

Université de Montréal

**Favoriser l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation
du potentiel : le rôle du soutien social, du contenu de la rétroaction et des
techniques du conseiller axées sur le développement**

par Simon Trudeau

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en psychologie
option psychologie du travail et des organisations

Mai 2020

© Simon Trudeau, 2020

Université de Montréal
Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Cette thèse intitulée

**Favoriser l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel :
le rôle du soutien social, du contenu de la rétroaction et des techniques du conseiller
axées sur le développement**

Présentée par
Simon Trudeau

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Véronique Dagenais-Desmarais
Présidente-rapporteuse

Jean-Sébastien Boudrias
Directeur de recherche

Luc Brunet
Membre du jury

Sophie Meunier
Examinatrice externe

Résumé

Les caractéristiques psychologiques qui prédisent les comportements et la performance en emploi, telles qu'évaluées par l'évaluation du potentiel (ÉP), ont fait l'objet d'un grand nombre d'études. Leurs résultats ont influencé l'importance accordée à certaines caractéristiques par les conseillers habilités à mener ce type d'évaluation (Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015). Toutefois, peu est encore connu sur les pratiques des conseillers au moment de donner la rétroaction à la suite de l'ÉP et sur les effets comportementaux générés par la rétroaction chez les participants de retour en emploi. Selon Plunier (2012), seulement 20 % d'entre eux modifient leur comportement et entreprennent des actions développementales dans le sens de la rétroaction reçue en ÉP, et ce, peu importe le contexte d'évaluation ou la recommandation qui en découle (Boudrias, Bernaud, & Plunier, 2014). Une question survient : dans quelles conditions la rétroaction en ÉP favorise-t-elle l'appropriation comportementale chez les participants?

Cette thèse vise à documenter certaines conditions qui maximisent l'appropriation comportementale de la rétroaction, opérationnalisée par les changements de comportement et l'implication dans des activités de développement. La thèse ajoute un ensemble de conditions et variables au modèle d'appropriation de la rétroaction proposé par Boudrias et al. (2014). Ces variables, abordées au cours de deux articles empiriques, sont les techniques du conseiller axées sur le développement, le soutien social d'une personne significative (ex. superviseur, collègue, membre de la famille) perçu par les participants en regard de leur objectif de développement ainsi que le nombre et la difficulté des compétences à développer.

Dans le premier article, en nous appuyant notamment sur la théorie de la fixation d'objectif (Locke & Latham, 1990), nous postulons que les techniques de rétroaction du conseiller axées sur le développement (Lessard, 2019) prédiront l'intention motivationnelle de changer du

participant. Il est attendu que l'intention prédira à son tour l'appropriation comportementale (Boudrias et al., 2014), mais que cette relation sera modérée par le soutien social au développement. Ces hypothèses ont été vérifiées auprès de 240 participants en contexte réel d'ÉP grâce à la modélisation par équations structurelles. Les résultats révèlent que l'intention motivationnelle de changer médie la relation entre les techniques du conseiller et le soutien social, alors que le soutien social médie la relation entre l'intention motivationnelle et les activités développementales. Une explication possible est que la recherche de soutien social est une stratégie d'apprentissage utilisée par les participants qui veulent changer (Haemer, Borges-Andrade, & Cassiano, 2017).

La théorie de la fixation d'objectif (Locke & Latham, 2015) permet d'envisager qu'il y aura un effet d'interaction entre la difficulté des compétences à améliorer et le nombre de compétences ciblées lors de la rétroaction. Dans le deuxième article, nous testons l'hypothèse selon laquelle cette interaction prédira l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction et l'appropriation comportementale de la rétroaction. Pour ce faire, nous avons exécuté des analyses de régression hiérarchique modérée sur un échantillon de 65 participants pour lesquels nous avons analysé les rapports d'ÉP précisant les compétences ciblées dans la rétroaction. Les résultats montrent que la relation entre la difficulté des compétences et l'intention de changer est positive lorsque l'émetteur de la rétroaction aborde trois compétences lacunaires ou moins et que la relation entre la difficulté des compétences et les activités développementales est positive lorsque l'émetteur de la rétroaction aborde une seule compétence lacunaire alors qu'elle est négative lorsque l'émetteur en aborde neuf.

Les apports théoriques de chacun des articles ainsi que les pistes d'intervention pratiques en découlant sont discutés séparément et repris dans une conclusion globale. Les limites et propositions de recherches futures sont également abordées dans cette dernière section.

Mots-clés : appropriation comportementale, rétroaction, intention motivationnelle, soutien social, techniques de rétroaction, difficulté de développement, nombre de compétences, développement professionnel, changement de comportement, évaluation du potentiel

Abstract

The psychological characteristics that predict behavior and job performance, as assessed by an individual psychological assessment (IPA), have been the subject of a large number of studies. These studies have influenced the importance given to certain characteristics by I/O psychologists qualified to conduct this type of assessment (Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015). However, little is known about the psychologists' practices when providing feedback following an IPA and the behavioural effects of feedback on the participants returning to work. According to Plunier (2012), only 20% of the latter modify their behaviour and undertake developmental actions in the direction of the feedback received, regardless of the assessment context and the recommendation that results (Boudrias, Bernaud, & Plunier, 2014). A question arises: under what conditions does IPA feedback promote behavioural integration among participants?

This dissertation aims to document certain conditions that maximize the behavioural integration of feedback, operationalized by behavioural changes and engagement in developmental activities. A set of conditions and variables is added to the feedback integration model proposed by Boudrias et al. (2014). These variables, discussed in two empirical articles, are the psychologists' techniques focused on the development, the social support for development from a significant individual (e.g. supervisor, colleague, family member) perceived by the participants as well as the number and difficulty of the competencies to be improved.

In the first article, relying in particular on the theory of goal setting (Locke & Latham, 1990), we postulate that the psychologists' techniques focused on the development (Lessard, 2019) will predict the participants' motivational intention to change. It is expected that the

intention will in turn predict behavioural integration (Boudrias et al., 2014), but that this relationship will be moderated by social support for development. These hypotheses were verified with 240 participants in a real IPA context using structural equation modeling. The results show that the motivational intention to change mediates the relationship between the psychologists' techniques and social support, while social support mediates the relationship between motivational intention and developmental activities. One possible explanation is that seeking social support is a learning strategy used by participants who want to change (Haemer, Borges-Andrade, & Cassiano, 2017).

The goal setting theory (Locke & Latham, 2015) suggests that there will be an interaction between the difficulty of the competencies to be improved and the number of competencies targeted during the feedback. In the second article, we test the hypothesis that this interaction will predict the motivational intention to change in the direction of feedback and the behavioural integration of feedback. To do this, we performed moderated hierarchical regression analyses on a sample of 65 participants for which we analyzed IPA reports specifying the targeted competencies in the feedback. The results show that the relationship between developmental difficulty and intention is positive when the feedback provider addresses three deficient competencies or fewer. The relationship between developmental difficulty and developmental activities is positive when the feedback provider presents only one deficient competency while it is negative when the provider presents nine deficient competencies.

The theoretical contribution of each of the articles as well as the practical avenues for intervention arising therefrom are discussed separately and taken up in an overall conclusion. Limits and proposals for future research are also discussed in this last section.

Keywords : behavioural integration, feedback, motivational intention, social support, feedback techniques, developmental difficulty, number of competencies, professional development, behavioural change, individual psychological assessment

Table des matières

RÉSUMÉ	I
<i>Mots-clés</i> :.....	<i>iii</i>
ABSTRACT	IV
<i>Keywords</i> :.....	<i>vi</i>
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES TABLEAUX	XI
LISTE DES FIGURES	XII
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	XIV
REMERCIEMENTS	XVI
INTRODUCTION	1
LE CONTEXTE DANS LEQUEL S'INSCRIT L'ÉVALUATION DU POTENTIEL (ÉP).....	1
LA RÉTROACTION EN ÉP.....	3
L'APPROPRIATION DE LA RÉTROACTION PAR LE PARTICIPANT.....	5
LES CONDITIONS FAVORISANT L'APPROPRIATION COMPORTEMENTALE DE LA RÉTROACTION.....	11
<i>Les pratiques de rétroaction du conseiller axées sur le développement.</i>	12
<i>Les compétences abordées pendant la rétroaction.</i>	13
<i>Le soutien social au développement.</i>	16
OBJECTIF DE LA RECHERCHE : COMPRENDRE LES CONDITIONS QUI ENCOURAGENT LES PARTICIPANTS À CHANGER ET À SE DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT À LA SUITE DE LA RÉTROACTION EN ÉP.....	18
RÉFÉRENCES.....	22
IL FAUT TOUT UN VILLAGE POUR DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES : LE RÔLE DU PARTICIPANT, DU CONSEILLER ET DU SOUTIEN SOCIAL DANS L'APPROPRIATION COMPORTEMENTALE DE LA RÉTROACTION EN ÉVALUATION DU POTENTIEL	32
RÉSUMÉ.....	33
<i>Mots-clés</i> :.....	34
ABSTRACT.....	35
<i>Keywords</i> :.....	35
APPROPRIATION COMPORTEMENTALE DE LA RÉTROACTION.....	38

INTENTION MOTIVATIONNELLE DE CHANGER DANS LE SENS DE LA RÉTROACTION.....	39
<i>L'intention motivationnelle comme prédicteur de l'appropriation comportementale.....</i>	<i>40</i>
LES TECHNIQUES DU CONSEILLER AXÉES SUR LE DÉVELOPPEMENT	41
<i>Les techniques de rétroaction comme prédicteur de l'intention motivationnelle.....</i>	<i>42</i>
LE SOUTIEN SOCIAL AU CHANGEMENT DANS LE SENS DE LA RÉTROACTION	43
<i>Le soutien social comme modérateur de la relation intention-comportement.....</i>	<i>45</i>
MÉTHODE.....	48
<i>Déroulement de la recherche.....</i>	<i>48</i>
<i>Échantillon.....</i>	<i>51</i>
<i>Mesures.....</i>	<i>51</i>
ANALYSES	53
<i>Modélisation par équations structurelles.....</i>	<i>53</i>
<i>Analyses de modération et de médiation.....</i>	<i>53</i>
RÉSULTATS	54
<i>Données manquantes et attrition.....</i>	<i>54</i>
<i>Données descriptives et intercorrélations.....</i>	<i>55</i>
<i>Modèle de mesure.....</i>	<i>55</i>
<i>Contrôle du contexte d'évaluation.....</i>	<i>58</i>
<i>Modèle structurel et tests d'hypothèse.....</i>	<i>58</i>
<i>Effets indirects.....</i>	<i>62</i>
DISCUSSION.....	65
<i>Implications pratiques.....</i>	<i>70</i>
<i>Limites et recherches futures.....</i>	<i>71</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>73</i>
RÉFÉRENCES	74
L'APPROPRIATION COMPORTEMENTALE DE LA RÉTROACTION EN ÉVALUATION DU POTENTIEL: ÉTUDE EXPLORATOIRE DE L'EFFET DE LA DIFFICULTÉ DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DE LEUR NOMBRE	85
RÉSUMÉ.....	86
<i>Intérêt public :.....</i>	<i>86</i>
<i>Mots clés :.....</i>	<i>87</i>
ABSTRACT	88
<i>Keywords.....</i>	<i>88</i>
LA RÉTROACTION EN ÉP	91

L'APPROPRIATION DE LA RÉTROACTION	92
CHANGER DANS LE SENS DE LA RÉTROACTION : DE L'INTENTION À LA MISE EN ACTION	93
L'APPROPRIATION COMPORTEMENTALE DE LA RÉTROACTION EN ÉP	94
<i>Le changement de comportement dans le sens de la rétroaction.</i>	94
<i>L'implication dans des activités développementales.</i>	95
LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER	95
LE NOMBRE DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER	96
INTERACTION ENTRE LA DIFFICULTÉ DES COMPÉTENCES ET LEUR NOMBRE	98
<i>Effet sur l'intention de changer.</i>	99
<i>Effet sur l'appropriation comportementale.</i>	100
MÉTHODE	101
<i>Devis de recherche et participants</i>	101
Déroutement de l'étude.....	101
Participants.	102
<i>Mesures</i>	104
Nombre de compétences à développer.....	104
Difficulté de développement des compétences.	105
Intention de changer dans le sens de la rétroaction.....	105
Appropriation comportementale de la rétroaction.	106
ANALYSES STATISTIQUES.....	106
RÉSULTATS	107
<i>Corrélations</i>	107
<i>Interactions.</i>	107
DISCUSSION.....	110
<i>Retour sur les hypothèses de liens directs</i>	113
<i>Retour sur les hypothèses d'interaction</i>	114
Sur l'intention de changer.....	114
Sur l'appropriation comportementale.	114
<i>Implications théoriques</i>	116
<i>Recherches futures</i>	117
<i>Limites</i>	119
<i>Implications pratiques</i>	120
RÉFÉRENCES	122
CONCLUSION	130
RETOUR SUR LES OBJECTIFS ET FAITS SAILLANTS DES ARTICLES DE LA THÈSE.....	130

CONTRIBUTIONS THÉORIQUES DE LA THÈSE.....	132
RETOMBÉES PRATIQUES DE LA THÈSE	137
LIMITES	140
PISTES DE RECHERCHES FUTURES	143
RÉFLEXION FINALE SUR LA PLACE DE L'ÉP DANS LES STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT DU PERSONNEL	147
RÉFÉRENCES	150
ANNEXE A : QUESTIONNAIRES UTILISÉS	157
SOUTIEN SOCIAL AU DÉVELOPPEMENT	157
TECHNIQUES DE RÉTROACTION EN ÉP DU CONSEILLER AXÉES SUR LE DÉVELOPPEMENT	158
INTENTION MOTIVATIONNELLE DE CHANGER DANS LE SENS DE LA RÉTROACTION EN ÉP.....	159
APPROPRIATION COMPORTEMENTALE DE LA RÉTROACTION EN ÉP	160
ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT	161
ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU CONSEILLER.....	165

Liste des tableaux

Il faut tout un village pour développer ses compétences : le rôle du participant, du conseiller et du soutien social dans l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel

Tableau 1 : <i>Corrélations factorielles, moyennes et écarts-types</i>	56
Tableau 2 : <i>Indices d'ajustement pour les questionnaires de l'étude</i>	57
Tableau 3 : <i>Indices d'ajustement des modèles structurels sur variables latentes</i>	59
Tableau 4 : <i>Tests des effets indirects spécifiques du modèle 4 (intervalles de confiance à 95% avec rééchantillonnage de 5000 itérations)</i>	64

L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre

Tableau 5 : <i>Statistiques descriptives et intercorrélations pour le nombre de compétences, la difficulté des compétences, l'intention de changer et les dimensions de l'appropriation comportementale</i>	108
Tableau 6 : <i>Résultats des analyses de régression hiérarchique modérée pour l'intention de changer dans le sens de la rétroaction, les changements comportementaux et les activités développementales</i>	109

Liste des figures

Introduction

<i>Figure 1.</i> Modèle d'appropriation de la rétroaction d'Ilgén, Fisher et Taylor (1979).	6
<i>Figure 2.</i> Modèle d'appropriation de la rétroaction de Plunier (2012).	8
<i>Figure 3.</i> Modèle proposé dans le cadre de la thèse.	20

Il faut tout un village pour développer ses compétences : le rôle du participant, du conseiller et du soutien social dans l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel

<i>Figure 4.</i> Modèle théorique initial de l'influence des techniques du conseiller axées sur le développement et du soutien social sur l'appropriation comportementale de la rétroaction (M1 : sans interaction, M2 : avec interactions H6 et H7).	49
<i>Figure 5.</i> Interaction entre le soutien social au développement et les techniques du conseiller axées sur le développement sur le changement de comportement.	61
<i>Figure 6.</i> Résultat du modèle retenu (M5) de l'influence des techniques du conseiller axées sur le développement et du soutien social sur l'appropriation comportementale de la rétroaction	63

L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre

<i>Figure 7.</i> Interaction entre la difficulté de développement des compétences et leur nombre sur l'intention de changer dans le sens de la rétroaction.	111
--	-----

Figure 8. Interaction entre la difficulté de développement des compétences et leur nombre sur l'implication dans des activités développementales..... 112

Conclusion

Figure 9. Synthèse des résultats de la thèse..... 133

Liste des sigles et abréviations

AIC : Critère d'information d'Akaike

CFI : Comparative Fit Index

dl : Degré de liberté

ÉP : Évaluation du potentiel

ÉT : Écart-type

FIML : Full Information Maximum Likelihood

IC : Intervalle de confiance

n. s. : Non significatif

RH : Ressources humaines

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

SRMR : Standardized Root Mean Square Residual

TLI : Tucker-Lewis Index

VIF : Variance Inflation Factor

À la mémoire de ma chère amie Audrey Carey

Remerciements

J'aimerais d'abord adresser mes plus sincères remerciements à mon directeur de recherche, Jean-Sébastien Boudrias. Cette supervision a été pour moi une relation enrichissante empreinte de plaisir et de stimulation intellectuelle. Je suis entièrement reconnaissant envers votre disponibilité continue, la diligence avec laquelle vous m'avez toujours répondu et le soutien que vous m'avez octroyé du baccalauréat jusqu'à la toute fin du doctorat, et ce, malgré l'ensemble de mes quêtes parallèles. Nos séances de réflexion commune ainsi que votre riche rétroaction ont représenté pour moi des occasions de perfectionnement scientifique et professionnel et demeureront les bases du chercheur-praticien que je deviens. Je me considère choyé d'avoir bénéficié de votre encadrement.

J'aimerais remercier Camille et Lara, mes chères collègues de cohorte, sans qui le parcours doctoral aurait été beaucoup moins amusant. Vous avez su rendre les stages très divertissants et vous avez pimenté les congrès internationaux ! J'en garde de précieux souvenirs. 📷 Je suis aussi reconnaissant pour tous les beaux moments passés avec mes collègues de rédaction. Les clubs de rédactions avec Yanick, Stéphanie, Charlotte, Anne-Marie et Jessica L.S., tout comme les fameux « thèse party » avec Frédérique, Camille et Jessica B. ont été à la fois des moments de plaisir et des accélérateurs de productivité ! Le meilleur des deux mondes ! 😊 Aussi, les activités de laboratoire, principalement avec Frédérique et Alexandre, ont su être conviviales et stimulantes. Par ailleurs, le parcours n'aurait pas été le même sans les conseils des plus anciens, qui nous sont si bien accueillis dans le programme. Merci Isabelle, David, Mathieu et Léandre, vous avez été de remarquables modèles ! Je tiens à remercier également les étudiants des cohortes qui ont suivi la mienne, notamment les deux Raphaëlle, Vivianne, Leila, Vincent, Jean

et Adélaïde avec qui j'ai partagé d'innombrables moments cocasses! Merci à tous les professeurs du département qui m'ont transmis leur passion et ont cultivé ma soif de connaissances théoriques et de savoirs pratiques. André Savoie, Luc Brunet, Véronique Dagenais-Desmarais et Simon Grenier, vous vous êtes toujours montrés disponibles pour discuter et je me considère privilégié d'avoir eu la chance de vous côtoyer.

Jérémy, je te remercie du plus profond de mon cœur. Tu m'as épaulé au quotidien pendant toute la durée de ce parcours académique. Avec ton soutien, ton écoute, nos échanges d'idées et même nos discussions sur les analyses statistiques, je me suis toujours senti prêt à surmonter les embûches qui parsemaient ce chemin. Je peine à trouver les mots pour exprimer toute la gratitude que j'ai à ton égard. Je suis emballé à l'idée d'entamer les prochaines aventures à tes côtés !

D'innombrables mercis à mon amie Enya. J'ai pu compter sur toi à toutes les étapes de mon doctorat. La très vaste majorité de ma thèse, je l'ai écrite assis à côté de toi dans (environ) tous les cafés de la région de Montréal.☕ Merci pour ton aisance à me remettre à ma place, tes talents de ninja avec Microsoft Word, ta maîtrise impressionnante de la langue française, mais par-dessus tout, merci pour ton écoute attentive et continue. J'aimerais également remercier mes autres amis les plus proches, soit Katherine et Simon, Joël, Lawrence-Yves et Félix, Sophie, Crystel et Francis, Happy ainsi qu'André. Même si vous n'avez jamais retenu le titre de ma thèse 🤔... tous les voyages, les chalets, les galas et les brunchs passés avec vous m'ont permis de décrocher et ont représenté pour moi une source de plaisir, d'énergie et de réconfort. 🎉 Un merci tout spécial à mes parents et à mes frères, qui m'ont toujours soutenu et encouragé dans l'ensemble de mes projets. Maman, j'ai enfin fini !

J'aimerais remercier le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour leur soutien financier pendant toute mon aventure doctorale. Cet appui a pu me délivrer des soucis financiers, de façon à libérer l'entièreté de mon temps pour me consacrer pleinement à ma recherche et à mon développement professionnel.

Finalement, merci à Moffitt, Padgett et Grieve (2020) qui ont montré que l'utilisation d'émoticônes dans une rétroaction donnée en ligne pouvait aider à transmettre une émotion positive sans sacrifier la qualité et la crédibilité de ladite rétroaction. Ces résultats peuvent se généraliser au moment où l'on est envahi de joie en finissant sa thèse et en remerciant ses proches, non ? 😊

Introduction

Le contexte dans lequel s'inscrit l'évaluation du potentiel (ÉP)

La tertiarisation de l'économie entraîne de nouveaux défis. L'un d'entre eux est la demande accrue de personnel hautement qualifié. En effet, avec l'essor du secteur des services, les compétences sollicitées en emploi sont de plus en plus précises et variées. En ce sens, l'avantage compétitif des organisations tend à reposer de plus en plus sur son capital humain, qui inclut les connaissances, habiletés et compétences des membres qui y évoluent (Crook, Todd, Combs, Woehr, & Ketchen, 2011; Pfeffer & Jeffrey, 1998).

À ceci s'ajoute la pénurie de main-d'œuvre et la compétition entre les organisations pour recruter et retenir les travailleurs qualifiés pour faire face aux défis actuels. Au Canada, le taux de croissance de la main-d'œuvre diminue depuis l'entrée au 21^e siècle et cette diminution devrait s'échelonner jusqu'en 2030 (Cocolakis-Wormstall, 2018). Cette réalité contribue au fait que les travailleurs sont promus et accèdent à des postes critiques de plus en plus rapidement dans les organisations (Martin, Wright, & Cowan, 2014). Il devient alors crucial pour ces dernières de bien identifier les talents et d'optimiser le nombre et la qualité des outils de développement professionnel pour leurs ressources.

Ces tendances augmentent la complexité du processus de dotation de personnel et rendent nécessaire la sophistication des processus de développement professionnel. Ainsi, lorsqu'il est question de sélection de personnel, de planification de la relève ou de développement professionnel des employés, les organisations ont davantage recours à l'évaluation du potentiel (ÉP), une pratique généralement exécutée par les psychologues organisationnels (Foucher & Leduc, 2001) et coûtant typiquement entre 1000\$ et 7000\$ par participant (Moses, 2011). De facto, les entreprises y consacrent de plus en plus d'argent alors que les chercheurs, y ayant

accordé peu d'attention jusqu'aux années 2000 (Hazucha et al., 2001; Kwaske, 2004), l'étudiant davantage (Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015; Silzer & Jeanneret, 2011).

Quoiqu'elle puisse varier en complexité et en coûts (Moses, 2011), l'ÉP est un processus par lequel des conclusions sont tirées au sujet des attitudes, comportements, compétences et possibilité de développement au travail d'un individu. Ces inférences sont basées sur des informations recueillies grâce à des tests psychométriques (de personnalité, d'intérêts, d'intelligence, etc.), des entrevues et même des mises en situation (Silzer & Jeanneret, 2011).

Dans les circonstances actuelles, l'ÉP et la rétroaction offerte au participant par la suite s'imposent comme des outils de choix pour les organisations pour deux principales raisons. Premièrement, ce processus permet aux organisations de sélectionner les participants en meilleure adéquation avec les postes à pourvoir. Ce volet de l'ÉP est assez bien documenté. Les compétences et caractéristiques psychologiques qui prédisent la performance, telles qu'évaluées par les ÉP, ont fait l'objet d'un grand nombre d'études et ont influencé l'importance accordée à certaines caractéristiques par les conseillers habilités à mener ce type d'évaluation (Chwalisz, 2006; Kuncel, Klieger, Connelly, & Ones, 2013; Morris et al., 2015; Morris, Kwaske, & Daisley, 2011; Silzer & Jeanneret, 2011).

Deuxièmement, ce processus se conclut généralement en une séance de rétroaction détaillée offerte au participant. Le conseiller y aborde les résultats de l'ÉP et les aires de développement pertinentes aux objectifs de carrière du participant et permet aux participants d'orienter leurs efforts vers des cibles porteuses de sens (Moses, 2011). Ces cibles constituent généralement des façons d'améliorer l'aisance et l'efficacité professionnelle des travailleurs bénéficiant de l'ÉP. Les retombées de la rétroaction en ÉP contribuent donc à la performance organisationnelle via l'enrichissement du capital humain.

