
<https://doi.org/10.1037/h0024381>
- Shane, J., Hamm, J., & Heckhausen, J. (2019). Subjective Age at Work : Feeling Younger or Older Than One's Actual Age Predicts Perceived Control and Motivation at Work. *Work, Aging and Retirement*, 5(4), 323-332. <https://doi.org/10.1093/workar/waz013>

- Shapiro, D. L., & Brett, J. M. (2005). What Is the Role of Control in Organizational Justice? In *Handbook of organizational justice* (p. 155-177). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sharpe, D. (2015). Chi-Square Test is Statistically Significant : Now What? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20. <https://doi.org/10.7275/TBFA-X148>
- Sherf, E. N., Parke, M. R., & Isaakyan, S. (2021). Distinguishing Voice and Silence at Work : Unique Relationships with Perceived Impact, Psychological Safety, and Burnout. *Academy of Management Journal*, 64(1), 114-148. <https://doi.org/10.5465/amj.2018.1428>
- Sherf, E. N., Tangirala, S., & Venkataramani, V. (2019). Why managers do not seek voice from employees : The importance of managers' personal control and long-term orientation. *Organization Science*, 30(3), 447-466. <https://doi.org/10.1287/orsc.2018.1273>
- Sherman, A. D., Sacquitne, J. L., & Petty, F. (1982). Specificity of the learned helplessness model of depression. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 16(3), 449-454. [https://doi.org/10.1016/0091-3057\(82\)90451-8](https://doi.org/10.1016/0091-3057(82)90451-8)
- Silva, M. R., & Caetano, A. (2016). Organizational Justice Across Cultures : A Systematic Review of Four Decades of Research and Some Directions for the Future. *Social Justice Research*, 29(3), 257-287. <https://doi.org/10.1007/s11211-016-0263-0>
- Skarlicki, D. P., Barclay, L. J., & Pugh, D. S. (2008). When explanations for layoffs are not enough : Employer's integrity as a moderator of the relationship between informational justice and retaliation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 123-146. <https://doi.org/10.1348/096317907X206848>

- Skarlicki, D. P., & Kulik, C. T. (2004). Third-party reactions to employee (mis) treatment : A justice perspective. *Research in Organizational Behavior*, 26, 183-229.  
[https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(04\)26005-1](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(04)26005-1)
- Skarlicki, D. P., O'Reilly, J., & Kulik, C. T. (2015). The third-party perspective of (in)justice. In *The Oxford handbook of justice in the workplace* (p. 235-255). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.001.0001>
- Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. *American Psychologist*, 18(8), 503-515.  
<https://doi.org/10.1037/h0045185>
- Skinner, E. A. (1985). Action, Control Judgments, and the Structure of Control Experience. *Psychological Review*, 92, 39-58. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.1.39>
- Skinner, E. A. (1991). Development and perceived control : A dynamic model of action in context. In *Self processes and development* (p. 167-216). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping* (p. xviii, 213). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483327198>
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549>
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs : A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 117-133. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.117>
- Skinner, E. A., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In *Handbook of self-determination research* (p. 297-337). University of Rochester Press.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping During Childhood and Adolescence : A Motivational Perspective. In *Life-Span Development and Behavior*. Routledge.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It : A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.22>
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2012). Perceived Control and the Development of Coping. In S. Folkman (Éd.), *Oxford handbook of stress, health, and coping* (p. 35-59). Oxford University Press.
- Solomon, R. L., & Wynne, L. C. (1953). Traumatic avoidance learning : Acquisition in normal dogs. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(4), 1-19. <https://doi.org/10.1037/h0093649>
- Soral, W., Kofta, M., & Bukowski, M. (2021). Helplessness experience and intentional (un-)binding : Control deprivation disrupts the implicit sense of agency. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150, 289-305. <https://doi.org/10.1037/xge0000791>
- Sparr, J. L., & Sonnentag, S. (2008). Feedback environment and well-being at work : The mediating role of personal control and feelings of helplessness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(3), 388-412. <https://doi.org/10.1080/13594320802077146>
- Spector, P. E. (1986). Perceived control by employees : A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. *Human Relations*, 39(11), 1005-1016. <https://doi.org/10.1177/001872678603901104>
- Spector, P. E., Sanchez, J. I., Siu, O. L., Salgado, J., & Ma, J. (2004). Eastern versus Western Control Beliefs at Work : An Investigation of Secondary Control, Socioinstrumental Control, and Work Locus of Control in China and the US. *Applied Psychology*, 53(1), 38-60. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00160.x>