La rétroaction en ÉP

En cohérence avec la proposition de Kluger et DeNisi (1996), la rétroaction en ÉP est une rencontre formelle et privée, à la suite de l'évaluation des compétences, entre le professionnel qui en était responsable et le participant. Le professionnel est en général un agent externe à l'organisation et transmet au participant les conclusions issues du processus d'ÉP, de façon à identifier des aires de développement ou d'amélioration. L'ÉP ainsi que la réalisation du rapport écrit et de la séance de rétroaction qui y sont associés représentent l'un des principaux champs d'activité des psychologues organisationnels (Foucher & Leduc, 2001).

La rétroaction en ÉP diffère de la rétroaction sur le rendement, qui a été l'objet d'un beaucoup plus grand nombre d'études (Verver, Van Zelst, Lucas, & Meeus, 2019). Plunier, Boudrias et Landry Gagné (2008) ont identifié trois principales distinctions entre ces deux contextes. Premièrement, la rétroaction en évaluation du rendement vise principalement l'amélioration de la performance passée du travailleur, alors que la rétroaction en ÉP a pour objectif premier l'identification et le développement de son potentiel futur au travail et dans sa carrière. Deuxièmement, la nature des informations diffère d'un contexte à l'autre. En évaluation du rendement, l'évaluateur est intéressé par les comportements et les résultats du travailleur dans l'exécution de sa tâche alors qu'en ÉP, l'évaluateur mesure les compétences du participant qui sont évaluées en considérant également d'autres sources d'informations telles que des entrevues, des tests psychométriques ou des mises en situation. Troisièmement, les caractéristiques de l'évaluateur diffèrent. En évaluation du rendement, l'évaluateur est un supérieur hiérarchique du participant qui n'a pas toujours de formation ni d'expérience en évaluation ou en gestion des ressources humaines. En ÉP, l'évaluateur est généralement un conseiller externe qui possède la formation nécessaire pour mener une évaluation individuelle

approfondie. Ces distinctions laissent présager que les pratiques et conditions favorisant l'amélioration des compétences ne seront pas exactement les mêmes d'un contexte à l'autre.

Bien que le développement des compétences soit une retombée visée par la rétroaction en ÉP, la quantité d'écrits scientifiques portant sur les effets de la séance de rétroaction dans ce contexte est relativement limitée. Au cours des dernières années, un intérêt envers cette pratique et ses retombées semble avoir cru, comme en témoignent les thèses de Byham (2005), Savaria (2011), Plunier (2012) et Lessard (2019). Ces thèses ont toutes porté sur les processus cognitifs du participant pendant la rétroaction en ÉP et leurs antécédents. En effet, ces auteurs se sont principalement intéressés à la façon dont les participants reçoivent la rétroaction, c'est-à-dire au degré auquel ils l'acceptent et en apprennent sur eux-mêmes. Par contre, peu d'attention a été portée sur le véritable développement des compétences engendré par la rétroaction tel que le démontrerait le changement de comportement des participants.

Selon Plunier (2012), seulement 20 % des participants modifient leur comportement et entreprennent des actions développementales dans le sens de la rétroaction. Ces changements sont observés, peu importe le contexte d'évaluation (sélection de personnel, développement professionnel ou planification de la relève) ou la recommandation qui en découle (par ex. : à engager ou non, à promouvoir ou non; Boudrias, Bernaud, & Plunier, 2014). Parmi les participants sondés par Byham (2005), seulement 11% d'entre eux ont rencontré leur superviseur après leur rétroaction en ÉP pour établir un plan de développement. Encore auprès de cet échantillon, l'acceptation de la rétroaction ainsi que la motivation à s'engager dans des activités de développement en lien avec la rétroaction n'étaient pas corrélées significativement avec la complétion du plan de développement. Par ailleurs, l'étude de Van Emmerik, Bakker et Euwema (2008) a mis en lumière que la rétroaction négative après une ÉP, lorsque combinée à

de grandes demandes en emploi, est associée à des retombées négatives telles que la baisse de l'engagement au travail. Ces résultats ne sont pas étrangers à la littérature sur la rétroaction en contexte d'évaluation du rendement. Une méta-analyse sur le sujet indique que la rétroaction améliore le rendement dans le tiers des cas, n'a aucun effet dans un autre tiers et l'affecte négativement dans le tiers restant (Kluger & DeNisi, 1996). Une question survient : dans quelles conditions la rétroaction en ÉP favorise-t-elle des changements de comportements positifs chez les participants? Pour répondre à cette question, il demeure essentiel de s'intéresser d'abord aux mécanismes par lesquels le participant s'approprie la rétroaction en ÉP. Une compréhension du processus d'appropriation de la rétroaction permettra d'émettre des hypothèses sur les antécédents et modérateurs du développement des compétences engendré par la rétroaction. Les résultats partagés sur le faible taux de succès de la rétroaction (Byham, 2005; Kluger & DeNisi, 1996; Plunier, 2012; Van Emmerik, Bakker, & Euwema, 2008) ne font que souligner l'importance de mieux comprendre comment la rétroaction en vient réellement à inciter les participants à modifier leurs façons d'agir.

L'appropriation de la rétroaction par le participant

Ilgen, Fisher et Taylor (1979) se sont intéressés au processus par lequel la rétroaction en contexte d'évaluation du rendement peut affecter le comportement en emploi. Dans leur modèle (Figure 1), fréquemment cités et repris par de nombreux auteurs (p. ex. Bannister & Balkin, 1990; Fedor, 1991; Kudisch, 1996; Larson, 1984; London, 1997; Ryan, Brutus, Greguras, & Hakel, 2000), l'accent est mis sur les éléments qui influencent la façon dont la rétroaction est perçue, son acceptation par le récepteur et l'intention de ce dernier d'agir en fonction de la rétroaction. Kinicki, Prussia, Wu et McKee-Ryan (2004) ont fait une vérification empirique du modèle dans un contexte de rétroaction à la suite d'une évaluation du rendement. Toutes les

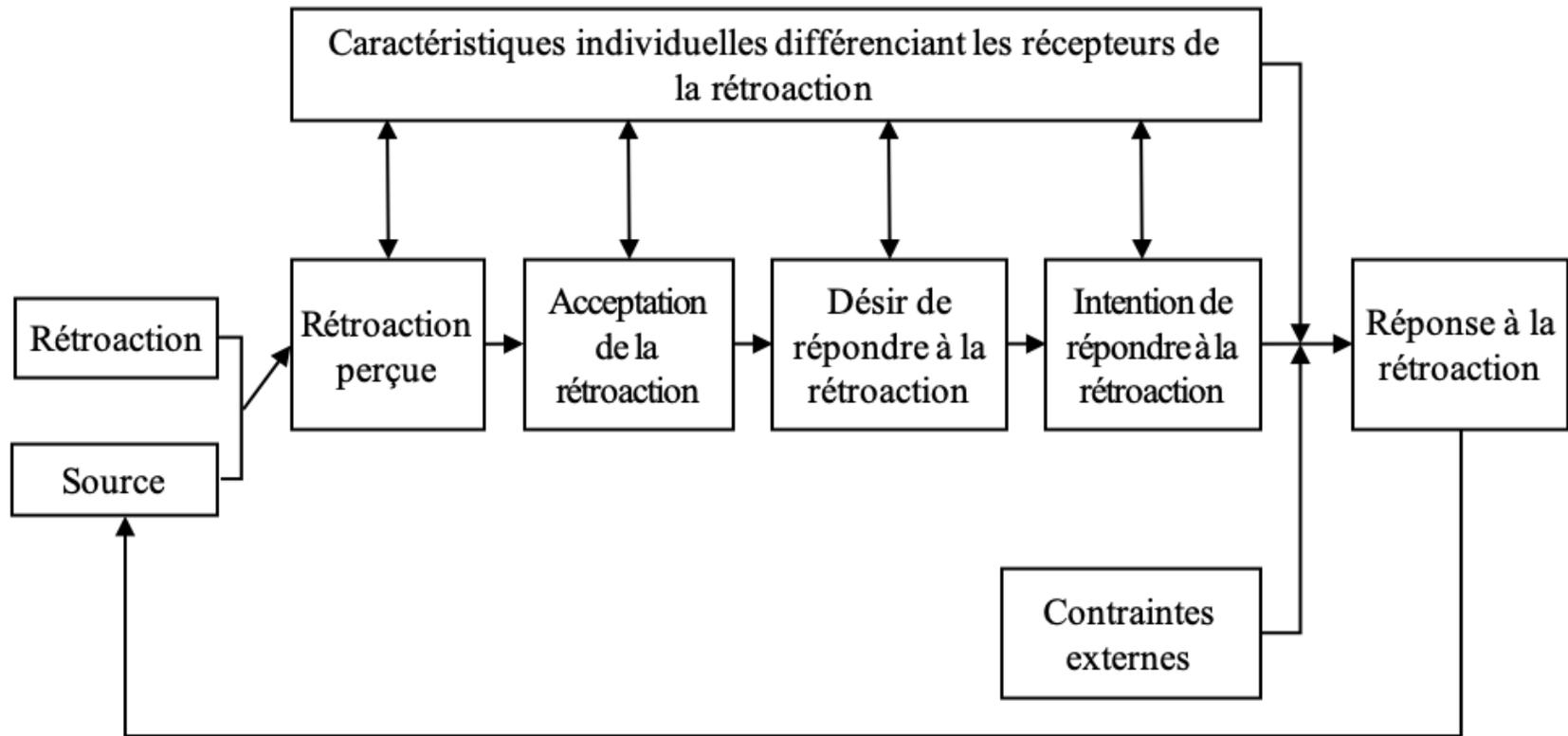


Figure 1. Modèle d'appropriation de la rétroaction d'Ilgen, Fisher et Taylor (1979).

corrélations prédites par le modèle d'Ilgen et coll. (1979) se sont révélées statistiquement significatives dans leur étude, variant de $r = ,24$ ($p < ,05$) à $r = ,58$ ($p < ,05$). Plusieurs auteurs œuvrant dans des domaines de recherche variés ont utilisé ce modèle, sans nécessairement l'adapter à leur contexte.

Toutefois, dans le cadre de sa thèse doctorale, Plunier (2012) a proposé et testé empiriquement un modèle (Figure 2) de l'appropriation de la rétroaction, propre au contexte d'ÉP, inspiré des travaux d'Ilgen et coll. (1979). Selon ce modèle, la première étape du processus d'appropriation de la rétroaction est l'appropriation cognitive. Cette étape bidimensionnelle débiterait par l'acceptation (dimension 1) du message émis par le conseiller. L'acceptation correspond au degré auquel le participant est d'accord avec la rétroaction et dépendrait de la justesse perçue du message. Si des éléments du contenu de la rétroaction concordent avec l'image qu'a le participant de lui-même, ce dernier sera plus enclin à accepter le message et à l'intégrer aux représentations cognitives qu'il a de soi. La conscientisation (dimension 2) représente quant à elle le degré auquel le participant est parvenu à mieux se connaître grâce à la rétroaction. La conscientisation survient lorsque de nouvelles informations confrontent les représentations de soi du participant et mettent en lumière les enjeux de ses comportements par rapport à son environnement de travail. La conscientisation représente l'une des principales différences entre le modèle d'Ilgen et ses coll. (1979) et celui de Plunier (2012). Son ajout au modèle fait suite aux travaux de London (2002), McCarthy et Garavan (1999) et Ripon (1998). La structure bidimensionnelle de la première étape de l'appropriation de la rétroaction, soit l'appropriation cognitive, a été validée par des analyses factorielles exploratoire et confirmatoire (Plunier et al., 2008; Plunier, Boudrias, & Savoie, 2013). L'intention motivationnelle d'agir représente la deuxième étape du processus et serait tributaire de

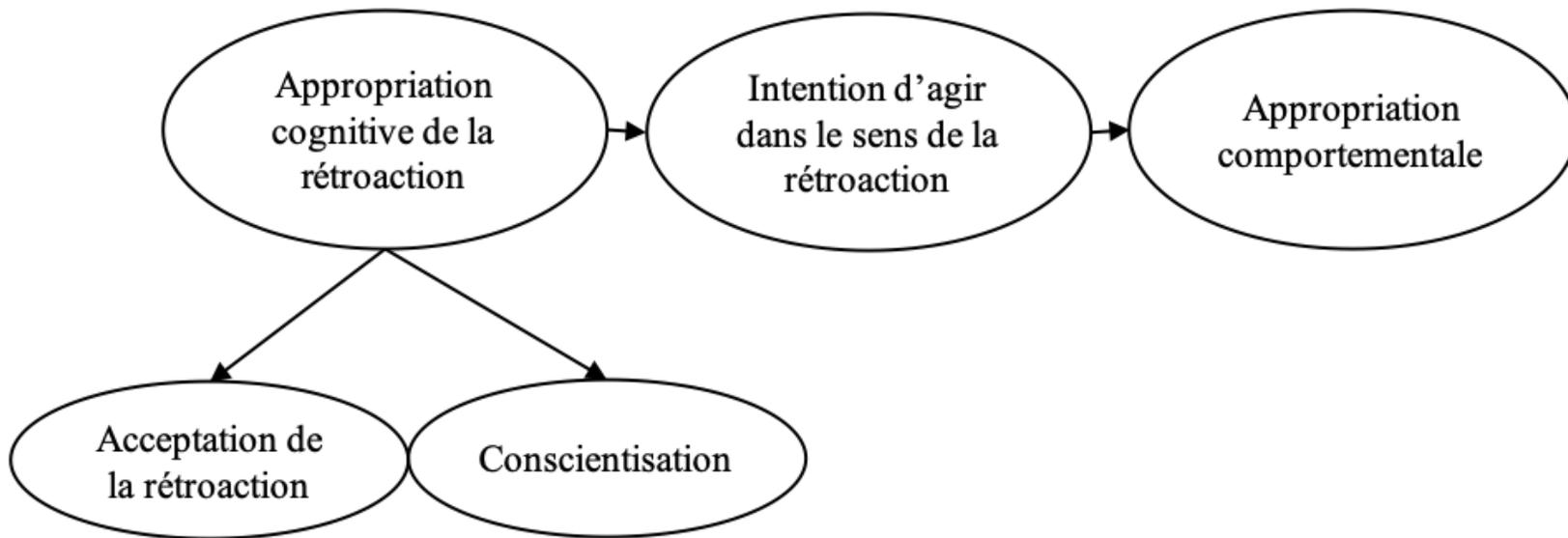


Figure 2. Modèle d'appropriation de la rétroaction de Plunier (2012).

l'appropriation cognitive. Ilgen et coll. (1979) la définissent comme étant la volonté ou le désir d'émettre des comportements au travail en accord avec les propositions faites dans la rétroaction.

La troisième et ultime étape du modèle de Plunier (2012) est l'appropriation comportementale de la rétroaction et correspond aux comportements adoptés en réaction à la rétroaction qui visent le développement professionnel. Cette définition est cohérente avec les propos de Nowack (2009) selon lesquels le but ultime de la rétroaction est de transposer l'objet de la conscientisation en changements comportementaux. Alors que les prédicteurs des dimensions de l'appropriation cognitives sont de mieux en mieux connus (Byham, 2005; Kudish, 1996; Lessard, 2019; Plunier, 2012; Savaria, 2011), très peu est connu sur les antécédents et modérateurs de l'appropriation comportementale, au-delà de l'intention motivationnelle de changer. La présente thèse a comme objectif principal de mieux cerner les conditions favorables au développement professionnel à la suite d'une rétroaction en ÉP, c'est pourquoi l'accent sera mis sur l'appropriation comportementale.

L'appropriation comportementale se présente en deux dimensions. Selon Plunier (2012), le changement de comportement (dimension 1) réside dans la mise en action des recommandations issues de la séance de rétroaction. Ces changements de comportements se manifestent par le recours accru aux forces identifiées dans la rétroaction, la modification des comportements moins efficaces, le changement dans la façon de se comporter au travail et le fait de discuter avec son entourage des façons de se développer en rapport aux compétences discutées dans la rétroaction.

Par la suite, Boudrias et coll. (2014) ont élargi la notion d'appropriation comportementale en s'appuyant sur les travaux de Byham (2005) et de Woo, Sims, Rupp et Gibbons (2008). Ces

derniers se sont intéressés à l'implication dans des activités formelles de développement à la suite de la rétroaction en ÉP (dimension 2). Selon Boudrias et coll. (2014), cette dimension s'opérationnalise par l'établissement, avec le supérieur, d'un plan de développement relié à la rétroaction, par une prise d'informations au sujet des activités de développement (ex : formation, coaching, groupe de discussion, lecture) reliées aux compétences discutées lors de la rétroaction et par la participation à ces activités de développement en question.

L'intention d'agir est un élément crucial dans la relation entre l'appropriation cognitive de la rétroaction et l'appropriation comportementale de la rétroaction. Sa présence dans les modèles d'Ilgen et coll. (1979) et de Plunier (2012) est soutenue théoriquement et empiriquement. D'abord, la relation entre l'appropriation cognitive et l'intention d'agir peut être expliquée grâce à la théorie de la cohérence de soi de Korman (1970). Selon cette théorie, un individu est porté à agir en fonction de l'image qu'il a de lui-même. Ainsi, puisqu'un individu s'appropriant cognitivement sa rétroaction intègre le contenu de cette dernière à l'image qu'il entretient de lui-même, il est possible de croire que cet individu aura l'intention de se comporter en cohérence avec le contenu de la rétroaction (Boudrias et al., 2014; Byham, 2005).

Pour ce qui est du lien entre l'intention d'agir et l'exécution d'un comportement, de nombreux auteurs s'y sont aussi attardés. La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) stipule que c'est l'intention d'émettre un comportement qui déterminera son exécution. L'intention serait tributaire des croyances qu'entretient l'individu au sujet des conséquences du comportement, de l'opinion qu'ont les groupes de références de l'individu par rapport au fait qu'il réalise le comportement et de la perception de contrôle qu'a l'individu sur le comportement. L'exécution du comportement serait à son tour fonction des intentions de l'accomplir, mais aussi de la perception de contrôle sur ce comportement. Cela dit, quoique

l'intention d'effectuer un comportement soit le meilleur prédicteur de l'exécution de ce comportement, elle n'est pas nécessairement suffisante. À ce sujet, la revue empirique de Sheeran (2002) montre que l'intention d'agir n'explique que 28 % de la variance du comportement et que d'autres variables sont susceptibles de prédire le comportement.

À ce jour, les efforts de recherche ont principalement été déployés dans l'optique de valider les antécédents directs de l'appropriation cognitive de la rétroaction. Très peu ont cherché à pousser plus loin la compréhension des interrelations entre ces variables et de leur effet sur les composantes ultimes du modèle de Plunier (2012), c'est-à-dire les dimensions de l'appropriation comportementale. Ainsi, les facteurs pouvant favoriser l'appropriation comportementale ou agir comme modérateurs de la relation entre certains antécédents et les réactions à la rétroaction n'ont été que très peu explorés. Il convient de s'y intéresser pour développer une compréhension plus fine de ces mécanismes, car la rétroaction est peu utile pour l'organisation si elle favorise seulement l'appropriation cognitive, sans tenir compte de l'appropriation comportementale. En effet, l'identification de ces conditions offrira, du point de vue pratique, des leviers qui contribuent concrètement à la performance organisationnelle via le développement du capital humain. En d'autres mots, la rétroaction n'a de valeur ajoutée pour l'organisation que si elle engendre des changements de comportements.

Les conditions favorisant l'appropriation comportementale de la rétroaction

Maintenant que l'appropriation comportementale a été définie, il s'agira de présenter les conditions susceptibles de la favoriser qui sont traitées dans cette thèse. Ces conditions sont les pratiques de rétroaction du conseiller, les compétences abordées dans la rétroaction et le soutien social à l'égard du développement. Ces conditions peuvent correspondre respectivement à une caractéristique de la source de la rétroaction, à la nature de son contenu et à une contrainte de

l'environnement pouvant influencer ultimement la réponse du récepteur à la rétroaction, selon le modèle d'Ilgén et al. (1979; Figure 1).

Les pratiques de rétroaction du conseiller axées sur le développement. Bien que, selon Nowack (2009), l'objectif ultime de la rétroaction soit de susciter des changements comportementaux chez le participant, le conseiller peut parfois viser des cibles plus modestes. Pour diverses raisons, le conseiller peut avoir des objectifs différents d'une séance de rétroaction à une autre et, par conséquent, choisir des techniques de rétroaction différentes (Lessard, 2019). Par exemple, le conseiller pourrait vouloir seulement consacrer la séance de rétroaction à expliquer au participant les conclusions tirées à son sujet, sans susciter de changement, et choisirait ainsi des stratégies communicationnelles pertinentes pour cet objectif. Ainsi, dans le cadre de cette thèse, comme l'objectif est de mieux comprendre le développement professionnel à la suite d'une rétroaction en ÉP, il nous apparaît important d'approfondir et mesurer les pratiques de rétroaction qui visent particulièrement cet objectif, sans présumer que la rétroaction vise toujours cet objectif.

Lessard et Boudrias (sous presse) ont étudié les techniques de rétroaction utilisées par les conseillers en ÉP. Ces techniques sont définies comme étant les actions et attitudes que le conseiller peut choisir d'adopter lors de la transmission du message au participant (Hill, 1992; Meyer, 1998). En recensant les écrits de différents contextes professionnels et de relations d'aide, Lessard et Boudrias (sous presse) ont identifié les techniques de rétroaction en ÉP, puis validé un questionnaire les mesurant. Parmi celles-ci, les techniques axées sur le développement correspondent aux techniques où le conseiller implique le participant dans l'exploration de pistes et objectifs de développement et de ses ressources pour y arriver (Lessard et Boudrias, sous presse). Le conseiller peut ainsi réserver une portion de la rétroaction pour questionner le

participant et l'aider à identifier des cibles de développement sans qu'une procédure de suivi ne soit impliquée. Ces techniques font aussi référence aux efforts consacrés à souligner la concordance entre certains comportements du participant et ses objectifs professionnels et aux efforts déployés pour explorer les bénéfices que le participant voit à réaliser ses objectifs (Lessard et Boudrias, sous presse).

Comme l'ont montré les résultats de la thèse de Lessard (2019), les techniques de rétroaction du conseiller axées sur le développement prédisent bien l'acceptation de la rétroaction par le participant et son intention de changer dans le sens de la rétroaction. L'influence de ces pratiques adoptées par le conseiller pourrait alors avoir un impact, via l'intention de changer, sur l'appropriation comportementale de la rétroaction. Il nous semble alors important de considérer l'apport de cet acteur (c.-à-d. le conseiller) dans le modèle de cette thèse (voir Figure 3).

Les compétences abordées pendant la rétroaction. Dès la proposition du modèle d'Ilgen et ses coll. (1979), la nature du message transmis a été identifiée comme l'un des antécédents de l'appropriation de la rétroaction. Toutefois, lorsque ces auteurs traitent de la « nature » du message, ils abordent ses caractéristiques plutôt que son contenu. À ce sujet, lorsqu'ils traitent de la nature du message, Ilgen et coll. (1979) font référence notamment à la valence de la rétroaction, sa synchronisation avec les épisodes de performance et sa fréquence, sans traiter des compétences ou tâches qui sont les objets de la rétroaction. La tendance est la même pour les modèles d'appropriation de la rétroaction en ÉP (Boudrias et al., 2014; Byham, 2005; Kudisch, Lundquist, & Al-Bedah, 2004) qui se sont inspirés de celui d'Ilgen et coll. (1979). Aucun d'entre eux ne traite de l'influence du type de compétences à améliorer, comme élément de la nature du message, sur l'appropriation de la rétroaction. Cependant, nous croyons que le

contenu de la rétroaction à proprement parler, notamment manifesté par le nombre et la nature des compétences à développer, pourraient avoir un rôle à jouer dans l'appropriation comportementale de la rétroaction.

À ce sujet, Lombardo et Eichinger (2010) s'intéressent à la difficulté des compétences comme prédicteur de leur développement et ont déterminé la difficulté de chacune des 67 compétences de leur modèle. Comparativement au développement des compétences de nature simple, celui des compétences de nature complexe peut se révéler long et difficile. L'étude de Hudson et Fraley (2015) abonde dans ce sens et suggère que des compétences professionnelles reposant principalement sur la personnalité, comparativement aux compétences du domaine technique, s'améliorent plus difficilement. À notre connaissance, Dai, De Meuse et Peterson (2010) sont les seuls auteurs à avoir étudié la difficulté des compétences comme élément du contenu de la rétroaction pouvant modifier l'intention du récepteur d'y répondre et ses efforts développementaux subséquents. En menant une étude auprès de 78 gestionnaires, ces auteurs ont montré que, parmi les compétences à améliorer identifiées dans une rétroaction, celles qui sont difficiles à développer sont celles qui sont les moins améliorées un an plus tard ($r = -.31$; $p < .05$; où l'amélioration correspond à la différence entre deux évaluations multisources annuelles). Des études additionnelles sont alors nécessaires pour tirer de plus solides conclusions sur l'effet de la difficulté des compétences sur leur développement en contexte de rétroaction en ÉP. En d'autres mots, ces écrits nous mènent à suggérer que, lorsqu'il s'agit d'appropriation comportementale de la rétroaction, tous les défis ne sont pas égaux.

Outre leur difficulté, le nombre de compétences à développer est aussi susceptible d'avoir un rôle à jouer dans l'appropriation de la rétroaction, en interagissant avec la difficulté des compétences. À notre connaissance, le nombre de défis a été abordé dans une seule étude

empirique, soit celle de Dimotakis et al., 2017, mais sans considérer la difficulté des compétences à développer. Leur étude menée auprès de 126 participants en évaluation du potentiel a mis en lumière que le nombre de compétences à améliorer abordées dans la rétroaction n'était pas relié significativement à des comportements associés au développement de ces compétences (recherche de rétroaction additionnelle, $r = -.07, p > .05$, et avancées dans la carrière, $r = -.16, p > .05$). Or, le nombre de défis et leur difficulté doivent être considérés de pair selon la théorie de la fixation d'objectif (Locke & Latham, 2015). Selon cette théorie, la spécificité de l'objectif ne mène pas nécessairement à une performance accrue parce que les objectifs spécifiques varient en difficulté (Locke & Latham, 2002). En effet, il semble que les défis difficiles et spécifiques, donc peu nombreux, sont plus souvent relevés que les défis simples, vagues ou nombreux.

La théorie de la fixation d'objectif (Locke & Latham, 2015) laisse présager qu'il y aura un effet d'interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre. L'interaction entre la difficulté de développement des compétences et leur nombre pourrait avoir un effet sur l'intention de changer à cause de sa composante attentionnelle (McCauley & Moxley, 1996). En effet, un nombre accru de compétences à améliorer abordées dans la rétroaction pourrait diviser l'attention du participant. Lorsqu'il s'agit de prédire le réel changement, la quantité d'effort aurait un rôle similaire à celui de l'attention dans l'intention d'agir. L'augmentation du nombre d'objectifs, qui rend difficile l'atteinte de tous les objectifs, mènerait à une plus grande utilisation de compromis (Simonson, 1989). En effet, si les défis difficiles sont nombreux, il est peu probable que le participant ait les ressources attentionnelles pour tous les traiter et qu'il utilise les moyens adéquats ou fournisse les efforts nécessaires pour tous les relever individuellement (Fishbach & Dhar, 2007).

Le soutien social au développement. Le soutien social correspond à la disponibilité et à la qualité des relations aidantes pour un individu (Leavy, 1983). En contexte de développement professionnel, s'il provient d'un superviseur, le soutien peut prendre la forme de rétroaction continue, de ressources offertes et de temps libéré de l'horaire pour être consacré au développement (Maurer, Mitchell, & Barbeite, 2002). Pour sa part, le soutien des pairs ou de personnes significatives dans la sphère personnelle peut aussi prendre la forme de rétroaction continue ou d'encouragements pour le développement de ses compétences (Maurer et al., 2002). Alors que les techniques du conseiller et la nature de la rétroaction sont des conditions ayant une potentielle influence pendant la rétroaction, le soutien social est une condition de l'environnement, qui est susceptible d'influencer l'appropriation comportementale après la rétroaction selon le modèle d'Ilgen et al. (1979).

À la suite d'une rétroaction résultant d'une évaluation des compétences en emploi, le soutien organisationnel perçu au développement prédit la fixation d'objectifs développementaux et la recherche de rétroaction additionnelle (Facteau, Facteau, Schoel, Russell, & Poteet, 1999). De plus, le soutien social aide les individus à éviter de se concentrer uniquement sur les aspects négatifs de la rétroaction et fournit des ressources pour les changements de comportement (London & Smither, 2002). Le soutien social réduit aussi la probabilité que la rétroaction négative soit perçue comme une menace ou une source de stress (Drach-Zahavy & Erez, 2002; Skinner & Brewer, 2002).

De façon comparable, le soutien social au développement est l'une des caractéristiques de l'environnement du travailleur les plus importantes pour favoriser le transfert des apprentissages issus d'une formation (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Burke & Hutchins, 2007; Chiaburu & Marinova, 2005; Cromwell & Kolb, 2004; Hawley & Barnard, 2005; Van den

Bossche, Segers, & Jansen, 2010). Nous proposerons dans cette thèse que le soutien social, à la suite de la rétroaction en ÉP, permettra de prédire les comportements de développement professionnel. De plus, nous proposerons que le soutien social peut modérer la relation entre l'intention motivationnelle et les changements de comportement.

À ce sujet, il est possible de croire que le soutien social pourrait être aussi pertinent suite à la rétroaction en ÉP, voire plus qu'en formation. En contexte d'ÉP, il n'y a habituellement pas de lien entre la démarche d'évaluation et les mécanismes organisationnels de perfectionnement des compétences. La rétroaction est donnée par un professionnel indépendant de l'organisation du participant et vise souvent un objectif primaire autre que le développement du participant (p. ex. sélection, promotion, planification de la relève). Le participant en ÉP peut se retrouver laissé à lui-même parce que les éléments ciblés dans sa rétroaction peuvent ne pas être connectés aux occasions de développement offertes par son employeur. Aussi, la rétroaction en ÉP peut porter sur des compétences encore jamais démontrées ou peu sollicitées dans le poste actuel du participant, comme c'est le cas pour les compétences de gestion chez un employé n'ayant pas cette responsabilité.

Dans cette situation où l'organisation n'offre pas le soutien formel nécessaire au développement de compétences, avoir un supérieur, un collègue ou un proche qui offre temps, ressources et conseils pour mettre en œuvre les recommandations de la rétroaction pallierait le manque d'encadrement organisationnel en permettant au participant de poursuivre sa réflexion avec quelqu'un et d'élaborer conjointement un plan d'action. Ainsi, il est envisageable que, pour un participant ayant reçu une rétroaction en ÉP, le soutien social ait un effet bénéfique pour accroître la relation intention-comportement allant au-delà d'un lien direct avec les dimensions de l'appropriation comportementale.

Objectif de la recherche : comprendre les conditions qui encouragent les participants à changer et à se développer professionnellement à la suite de la rétroaction en ÉP

L'étude des conditions qui facilitent l'appropriation comportementale de la rétroaction en ÉP permettra de mieux comprendre le potentiel développemental que peut avoir l'une des principales activités des psychologues organisationnels. D'une part, documenter le processus par lequel l'ÉP peut, au-delà de sa mission d'évaluation ou de sélection, favoriser un changement positif dans le comportement au travail ou le développement professionnel, permettra aux psychologues organisationnels d'optimiser les retombées de leur intervention et d'apprécier l'impact de leurs pratiques de rétroaction et de leur message, en se basant sur des données probantes. D'autre part, cela permettra aux organisations de retirer davantage de la démarche d'évaluation en la liant à des activités développementales. Dans le contexte actuel du monde des affaires, les organisations bénéficieront d'un processus de sélection qui permet d'avoir de surcroît un impact positif sur la performance individuelle des employés. Étant donné la quantité de ressources humaines et financières investies dans l'ÉP (Kim, Atwater, Patel, & Smither, 2016), la possibilité de faire d'une pierre deux coups, en évaluant d'abord puis en accélérant le développement des personnes qui traversent le processus (Moses, 2011), mérite d'être étudiée.

Cette thèse vise donc à documenter certaines conditions qui permettent de maximiser le développement professionnel à la suite de la rétroaction en ÉP. Le modèle utilisé prend racine dans celui proposé par Plunier (2012) sur l'appropriation de la rétroaction. La présente thèse se distingue de celle de Plunier (2012) puisqu'elle vérifiera un modèle original qui ajoute un ensemble de conditions et variables pouvant influencer l'appropriation comportementale de la rétroaction. Ces variables sont : les techniques du conseiller axées sur le développement, le

soutien social perçu par les participants à l'égard de leur développement ainsi que le nombre de compétences et la difficulté des compétences à développer. Ce modèle est présenté dans la Figure 3.

Cette thèse comprend deux articles empiriques qui s'inscrivent dans ces axes de recherche. Chacun vise à apporter un avancement à l'état des connaissances en répondant à certains objectifs spécifiques. Il est à souligner que cette recherche a été réalisée auprès de participants ayant participé à une ÉP menée dans une firme-conseil spécialisée en psychologie du travail. Cette firme a collaboré avec une équipe de l'Université de Montréal (dirigée par Jean-Sébastien Boudrias) pendant trois années afin de recueillir les données nécessaires afin de mettre à l'épreuve les hypothèses de recherche.

Le premier article s'intitule « Il faut tout un village pour développer ses compétences : le rôle du participant, du conseiller et du soutien social dans l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel ». S'appuyant sur les théories de Locke et Latham (1990) et de Vroom (1964), il est postulé que les techniques de rétroaction du conseiller axées sur le développement prédiront l'intention motivationnelle de changer du participant. Il est aussi postulé que l'intention prédira à son tour les dimensions de l'appropriation comportementale (Boudrias et al., 2014), soit les changements de comportements et les activités de développement, mais que ces relations seront modérées par le soutien social au développement. Ces hypothèses ont été vérifiées auprès de 240 participants en contexte réel d'ÉP grâce à la modélisation par équations structurelles.

Le deuxième article, publié dans la *Revue canadienne des sciences du comportement*, a pour titre : « L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel:

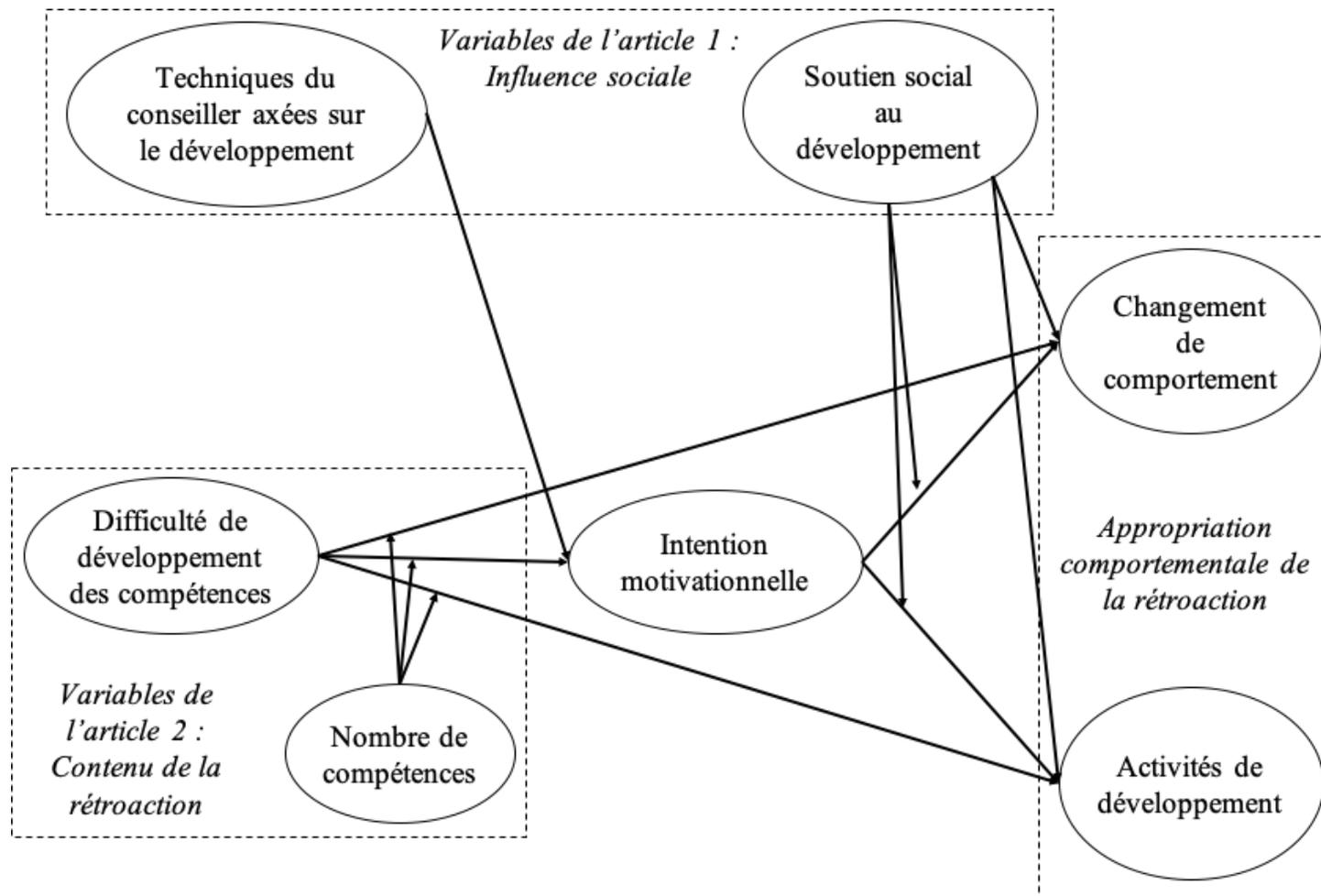


Figure 3. Modèle proposé dans le cadre de la thèse.

étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre » (Trudeau & Boudrias, 2019). Nous y testons l'hypothèse selon laquelle l'interaction entre le niveau de difficulté des compétences à développer et leur nombre prédira l'intention de changer dans le sens de la rétroaction et l'appropriation comportementale de la rétroaction. Il est attendu que la relation entre le niveau de difficulté des compétences et les variables dépendantes soit positive lorsque le nombre de compétences est faible et négative lorsque le nombre de compétences est élevé. Pour ce faire, nous avons exécuté des analyses de régression hiérarchique modérée sur un échantillon de 65 participants pour lesquels nous avons analysé les rapports d'ÉP précisant les compétences abordées dans la rétroaction.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Bannister, B.D., & Balkin, D.B. (1990). Performance evaluation and compensation feedback messages: An integrated model. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 97-111. doi:10.1111/j.2044-8325.1990.tb00513.x
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review, *Journal of Management*, 36, 1065–1105. doi:10.1177/0149206309352880
- Boudrias, J.S., Bernaud, J.L., & Plunier, P. (2014). Candidates' integration of individual psychological assessment feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 29, 341-359. doi:10.1108/JMP-01-2012-0016
- Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review, *Human Resource Development Review*, 6, 263–296. doi:10.1177/1534484307303035
- Byham, T.M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program*. (Thèse de doctorat, Université d'Akron). Consultée à https://etd.ohiolink.edu/pg_1?0
- Chiaburu, D.S., & Marinova, S.V. (2005). What predicts skill transfer ? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9, 110–123. doi:10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x

- Chwalisz, K. (2006). Statistical versus clinical prediction: From assessment to psychotherapy process and outcome. *Counseling Psychologist, 34*, 391-399.
doi:10.1177/0011000005285878
- Cocolakis-Wormstall, M. (2018). *Labour Shortage: Here to Stay. Worker Scarcity in Canada and What Businesses Can Do to Respond*. Repéré sur le site de la Banque de développement du Canada : https://www.bdc.ca/en/documents/analysis_research/labour-shortage.pdf
- Cromwell, S.E., & Kolb, J.A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace, *Human Resource Development Quarterly, 15*, 449–471. doi:10.1002/hrdq.1115
- Crook, T.R., Todd, S.Y., Combs, J.G., Woehr, D.J., & Ketchen Jr, D.J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology, 96*, 443-456. doi:10.1037/a0022147
- Dai, G., De Meuse, K.P., & Peterson, C. (2010). Impact of multi-source feedback on leadership competency development: A longitudinal field study. *Journal of Managerial Issues, 22*, 197-219. Consulté à <https://www.jstor.org/stable/20798905>
- Dimotakis, N., Mitchell, D., & Maurer, T. (2017). Positive and negative assessment center feedback in relation to development self-efficacy, feedback seeking, and promotion. *Journal of Applied Psychology, 102*, 1514-1527. doi:10.1037/apl0000228
- Drach-Zahavy, A., & Erez, M. (2002). Challenge versus threat effects on the goal–performance relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 88*, 667-682. doi:10.1016/S0749-5978(02)00004-3

- Facteau, C.L., Facteau, J.D., Schoel, L.C., Russell, J.E., & Poteet, M.L. (1999). Reactions of leaders to 360-degree feedback from subordinates and peers. *The Leadership Quarterly*, 9, 427-448. doi:10.1016/S1048-9843(98)90010-8
- Fedor, D.B. (1991). Recipient responses to performance feedback: a proposed model and its implications. *Personnel and Human Resources Management*, 9, 73-120.
- Fishbach, A., & Dhar, R. (2007). Dynamics of Goal-Based Choice: Toward an Understanding on How Goals Commit Versus Liberal Choice. Dans P. M. Haugtvedt, C. P. Herr, & F. R. Kardes (dir.) *Handbook of Consumer Psychology* (p. 611-637). Hillsdale, É-U: Erlbaum.
- Foucher, R., & Leduc, F. (2001). *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles AMS.
- Geldard, D., Geldard, K., & Foo, R.Y. (2017). *Basic Personal Counselling: A Training Manual for Counsellors* (8e éd.). Melbourne, Australie : Cengage.
- Haemer, H.D., Borges-Andrade, J.E., & Cassiano, S.K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29, 490-506. doi:10.1108/JWL-05-2016-0037
- Hawley, J.D., & Barnard, J.K. (2005). Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry. *Human Resource Development International*, 8, 65–80. doi:10.1080/1367886042000338308
- Hazucha, J.F., Ramesh, A., Goff, M., Crandell, S., Gerstnen, C., Sloan, E., Bank, J., & Van Katwyk, P. (2011). Individual psychological assessment: The poster child of blended science and practice. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 4, 297-301. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01342.x

- Hetty van Emmerik, I.J., Bakker, A.B., & Euwema, M.C. (2008). What happens after the developmental assessment center? Employees' reactions to unfavorable performance feedback. *Journal of Management Development, 27*, 513-527.
doi:10.1108/02621710810871826
- Hill, C.E. (1992). An overview of four measures developed to test the Hill process model: Therapist intentions, therapist response modes, client reactions, and client behaviors. *Journal of Counseling & Development, 70*, 728-739. doi:10.1002/j.1556-6676.1992.tb02156.x
- Hudson, N.W., & Fraley, R.C. (2015). Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology, 109*, 490-507. doi:10.1037/pspp0000021
- Ilgen, D.R., Fisher, C.D., & Taylor, M.S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology, 64*, 349-371.
doi:10.1037/0021-9010.64.4.349
- Kim, K.Y., Atwater, L., Patel, P.C., & Smither, J.W. (2016). Multisource feedback, human capital, and the financial performance of organizations. *Journal of Applied Psychology, 101*, 1569-1584. doi:10.1037/apl0000125
- Kinicki, A.J., Prussia, G.E., Wu, B.J., & McKee-Ryan, F.M. (2004). A covariance structure analysis of employees' response to performance feedback. *Journal of Applied Psychology, 89*, 1057-1069. doi:10.1037/0021-9010.89.6.1057
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*, 254-284. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254

- Korman, A.K. (1970). Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied psychology*, *54*, 31-41. doi:10.1037/h0028656
- Kudisch, J.D. (1996). *Factors related to participants' acceptance of developmental assessment center feedback* (Thèse de doctorat inédite, Université du Tennessee).
- Kudisch, J.D., Lundquist, C., & Al-Bedah, E.A. (2004). *Accepting and applying assessment center feedback: A view from the Middle East*. Communication présentée au 32^e International Congress on Assessment Center Methods, Las Vegas, É-U.
- Kuncel, N.R., Klieger, D.M., Connelly, B.S., & Ones, D.S. (2013). Mechanical versus clinical data combination in selection and admissions decisions: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *98*, 1060-1072. doi:10.1037/a0034156
- Kwaske, I.H. (2004). Individual assessments for personnel selection: An update on a rarely researched but avidly practiced practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *56*(3), 186-195. doi:10.1037/1065-9293.56.3.186
- Larson Jr, J.R. (1984). The performance feedback process: A preliminary model. *Organizational Behavior and Human Performance*, *33*, 42-76.
doi:10.1016/0030-5073(84)90011-4
- Leavy, R.L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology*, *11*, 3-21. doi:10.1002/1520-6629(198301)11:1<3::AID-JCOP2290110102>3.0.CO;2-E
- Lessard, F.E. (2019). *Identifier, mesurer et évaluer l'efficacité des techniques de rétroaction dans un contexte d'évaluation de potentiel* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>

- Lessard, F.E., & Boudrias, J.S. (sous presse). Identification, classification et mesure des interventions de rétroaction après une évaluation de potentiel. *Revue Québécoise de Psychologie*.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*, 705-717.
doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2015). Goal-setting theory. Dans J. B. Miner (dir.), *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership* (p. 159-183). New York, NY: Routledge.
- Lombardo, M.M., & Eichinger, R.W. (2010). *Career Architect: Planificateur de développement* (5^e éd.). Minneapolis, MN: Lominger International.
- London, M. (1997). *Job Feedback: Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- London, M. (2002). *Leadership Development: Paths to Self-Insight and Professional Growth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- London, M., & Smither, J.W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, *12*, 81-100. doi:10.1016/S1053-4822(01)00043-2
- Martin, H., Wright, R., & Cowan, A. (2014). *Human Resources Trends and Metrics: Human Resources. Measurement Benchmarking*. Repéré sur le site du Conference Board of Canada : <http://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=5736>

- Maurer, T.J., Mitchell, D.R., & Barbeite, F.G. (2002). Predictors of attitudes toward a 360-degree feedback system and involvement in post-feedback management development activity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 87-107.
doi:10.1348/096317902167667
- McCarthy, A.M., & Garavan, T.N. (1999). Developing self-awareness in the managerial career development process: The value of 360-degree feedback and the MBTI. *Journal of European Industrial Training*, 23, 437-445. doi:10.1108/03090599910302613
- McCauley, C.D., & Moxley, R.S. (1996). Developmental 360: How feedback can make managers more effective. *Career Development International*, 1(3), 15-19.
doi:10.1108/13620439610118555
- Meyer, P. (1998). Communicating results for impact. Dans R. Jeanneret & R. Silzer (dir.), *Individual Psychological Assessment: Predicting Behavior in Organizational Settings* (p. 243-282). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morris, S.B., Daisley, R.L., Wheeler, M., & Boyer, P. (2015). A meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 100, 5-20. doi:10.1037/a0036938
- Morris, S.B., Kwaske, I.H., & Daisley, R.R. (2011). The validity of individual psychological assessments. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, 322-326. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01347.x
- Moses, J. (2011). Individual psychological assessment: You pay for what you get. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, 334-337. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01350.x

- Nowack, K.M. (2009). Leveraging multirater feedback to facilitate successful behavioral change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61, 280-297.
doi:10.1037/a0017381
- Pfeffer, J., & Jeffrey, P. (1998). *The Human Equation: Building Profits by Putting People First*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Plunier, P. (2012). *Modéliser le processus d'appropriation du feedback en évaluation du potentiel pour en optimiser les retombées positives auprès des candidats* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Plunier, P., Boudrias, J.S., & Landry Gagné, M. (2008). L'appropriation d'un feed-back dans un contexte d'évaluation du potentiel : Essai de modélisation et résultats empiriques. *Revue québécoise de psychologie*, 29, 223-237. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw045a.afficher_sommaire
- Plunier, P., Boudrias, J.S., & Savoie, A. (2013). Appropriation cognitive du feedback en évaluation du potentiel: Validation d'une mesure. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 87-97. doi:10.1016/j.erap.2012.06.002
- Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 295-300. Repéré à <http://www.refdoc.fr/Detailnotice?cpsidt=1690433&traduire=fr>
- Ryan, A.M., Brutus, S., Greguras, G.J., & Hakel, M.D. (2000). Receptivity to assessment-based feedback for management development. *Journal of Management Development*, 19, 252-276. doi:10.1108/02621710010322580

- Savaria, K. (2011). *Estime de soi et appropriation cognitive du feedback en contexte d'évaluation de potentiel : le rôle de la valence et de l'influence de la source* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Sheeran, P. (2002). Intention - behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology, 12*, 1-36. doi:10.1080/14792772143000003
- Silzer, R.J., & Jeanneret, R. (2011). Individual psychological assessment: A practice and science in search of common ground. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 4*, 270–296. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01341.x
- Simonson, I. (1989). Choice based on reasons: The case of attraction and compromise effects. *Journal of Consumer Research, 16*, 158-174. doi:10.1086/209205
- Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 678-692. doi:10.1037/0022-3514.83.3.678
- Trudeau, S., & Boudrias, J.S. (2019). L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre. *Revue canadienne des sciences du comportement, 51*, 192-200. doi:10.1037/cbs0000132
- Van den Bossche, P., Segers, M., & Jansen, N. (2010). Transfer of training: The role of feedback in supportive social networks, *International Journal of Training et Development, 14*(2), 81–94. doi:10.1111/j.1468-2419.2010.00343.x

- Verver, H., Van Zelst, M., Lucas, G.J.M., & Meeus, M. (2019). Understanding Heterogeneity in the Performance Feedback–Organizational Responsiveness Relationship: A Meta-Analysis. Préppublication. doi:10.31219/osf.io/hq4uw
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY: John Willey & Sons.
- Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, *132*, 249-268. doi:10.1037/0033-2909.132.2.249
- Woo, S.E., Sims, C.S., Rupp, D.E., & Gibbons, A.M. (2008). Development engagement within and following developmental assessment centers: Considering feedback favorability and self-assessor agreement. *Personnel Psychology*, *61*, 727-759. doi:10.1111/j.1744-6570.2008.00129.x

Il faut tout un village pour développer ses compétences : le rôle du participant, du conseiller et du soutien social dans l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel

Simon Trudeau et Jean Sébastien Boudrias

Université de Montréal

Résumé

Malgré l'utilisation fréquente de l'évaluation du potentiel (ÉP), les mécanismes expliquant l'appropriation comportementale de la rétroaction en ÉP sont peu documentés. En se basant sur le modèle d'appropriation de la rétroaction de Plunier (2012), cette recherche vise à documenter l'effet de nouveaux prédicteurs sur les retombées comportementales de l'ÉP en fonction des théories de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 1990) et de la motivation au travail de Vroom (1964). Il est postulé que les techniques de rétroaction du conseiller axées sur le développement prédiront l'intention motivationnelle de changer du participant, qui prédira à son tour les dimensions de l'appropriation comportementale, soit les changements de comportements et les activités de développement. En outre, basé sur les résultats de Dimotakis, Mitchell et Maurer (2017), il est attendu que le soutien social prédise l'appropriation comportementale et agisse à titre de modérateur de la relation entre l'intention motivationnelle et l'appropriation comportementale. Ces hypothèses ont été vérifiées auprès de 240 participants en contexte réel d'ÉP. Les résultats, obtenus grâce à la modélisation par équation structurelle, révèlent plutôt des mécanismes indirects de médiation et de modulation. L'intention motivationnelle de changer médie la relation entre les techniques du conseiller et le soutien social, alors que le soutien social médie, au lieu de modérer, la relation entre l'intention motivationnelle et les activités développementales. Le soutien social interagit toutefois avec les techniques du conseiller pour prédire les changements de comportements. Cette étude contribue à la recherche sur l'appropriation de la rétroaction suivant l'ÉP en intégrant au sein d'un même modèle des mécanismes proposés par diverses théories et en vérifiant leur contribution au développement professionnel.