- Spell, C. S., & Arnold, T. (2007). An appraisal perspective of justice, structure, and job control as antecedents of psychological distress. *Journal of Organizational Behavior*, 28(6), 729-751. <https://doi.org/10.1002/job.441>
- Steiner, D. D. (2020). Organizational Justice. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.555>
- Steiner, D. D., Trahan, W. A., Haptonstahl, D. E., & Fointiat, V. (2006). The justice of equity, equality, and need in reward distributions : A comparison of French and American respondents. *Revue Internationale de Psychologie Sociale/International Review of Social Psychology*, 19(1), 49-74.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences, Fifth Edition*. Routledge.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues : The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61(1), 37-68. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00105.x>
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2012). Ask and you shall hear (but not always) : Examining the relationship between manager consultation and employee voice. *Personnel Psychology*, 65(2), 251-282. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2012.01248.x>
- Tayfur, O., Bayhan Karapinar, P., & Metin Camgoz, S. (2013). The mediating effects of emotional exhaustion cynicism and learned helplessness on organizational justice-turnover intentions linkage. *International Journal of Stress Management*, 20(3), 193-221. <https://doi.org/10.1037/a0033938>
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). *Illusion and Well-Being:A Social Psychological Perspective on Mental Health*.

- Teasdale, J. D. (1978). Effects of real and recalled success on learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 155-164.  
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.155>
- Tennen, H., & Eller, S. J. (1977). Attributional components of learned helplessness and facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(4), 265-271.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.265>
- Tepper, B. J., Simon, L., & Park, H. M. (2017). Abusive supervision. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 123-152.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062539>
- Thibaut, J. W., & Walker, L. (1975). *Procedural justice : A psychological analysis*. Erlbaum.
- Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L., & Cruzen, D. (1993). Maintaining perceptions of control : Finding perceived control in low-control circumstances. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(2), 293-304.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.2.293>
- Thornton, J. W., & Jacobs, P. D. (1971). Learned helplessness in human subjects. *Journal of Experimental Psychology, 87*(3), 367-372. <https://doi.org/10.1037/h0030529>
- Tropes (Version 8). (2018). [Logiciel]. <https://www.tropes.fr>
- Tucker, S., & Turner, N. (2015). Sometimes it hurts when supervisors don't listen : The antecedents and consequences of safety voice among young workers. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*(1), 72-81. <https://doi.org/10.1037/a0037756>
- Vahle-Hinz, T., Mauno, S., De Bloom, J., & Kinnunen, U. (2017). Rumination for innovation? Analysing the longitudinal effects of work-related rumination on creativity at work and off-job recovery. *Work & Stress, 31*(4), 315-337.  
<https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303761>

- Van den Bos, K. (2001). Fairness heuristic theory : Assessing the information to which people are reacting has a pivotal role in understanding organizational justice. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Éds.), *Theoretical and cultural perspectives on organizational justice* (p. 63-84). Information Age Publishing.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors : Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108-119. <https://doi.org/10.2307/256902>
- Van Hecke, T. (2012). Power study of anova versus Kruskal-Wallis test. *Journal of Statistics and Management Systems*, 15(2-3), 241-247. <https://doi.org/10.1080/09720510.2012.10701623>
- Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Cuyper, N., & De Witte, H. (2014). On the reciprocal relationship between job insecurity and employee well-being : Mediation by perceived control? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(4), 671-693. <https://doi.org/10.1111/joop.12068>
- Verlhiac, J.-F., Desrichard, O., Milhabet, I., & Arab, N. (2005). Effets de la réputation du groupe scolaire d'appartenance et des facteurs de vulnérabilité personnelle sur l'Optimisme Comparatif. [Effect of the reputation of the scholastic establishment and personal vulnerability factors on comparative optimism.]. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(2), 119-141. <https://doi.org/10.4000/osp.462>
- Vermunt, R., & Steensma, H. (2016). Procedural Justice. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Éds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (p. 219-236). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_12)

- Villanova, P., & Peterson, C. (1991). *Meta-analysis of human helplessness experiments*.  
[Unpublished manuscript].
- Villette, M. (2023, mars 29). *Comment expliquer la forte et persistante révolte contre la réforme des retraites ?* The Conversation. <http://theconversation.com/comment-expliquer-la-forte-et-persistante-revolte-contre-la-reforme-des-retraites-202798>
- von Hecker, U., & Sędek, G. (1999). Uncontrollability, depression, and the construction of mental models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(4), 833-850.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.4.833>
- von Hecker, U., Sędek, G., & McIntosh, D. N. (2000). Impaired Systematic, Higher Order Strategies in Depression and Helplessness : Testing Implications of the Cognitive Exhaustion Model. In U. von Hecker, S. Dutke, & G. Sedek (Éds.), *Generative Mental Processes and Cognitive Resources : Integrative Research on Adaptation and Control* (p. 245-275). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4373-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4373-8_10)
- Votruba, K. L., & Langenecker, S. A. (2013). Factor structure, construct validity, and age- and education-based normative data for the Parametric Go/No-Go Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 35(2), 132-146.  
<https://doi.org/10.1080/13803395.2012.758239>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wang, Q., Weng, Q., McElroy, J. C., Ashkanasy, N. M., & Lievens, F. (2014). Organizational career growth and subsequent voice behavior : The role of affective commitment and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 431-441.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.004>
- Weary, G., & Edwards, J. A. (1996). Causal-uncertainty beliefs and related goal structures. In *Handbook of motivation and cognition, Vol. 3 : The interpersonal context* (p. 148-181). The Guilford Press.

- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*.
- Weiner, B. (1985b). « Spontaneous » causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.1.74>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In *Student motivation : The culture and context of learning* (p. 17-30). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_2)
- Weiner, B. (2005). The role of causal attributions in determining behavioral consequences : A meta-analysis from an intrapersonal attributional perspective in achievement contexts. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 73-84). Guilford Press.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation : A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiss, M., & Morrison, E. W. (2019). Speaking up and moving up : How voice can enhance employees' social status. *Journal of Organizational Behavior*, 40(1), 5-19. <https://doi.org/10.1002/job.2262>
- Weisz, J. R., & Stipek, D. J. (1982). Competence, contingency, and the development of perceived control. *Human Development*, 25(4), 250-281. <https://doi.org/10.1159/000272812>

- Wheatley, D. (2017). Autonomy in Paid Work and Employee Subjective Well-Being. *Work and Occupations*, 44(3), 296-328. <https://doi.org/10.1177/0730888417697232>
- Whiteside, D. B., & Barclay, L. J. (2013). Echoes of silence : Employee silence as a mediator between overall justice and employee outcomes. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 251-266. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1467-3>
- Whitson, J. A., & Galinsky, A. D. (2008). Lacking control increases illusory pattern perception. *Science*, 322(5898), 115-117. <https://doi.org/10.1126/science.1159845>
- Wilkinson, A., & Fay, C. (2011). New times for employee voice? *Human Resource Management*, 50(1), 65-74. <https://doi.org/10.1002/hrm.20411>
- Willcoxson, L., & Millet, B. (2000). The management of organisational culture. *Australian Journal of Management & Organisational Behaviour*, 3(2), 91-99.
- Willis, M. H., & Blaney, P. H. (1978). Three tests of the learned helplessness model of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 131-136. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.131>
- Witkowski, T., & Stiensmeier-Pelster, J. (1998). Performance deficits following failure : Learned helplessness or self-esteem protection? *British Journal of Social Psychology*, 37(1), 59-71. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01157.x>
- Wobbrock, J. O., Findlater, L., Gergle, D., & Higgins, J. J. (2011). The aligned rank transform for nonparametric factorial analyses using only anova procedures. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 143-146. <https://doi.org/10.1145/1978942.1978963>
- Wong, P. T., & Weiner, B. (1981). When people ask « why » questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 650-663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.4.650>

- Wortman, C. B., & Brehm, J. W. (1975a). Responses to Uncontrollable Outcomes : An Integration of Reactance Theory and the Learned Helplessness Model. *Advances in Experimental Social Psychology*, *100*, 277-336. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60253-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60253-1)
- Wortman, C. B., & Dintzer, L. (1978). Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable? A critique of the Abramson-Seligman-Teasdale reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*(1), 75-90. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.75>
- Xie, X.-Y., Ling, C.-D., Mo, S.-J., & Luan, K. (2015). Linking Colleague Support to Employees' Promotive Voice : A Moderated Mediation Model. *PLoS ONE*, *10*(7), e0132123. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132123>
- Xu, E., Huang, X., Ouyang, K., Liu, W., & Hu, S. (2020). Tactics of speaking up : The roles of issue importance, perceived managerial openness, and managers' positive mood. *Human Resource Management*, *59*(3), 255-269. <https://doi.org/10.1002/hrm.21992>
- Yang, L.-Q., Bauer, J., Johnson, R. E., Groer, M. W., & Salomon, K. (2014). Physiological mechanisms that underlie the effects of interactional unfairness on deviant behavior : The role of cortisol activity. *Journal of Applied Psychology*, *99*(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/a0034413>
- Zhao, T., Liu, H., Roeder, K., Lafferty, J., & Wasserman, L. (2012). The huge Package for High-dimensional Undirected Graph Estimation in R. *Journal of Machine Learning Research*, *13*, 1059-1062.
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity : Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, *44*(4), 682-696. <https://doi.org/10.2307/3069410>