Mots-clés : Appropriation comportementale de la rétroaction, intention motivationnelle, techniques de rétroaction, soutien social, évaluation du potentiel

Abstract

Despite the frequent use of individual psychological assessment (IPA), the mechanisms explaining the behavioural integration of feedback in a context of IPA are poorly documented. Based on Plunier's (2012) model of integration of feedback, this research aims to document the effect of new predictors on IPA behavioural outcomes according to goal setting theory (Locke & Latham, 1990) and Vroom's (1964) motivation at work theory. It is postulated that the consultant's feedback techniques focused on development will predict the participant's motivational intention to change, which will then predict the dimensions of the behavioural integration, namely behavioural changes and developmental activities. In addition, based on Dimotakis, Mitchell, & Maurer's (2017) results, social support is expected to predict behavioural integration and act as a moderator of the relationship between motivational intention and behavioural integration. These hypotheses were verified using a sample of 240 participants in a real context of individual psychological assessment. Results from structural equation modeling revealed indirect mechanisms. Motivational intention mediates the relationship between the consultant's techniques and social support, while social support mediates, instead of moderating, the relationship between motivational intention and developmental activities. Social support interacts with the consultant's techniques to predict behavioural changes. This study contributes to research on integration of feedback in a context of individual psychological assessment by integrating mechanisms from different theories into a single model and verifying their contribution to professional development.

Keywords : behavioural integration of feedback, motivational intention, feedback techniques, social support, individual psychological assessment

Il faut tout un village pour développer ses compétences : le rôle du participant, du conseiller et du soutien social dans l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel

L'évaluation du potentiel (ÉP) est un processus par lequel des conclusions sont tirées au sujet des attitudes, comportements, compétences et possibilités de développement au travail d'un individu (Jeanneret & Silzer, 1998). Ces inférences sont faites par un expert, souvent un conseiller en psychologie organisationnelle, qui intègre des informations recueillies grâce à des tests psychométriques (de personnalité, d'intérêts, d'intelligence, etc.), des entrevues ou même des mises en situation (Silzer & Jeanneret, 2011).

Lorsqu'il est question de sélection de personnel, de planification de la relève ou de développement professionnel des employés, les organisations ont recours à l'ÉP, particulièrement pour les postes où les exigences sont pointues (Hollenbeck, 2009) ou pour les postes de haute gestion (Thornton, Hollenbeck, & Johnson, 2010). En 2011, Moses a conclu que l'ÉP coûtait typiquement entre 1000\$ et 7000\$ par participant. De leur côté, les chercheurs, ayant accordé peu d'attention à cette pratique jusqu'aux années 2000 (Hazucha et al., 2011; Kwaske, 2004), l'étudient maintenant davantage (Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015; Silzer & Jeanneret, 2011).

Selon Kluger et DeNisi (1996), la rétroaction en ÉP est une rencontre formelle et privée entre le participant et le conseiller responsable de l'ÉP durant laquelle ce dernier transmet au participant les conclusions issues de l'évaluation, de façon à identifier des aires de développement ou d'amélioration. Le conseiller est typiquement un agent externe à l'organisation mandataire de l'évaluation, et n'a pas de lien hiérarchique avec le participant

(Plunier, Boudrias, & Landry Gagné, 2008). Suivant l'ÉP, une première rétroaction est généralement offerte à l'organisation mandataire et une seconde est offerte au participant, dont il est le seul bénéficiaire (Meyer, 1998). Le participant a donc l'occasion de s'appropriier les conclusions et recommandations de l'ÉP dans la perspective de parfaire ses compétences professionnelles.

Malheureusement, peu d'études se sont intéressées aux effets de la rétroaction obtenue en ÉP sur le développement professionnel subséquent des participants. En outre, nous en savons très peu sur les retombées comportementales de cette rétroaction, ainsi que sur les processus favorisant ces retombées dans le contexte où le participant est de retour en emploi. Notamment, comme l'ÉP n'est pas toujours liée aux autres processus de gestion d'une organisation (p.ex. formation, développement des compétences, gestion de la performance), les participants en ÉP manquent parfois d'outils et de soutien concret pour les aider à adopter de nouveaux comportements professionnels en lien avec les recommandations reçues (Boudrias, Bernaud, & Plunier, 2014; Byham, 2005). Or, étant donné les coûts importants associés à l'ÉP (Moses, 2011), il serait bénéfique pour les organisations de s'assurer que les rétroactions en ÉP offrent les résultats escomptés. Par conséquent, cette recherche vise à bonifier le modèle conceptuel d'appropriation de la rétroaction proposé par Plunier (2012), selon lequel les participants doivent accepter et en apprendre sur eux-mêmes grâce à la rétroaction (appropriation cognitive) avant d'avoir l'intention de changer et d'ultimement changer leur comportement (appropriation comportementale). Nous nous centrerons sur les retombées comportementales et en y intégrant deux nouveaux prédicteurs relatifs au soutien social. Comme l'expose la Figure 4, il s'agit d'abord de vérifier l'effet des techniques du conseiller axées sur le développement en tant que prédicteur de l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction. Puis, le

soutien social est ajouté et testé comme antécédent de l'appropriation comportementale et comme modérateur de la relation intention-comportement. Les preuves empiriques soutenant ce modèle sont présentées dans la prochaine section.

Au plan pratique, l'étude des conditions qui encouragent les participants à se développer à la suite d'une ÉP, permettra de mieux comprendre l'apport développemental que peut avoir l'une des principales activités des psychologues organisationnels. Les conclusions issues de la présente étude permettront aux intervenants leur faisant appel d'optimiser les retombées de l'ÉP en modulant leurs pratiques de rétroaction et en sollicitant le soutien social à l'égard du développement.

Appropriation comportementale de la rétroaction

Selon Nowack (2009), le but ultime de la rétroaction est de susciter des changements comportementaux. Ainsi, pour Plunier (2012), le changement de comportement à la suite d'une ÉP réside dans la mise en action des recommandations issues de la séance de rétroaction. Ces changements de comportements correspondent à la modification des comportements moins efficaces, au changement dans la façon de se comporter au travail, au recours accru aux forces identifiées dans la rétroaction et au fait de discuter avec son entourage des façons de se développer en ce qui a trait aux compétences discutées dans la rétroaction (Plunier, 2012).

Ainsi, l'appropriation comportementale d'une rétroaction peut se traduire en changements de comportements bien ciblés lors de l'ÉP (augmentation de comportements désirés ou diminution de comportements nuisibles) et en implication dans des activités développementales plus larges centrées sur les compétences requises en emploi (Boudrias et al., 2014). En effet, en intégrant les résultats des travaux de Byham (2005) et de Woo, Sims, Rupp et Gibbons (2008), Boudrias et coll. (2014) ont ajouté une deuxième dimension à la notion d'appropriation

comportementale de la rétroaction. Ainsi, en plus des changements comportementaux tels que proposés par Plunier (2012), Boudrias et ses collaborateurs (2014) considèrent l'engagement dans des activités formelles de développement professionnel comme une influence de la rétroaction en ÉP sur le comportement au travail. Cette implication dans des activités développementales peut se manifester par l'établissement, avec son supérieur, d'un plan de développement relié à la rétroaction, par une prise d'informations au sujet des activités de développement (ex : formation, coaching, groupe de discussion, lecture) reliées aux compétences discutées lors de la rétroaction et par la participation à ces activités de développement en question.

Intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction

En contexte d'ÉP, plusieurs termes ont été utilisés pour décrire l'intention de réagir à la rétroaction. En effet, l'intention (Plunier, 2012), la motivation (Byham, 2005), le désir (Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979; Kinicki, Prussia, Wu, & McKee-Ryan, 2004) et l'intention motivationnelle (Boudrias et al., 2014; Forsythe & Johnson, 2017; Jellicoe & Forsythe, 2019) sont toutes des expressions qui correspondent à l'intention de passer à l'action à la suite d'une séance de rétroaction. Nous adoptons l'appellation « intention motivationnelle » pour souligner le fait qu'il s'agisse de la détermination ou du désir d'agir en réaction à la rétroaction reçue. Il ne s'agit pas d'une intention d'exécuter un plan (*implementation intention*) ou d'atteindre un objectif (*goal intention*; Gollwitzer, 1993) très spécifiques. Comme le décrivent Trudeau, Suissa et Boudrias (2019), il s'agit plutôt « d'une intention réelle, mais diffuse, que le candidat expérimente à la fin de la séance de rétroaction » (p. 3). Cette expérience implique que le participant souhaite mettre en pratique les conseils reçus pour se développer au plan professionnel. L'intention motivationnelle en contexte d'ÉP est prédite notamment par

l'acceptation de la rétroaction (Byham, 2005; Ilgen et al., 1979; Kinicki et al., 2004; Plunier, Boudrias, & Savoie, 2013) et les prises de conscience en découlant (Boudrias et al., 2014; London, 2002; Ripon, 1998; Plunier et al., 2013).

L'intention motivationnelle comme prédicteur de l'appropriation comportementale.

Le modèle d'Ilgen et coll. (1979) suggère que l'intention motivationnelle de réagir positivement à la rétroaction augmente la quantité d'efforts investis dans l'atteinte des objectifs développementaux. À ce sujet, Boudrias et coll. (2014) ont démontré que l'intention motivationnelle prédit les changements comportementaux ($r = ,49; p < ,01$) et les activités de développement des participants ($r = ,24; p < ,05$). De leur côté, Forsythe et Johnson (2017) ont trouvé, grâce à un échantillon d'étudiants universitaires percevant leurs compétences comme stables, que l'intention motivationnelle prédit les changements comportementaux ($\beta = ,47; t[141] = 6,02; p < ,01$) et les activités de développement des participants ($\beta = ,37; t[141] = 4,01; p < ,01$). Dans une autre étude, Forsythe et Jellicoe (2018) ont trouvé que l'intention motivationnelle était corrélée avec l'appropriation comportementale de la rétroaction, $r = ,51; p < ,001$. Ces résultats sont cohérents avec la méta-analyse de Webb et Sheeran (2006) qui montre qu'un changement d'intention de taille moyenne-grande ($d = ,66$) est associé à un changement de comportement de taille petite-moyenne ($d = ,36$). À la lumière de ces informations, les deux hypothèses suivantes sont formulées.

H1 : Une relation positive est attendue entre l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction et le changement de comportements ciblés dans la rétroaction.

H2 : Une relation positive est attendue entre l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction et l'engagement dans des activités de développement.

Les techniques du conseiller axées sur le développement

Lessard et Boudrias (sous presse) ont étudié les techniques de rétroaction utilisées par les conseillers en ÉP. Ces techniques sont définies comme étant les actions et attitudes qui sont manifestées par le conseiller qui transmet le message au participant (Hill, 1992; Meyer, 1998). Ces techniques d'intervention relèvent du contrôle du conseiller, qui choisit de les adopter ou non, et peuvent être peaufinées avec le temps (Geldard, Geldard, & Foo, 2017). Elles correspondent aux stimuli auxquels les participants sont exposés pendant la séance de rétroaction.

En recensant les écrits de différents contextes professionnels et de relations d'aide, Lessard et Boudrias (sous presse) ont d'abord identifié six techniques de rétroaction qui peuvent s'appliquer en contexte d'ÉP. Ils ont par la suite créé et validé un questionnaire mesurant ces six types de techniques de rétroaction en ÉP. Ces types de techniques sont les techniques axées sur les explications, les émotions positives, la relation, la dissonance, le plan de développement et les exemples concrets.

La théorie de l'intégration problématique (Babrow, 2001) stipule que les individus sont naturellement enclins à adopter les stratégies communicationnelles pertinentes pour remédier aux écarts entre la situation actuelle et leurs attentes. Ainsi, le choix de techniques adoptées par un conseiller peut être fait en fonction des objectifs qu'il veut atteindre grâce à la rétroaction (Lessard, 2019). Quoique favoriser l'appropriation comportementale chez le participant s'avère une cible idéale à atteindre lors de la séance de rétroaction, le conseiller peut parfois viser des cibles plus modestes. Par exemple, pour diverses raisons, il pourrait vouloir consacrer la séance de rétroaction à expliquer simplement les conclusions tirées au sujet du participant, sans le faire cheminer sur ses points à améliorer. Donc, les conseillers qui veulent initier le développement

professionnel chez un participant se comporteraient et communiqueraient de façon à atteindre cet objectif, c'est-à-dire en privilégiant des techniques axées sur le développement. Comme notre objectif est de prédire le développement professionnel dans le sens de la rétroaction, soit l'appropriation comportementale, et que, lorsque testées en régression multiple, ces techniques sont les seules techniques parmi toutes celles de Lessard et Boudrias (sous presse) à prédire l'intention motivationnelle, nous ne considérons donc que les techniques axées sur le développement.

Les techniques axées sur le développement font appel à l'implication du participant dans l'exploration avec le conseiller de pistes et objectifs de développement de ses compétences et de ses ressources pour y arriver (Lessard et Boudrias, sous presse). Bien que l'ÉP ne comporte généralement pas l'élaboration d'un plan de développement très détaillé et d'un suivi dans le temps (Moses, 2011), le conseiller peut questionner le participant sur ce qu'il a déjà essayé pour se développer et l'aider à se fixer des objectifs de développement. Ces techniques font aussi référence aux efforts consacrés à souligner la concordance entre certains efforts du participant et ses objectifs professionnels et aux efforts déployés pour rendre saillants les bénéfices associés à la réalisation de ces objectifs (Lessard et Boudrias, sous presse).

Les techniques de rétroaction comme prédicteur de l'intention motivationnelle.

Plusieurs écrits théoriques permettent de prédire le lien entre les techniques de rétroaction axées sur la planification du développement et l'intention motivationnelle. D'abord, selon la théorie de la motivation au travail de Vroom (1964), une personne est motivée à fournir des efforts si elle associe des récompenses au comportement à démontrer et si elle se juge capable de l'exécuter. Souligner les bénéfices associés au développement et la concordance entre certains efforts du participant et ses objectifs professionnels pourrait favoriser sa motivation. Puis, Locke

et Latham (1990), dans leur recension de méta-analyses sur la motivation, concluent que les objectifs clairs et atteignables prédisent la motivation à agir. Ainsi, une discussion sur des objectifs clairs et réalistes de développement pourrait amener le participant à avoir l'intention motivationnelle de réagir à la rétroaction. Ceci est d'ailleurs cohérent avec les principes de l'entrevue motivationnelle (Miller & Rollnick, 2013) selon lesquels un individu qui se sent partie prenante d'une discussion et qui propose lui-même des modifications d'habitudes à adopter a plus de chance de les adopter. Finalement, dans leur revue systématique de la littérature, Winstone, Nash, Parker et Rowntree (2017) ont conclu qu'une rétroaction où l'émetteur encourage le récepteur à s'établir un plan d'action est une stratégie efficace pour susciter la réflexion approfondie et favoriser l'autonomie et la fixation d'objectifs.

Du point de vue empirique, l'étude de Lessard (2019) a confirmé le lien entre les techniques de rétroaction du conseiller axées sur le développement et l'intention motivationnelle de changer dans le sens de rétroaction ($\beta = ,25; p < ,01$). D'ailleurs, comme précédemment mentionné, ces techniques sont les seules parmi toutes celles de Lessard et Boudrias (sous presse) à prédire l'intention motivationnelle lorsque testées en régression multiple. Conséquemment, l'hypothèse suivante est formulée :

H3 : Il existe une relation positive entre les techniques de rétroaction axées sur le développement et l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction.

Le soutien social au changement dans le sens de la rétroaction

Le soutien social correspond à la disponibilité et à la qualité des relations aidantes pour un individu (Leavy, 1983). Selon Dimotakis, Mitchell et Maurer (2017), en contexte de développement professionnel, le soutien social se manifeste de façon instrumentale et émotionnelle et peut être offert notamment par le superviseur ou les pairs. Le soutien

instrumental peut prendre la forme de rétroaction continue, de ressources offertes et de temps libéré de l'horaire pour être consacré au développement. Pour sa part, le soutien émotionnel peut prendre la forme de rétroaction continue ou d'encouragements (Maurer, Mitchell, & Barbeite, 2002).

En contexte de rétroaction à la suite d'une évaluation des compétences, le soutien organisationnel perçu à l'égard du développement prédit la recherche de rétroaction additionnelle et la fixation d'objectifs développementaux (Facteau, Facteau, Schoel, Russell, & Poteet, 1999). Conceptuellement, ces retombées comportementales sont étroitement liées à l'appropriation comportementale de la rétroaction. London et Smither (2002) expliquent que le soutien social favorise ces retombées comportementales en aidant les individus à éviter de se concentrer uniquement sur les aspects négatifs de la rétroaction et en fournissant des ressources pour les changements de comportement.

L'effet positif du soutien social sur la démonstration des compétences apprises en formation en milieu de travail est bien documenté (Grossman & Salas, 2011). Il est d'ailleurs l'une des caractéristiques de l'environnement du travailleur les plus importantes pour favoriser la mise en application de comportements appris en formation (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Burke & Hutchins, 2007; Van den Bossche, Segers, & Jansen, 2010). Toutefois, ces études ne mentionnent pas qui est le formateur, comment sont choisis les participants à la formation, ni à partir de quelle analyse de besoin la formation est tenue. Ces caractéristiques pourraient limiter la généralisabilité de ces résultats au contexte de rétroaction en ÉP. De leur côté, Taylor, Russ-Eft et Chan (2005) suggèrent que, pour faciliter le processus d'apprentissage, les travailleurs devraient, immédiatement après leur formation, solliciter le soutien de leur supérieur ou leur pair pour identifier des objectifs à court et long terme. Une fois les objectifs

établis, il devient plus facile pour ceux qui prodiguent le soutien d'évaluer la progression vers l'objectif et d'offrir de la rétroaction continue et les ressources appropriées. La méta-analyse de Blume et coll. (2010) conclut que le transfert des apprentissages en formation est prédit plus fortement avec le soutien du supérieur ($\rho = ,31$) que celui des pairs ($\rho = ,14$), mais souligne aussi que c'est l'ensemble du soutien social qui compte.

Ainsi, nous anticipons que le soutien social, à la suite de la rétroaction en ÉP, jouera un rôle similaire à celui qu'il joue en évaluation des compétences en emploi et en formation, c'est-à-dire qu'il permettra de prédire les comportements de développement professionnel comme les changements de comportement et les activités développementales :

H4 : Une relation positive est attendue entre le soutien social à l'égard du changement dans le sens de la rétroaction et le changement de comportements ciblés dans la rétroaction.

H5 : Une relation positive est attendue entre le soutien social à l'égard du changement dans le sens de la rétroaction et l'engagement dans des activités de développement y étant reliées.

Le soutien social comme modérateur de la relation intention-comportement. Selon Sheeran (2002), il importe de considérer d'autres caractéristiques que l'intention pour prédire le comportement et plusieurs variables sont susceptibles de modérer la relation intention-comportement. Bien que cette relation ne soit pas négligeable, nous pouvons présumer que d'autres variables ont une influence sur le comportement. Par ailleurs, selon la revue conceptuelle et empirique de Sheeran (2002), l'intention n'explique que 28 % de la variance du comportement.

Ainsi, au-delà de l'hypothèse de relation linéaire directe avec les changements de comportement et les activités de développement que nous venons de formuler, nous

argumentons que le soutien social jouera un rôle modérateur dans la relation entre l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction et les dimensions de l'appropriation comportementale. En effet, un superviseur, collègue ou proche qui offre du soutien pourrait accentuer la relation positive entre les construits en question. Bien que la ressemblance entre la formation en milieu de travail et la rétroaction en ÉP nous ait permis de justifier les hypothèses de liens directs, les nuances entre ces deux contextes nous permettent de justifier l'hypothèse de modération.

Premièrement, la formation est souvent une initiative de l'organisation du travailleur et vise un objectif établi par cette même organisation (p. ex. développement du personnel, amélioration du rendement; Blume et al., 2010). La formation est donc une composante d'un plan d'action réfléchi et organisé par une seule entité, qui sera donc plus propice à offrir du soutien à ses employés ayant suivi une formation. Or, en contexte d'ÉP, il n'y a pas nécessairement de connexion entre la démarche d'évaluation et les mécanismes organisationnels de développement des compétences. En effet, la rétroaction est prodiguée par un psychologue organisationnel qui est pour la plupart du temps indépendant de l'organisation du travailleur et dont l'évaluation vise généralement un autre objectif primaire que le développement du travailleur (p. ex. sélection, promotion, identification de la relève; Plunier et al., 2008). Une première rétroaction organisationnelle suite à l'ÉP permet d'ailleurs de couvrir ces points. Le participant en ÉP qui reçoit dans un second temps une rétroaction personnalisée pour favoriser son développement peut alors être laissé à lui-même suite à la séance de rétroaction. En effet, les éléments ciblés dans cette rétroaction personnalisée et les occasions de développement offertes par son organisation ne sont pas nécessairement coordonnés.

Deuxièmement, le contenu d'une formation est généralement très spécifique, comparativement à celui d'une rétroaction en ÉP. En effet, ce dernier peut même cibler des compétences encore jamais démontrées ou très peu sollicitées dans le poste actuel du participant (p. ex. compétences de gestion chez un employé n'ayant pas cette responsabilité; McArdle, 2007). Les informations fournies et les objectifs développementaux sont donc généralement moins élaborés et précis en évaluation de potentiel qu'en formation, ce qui peut laisser le participant dans une situation d'ambiguïté. Dans cette situation d'ambiguïté où l'organisation n'offre pas l'encadrement formel nécessaire au développement professionnel, le fait d'avoir un supérieur, un collègue et/ou un proche qui offre un soutien au développement dans le sens de la rétroaction pallierait le manque d'encadrement organisationnel en permettant au participant de poursuivre sa réflexion avec quelqu'un et d'élaborer conjointement un plan d'action. Selon la même logique, un travailleur qui a une forte intention motivationnelle de réagir dans le sens de la rétroaction, mais qui bénéficie d'un pauvre soutien social, pourrait être freiné dans son développement car il n'a ni l'encadrement organisationnel nécessaire, ni le soutien social facilitateur pour approfondir ses réflexions, élaborer son plan d'action et traduire ses intentions en comportements. Ainsi, il est envisageable que, pour un participant ayant reçu une rétroaction en ÉP, le soutien social ait un effet bénéfique pour accroître la relation intention-comportement allant au-delà d'un simple lien direct avec les dimensions de l'appropriation comportementale. Cette possibilité que des facteurs externes modèrent la relation intention-comportement est d'ailleurs intégrée dans quelques modèles théoriques (Ajzen, 1991; Ilgen et al., 1979; Sheeran, 2002).

Une étude récente de Dimotakis et coll. (2017) a documenté le rôle modérateur du soutien social dans la relation entre la rétroaction négative et le sentiment d'auto-efficacité envers le

développement. En étudiant les retombées de la rétroaction à la suite d'une ÉP chez 126 employés d'une entreprise en télécommunication, ces auteurs ont trouvé que le soutien social amoindrit les effets négatifs de la rétroaction négative sur l'auto-efficacité. Dimotakis et coll. (2017) interprètent ces résultats en expliquant que le soutien social aide à mieux définir les tâches et à mieux cerner les actions développementales qui peuvent être accomplies à l'aide d'autres individus. Nous estimons ainsi que le soutien social, via un mécanisme comparable, accentuera la relation entre l'intention motivationnelle et les dimensions de l'appropriation comportementale.

H6 : La relation positive entre l'intention motivationnelle et le changement de comportement sera modérée par le soutien social, de sorte que cette relation positive sera plus faible lorsque le niveau de soutien social sera faible et qu'elle sera plus forte lorsque le niveau de soutien social sera élevé.

H7 : La relation positive entre l'intention motivationnelle et l'engagement dans des activités de développement sera modérée par le soutien social, de sorte que cette relation positive sera plus faible lorsque le niveau de soutien social sera faible et qu'elle sera plus forte lorsque le niveau de soutien social sera élevé.

Méthode

Déroulement de la recherche. La collecte de données a été effectuée en collaboration avec une firme spécialisée en psychologie organisationnelle fondée dans les années 1980. Sur 20 conseillers, 12 y mènent des ÉP de façon régulière, pour un total avoisinant les 1500 ÉP par année. La firme dessert annuellement plus de 300 organisations clientes qui œuvrent principalement dans les secteurs financier, public et parapublic. Les participants ayant pris part à une ÉP dans cette firme entre janvier 2015 et octobre 2018 ont été sollicités pour la recherche.

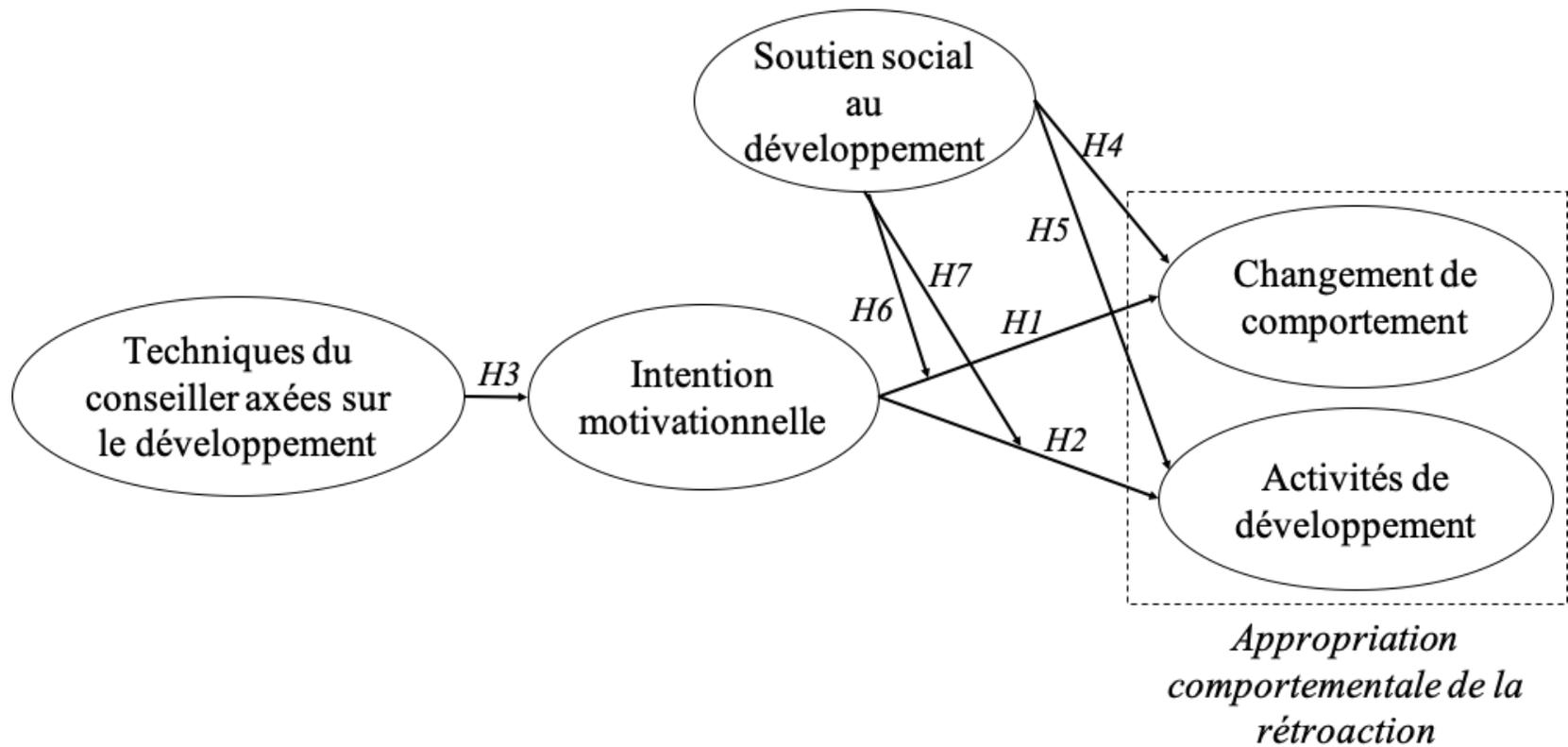


Figure 4. Modèle théorique initial de l'influence des techniques du conseiller axées sur le développement et du soutien social sur l'appropriation comportementale de la rétroaction (M1 : sans interaction, M2 : avec interactions H6 et H7).

Nous ne connaissons pas le nombre de participants à qui le projet de recherche a été proposé, ce qui ne nous permet pas de connaître le taux de participation. Lors de l'ÉP, les participants complétaient plusieurs tests psychométriques et prenaient part à une entrevue d'une heure menée par le conseiller, soit un psychologue organisationnel ou un conseiller d'orientation, des professionnels ayant au moins un diplôme universitaire de deuxième cycle. Au terme de l'ÉP, le conseiller intègre les informations recueillies dans un rapport écrit où il cote de nombreuses compétences, fournit une description narrative de ses conclusions et identifie des aires de développements.

L'étude a été réalisée par le biais de questionnaires et la collecte de données s'est effectuée en deux temps. Le premier temps de mesure survenait tout de suite après la séance de rétroaction d'environ une heure entre le conseiller et le participant, où le conseiller présente le rapport au participant tout en discutant des résultats. La séance de rétroaction avait lieu en moyenne 8 semaines ($\bar{ET} = 11$) après l'ÉP. Dès la fin de la séance de rétroaction, le participant remplissait le questionnaire papier-crayon mesurant l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction. De son côté, le conseiller complétait le questionnaire mesurant les techniques de rétroaction qu'il avait utilisées.

Le deuxième temps de mesure avait lieu au moins trois mois plus tard, alors que les participants étaient contactés par courriel pour répondre à un questionnaire mesurant les retombées post-rétroaction. Trois mois offrent suffisamment de temps aux participants pour adopter de nouveaux comportements et entreprendre des activités développementales. À ce sujet, des résultats en contexte d'ÉP indiquent que le lien entre l'intention motivationnelle de changer et les activités développementales s'observe mieux avec un intervalle d'un à six mois ($r = ,26 - ,30; p < ,05$; Woo et al., 2008) qu'avec un intervalle de 12 mois ($r = ,08; n.s.$; Byham,

2005). Par ailleurs, ce délai laisse le temps aux participants ayant obtenu un nouveau poste de s'intégrer à leur nouveau milieu ou à leur nouvelle équipe. Plus précisément, le deuxième temps de mesure survenait en moyenne 18 semaines ($\acute{E}T = 11$) après la rétroaction. Nous n'avons trouvé aucune relation entre le délai entre les temps de mesure et l'ensemble des variables à l'étude. Nous évaluons, dans ce questionnaire administré sur la plateforme SurveyMonkey, l'appropriation comportementale de la rétroaction et le soutien social à l'égard du changement dans le sens de la rétroaction. En cas d'absence de réponse, nous envoyions jusqu'à 3 courriels de rappel aux participants.

Échantillon. Un échantillon de 240 participants ayant reçu une rétroaction en contexte réel d'ÉP a pris part à l'étude, dont 138 ont répondu aux deux temps de mesure. L'âge moyen des participants était de 41,0 ans ($\acute{E}T = 7,9$), 58 % d'entre eux étaient des hommes et 88 % avaient un diplôme universitaire. De plus, 73% occupaient un poste de gestion avec une expérience moyenne en gestion de 6,6 ans ($\acute{E}T = 7,2$). Plus précisément, 38 % occupaient un poste de cadre de premier niveau, 22 % de cadre intermédiaire et 14 % de cadre supérieur. En ce qui concerne les autres participants, 20 % étaient des professionnels, 2 % des techniciens alors que 2 % étaient des représentants-vendeurs. L'ÉP visait un objectif de sélection dans 83% des cas, alors qu'elle était menée pour des fins de développement pour les autres. Parmi les participants à une ÉP menée dans un contexte de sélection de personnel, 60 % ont obtenu l'emploi visé.

Mesures. Les questionnaires d'appropriation comportementale de la rétroaction, d'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction et de soutien social ont une échelle de réponse allant de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement en accord). Pour sa part, le questionnaire des techniques de rétroaction du conseiller axées sur le développement a une

échelle de réponse allant de 1 (je ne l'ai pas fait) à 5 (je l'ai fait et nous en avons parlé amplement).

Les techniques de rétroaction du conseiller axées sur le développement (temps 1) ont été évaluées grâce à l'outil élaboré et validé par Lessard et Boudrias (sous presse; Annexe A). Ce questionnaire complété par les conseillers contient six items ($\alpha = ,84$; p. ex. « J'ai aidé le candidat à se fixer des objectifs spécifiques et réalistes de développement professionnel »).

Le questionnaire utilisé pour mesurer l'intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction (temps 1) est celui de Plunier et coll. (2013; Annexe A). Il est composé de trois items ($\alpha = ,83$; p. ex. « Je suis motivé à me développer dans le sens du feedback »).

Nous nous sommes inspirés de l'échelle de Maurer et coll. (2002) pour évaluer le soutien social d'une personne significative en lien avec l'objectif de développement principal identifié dans la rétroaction (temps 2). Cet outil, présenté en Annexe A, est composé de six items ($\alpha = ,96$; p. ex. « Une personne significative m'offre du soutien lorsque je rencontre des difficultés en lien avec mon objectif de développement »). La consigne donnée au participant dans l'entête du questionnaire indique qu'une personne significative peut être, par exemple, un superviseur, un mentor, un collègue ou un membre de la famille. Une analyse factorielle confirmatoire a indiqué que la structure unidimensionnelle des 6 items s'ajuste très bien aux données ($\chi^2 = 13,82$; $p = ,13$; CFI = ,99; TLI = ,98; SRMR = ,02; RMSEA = ,07). Les saturations factorielles de la solution complètement standardisée étaient de ,84 et plus.

Finalement, les six items mesurant l'appropriation comportementale de la rétroaction (temps 2) sont issus du questionnaire de Boudrias et coll. (2014; Annexe A). Trois items ($\alpha = ,88$) composent la dimension de changements comportementaux (p. ex. « J'ai modifié mes comportements moins efficaces discutés lors du feedback ») et trois items ($\alpha = ,79$) sont inclus

dans la dimension d'implication dans des activités développementales (p. ex. « J'ai demandé à mon supérieur un plan de développement en lien avec le feedback »).

Analyses

Modélisation par équations structurelles. Afin de tester nos hypothèses, nous avons privilégié une approche de modélisation par équations structurelles sur variables latentes, à l'aide de Mplus 7.4 (Muthen & Muthen, 2017) et de son paramètre d'estimation Maximum Likelihood. Certains avantages de cette approche sont qu'elle prend en considération l'erreur de mesure, permet de préciser toutes les relations attendues dans un seul modèle et génère des indices d'ajustement globaux (Hoyle, 2012).

Nous avons défini les variables latentes selon la théorie des données manquantes en utilisant toute l'information disponible, ce qui fait référence à la méthode Full Information Maximum Likelihood (FIML) dans Mplus (Muthen & Muthen, 2017). Cette procédure se distingue des approches classiques puisqu'elle permet d'estimer les paramètres avec les données disponibles plutôt que d'imputer des données de remplacement avant d'estimer le modèle (Wang & Wang, 2012). Cette approche permet de réduire les biais d'estimation (Enders & Bandalos, 2001) et produit fréquemment des résultats équivalents à l'imputation multiple (Allison, 2002; Graham, Olchowski, & Gilreath, 2007; Savalei & Rhemtulla, 2012).

Analyses de modération et de médiation. Dans le présent article, les médiations et les modérations ont été exécutées sur des variables latentes. Les approches d'Edwards et Lambert (2007) et de Hayes (2017) pour tester des modérations et médiations dans un seul modèle sont maintenant rendues possibles sur des variables latentes (Sardeshmukh & Vandenberg, 2017). Nous avons donc privilégié l'approche par équations structurelles latentes modérées, qui utilise une procédure de maximum de vraisemblance basée sur l'espérance-maximisation avec erreurs-

types robustes (Maslowsky, Jager, & Hemken, 2015). Toutefois, dans Mplus, cette approche pour les modérations ne fournit pas les indices d'ajustement habituels et aucune solution standardisée n'est présentée (Van Dierendonck, Stam, Boersma, De Windt, & Alkema, 2014). Le premier critère d'interprétation a alors été la comparaison du critère d'information d'Akaike (AIC). Si l'ajout du terme d'interaction diminue la valeur d'AIC, il est présumé que le modèle produit moins de perte d'information et qu'il devrait être retenu comme le modèle au meilleur ajustement. Le deuxième critère pour confirmer un effet d'interaction est la significativité statistique du terme d'interaction, déterminée par la valeur p de l'estimation ainsi que par l'intervalle de confiance à 95% autour de l'estimation obtenue avec rééchantillonnage de 5000 itérations. Si l'intervalle n'inclut pas zéro, nous pouvons conclure que le terme d'interaction est significatif (Cheung & Lau, 2017).

Résultats

Données manquantes et attrition. Aux temps 1 et 2, les données manquantes pour chaque item représentait de 0% à 18,8%. Pour vérifier si l'attrition entre les temps 1 et 2 pouvait affecter nos résultats, nous avons comparé les moyennes et les fréquences entre ceux qui n'ont répondu qu'au temps 1 et ceux qui ont répondu aux deux temps de mesure. Tout d'abord, en termes de caractéristiques sociodémographiques, les participants ayant répondu aux deux temps de mesure ne se distinguaient pas de ceux n'ayant répondu qu'au temps 1. Nous n'avons observé aucune différence pour leur âge, $t(234) = -1,14$, $p = ,26$, $d = ,15$, leur genre, $\chi^2 (1, N = 230) = 0,13$, $p = ,72$, leur diplôme le plus élevé, $\chi^2 (2, N = 238) = 2,40$, $p = ,30$, leur catégorie d'emploi, $\chi^2 (3, N = 236) = 4,73$, $p = ,19$, leur expérience en gestion, $t(215) = -0,78$, $p = ,44$, $d = ,11$, la finalité de leur ÉP, $\chi^2 (1, N = 240) = 0,12$, $p = ,73$, et l'obtention d'un emploi, $\chi^2 (1, N = 201) = 2,02$, $p = ,36$. Puis, le même constat a été tiré en ce qui concerne les variables

à l'étude. Nous n'avons observé aucune différence pour les techniques du conseiller axées sur le développement, $t(226) = -1,67, p = ,10, d = ,22$, ni pour l'intention de changer dans le sens de la rétroaction, $t(232) = 1,02, p = ,31, d = ,13$. Nous avons ajusté le degré de liberté de 237 à 232, car le test de Levene a indiqué le non-respect du postulat d'homogénéité de la variance, $F = 8,99, p < ,01$.

Données descriptives et intercorrélations. Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives et les intercorrélations factorielles standardisées. Les corrélations sont toutes dans la direction attendue (*H1* à *H5*). Les techniques du conseiller axées sur le développement sont corrélées positivement avec l'intention motivationnelle de changer du participant, tout comme le sont l'intention motivationnelle et le soutien social avec les variables dépendantes. Quelques corrélations sont modérément élevées, mais aucune n'est au-delà de $r = ,90$, ce qui ne suggère aucun problème de singularité. Aucun problème de multicollinéarité n'a été détecté selon les critères de Martins et Bridgmon (2012). En effet, aucune des variables indépendantes et médiatrices n'avait une valeur de tolérance sous 0,25 (étendue = 0,82 – 0,94), ni un VIF au-dessus de 4,00 (étendue = 1,07 – 1,21), ce qui ne devrait pas générer un taux problématique d'erreur de type II dans les estimations du modèle, selon la simulation de Grewal, Cote et Baumgartner (2004). Un taux d'erreur de type I de ,05 a été établi pour tester la signification statistique des relations entre les variables.

Modèle de mesure. Des analyses factorielles confirmatoires, exécutées sur l'ensemble des questionnaires, nous ont permis de tester le modèle de mesure. Ces analyses, présentées dans le Tableau 2, montrent que le modèle attendu en cinq facteurs s'ajuste bien aux données : $\chi^2/dl \leq 3,00$; CFI et TLI $\geq ,95$; RMSEA $\leq ,05$ (Schumaker et Lomax, 2010). La plupart des

Tableau 1 :
Corrélations factorielles, moyennes et écarts-types

Variables	1	2	3	4	5
1. Techniques axées sur le développement (T1)	(,84)				
2. Intention motivationnelle de changer (T1)	,26*	(,83)			
3. Soutien social au développement (T2)	,18	,32*	(,96)		
4. Changements comportementaux (T2)	,20	,50*	,44*	(,88)	
5. Activités développementales (T2)	,28*	,41*	,51*	,58*	(,79)
Moyenne	3,42	5,54	4,18	4,35	3,82
Écart-type	0,76	0,64	1,37	1,05	1,41

Note. $N = 240$. $*p < ,01$. Les alphas de Cronbach sont entre parenthèses. T1 : premier temps de mesure. T2 : deuxième temps de mesure.

saturation factorielle sont au-dessus de ,70. Seulement 5 saturations sont entre ,60 et ,69 inclusivement et aucune n'est sous ,60, ce qui correspond à un ajustement local d'acceptable à bon (Wang & Wang, 2012).

Par la suite, nous avons testé des modèles de mesure alternatifs (voir Tableau 2) de façon à vérifier la supériorité de notre modèle postulé. D'abord, nous avons tenté de regrouper tous les items en un seul facteur (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Les indices de ce modèle sont tous bien au-delà ou en-deçà des valeurs recommandées, ce qui résulte en un ajustement médiocre aux données. Nous concluons alors que les construits à l'étude sont suffisamment distincts et qu'ils ne sont pas affectés de façon notable par le biais de variance commune dû à la méthode. Par la suite, nous avons testé successivement des modèles où nous avons regroupé les dimensions de l'appropriation comportementale, les variables du T1, puis l'intention motivationnelle et le soutien. Par ailleurs, nous avons mis à l'épreuve un modèle en

Tableau 2 :

Indices d'ajustement pour les questionnaires de l'étude

Modèles	χ^2	dl	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA (IC 90%)	SRMR	AIC
5 facteurs	226,83*	179	1,27	,97	,97	,03 (.02 – ,05)	,05	8777
4 facteurs ^a	306,19*	183	1,67	,93	,92	,05 (.04 – ,06)	,07	8853
4 facteurs ^b	501,41*	183	2,74	,83	,80	,09 (.08 – ,09)	,11	9059
4 facteurs ^c	459,31*	183	2,51	,85	,83	,08 (.07 – ,09)	,09	9013
3 facteurs ^{a,c}	537,19*	186	2,89	,81	,79	,09 (.08 – ,10)	,11	9092
1 facteur	1051,84*	189	5,57	,53	,48	,14 (.13 – ,15)	,20	9625

Notes. $N = 240$. ^aun facteur pour les changements de comportement et les activités développementales, ^bun facteur pour les variables du T1, soit les techniques du conseiller et l'intention motivationnelle, ^cun facteur pour le soutien social et l'intention motivationnelle. * $p < ,01$

trois facteurs où les dimensions de l'appropriation comportementale étaient regroupées et où le soutien et l'intention l'étaient également. Toutes ces alternatives ont obtenu de pires indices d'ajustement que le modèle postulé.

Contrôle du contexte d'évaluation. Comme la finalité de l'ÉP (sélection de personnel ou développement) aurait pu avoir une influence sur les variables à l'étude, nous avons vérifié ses associations avec toutes les variables du modèle de mesure. Aucune corrélation significative n'a été observé entre la finalité de l'ÉP et les variables d'intérêts. De plus, aucune association n'a été trouvée entre la finalité de l'ÉP et les variables à l'étude lorsqu'elle était incluse dans les équations structurelles. La finalité de l'ÉP n'a donc pas été une variable retenue dans les analyses subséquentes.

Modèle structurel et tests d'hypothèse. Premièrement, nous avons testé notre modèle théorique, tel que présenté à la figure 4. Pour ce faire, nous avons dû tester le modèle sans interaction (M1), pour obtenir les indices d'ajustement habituels. Les résultats, présentés dans le Tableau 3, indiquent que ce modèle s'ajuste très bien aux données. Par la suite, nous avons ajouté le terme d'interaction (M2) et nous avons observé sa significativité et l'indice AIC, tel que suggéré par Van Dierendonck et coll. (2014). La légère diminution de l'AIC mène à privilégier le M2. Toutefois, l'interaction entre le soutien et l'intention motivationnelle n'est pas significative, ni sur le changement de comportement ($H6; b = -0,18; p = ,19; IC\ 95\% = -0,44 - 0,09$), ni sur les activités de développement ($H7; b = -0,05; p = ,57; IC\ 95\% = -0,24 - 0,13$). Les données ne permettent donc pas de valider le modèle attendu (M2).

Deuxièmement, nous avons comparé le M1 à des modèles alternatifs pour vérifier si une meilleure solution pouvait être obtenue en ajoutant des relations directes et des interactions entre

Tableau 3 :

Indices d'ajustement des modèles structurels sur variables latentes

Modèles	χ^2	dl	$\chi^2/$ dl	CFI	TLI	RMSEA (IC 90%)	SRMR	AIC
M1. Modèle initial sans interaction	237,54*	182	1,31	,97	,97	,04 (.02 – ,05)	,08	8781
M2. Modèle initial avec interaction								8780
M3. Modèle alternatif A (tous liens directs)	227,40*	180	1,26	,97	,97	,03 (.02 – ,05)	,05	8775
M4. Modèle alternatif B sans interaction	230,09*	182	1,26	,97	,97	,03 (.02 – ,05)	,06	8774
M5. Modèle alternatif B avec interaction (modèle retenu)								8766

Notes. $N = 240$. * $p < ,01$

les variables à différentes étapes du modèle. Dans le M3, nous avons ajouté un lien direct de l'intention motivationnelle vers le soutien social et avons posé un lien direct de chaque variable indépendante ou médiatrice vers les deux variables dépendantes. Cette approche statistique est couramment utilisée en équations structurelles lorsqu'il s'agit de mettre à l'épreuve la supériorité d'un modèle théorique impliquant des liens de médiation et pour lequel aucune théorie concurrente ne permet l'élaboration d'un modèle alternatif (Kline, 2011). Ainsi, toutes les relations directes possibles avec les variables dépendantes (respectant la chronologie des temps de mesures) ont été considérées. Comparativement au M1, le M3 est une meilleure solution lorsqu'on se fie aux indices RMSEA, SRMR et AIC. Toutefois, les liens directs entre les techniques du conseiller et les deux variables dépendantes ne sont pas significatifs. Ces liens ont donc été supprimés du modèle suivant (M4), donnant des indices d'ajustement comparables, tout en réduisant légèrement l'AIC. Le M4 explique 34% de la variance des changements de comportement et 33% de la variance des activités de développement. Une analyse des interactions entre les variables indépendantes et médiatrices du modèle a montré qu'une meilleure solution (M5) peut être obtenue en considérant une interaction entre les techniques du conseiller et le soutien social pour prédire les changements de comportements. Les résultats indiquent que le M5 est supérieur au M4 en fonction de l'AIC et que le terme d'interaction entre les techniques et le soutien est significatif pour prédire les changements de comportements ($b = -0,42$; $p < ,001$; IC 95% = $-0,69 - -0,15$). La force du lien entre le soutien social et les changements de comportement est plus élevée lorsque le conseiller utilise peu de techniques axées sur le développement (à -1 *ÉT* : $b = 0,55$; $p < ,001$; IC 95% = $0,40 - 0,71$) que lorsqu'il en utilise beaucoup (à +1 *ÉT* : $b = 0,08$; $p = ,31$; IC 95% = $-0,08 - 0,25$). Comme les valeurs des

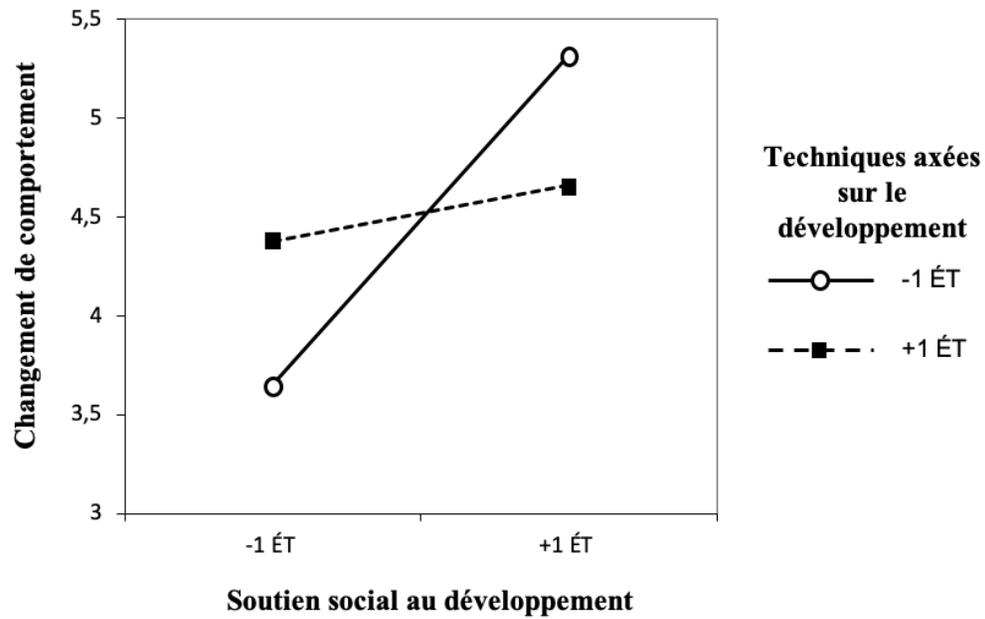


Figure 5. Interaction entre le soutien social au développement et les techniques du conseiller axées sur le développement sur le changement de comportement.

Note. Les variables en interaction sont centrées à la moyenne.

effets simples ne sont pas fournies dans les analyses d'interaction sur variables latentes, les deux effets simples rapportés ont été tirés d'une analyse sur variables observées en guise d'estimation. Cette interaction est présentée dans la figure 5. Tous les liens directs sont statistiquement significatifs dans M5, à l'exception du lien direct entre les techniques du conseiller et les changements de comportements ($b = -0,13; p = ,40$). Ce lien, ainsi que celui entre le soutien et les changements de comportement ($b = 0,27; p < ,01$), doivent être conservés pour pouvoir maintenir le terme d'interaction entre les techniques et le soutien lors de la prédiction des changements de comportement. Pour résumer, le modèle retenu (M5), présenté dans la figure 6, explique 40% de la variance des changements de comportement et 31% de la variance des activités de développement. Toutefois, le modèle ne permet pas de confirmer les hypothèses d'interaction *H6* et *H7* et inclut un lien et une interaction qui n'ont pas été l'objet d'hypothèses.

Finalement, pour nous assurer que l'attrition avait un impact limité sur les données, nous avons testé le modèle retenu sur les données de l'échantillon de 138 participants ayant répondu aux deux temps de mesures. Les résultats montrent que le modèle final retenu s'ajuste aux données raisonnablement bien, et ce, que ce soit sans interaction ($\chi^2[182] = 263,51; p < ,001$; RMSEA = ,06; CFI = ,94; TLI = ,94; SRMR = ,06; AIC = 6985) ou avec interaction (AIC = 6975; terme d'interaction : $b = -0,73; p = ,04$; IC 95% = -1,41 – -0,05). Ainsi, cela augmente notre niveau de confiance envers le modèle retenu (M5).

Effets indirects. Finalement, nous avons évalué les relations indirectes impliquées dans ce modèle (voir Tableau 4). Nous avons utilisé la commande INDIRECT de MPlus avec une analyse de rééchantillonnage (avec 5000 itérations) en requérant un intervalle de confiance (IC) à 95% pour chaque effet indirect (Preacher & Hayes, 2008). Tous les liens indirects étaient dans la direction attendue, mais seulement deux étaient statistiquement significatifs, puisque leur IC

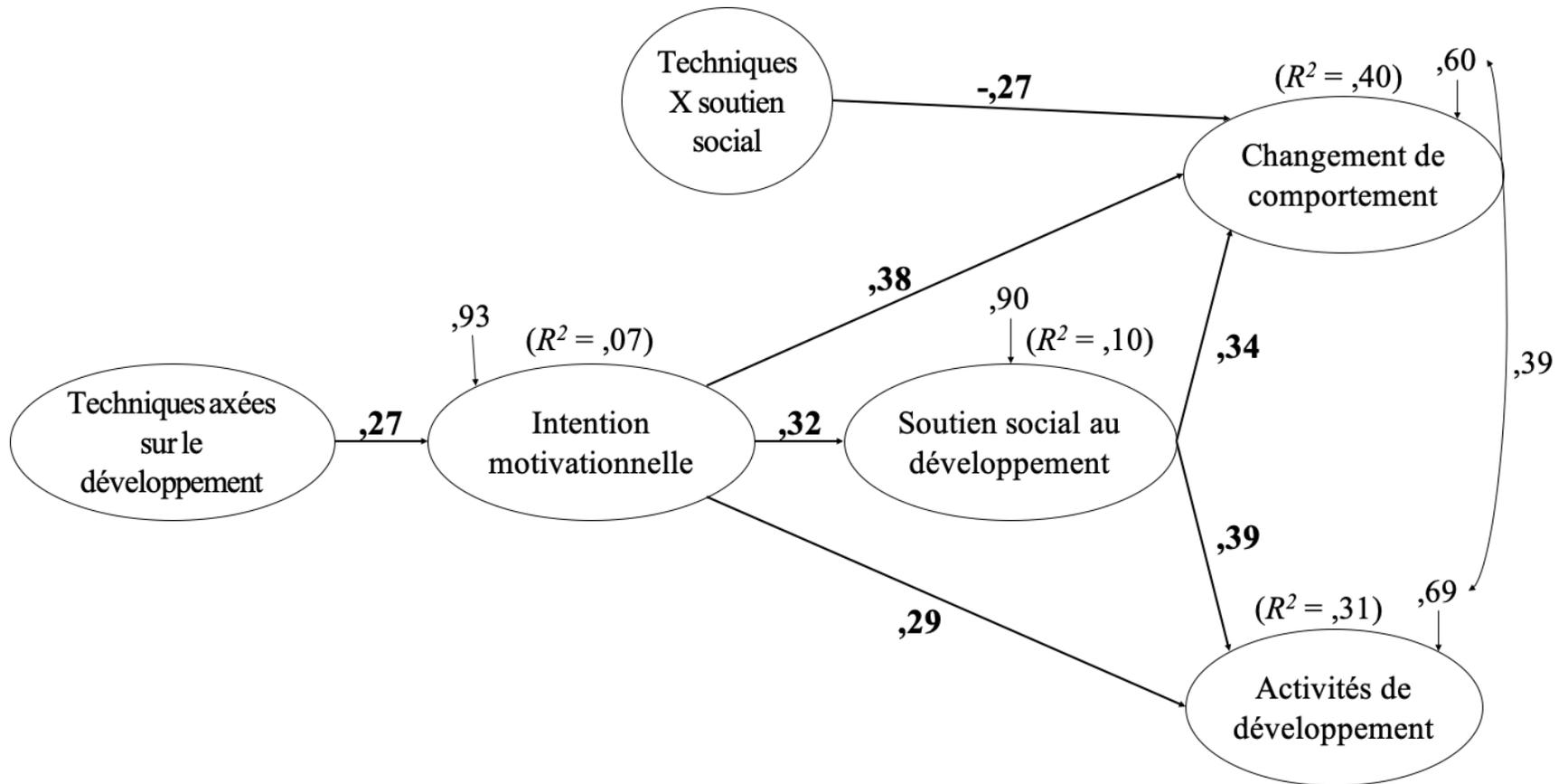


Figure 6. Résultat du modèle retenu (M5) de l'influence des techniques du conseiller axées sur le développement et du soutien social sur l'appropriation comportementale de la rétroaction

Note. Les coefficients standardisés sont présentés. Tous les coefficients présentés sont significatifs. Le lien direct entre les techniques axées sur le développement et le changement de comportement est non significatif et non présenté.

Tableau 4 :

Tests des effets indirects spécifiques du modèle 4 (intervalles de confiance à 95% avec rééchantillonnage de 5000 itérations)

Effets	Estimation non standardisée	Borne inférieure	Borne supérieure
Techniques axées vers le développement → intention → soutien	0,09*	0,01	0,17
intention → soutien → changement de comportement	0,12	-0,01	0,25
intention → soutien → activités de développement	0,15*	0,01	0,30
Techniques axées sur le développement → intention → soutien → changement de comportement	0,03	-0,01	0,08
Techniques axées sur le développement → intention → soutien → activités de développement	0,04	-0,01	0,09

*L'intervalle de confiance n'inclut pas zéro.

n'incluait pas zéro : techniques → intention → soutien ($b = 0,09$; IC 95% = 0,01 – 0,17) et intention → soutien → activités de développement ($b = 0,15$; IC 95% = 0,01 – 0,30).

Discussion

Cette recherche visait à poursuivre les études antérieures pour modéliser les facteurs contribuant à expliquer les retombées comportementales de la rétroaction fournie aux participants en ÉP. Deux enrichissements ont été apportés au modèle de Plunier (2012) afin de mieux expliquer ces retombées comportementales, soit les techniques du conseiller centrées sur le développement (temps 1 – rétroaction) et le soutien social reçu par le participant de retour en emploi (temps 2 – post-rétroaction). Cinq des sept hypothèses issues du modèle proposé ont été confirmées par les données. Premièrement, les techniques du conseiller axées sur le développement sont reliées à l'intention motivationnelle du participant, comme l'a indiqué Lessard (2019). La théorie de la motivation au travail de Vroom (1964) permet d'expliquer ces résultats. Selon celle-ci, une personne est motivée à fournir des efforts si elle associe des récompenses au comportement à démontrer et si elle se juge capable de l'exécuter. Le fait que le conseiller ait exploré avec les participant les bénéfices associés au changement et identifié des moyens à sa disposition pour réussir ces changements semble avoir favorisé sa motivation.

Aussi, conformément aux études antérieures, l'intention motivationnelle s'est révélée liée positivement aux changements de comportements (Boudrias et al., 2014) et à l'implication dans des activités développementales (Boudrias et al., 2014; Byham, 2005; Woo et al., 2008). Il faut noter que cette relation est plus forte pour les changements de comportements, qui relèvent entièrement du participant, que pour les activités développementales, qui dépendent également de leur disponibilité et de la possibilité offerte par l'organisation mandataire de s'y engager. Ces résultats sont cohérents avec la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) et la méta-

analyse d'Armitage et Conner (2001) selon lesquelles l'intention motivationnelle prédit mieux les comportements qui sont sous le contrôle du participant.

Enfin, tel qu'attendu, le soutien social d'une personne significative à l'égard du développement du participant s'est positionné en prédicteur des dimensions de l'appropriation comportementale, ce qui est cohérent à la fois avec la méta-analyse de Blume et coll. (2010) qui s'est intéressé au rôle du soutien social dans le transfert des apprentissages en formation et avec les résultats des précédents écrits en contexte rétroaction à la suite d'évaluations des compétences (Facteau et al., 1999; London & Smither, 2002; Drach-Zahavy & Erez, 2002; Skinner & Brewer, 2002).

Par contre, nos résultats ne nous ont pas permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle le soutien social modère la relation entre l'intention motivationnelle et les dimensions de l'appropriation comportementale. Il semble plutôt que le soutien social et l'intention motivationnelle soient tous deux liés directement avec le changement de comportement et l'engagement dans des activités de développement, et ce, dans une logique additive. Ainsi, si un participant a l'intention de changer et dispose du soutien social pour y parvenir, ses chances d'agir pour développer ses compétences suite à l'ÉP vont augmenter. Toutefois, l'un n'a pas un effet amplificateur sur l'autre.

Les résultats permettent de postuler la présence d'un autre mécanisme en ce qui concerne l'influence du soutien social. En effet, le modèle final retenu laisse présager que le soutien social n'agit pas à titre de modérateur, mais bien comme médiateur de la relation entre l'intention motivationnelle et l'appropriation comportementale. Plutôt que de faciliter la concrétisation de l'intention, le soutien en serait l'une de ces résultantes. L'une des étapes du mécanisme préalable à l'appropriation comportementale serait d'aller solliciter du soutien social de la part de son

entourage afin de faciliter les actions de développement. Ces résultats semblent cohérents avec les résultats de Haemer, Borges-Andrade et Cassiano (2017) selon lesquels l'une des stratégies d'apprentissage les plus efficaces pour favoriser le développement professionnel d'un travailleur est la recherche de soutien social. En effet, lorsqu'un travailleur identifie une compétence qu'il souhaite développer, comme c'est le cas lorsqu'un participant ressort d'une rétroaction en ÉP avec une intention motivationnelle de se développer, il est susceptible d'utiliser la recherche d'aide interpersonnelle, une stratégie d'apprentissage décrite par Brandão et Borges-Andrade (2011) et dont les effets bénéfiques sur les compétences de gestion ont été documentés par Lins et Borges-Andrade (2014). Cette interprétation nous permet d'expliquer d'abord pourquoi l'intention motivationnelle est un médiateur significatif de la relation entre les techniques de rétroaction axées sur le développement et le soutien social. En effet, à la suite de l'élaboration d'un plan de développement sommaire avec son conseiller et de l'exploration des moyens à sa disposition pour se développer, le participant peut se voir motivé à agir en ce sens. Ainsi, il serait porté notamment à mettre en marche le plan de développement en commençant par solliciter du soutien social. Par la suite, notre interprétation permet d'expliquer pourquoi le soutien social est un médiateur significatif de la relation entre l'intention motivationnelle et les activités de développement. L'effet de l'intention motivationnelle sur l'implication dans des activités de développement passerait par l'utilisation d'une stratégie de développement des compétences, soit par la sollicitation de l'aide interpersonnelle, particulièrement dans ce contexte où, comme précédemment mentionné, les activités développements dépendent en partie de l'environnement. Cette étape de sollicitation est donc plus importante pour l'engagement dans des activités de développement qu'elle l'est pour le changement de comportement.

Ce constat amène à ne plus considérer le soutien social comme simplement une condition environnementale modérant la relation intention-comportement, malgré la suggestion de quelques modèles théoriques (Ajzen, 1991; Ilgen et al., 1979; Sheeran, 2002). Nos résultats nous mènent à changer de paradigme et à concevoir la recherche de soutien social également comme une stratégie du ressort du participant pour développer ses compétences (Haemer et al., 2017; Brandão & Borges-Andrade, 2011). Ainsi, la mesure du soutien social au même moment que la mesure de l'appropriation comportementale impliquerait la présence à la fois du soutien social comme condition environnementale dont bénéficie le participant (« niveau de base ») et celui qu'il a sollicité pour améliorer ses compétences lacunaires. Ce deuxième apport de soutien social n'aurait probablement pas été capté si la mesure du soutien social avait été faite au premier temps de mesure.

Finalement, une interaction a été repérée entre les techniques de rétroaction axées sur le développement et le soutien social à l'égard du développement. Alors que ces deux variables viennent d'être identifiées comme des étapes successives dans la prédiction des activités développementales (Techniques axées vers le développement → intention → soutien; intention → soutien → activités de développement), cela n'exclut pas qu'elles puissent avoir un effet amplificateur l'une sur l'autre pour les changements de comportement. En effet, alors que solliciter le réseau social est une étape importante pour connaître les activités développementales disponibles dans l'environnement de travail, cette étape n'est pas préalable pour les changements comportementaux. Puisque ces derniers ne dépendent pas de l'environnement, le participant peut changer son comportement, qu'il y ait présence de soutien social ou pas. L'effet bénéfique individuel du soutien ou des techniques axées sur le développement se fait davantage sentir si l'autre n'est pas présent, mais la combinaison de ces

deux conditions demeure le scénario idéal pour encourager le changement de comportement, au-delà de ce que prédit l'intention motivationnelle de changer. Solliciter de l'aide et annoncer son objectif de développement à plusieurs témoins peut amener les participants à s'investir davantage dans la réalisation de l'objectif (Trudeau, Suissa, & Boudrias, 2019). Ceci pourrait expliquer pourquoi la présence du soutien d'au moins deux intervenants (conseiller et soutien social) a un effet amplifié sur les changements de comportements, comparativement à leur effet respectif. Comme le participant a parlé de son objectif à plusieurs témoins, il associerait davantage de coûts au fait de ne pas se développer et investirait davantage d'effort pour atteindre son objectif. Alors que l'appropriation comportementale de la rétroaction peut être perçue comme un mécanisme individuel propre au récepteur où ce dernier serait responsable de mettre en application ou non les recommandations, les résultats de la présente étude tendent à appuyer le contraire. Dans l'optique de maximiser les retombées de la rétroaction en ÉP, il semble qu'il faille les ressources de tout un village pour favoriser le développement des compétences. Idéalement, ce village comprend un conseiller prêt à explorer avec le participant des pistes concrètes de développement, un participant motivé à réagir à la rétroaction ainsi que des personnes significatives dans les sphères personnelle et professionnelle du participant pour discuter, offrir de la rétroaction et suggérer des ressources pour soutenir son développement.

Murphy et Russel (2017) suggèrent de bien analyser la pertinence théorique et pratique d'un modérateur avant de le retenir dans un modèle théorique. En effet, même si une interaction est statistiquement significative, elle ne se manifeste pas toujours en bénéfices concrets et pourrait compliquer inutilement les modèles et théories. L'interaction détectée permet d'expliquer 7 % supplémentaire de la variance des changements de comportement, ce qui est au-delà du seuil de 1 % suggéré par Murphy et Russel (2017). Cet ajout de variance expliquée,

tout comme notre interprétation théorique, justifient la pertinence de conserver l'interaction dans notre modèle, malgré la complexité additionnelle en matière de paramètres.

Au final, notre modèle permet d'expliquer une grande portion de la variance des variables dépendantes étudiées. En effet, le modèle proposé explique 40% de la variance des changements de comportement et 31% de celle des activités de développement. Cela confirme que nos ajouts, soit les techniques du conseiller axées sur le développement, le soutien social et leur interaction constituent des ajouts non négligeables aux modèles habituels de l'appropriation de la rétroaction. En guise de comparaison, l'étude de Boudrias et coll. (2014) basée sur le modèle de Plunier (2012) permettait de prédire 26% de la variance des changements de comportement et 11% de celle des activités de développement. Il suggère par ailleurs d'ajouter une étape, soit la stratégie de recherche de soutien social, au processus d'appropriation de la rétroaction en ÉP modélisé initialement par Plunier (2012).

Implications pratiques. Cette étude suggère que les participants qui ont rencontré un conseiller dont l'approche est orientée vers un plan de développement retournent dans leur milieu de travail motivés à changer dans le sens de rétroaction et à solliciter du soutien social à l'égard du changement. Les résultats suggèrent que les participants changent davantage leurs comportements lorsqu'ils ont au moins une relation significative soutenant leurs efforts de changement, particulièrement s'ils n'ont pas eu la chance d'avoir à la fois un conseiller orienté vers le développement. Par conséquent, de façon à utiliser au maximum le levier que représente le soutien social, les participants à une ÉP gagneraient à informer le plus tôt possible leurs relations significatives dans les sphères personnelle et professionnelle et s'assurer de la disponibilité du soutien de ces dernières dans les semaines et mois suivant la rétroaction.

Les résultats indiquent que les conseillers, pour favoriser le développement professionnel des participants, devraient miser sur les techniques de rétroaction axées sur le développement. Ainsi, les conseillers gagneraient à accroître leurs propres connaissances des principes associés à la formation et au coaching, de façon à savoir élaborer un plan de développement sommaire, mais pertinent, et à connaître des outils à proposer à leurs participants. Plus concrètement, le conseiller gagnerait à explorer et identifier, en collaboration avec le participant, les situations où il pourrait mettre en œuvre de nouveaux comportements professionnels. Par ailleurs, le conseiller et le participant pourraient cibler des objectifs de développement spécifiques, réalistes et cohérents avec les aspirations professionnelles du participant.

Finalement, Saks et Haccoun (2016) ainsi que Lessard (2019) proposent de faire part au gestionnaire de l'organisation mandataire des conditions favorisant le développement professionnel des participants dès le premier contact avec celui-ci. En ce sens, le conseiller gagnerait à sensibiliser le gestionnaire de l'organisation mandataire à l'importance du soutien social au sein de l'organisation pour assurer la continuité entre la démarche d'ÉP des employés et leur perfectionnement. Le conseiller pourrait inviter le gestionnaire de l'organisation mandataire à, par exemple, se rendre disponible pour discuter des résultats de l'ÉP avec ses employés s'ils le désirent, mettre en place des modalités de suivi avec ceux-ci ou encore favoriser la mise en place de relations de type mentorat, coaching ou codéveloppement au sein de son organisation.

Limites et recherches futures. Bien que l'étude repose sur des questionnaires ayant été complétés par deux sources différentes, soit les conseillers et les participants, nous n'avons utilisé que des questionnaires autorapportés. L'utilisation exclusive de questionnaires autorapportés peut surestimer les résultats. En effet, des données autorapportées peuvent ne pas

représenter fiablement ce qu'un observateur peut constater objectivement (Swank, 2014). Une piste de recherches futures pour pallier cette limite serait de privilégier des mesures plus objectives de changements comportementaux. Par exemple, l'amélioration entre les scores aux compétences évaluées lors de deux évaluations multisources des compétences pourrait être utilisée comme indicateur de développement professionnel à la suite d'une rétroaction.

Par ailleurs, une seule firme d'ÉP a été partenaire dans le cadre de cette étude. Il est possible que les techniques du conseiller et réactions des participants soient plus homogènes que ce qui aurait pu être constaté avec plusieurs firmes. Cela peut représenter une limite à la généralisation des résultats à tous les contextes de rétroaction à la suite d'une ÉP. Par ailleurs, en raison du devis corrélationnel utilisé, il n'est pas possible d'estimer les liens de causalité. Seul un devis expérimental avec manipulation des variables permettrait de statuer définitivement sur la causalité des liens entre les variables au sein du modèle.

Ensuite, il est à noter que les participants à l'étude s'étaient eux-mêmes fixé leur objectif de développement. Bien que ceci soit typique du contexte de l'ÉP, ceci fait en sorte qu'il n'a pas été possible de prendre en compte et de contrôler le niveau de difficulté et la spécificité des objectifs fixés par les participants. Selon la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2002), et comme l'ont montré Trudeau et Boudrias (2019) en contexte d'ÉP, la difficulté et le nombre d'objectifs de développement sont des variables influençant l'appropriation comportementale de la rétroaction. Malheureusement, ces informations n'étaient pas disponibles ou suffisamment comparables entre les participants pour effectuer des analyses à ce sujet. De façon générale, il est à noter que le caractère auto-fixé des objectifs de développement fait en sorte que nos résultats en ÉP sont possiblement difficiles à généraliser aux contextes où les objectifs développementaux sont imposés par un autre acteur.

Finalement, les recherches futures devraient proposer un modèle intégrateur. Au cours des dernières années, une hausse de l'intérêt portée à l'appropriation cognitive et comportementale de la rétroaction en ÉP a permis d'identifier de nombreux antécédents qui ne figuraient pas dans les modèles traditionnels de l'appropriation de la rétroaction. À ce sujet, les antécédents traditionnellement étudiés sont, comme le suggèrent Ilgen et coll. (1979) et Kudisch (1996), l'expertise de l'émetteur de la rétroaction, la personnalité du récepteur, la valence positive du message et les caractéristiques du contexte. Pour leur part, les antécédents nouvellement identifiés sont, par exemple, la difficulté des objectifs de développement abordés dans la rétroaction (Dai, De Meuse, & Peterson, 2010; Trudeau & Boudrias, 2019), la crédibilité du conseiller (Boudrias et al., 2014; Suissa, 2019), les techniques de rétroaction du conseiller (Boudrias et al., 2014; Lessard, 2019) et le soutien social à l'égard du développement, comme le souligne la présente étude et celle de Dimotakis et coll. (2017). Ainsi, un modèle intégrateur permettrait de voir lesquels des antécédents nouvellement identifiés ou connus depuis longtemps ont davantage d'influence sur l'appropriation de la rétroaction et comment ils interagissent entre eux.

Conclusion. Cette étude fournit des preuves qui s'ajoutent aux précédentes études sur les antécédents du développement professionnel à la suite d'une rétroaction en contexte d'ÉP. Elle montre que, pour se développer dans le sens de la rétroaction, il faut tout un village. Un conseiller prêt à explorer des avenues de développement, un participant motivé à réagir à la rétroaction ainsi qu'une ou plusieurs personnes significatives dans l'entourage du participant pour soutenir ce dernier sont tous des éléments clés lorsqu'il s'agit de mieux comprendre et favoriser les retombées développementales de la rétroaction en ÉP.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Allison, P.D. (2002). *Missing Data*. Newbury Park, CA: Sage.
- Armitage, C.J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
doi:10.1348/014466601164939
- Babrow, A.S. (2001). Uncertainty, value, communication, and problematic integration. *Journal of Communication*, 51, 553-573. doi:10.1111/j.1460-2466.2001.tb02896.x
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review, *Journal of Management*, 36, 1065–1105.
doi:10.1177/0149206309352880
- Boudrias, J.S., Bernaud, J.L., & Plunier, P. (2014). Candidates' integration of individual psychological assessment feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 29, 341-359.
doi:10.1108/JMP-01-2012-0016
- Brandão, H.P., & Borges-Andrade, J.E. (2011). Desenvolvimento e validação de uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 448-457.
- Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review, *Human Resource Development Review*, 6, 263–296. doi:10.1177/1534484307303035
- Byham, T.M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program*. (Thèse de doctorat, Université d'Akron). Consultée à https://etd.ohiolink.edu/pg_1?0

- Cheung, G.W., & Lau, R.S. (2017). Accuracy of parameter estimates and confidence intervals in moderated mediation models: A comparison of regression and latent moderated structural equations. *Organizational Research Methods, 20*, 746-769.
doi:1094428115595869
- Dai, G., De Meuse, K.P., & Peterson, C. (2010). Impact of multi-source feedback on leadership competency development: A longitudinal field study. *Journal of Managerial Issues, 22*, 197-219. Consulté à <https://www.jstor.org/stable/20798905>
- Dimotakis, N., Mitchell, D., & Maurer, T. (2017). Positive and negative assessment center feedback in relation to development self-efficacy, feedback seeking, and promotion. *Journal of Applied Psychology, 102*, 1514-1527. doi:10.1037/apl0000228
- Drach-Zahavy, A., & Erez, M. (2002). Challenge versus threat effects on the goal-performance relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 88*, 667-682. doi:10.1016/S0749-5978(02)00004-3
- Edwards, J.R., & Lambert, L.S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods, 12*, 1-22. doi:10.1037/1082-989X.12.1.1
- Enders, C.K., & Bandalos, D.L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling, 8*, 430-457. doi:10.1207/S15328007SEM0803_5
- Facteau, C.L., Facteau, J.D., Schoel, L.C., Russell, J.E., & Poteet, M.L. (1999). Reactions of leaders to 360-degree feedback from subordinates and peers. *The Leadership Quarterly, 9*, 427-448. doi:10.1016/S1048-9843(98)90010-8

- Forsythe, A., & Johnson, S. (2017). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 850-859. doi:10.1080/02602938.2016.1202190
- Forsythe, A., & Jellicoe, M. (2018). Predicting gainful learning in Higher Education: A goal-orientation approach. *Higher Education Pedagogies*, 3, 103-117.
doi:10.1080/23752696.2018.1435298
- Geldard, D., Geldard, K., & Foo, R.Y. (2017). *Basic Personal Counselling: A Training Manual for Counsellors* (8e éd.). Melbourne, Australie : Cengage.
- Gollwitzer, P.M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. Dans W. Stroebe & M. Hewstone (dir.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 141-185).
Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Graham, J.W., Olchowski, A.E., Gilreath, T.D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science*, 8, 206–213. doi:10.1007/s11121-007-0070-9
- Grewal, R., Cote, J.A., & Baumgartner, H. (2004). Multicollinearity and measurement error in structural equation models: Implications for theory testing. *Marketing Science*, 23, 519-529. doi:10.1287/mksc.1040.0070
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120. doi:10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
- Haemer, H.D., Borges-Andrade, J.E., & Cassiano, S.K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29, 490-506.
doi:10.1108/JWL-05-2016-0037

- Hayes, A.F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (2^e éd.). New York, NY: Guilford.
- Hazucha, J.F., Ramesh, A., Goff, M., Crandell, S., Gerstnen, C., Sloan, E., Bank, J., & Van Katwyk, P. (2011). Individual psychological assessment: The poster child of blended science and practice. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 4, 297-301. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01342.x
- Hill, C. E. (1992). An overview of four measures developed to test the Hill process model: Therapist intentions, therapist response modes, client reactions, and client behaviors. *Journal of Counseling & Development*, 70, 728-739. doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02156.x
- Hollenbeck, G.P. (2009). Executive selection—What’s right and what’s wrong. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 2, 130–143. doi:10.1111/j.1754-9434.2009.01122.x
- Hoyle, R. H. (dir.). (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Ilgen, D.R., Fisher, C.D., & Taylor, M.S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371. doi:10.1037/0021-9010.64.4.349
- Jeanneret, R., & Silzer, R. (1998). An overview of individual psychological assessment. Dans R. Jeanneret & R. Silzer (dir.), *Individual psychological assessment: Predicting Behavior in Organizational Settings* (p. 3–26). San Francisco, CA: Jossey–Bass.

- Jellicoe, M., & Forsythe, A. (2019). The Development and Validation of the Feedback in Learning Scale (FLS). *Frontiers in Education*, 4(84), 1-17.
doi:10.3389/feduc.2019.00084
- Kinicki, A.J., Prussia, G.E., Wu, B.J., & McKee-Ryan, F.M. (2004). A covariance structure analysis of employees' response to performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1057-1069. doi:10.1037/0021-9010.89.6.1057
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kudisch, J.D. (1996). *Factors related to participants' acceptance of developmental assessment center feedback* (Thèse de doctorat inédite, Université du Tennessee).
- Kwaske, I.H. (2004). Individual Assessments for Personnel Selection: An Update on a Rarely Researched But Avidly Practiced Practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 56(3), 186-195. doi:10.1037/1065-9293.56.3.186
- Leavy, R.L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology*, 11, 3-21. doi:10.1002/1520-6629(198301)11:1<3::AID-JCOP2290110102>3.0.CO;2-E
- Lessard, F.E. (2019). *Identifier, mesurer et évaluer l'efficacité des techniques de rétroaction dans un contexte d'évaluation de potentiel* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>

- Lessard, F.E., & Boudrias, J.S. (sous presse). Identification, classification et mesure des interventions de rétroaction après une évaluation de potentiel. *Revue Québécoise de Psychologie*.
- Lins, M.P.B.E., & Borges-Andrade, J.E. (2014). Expression of leadership competencies and learning at work. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 159-168. doi:10.1590/S1413-294X2014000300001
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
- London, M. (2002). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- London, M., & Smither, J. W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12, 81-100. doi:10.1016/S1053-4822(01)00043-2
- Martins, W.E., & Bridgmon, K.D. (2012). *Quantitative and Statistical Research Methods*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Maslowsky, J., Jager, J., & Hemken, D. (2015). Estimating and interpreting latent variable interactions: A tutorial for applying the latent moderated structural equation methods. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 87–96. doi:10.1177/0165025414552301

- Maurer, T.J., Mitchell, D.R., & Barbeite, F.G. (2002). Predictors of attitudes toward a 360-degree feedback system and involvement in post-feedback management development activity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 87-107.
doi:10.1348/096317902167667
- McArdle, G.E. (2007). *Training Design and Delivery : A Guide for Every Trainer, Training Manager, and Occasional Trainer*. Alexandria, VA :Association for Talent Development.
- Meyer, P. (1998). Communicating results for impact. Dans R. Jeanneret & R. Silzer (dir.), *Individual Psychological Assessment: Predicting Behavior in Organizational Settings* (p. 243-282). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Miller, W.R., & Rollnick, S. (2013). *L'entretien motivationnel : Aider la personne à engager le changement* (2^e éd.). Paris, France: InterEditions.
- Morris, S.B., Daisley, R.L., Wheeler, M., & Boyer, P. (2015). A meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 100, 5-20. doi:10.1037/a0036938
- Moses, J. (2011). Individual psychological assessment: You pay for what you get. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, 334-337. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01350.x
- Murphy, K.R., & Russell, C.J. (2017). Mend it or end it: Redirecting the search for interactions in the organizational sciences. *Organizational Research Methods*, 20, 549-573. doi:10.1177/1094428115625322
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2017). *Mplus User's Guide* (8^e éd.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Nowack, K.M. (2009). Leveraging multirater feedback to facilitate successful behavioral change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4), 280-297. doi:10.1037/a0017381
- Plunier, P. (2012). *Modéliser le processus d'appropriation du feedback en évaluation du potentiel pour en optimiser les retombées positives auprès des candidats* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Plunier, P., Boudrias, J.S., & Landry Gagné, M. (2008). L'appropriation d'un feed-back dans un contexte d'évaluation du potentiel : Essai de modélisation et résultats empiriques. *Revue québécoise de psychologie*, 29, 223-237. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw045a.afficher_sommaire
- Plunier, P., Boudrias, J.S., & Savoie, A. (2013). Appropriation cognitive du feedback en évaluation du potentiel: Validation d'une mesure. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 87-97. doi:10.1016/j.erap.2012.06.002
- 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, 879-903. doi:10.1037/0021-9010.88.5.879
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. doi:10.3758/BRM.40.3.879
- Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 295-300. Repéré à <http://www.refdoc.fr/Detailnotice?cpsidt=1690433&traduire=fr>

- Saks, A., & Haccoun, R.R. (2016). *Managing Performance through Training and Development* (7e éd.). Scarborough, ON: Nelson.
- Sardeshmukh, S.R., & Vandenberg, R.J. (2017). Integrating moderation and mediation: A structural equation modeling approach. *Organizational Research Methods, 20*, 721-745. doi:10.1177/1094428115621609
- Savalei, V., & Rhemtulla, M. (2012). On obtaining estimates of the fraction of missing information from full information maximum likelihood. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 19*, 477-494. doi:10.1080/10705511.2012.687669
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3^e éd.). New York, NY: Routledge.
- Sheeran, P. (2002). Intention - behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology, 12*, 1-36. doi:10.1080/14792772143000003
- Silzer, R.J., & Jeanneret, R. (2011). Individual psychological assessment: A practice and science in search of common ground. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 4*, 270–296. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01341.x
- Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 678-692. doi:10.1037/0022-3514.83.3.678
- Suissa, A.H. (2019). *L'apport des techniques d'intervention et des bénéfices anticipés sur la crédibilité du conseiller en évaluation du potentiel* (Essai doctoral inédit, Université de Montréal).

- Swank, J.M. (2014). Assessing Counseling Competencies: A Comparison of Supervisors' Ratings and Student Supervisees' Self-Ratings. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 5*, 17-27. doi.org/10.1177/2150137814529147
- Taylor, P.J., Russ-Eft, D.F., & Chan, D.W.L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology, 90*, 692–709. doi:10.1037/0021-9010.90.4.692
- Thornton, G.C., Hollenbeck, G.P., & Johnson, S.K. (2010). Selecting leaders: Executives and high potentials. Dans J. L. Farr & N. T. Tippins (dir.), *Handbook of employee selection* (p. 823–840). New York, NY: Routledge.
- Trudeau, S., & Boudrias, J.S. (2019). L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre. *Revue canadienne des sciences du comportement, 51*, 192-200. doi:10.1037/cbs0000132
- Trudeau, S., Suissa, A.H., & Boudrias, J.S. (2019). Favoriser le développement professionnel avec le feedback: les engagements affectif et calculé envers l'objectif comme modérateurs de la relation intention–comportement. *Psychologie du Travail et des Organisations, 25*, 152-166. doi:10.1016/j.pto.2019.02.004
- Van den Bossche, P., Segers, M., & Jansen, N. (2010). Transfer of training: The role of feedback in supportive social networks, *International Journal of Training et Development, 14*(2), 81–94. doi:10.1111/j.1468-2419.2010.00343.x
- Van Dierendonck, D., Stam, D., Boersma, P., De Windt, N., & Alkema, J. (2014). Same difference? Exploring the differential mechanisms linking servant leadership and

transformational leadership to follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 25, 544-562. doi:10.1016/j.leaqua.2013.11.014

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY : John Willey & Sons.

Wang, J., & Wang., X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus*. Hoboken, NJ: Wiley- Blackwell.

Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 132, 249-268. doi:10.1037/0033-2909.132.2.249

Winstone, N.E., Nash, R.A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52, 17-37. doi:10.1080/00461520.2016.1207538

Woo, S.E., Sims, C.S., Rupp, D.E., & Gibbons, A.M. (2008). Development engagement within and following developmental assessment centers: Considering feedback favorability and self-assessor agreement. *Personnel Psychology*, 61, 727-759. doi:10.1111/j.1744-6570.2008.00129.x

**L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation
du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de
développement des compétences et de leur nombre**

Simon Trudeau et Jean Sébastien Boudrias

Université de Montréal

Trudeau, S., & Boudrias, J.S. (2019). L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 51, 192-200. doi:10.1037/cbs0000132

Résumé

Cette étude exploratoire vise à mieux comprendre le développement des compétences à la suite de la rétroaction en évaluation du potentiel (ÉP), aussi appelé l'appropriation comportementale de la rétroaction. Plus précisément, cette étude teste l'hypothèse selon laquelle l'interaction entre le niveau de difficulté des compétences à développer et leur nombre prédit l'intention de changer dans le sens de la rétroaction et l'appropriation comportementale de la rétroaction, dont les dimensions sont les changements comportementaux et l'implication dans des activités développementales. Les données ont été recueillies auprès de 152 participants ayant reçu une rétroaction à la suite d'une ÉP. Parmi ceux-ci, 65 ont rempli les questionnaires d'intention de changer dans le sens de la rétroaction et d'appropriation comportementale de la rétroaction, 3 mois plus tard. Les analyses de régression hiérarchique modérée montrent que l'interaction est significative pour l'intention de changer et l'implication dans des activités développementales. La relation entre la difficulté des compétences et l'intention de changer est positive lorsque l'émetteur de la rétroaction aborde trois compétences lacunaires ou moins. La relation entre la difficulté des compétences et les activités développementales est positive lorsque l'émetteur de la rétroaction aborde une seule compétence lacunaire alors qu'elle est négative lorsque l'émetteur en aborde neuf. Ces résultats soulignent l'importance de considérer la difficulté des compétences à améliorer et leur nombre lors de l'établissement d'objectifs de développement professionnel. Les implications théoriques et pratiques de ces résultats sont discutées.

Intérêt public : Cette étude évalue si le nombre et la difficulté des objectifs abordés dans une rétroaction sont utiles pour prédire le développement des compétences. Selon les résultats, il vaut mieux suggérer d'un à trois objectifs difficiles à un individu pour qu'il ait l'intention de

changer dans le sens de la rétroaction. Pour que l'individu entreprenne des actions concrètes de développement, il est mieux de seulement lui proposer un objectif difficile.

Mots clés : compétences, difficulté de développement, appropriation de la rétroaction, évaluation du potentiel

Abstract

This exploratory study aims to better understand the development of competencies following feedback in a competency assessment context, also known as behavioural integration of feedback. More specifically, the aim is to test the hypothesis that the interaction between the developmental difficulty of the competencies to improve and their number predicts the intention to act on feedback and behavioural integration of feedback - composed of behavioural changes and engagement in developmental activities. Data were collected from 152 participants who have received feedback in a competency assessment context. Of these, 65 completed questionnaires measuring intention to act on feedback, right after the latter, and behavioural integration of feedback, 3 months later. Moderated hierarchical regression analyses show that the interaction is significant on the intention to act on feedback and engagement in developmental activities. The relationship between developmental difficulty and intention is positive when the feedback provider addresses three deficient competencies or fewer. The relationship between developmental difficulty and developmental activities is positive when the feedback provider presents only one deficient competency while it is negative when the provider presents nine deficient competencies. These results highlight the importance of considering the developmental difficulty of the competencies and their number when setting professional developmental objectives. Theoretical and practical implications are discussed.

Keywords: competencies, developmental difficulty, feedback integration, competency assessment

L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre

Lorsqu'il est question de sélection de personnel, de planification de la relève ou de développement professionnel des employés, les organisations ont de plus en plus recours à l'évaluation du potentiel (ÉP), une pratique coûtant typiquement entre 1000\$ et 7000\$ par participant (Moses, 2011). Bien que l'ÉP constitue l'un des principaux champs d'activité des psychologues organisationnels (Foucher & Leduc, 2001), les impacts de cette pratique sont rarement étudiés (Kwaske, 2004). Généralement, au terme de l'ÉP, tous les participants reçoivent une rétroaction personnalisée, soit un rapport écrit et une rétroaction verbale, où le psychologue responsable de leur ÉP leur fournira les conclusions relatives à l'adéquation entre leurs compétences et les modes de fonctionnement pour performer dans un contexte donné. Ainsi, les participants reçoivent une importante quantité d'informations relatives à leur personnalité, à leur fonctionnement au travail et aux compétences qu'il leur faudrait développer.

Des résultats récents (Plunier, 2012) montrent que, peu importe le contexte d'ÉP (sélection de personnel, développement professionnel, etc.) ou la recommandation favorable ou défavorable qui en découle, seulement 20% des participants, à la suite de leur séance de rétroaction, modifient leur comportement et entreprennent des actions développementales. Ce faible pourcentage est préoccupant, mais s'avère similaire à la littérature scientifique sur les effets généralement observés de la rétroaction suivant l'accomplissement d'une tâche. En effet, dans leur méta-analyse, Kluger et DeNisi (1996) ont mis en lumière que, à la suite d'une rétroaction, la performance d'environ le tiers des individus s'améliore, la performance d'un autre tiers demeure similaire alors que celle du dernier tiers se détériore. Par ailleurs, l'étude de

Van Emmerik, Bakker et Euwema (2008) a montré que la rétroaction négative après une ÉP, lorsque combinée à de grandes demandes en emploi, est associée à des retombées négatives telles que la baisse de l'engagement au travail. Vraisemblablement, l'expérience vécue lors de la séance de rétroaction ne s'avère pas un vecteur de changements positifs dans le comportement au travail pour tous les participants. Une question alors survient : comment se fait-il que certains participants changent leur comportement au travail à la suite de la rétroaction en ÉP, alors que d'autres non ? Il s'agira d'approfondir cette question.

À ce jour, les perceptions des conditions psychosociales entourant la transmission de la rétroaction, que nous pouvons associer au « contenant » de la rétroaction, ont été les variables les mieux documentées pour prédire l'appropriation de la rétroaction. Par « contenant » de la rétroaction, nous entendons les perceptions associées à l'émetteur du message (p. ex. sa crédibilité, sa façon de communiquer avec clarté le message), au récepteur (p. ex. sa personnalité) ou au contexte dans lequel la rétroaction est prodiguée (p. ex. soutien du superviseur). Nous faisons également référence à certaines perceptions des caractéristiques du message (p. ex. son utilité, sa compréhensibilité ou sa valence, Kudisch, Lundquist, & Smith, 2002), sans qu'il ne soit question de l'objet à proprement dit de la rétroaction, soit son « contenu ». Ces perceptions ont fait l'objet de nombreuses études ayant démontré qu'elles peuvent fortement prédire l'acceptation de la rétroaction (p. ex. : Byham, 2005; Kudisch et al., 2002; Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979) ou le changement de comportements dans le sens de la rétroaction (p. ex. : Bell & Athur, 2008; Plunier, Boudrias, & Savoie, 2013; Ryan, Brutus, Greguras, & Hakel, 2000).

Or, pratiquement aucun auteur ne s'est intéressé à ce que nous pouvons appeler le « contenu » de la rétroaction, c'est-à-dire les éléments du message transmis. Ceci inclut le

niveau de difficulté des compétences à développer identifiées dans la rétroaction, qui peut aussi avoir une influence sur le changement de comportement subséquent en emploi (Dai, De Meuse, & Peterson, 2010). Un autre élément du « contenu » de la rétroaction en ÉP étant susceptible d'influencer le développement subséquent des compétences est le nombre de compétences à améliorer ayant été abordées lors de la rétroaction (Embo, Driessen, Valcke, & van der Vleuten, 2015). Cependant, la littérature actuelle laisse croire que le lien entre le nombre de compétences à améliorer et le développement ultérieur des compétences ne sera pas direct. En effet, la précision ou la spécificité des objectifs, qui pourrait être opérationnalisée par le nombre d'objectifs, n'est pas associée directement à la performance subséquente (Drach-Zahavy & Erez, 2002; Liden & Mitchell, 1985; Steers, 1975). Toutefois, suivant les principes de spécificité et de difficulté des défis de la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015), il est probable que la difficulté des compétences et leur nombre interagissent entre eux.

La difficulté des compétences, leur nombre et leur interaction sont alors des aspects du « contenu » de la rétroaction qui, tout comme le « contenant », méritent d'être approfondis. L'étude de ces conditions permettra aux conseillers en psychologie organisationnelle de mieux comprendre le potentiel développemental de l'ÉP et d'en optimiser ses retombées. Entre autres, ils pourront ajuster le contenu de leur message, tout comme ils le font avec le contenant. Alors que la quantité de ressources humaines et financières investies dans l'ÉP peut se révéler importante, les retombées peuvent l'être davantage (Kim, Atwater, Patel, & Smither, 2016).

La rétroaction en ÉP

L'ÉP est un processus par lequel des conclusions sont tirées au sujet de l'adéquation entre les compétences démontrées par un travailleur et celles requises dans un poste, de façon à identifier des aires de développement pour cet individu. Ces inférences sont basées sur des

informations recueillies grâce à des tests psychométriques (de personnalité, d'intérêts, d'habiletés cognitives, etc.), des entrevues ou même des mises en situation.

La rétroaction en ÉP est, en cohérence avec la proposition de Kluger et DeNisi (1996), une rencontre formelle et privée, à la suite de l'évaluation des compétences, entre le professionnel qui en était responsable et le participant. La rétroaction en ÉP diffère de la rétroaction sur le rendement, qui a été l'objet d'un beaucoup plus grand nombre d'études (Ryan et al., 2000). La rétroaction sur le rendement vise l'amélioration du rendement du travailleur, est axé sur les comportements et résultats du travailleur dans l'exécution de sa tâche et est généralement donné par un supérieur hiérarchique. De son côté, l'ÉP a des objectifs plus globaux, soit la mesure des compétences du participant, le développement de son potentiel au travail et dans sa carrière et l'amélioration de sa performance. L'ÉP est généralement menée par un agent externe qui agit à titre de conseiller et qui possède la formation nécessaire (Plunier, Boudrias, & Landry Gagné, 2008). Ce rôle est la plupart du temps joué par un psychologue organisationnel.

L'appropriation de la rétroaction

Ilgen et al. (1979) ont proposé l'un des modèles les plus cités de l'appropriation de la rétroaction par le récepteur. Leur modèle suggère que le récepteur doit d'abord percevoir le message, l'accepter, puis développer une intention de changer avant de concrétiser le changement à effectuer, c'est-à-dire la réponse. Ces étapes sont elles-mêmes déterminées par la nature du message transmis et les caractéristiques de l'émetteur. Toutefois, lorsque ces auteurs traitent de la nature du message, ils abordent ses caractéristiques plutôt que son contenu. En effet, Ilgen et al. (1979) s'intéressent notamment à la valence de la rétroaction, sa synchronisation avec les épisodes de performance et sa fréquence, sans traiter des compétences

ou tâches qui sont les objets de la rétroaction. Ce modèle a inspiré des modèles d'appropriation de la rétroaction en contexte d'ÉP (Boudrias, Bernaud, & Plunier, 2014; Byham, 2005; Kudisch, Lundquist, & Al-Bedah, 2004; Plunier, 2012) qui ont tous l'intention de changer comme variable centrale. Toutefois, comme celui d'Ilgen et al. (1979), aucun de ces modèles ne traite de l'influence du type de compétences à améliorer sur l'appropriation de la rétroaction, c'est-à-dire du contenu de la rétroaction à proprement parler. À leur tour, lorsque ces auteurs traitent de la nature du message, ils abordent ses caractéristiques telles que son utilité (Kudisch et al., 2002; Kudisch et al., 2004), sa compréhensibilité (Kudisch et al., 2002; Kudisch et al., 2004) ou sa valence (Boudrias et al., 2014; Kudisch et al., 2002). À notre connaissance, l'étude de Dai et al. (2010) est la seule à avoir considéré la difficulté des compétences comme variable propre au contenu de la rétroaction pouvant modifier l'intention du récepteur d'y répondre et ses efforts développementaux subséquents.

Changer dans le sens de la rétroaction : de l'intention à la mise en action

Selon Nowack (2009), le but ultime de la rétroaction est de susciter des modifications de comportements au travail. En cohérence avec cette affirmation, plusieurs auteurs se sont intéressés, dans les dernières années, à la façon dont la rétroaction en ÉP peut susciter chez les participants des changements comportementaux (p. ex. : Boudrias et al., 2014; Byham, 2005; Plunier et al., 2008; Woo, Sims, Rupp, & Gibbons, 2008). Toutefois, une importante limite de ce pan de littérature est que, pour tirer des conclusions sur ce phénomène, plusieurs auteurs n'ont mesuré que l'intention de changer ou de s'engager dans des activités de développement professionnel, dès la réception de la rétroaction par le participant (Kudisch et al., 2002; Kudisch et al., 2004; Plunier et al., 2013). Ces auteurs mentionnent que cette volonté ou motivation à effectuer un comportement est le meilleur prédicteur de l'exécution du comportement en

question (Ajzen, 1991), justifiant ainsi qu'il n'est pas nécessaire de mesurer le véritable changement.

Or, lorsqu'il s'agit de documenter l'effet de variables sur un comportement, il est pertinent d'observer l'effet de ces variables sur l'intention d'exécuter les comportements en question, mais il n'en est pas suffisant. Bien que l'intention de changer dans le sens de la rétroaction soit un antécédent cognitif et motivationnel nécessaire au véritable changement et qu'elle en soit son meilleur prédicteur, elle n'en est pas garante. En effet, la méta-analyse de Webb et Sheeran (2006) montre qu'un changement d'intention de taille moyenne-grande ($d = 0,66$) n'entraîne qu'un changement de comportement de taille petite-moyenne ($d = 0,36$). D'ailleurs, Sheeran (2002) conclut dans sa revue empirique que plusieurs types de variables peuvent modérer la relation entre l'intention et l'action ou prédire directement l'action. Ainsi, comprendre les effets du contenu de la rétroaction sur l'intention d'agir et sur l'action sont tout aussi pertinents.

L'appropriation comportementale de la rétroaction en ÉP

Plunier (2012) qualifie d'appropriation comportementale de la rétroaction le développement des compétences engendré par la rétroaction. Elle correspond à la réponse du récepteur dans le modèle général d'Ilgén et al. (1979). Selon Boudrias et al. (2014), l'appropriation comportementale de la rétroaction est un construit bidimensionnel, composé du changement de comportement à proprement parler et de l'implication dans des activités développementales. Ces deux dimensions sont corrélées (respectivement $r = ,49$; $p < ,01$ et $r = ,24$; $p < ,05$) à l'intention de changer dans le sens de la rétroaction (Boudrias et al., 2014).

Le changement de comportement dans le sens de la rétroaction. Le changement de comportement réside dans la mise en action des recommandations issues de la séance de rétroaction. Il fait directement référence à l'augmentation de comportements désirés ou à la

diminution de comportements nuisibles en lien avec les compétences à développer (Plunier, 2012). Ce changement inclut le recours accru aux forces identifiées dans la rétroaction, la modification des comportements moins efficaces, le changement dans la façon de se comporter et les discussions avec son entourage sur les façons de se développer.

L'implication dans des activités développementales. Boudrias et al. (2014) ont proposé cette deuxième dimension en s'appuyant sur les travaux de Byham (2005) et ceux de Woo et al. (2008). En plus des changements comportementaux, Boudrias et al. (2014) considèrent l'engagement dans des activités formelles de développement professionnel comme une influence de la rétroaction sur le comportement au travail. Cette implication dans des activités développementales s'opérationnalise par l'établissement, avec le supérieur, d'un plan de développement, par une prise d'informations au sujet des activités de développement (ex. : formation, coaching, groupe de discussion, lecture) et par la participation auxdites activités.

Le niveau de difficulté des compétences à développer

Certaines variables sont susceptibles d'influencer l'appropriation de la rétroaction. Dans le « Planificateur de développement » du *Career Architect*, Lombardo et Eichinger (2010) s'intéressent à la difficulté de développement des compétences et présentent un index indiquant à quel point il est difficile de développer des compétences. Tel que l'expliquent Dai et al. (2010), cet index de difficulté se base sur six éléments décrivant la nature d'une compétence (complexité des habiletés requises, expérience requise, croyances sous-jacentes, complexité cognitive, implication émotionnelle et caractère humain). Comparativement au développement des compétences de nature simple, celui des compétences de nature complexe peut se révéler long et difficile. L'étude de Hudson et Fraley (2015) abonde dans ce sens et suggère que des compétences professionnelles reposant principalement sur la personnalité, comparativement

aux compétences du domaine technique, s'améliorent plus difficilement. Lombardo et Eichinger (2010) ont ainsi déterminé la difficulté de chacune des 67 compétences de leur modèle à partir des six éléments évoqués. Cela leur a permis de les regrouper en cinq catégories, allant de 1 (le plus facile à développer) à 5 (le plus difficile à développer). La méthode complète utilisée pour coter les compétences et valider les catégories de compétences n'a toutefois pas été détaillée.

Les résultats de Dai et al. (2010) offrent des indices qui soutiennent la validité de l'index de la difficulté des compétences de Lombardo et Eichinger (2010). Dans leur étude, le score d'amélioration des compétences (différence entre les scores à des évaluations multisources répétées) corrélait négativement avec l'index de difficulté de développement ($r = -,31; p < ,05$). En d'autres mots, les gestionnaires participant à l'étude de Dai et al. (2010) ont plus développé les compétences faciles que les compétences difficiles à la suite des séances de rétroaction. En cohérence avec ces résultats, nous formulons l'hypothèse suivante:

H1 : La difficulté des compétences entretiendra une relation négative avec l'intention de changer dans le sens de la rétroaction (H1a), le changement de comportement (H1b) et l'implication dans des activités développementales (H1c).

Le nombre des compétences à développer

Nous définissons le nombre de compétences à développer comme la quantité de défis développementaux mentionnés dans la rétroaction. À notre connaissance, Dimotakis, Mitchell et Maurer (2017) sont les seuls à avoir considéré cette variable en ÉP. Ils n'ont trouvé aucune relation significative entre le nombre de défis développementaux et la recherche de rétroaction supplémentaire. Ce résultat peut être interprété en fonction du principe de spécificité des objectifs évoqué dans la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015). La spécificité est le degré auquel les objectifs sont explicites, précis et clairs (en opposition aux objectifs

vagues; Locke, Chah, Harrison, & Lustgarten, 1989). Nous supposons que des objectifs trop nombreux auront le même effet que des objectifs vagues. À cause de leur nombre, les objectifs devant primer ne sont plus explicites et clairs, mais laissés à la libre interprétation du participant. Par ailleurs, il serait difficile pour l'émetteur de spécifier la nature des changements attendus s'il y a un grand nombre de compétences à aborder pendant la rétroaction. Ceci mène à croire que le lien qu'entretiendra le nombre de compétences à améliorer avec l'intention de changer et l'appropriation comportementale sera à l'image de l'absence de lien entre la spécificité de l'objectif et la performance (Locke & Latham, 2015). À ce sujet, Liden et Mitchell (1985) n'ont trouvé aucune relation significative entre la spécificité de l'objectif donné dans une rétroaction et l'intention de changer dans le sens de la rétroaction chez les étudiants universitaires. De façon similaire, Drach-Zahavy et Erez (2002) n'ont trouvé, dans leur étude menée également auprès d'étudiants universitaires, aucune relation significative entre la spécificité de l'objectif et la performance subséquente. De son côté, dans son étude auprès de femmes superviseuses, Steers (1975) avait trouvé une corrélation significative entre la spécificité de l'objectif et les efforts investis ($r = ,17; p < ,05$), mais aucune entre la spécificité de l'objectif et la performance ($r = ,12; n.s.$). Ainsi, parce qu'aucune étude ne mène à anticiper une hypothèse de corrélation et que la puissance nécessaire pour détecter un petit effet peu pertinent nécessiterait un très grand échantillon, nous formulons raisonnablement l'attente suivante :

H2 : Aucune relation significative ne sera détectée entre le nombre de compétences à améliorer et l'intention de changer dans le sens de la rétroaction (H2a), le changement de comportement (H2b) et l'implication dans des activités développementales (H2c).

Interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre

« La spécificité de l'objectif en elle-même ne mène pas nécessairement à une performance augmentée parce que les objectifs spécifiques varient en difficulté » (traduction libre; Locke & Latham, 2002, p. 706). Davantage étudiée et validée que la difficulté des compétences, la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015) suggère que les défis difficiles et spécifiques sont plus souvent relevés que les défis simples ou vagues. Elle stipule qu'un défi trop facile ne suscitera pas la motivation nécessaire pour générer une performance à la tâche aussi élevée qu'un défi difficile (Latham, 2009). Par exemple, un participant en ÉP aurait moins l'intention de s'investir dans un défi qu'il juge facile (p. ex. la planification à court terme) que dans un défi qu'il juge difficile (p. ex. savoir communiquer la vision de l'organisation), dans lequel il sait qu'il doit investir de l'effort. D'ailleurs, cette relation linéaire et positive entre la difficulté de l'objectif et la performance a été observée tant dans des études en laboratoire que sur le terrain (Latham, 2007; Latham & Locke, 2007; Locke & Latham, 2002).

Ces conclusions semblent a priori entrer en contraction avec les résultats de Dai et al. (2010) qui suggéraient que la relation entre la difficulté des compétences et l'amélioration dans la maîtrise de ces compétences était négative. Or, l'étude de Dai et al. (2010) ne prenait pas en compte la spécificité des objectifs développementaux, notamment opérationnalisés par le nombre de compétences à améliorer. Seule la moyenne de la difficulté des compétences de toutes les compétences à améliorer chez un individu a été observée. En comparaison, les études ancrées dans la théorie de la fixation d'objectifs ne prenaient en considération qu'un objectif spécifique par participant.

Ces observations laissent présager qu'il y aura un effet d'interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre sur l'intention de changer et l'appropriation comportementale.

Selon Mitchell et Daniels (2003), plus de 1000 études ont conclu que des objectifs difficiles et spécifiques augmentaient la performance des individus. La méta-analyse de Mento, Steel et Karren (1987) a elle aussi montré que les objectifs à la fois difficiles et spécifiques entraînent une augmentation de la performance ($d = 0,44$; $s^2 = 0,07$; $k = 49$; $N = 5844$). De façon similaire, la méta-analyse de Kleingeld, van Mierlo et Arends (2011), focalisée sur la performance de groupe, a aussi confirmé que les objectifs spécifiques et difficiles entraînent une plus grande performance que les objectifs non spécifiques ($d = 0,80 \pm 0,35$; $k = 23$). Il est donc à croire que la prise en compte d'une interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre pourrait expliquer les grandes variations dans les corrélations recensées entre la difficulté de la tâche et la performance à la tâche, variant de $r = -,31$ ($p < ,05$; Dai et al., 2010) à $r = ,20$ ($p < ,05$; Latham, Seijts, & Crim, 2008).

Cette interaction est susceptible d'avoir un effet similaire sur l'intention de changer dans le sens de la rétroaction et sur les dimensions de l'appropriation comportementale de la rétroaction. Néanmoins, cet effet s'expliquerait grâce à des mécanismes différents.

Effet sur l'intention de changer. L'interaction entre la difficulté de développement des compétences et leur nombre pourrait avoir un effet sur l'intention de changer à cause de ses composantes attentionnelle et motivationnelle. D'abord, un seul défi développemental difficile pourrait nécessiter que toutes les ressources attentionnelles lui soient consacrées. Par la suite, ce défi, ayant bénéficié de toute l'attention disponible, pourra susciter l'intention nécessaire pour le relever. À l'opposé, un nombre accru de compétences à améliorer abordées dans la rétroaction pourrait diviser l'attention du participant (McCauley & Moxley, 1996). Ainsi, lorsque nombreux, des défis plus faciles et nécessitant moins d'attention individuellement seraient plus susceptibles d'être retenus et transposés en l'objet d'une intention de changer. Ensuite, en ce qui

concerne la motivation, la théorie de la fixation d'objectifs de Locke et Latham (2015) suggère que les défis difficiles et spécifiques suscitent la motivation. Des défis nombreux et difficiles pourraient quant à eux ne pas se transposer en intention motivationnelle parce qu'ils auront divisé l'attention et généré un effet décourageant, à cause de l'envergure du développement sollicité auprès du récepteur de la rétroaction. Pour favoriser la volonté du participant, il vaudrait mieux favoriser les défis difficiles et peu nombreux ou faciles et nombreux.

Effet sur l'appropriation comportementale. Lorsqu'il est question du réel changement, la quantité d'effort aurait un rôle similaire à celui de l'attention dans l'intention. Lorsque le récepteur de la rétroaction prend la décision d'agir dans le sens de la rétroaction, il doit investir plus d'effort dans un défi difficile qu'un défi facile pour rapporter un changement notable. De plus, une augmentation du nombre d'objectifs, qui rend difficile l'atteinte de tous les objectifs, mène à une plus grande utilisation de compromis (Simonson, 1989). En effet, si les défis difficiles sont nombreux, il est peu probable que le participant utilise les moyens adéquats ou fournisse les efforts nécessaires pour tous les relever individuellement (Fishbach & Dhar, 2007). Ayant plusieurs cibles difficiles, le participant choisirait d'adopter un plan de développement qui les couvre toutes de façon superficielle, plutôt que de s'attarder au développement approfondi d'une seule compétence. Ainsi, un petit nombre de compétences difficiles à développer, plutôt qu'un grand nombre, favoriserait une appropriation comportementale de la rétroaction. En ce qui concerne les compétences faciles à développer, ne requérant pas l'utilisation de compromis, un plus grand nombre d'entre elles favoriserait l'appropriation comportementale. En effet, une seule ou un faible nombre de compétences faciles à développer ne représenterait pas un défi suscitant la motivation et mobilisant les efforts du participant.

H3 : La difficulté des compétences interagira avec leur nombre pour prédire les trois composantes suivantes : l'intention de changer (H3a), les changements de comportement (H3b) et les activités développementales (H3c). La relation qu'entretient la difficulté des compétences avec les trois composantes sera positive lorsque le nombre de compétences sera faible et négative lorsque le nombre de compétences sera élevé.

Méthode

Devis de recherche et participants

Déroulement de l'étude. Nous avons mené la collecte de données en collaboration avec une firme d'ÉP pancanadienne de janvier 2015 à juillet 2017. Durant cette période, les protocoles d'ÉP sont demeurés constants au sein de la firme. Tous les participants à une ÉP ont été sollicités pour faire partie de la recherche. L'ÉP incluait l'administration de plusieurs instruments psychométriques (p. ex. de personnalité, d'habiletés, paniers de gestion) et une heure d'entrevue menée par le conseiller, soit un psychologue organisationnel ou un conseiller en orientation. Ces deux types de professionnels ont au moins un diplôme universitaire de maîtrise. L'information recueillie était intégrée dans un rapport écrit dans lequel sont cotées toutes les compétences du modèle propre à la firme partenaire.

La collecte de données, approuvée par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal (les formulaires de consentement sont présentés en Annexes B et C), s'est déroulée en deux temps. Le temps 1 avait lieu lorsque les participants retournaient aux bureaux de la firme pour leur séance de rétroaction, qui durait une heure et au cours de laquelle le rapport était présenté. Cette séance survenait en moyenne 8,7 semaines ($ET = 12,8$) après la journée d'évaluation. À la suite de la séance, une agente administrative

faisait répondre le participant au questionnaire d'intention de changer dans le sens de la rétroaction en version papier et envoyait le rapport d'évaluation aux chercheurs.

Le deuxième temps de mesure survenait en moyenne 17,4 semaines ($ÉT = 6,5$) après la séance de rétroaction et se complétait en ligne sur la plateforme SurveyMonkey. Un hyperlien était envoyé aux participants à leur adresse courriel. Lors de cette passation, l'appropriation comportementale de la rétroaction était évaluée. En cas d'absence de réponse, nous envoyions jusqu'à 3 courriels de rappel aux participants. Nous n'avons trouvé aucune corrélation entre le délai entre les temps de mesure et l'ensemble des variables à l'étude.

Participants. Au départ, 152 participants ont fourni leur consentement et ont pris part à l'étude. Parmi ceux-ci, 65 ont rempli tous les questionnaires des deux temps de mesure. Deux raisons principales expliquent l'attrition. D'abord, tous les participants ne demandent pas la séance de rétroaction qui leur est offerte. Puis, les participants devaient se présenter en personne pour recevoir leur rétroaction. Ceci ne représentait pas un obstacle au début de la recherche puisque la firme partenaire tenait toutes ses séances de rétroaction en personne. Toutefois, nos partenaires ont modifié leur offre de service pendant la collecte de données, offrant aux participants d'avoir leur séance de rétroaction au téléphone. Ainsi, une proportion inconnue des participants n'a pas pu participer au temps 2, ayant obtenu leur rétroaction au téléphone. Par ailleurs, des changements au sein de la firme partenaire, tels que le départ de certains conseillers et l'évolution du modèle de compétences, devenu incompatible avec les premiers rapports étudiés, nous a menés à interrompre la collecte de données.

Fondée dans les années 1980, la firme partenaire est une firme spécialisée en psychologie du travail et des organisations au sein de laquelle œuvrent plus de 20 conseillers, dont 12 mènent des ÉP de façon régulière. Au total, la firme réalise près de 1500 ÉP par année. Elle dessert

annuellement plus de 300 organisations clientes distinctes qui sont issues principalement des secteurs financier, public et parapublic.

Chaque participant a rencontré l'un des neuf conseillers ayant accepté de se joindre à l'étude, dont huit œuvraient au bureau de Montréal de la firme partenaire (trois hommes et cinq femmes) et une au bureau de Québec. La moyenne d'âge des participants était de 42 ans ($\acute{E}T = 7,9$), 59% d'entre eux étaient des hommes et 88% avaient un diplôme universitaire. La plupart des participants (74%) étaient des gestionnaires avec une expérience moyenne en gestion de 6,5 ans ($\acute{E}T = 6,5$). Plus précisément, 32% occupaient un poste de cadre de premier niveau, 25% de cadre intermédiaire et 19% de cadre supérieur. En ce qui concerne les autres participants, 20% étaient des professionnels, 5% des techniciens alors que 2% étaient des représentants-vendeurs. L'ÉP était menée dans un contexte de sélection de personnel chez 86% des participants alors qu'elle était faite dans un objectif de développement professionnel chez 14% des participants. Les recommandations de compétences à développer étaient incluses dans tous les rapports d'ÉP. Parmi les participants ayant participé à l'ÉP dans un contexte de sélection de personnel, 61% ont obtenu l'emploi visé.

En ce qui concerne leurs caractéristiques sociodémographiques, les participants ayant répondu aux deux temps de mesure ne se distinguaient pas de ceux n'ayant pris part qu'au temps 1. Nous n'avons observé aucune différence pour leur âge, $t(149) = -1,80, p = ,07, d = 0,30$, leur genre, $\chi^2(1, N = 146) = 0,01, p = ,94$, leur diplôme le plus élevé, $\chi^2(2, N = 152) = 1,24, p = ,74$, leur catégorie d'emploi, $\chi^2(3, N = 151) = 0,61, p = ,90$, et la finalité de leur évaluation, $\chi^2(1, N = 152) = 0,00, p = ,99$. Seulement deux différences significatives ont été observées. Premièrement, les participants ayant répondu aux deux temps ont ressenti moins d'affects positifs ($\alpha = ,80$, 6 items parmi ceux de Gaudreau, Sanchez, & Blondin, 2006) pendant la

rétroaction ($M = 3,95$, $ÉT = 0,60$, où 1 = peu ou pas du tout et 5 = énormément) que ceux n'ayant répondu qu'au temps 1 ($M = 4,14$, $ÉT = 0,51$), $t(149) = 2,09$, $p = ,04$, $d = 0,34$. Deuxièmement, les participants n'ayant pris part qu'au temps 1 ont rapporté un plus haut niveau de valence positive ($\alpha = ,73$, 3 items de Boudrias et al., 2014), c'est-à-dire qu'ils étaient plus fortement en accord avec le fait que leur rétroaction a porté principalement sur les éléments positifs de leur évaluation ($M = 4,39$, $ÉT = 1,15$, où 1 = tout à fait en désaccord et 6 = tout à fait d'accord), comparativement aux participants ayant répondu aux deux temps ($M = 3,81$, $ÉT = 1,11$), $t(150) = 3,14$, $p = ,002$, $d = 0,52$. Aucune différence n'a été observée pour l'intention de changer dans le sens de la rétroaction, $t(102) = 1,23$, $p = ,22$, $d = 0,46$. Nous avons ajusté le degré de liberté de 150 à 102, car le test de Levene a indiqué le non-respect du postulat d'homogénéité de la variance, $F = 16,13$, $p < ,001$.

Mesures

Nombre de compétences à développer. Le modèle de compétence de la firme partenaire est composé de 32 compétences, regroupées en six dimensions et trois axes. L'axe stratégique comprend les compétences des dimensions cognitives (p. ex. raisonnement analytique) et organisationnelles (p. ex. sens politique). L'axe personnel inclut les compétences des dimensions intrinsèques (p. ex. gestion de soi) et relationnelles (p. ex. gestion de conflits). L'axe de gestion contient des compétences des dimensions de gestion opérationnelle (p. ex. gestion orientée vers la clientèle) et de gestion des personnes et des équipes (p. ex. coaching).

Dans les rapports d'ÉP, les conseillers évaluaient chacune des 32 compétences chez leur participant en leur attribuant une cote de 1 (Peu ou pas manifestée), 2 (À développer), 3 (Satisfaisante), 4 (Assurée) ou 5 (Marquée). Les compétences auxquelles la cote de 1 ou 2 a été attribuée correspondent aux compétences qui doivent être développées par le participant selon

les conseillers. Le nombre de compétences à développer correspond au nombre de compétences ayant reçu la cote de 1 ou 2 dans les rapports d'évaluation. Parmi les 65 rapports examinés, le nombre de compétences à développer variait de 1 à 9 compétences.

Difficulté de développement des compétences. Dans le modèle de Lombardo et Eichinger (2010), chaque compétence a un niveau de difficulté de développement qui varie de 1 (le plus facile à développer) à 5 (le plus difficile à développer). Afin d'identifier la difficulté des 32 compétences du modèle de la firme partenaire, deux doctorants en psychologie du travail et des organisations ont effectué de façon indépendante un pairage entre les compétences du modèle de la firme partenaire et celles de Lombardo et Eichinger (2010). Le chercheur principal leur donnait la consigne d'associer les 32 compétences du modèle de la firme partenaire à 32 compétences équivalentes, parmi les 67 compétences du modèle de Lombardo et Eichinger (2010). Les deux doctorants, sans se consulter, ont associé 27 des 32 compétences de la firme partenaire aux mêmes compétences de Lombardo et Eichinger (2010), situant leur accord interjuge à 84 %. Une discussion a permis aux doctorants d'arriver à un consensus pour les compétences restantes. En guise d'exemple, les doctorants ont associé la compétence « sens politique » du modèle de la firme partenaire à la compétence « avoir un bon sens politique » du modèle de Lombardo et Eichinger (2010), dont le niveau de difficulté est 5. La difficulté des compétences, pour un seul participant, représente la moyenne de difficulté des compétences pour lesquelles son conseiller lui a attribué la cote de 1 (peu ou pas manifestée) ou 2 (à développer).

Intention de changer dans le sens de la rétroaction. La mesure en trois items ($\alpha = ,88$) de l'intention de changer dans le sens de la rétroaction était celle de Plunier et al. (2013) est présentée à l'Annexe A. Son échelle de réponse a 6 ancrs (1 = Totalemment en désaccord,

6 = Totalement en accord). Au sujet de la validité critériée, les résultats de Plunier et al. (2013) indiquent que l'acceptation de la rétroaction ($r = ,48, p < ,001$) et les prises de conscience en découlant ($r = ,61, p < ,001$) prédisent l'intention de changer, conformément aux théorisations de l'appropriation de la rétroaction (Ilgen et al., 1979; Plunier, 2012).

Appropriation comportementale de la rétroaction. Boudrias et al. (2014) ont développé un instrument mesurant l'appropriation comportementale de la rétroaction en ÉP. Les items sont présentés à l'Annexe A. En ce qui concerne la validité critériée de l'instrument, les résultats de Boudrias et al. (2014) montrent que l'acceptation de la rétroaction ($r = ,31, p < ,01$) et l'intention de changer ($r = ,49, p < ,01$) prédisent les changements de comportement ($\alpha = ,85$, 5 items) alors que l'intention de changer ($r = ,24, p < ,05$) prédit aussi l'engagement dans des activités de développement ($\alpha = ,75$, 3 items). L'échelle de Likert a 6 ancrs (1 = Totalement en désaccord, 6 = Totalement en accord). La taille de l'échantillon de la présente étude ne permet pas de confirmer la structure bidimensionnelle de l'appropriation comportementale que Boudrias et al. (2014) ont proposée à la suite d'une analyse par composantes principales. Dans la présente étude, la corrélation entre les deux dimensions est $r(65) = ,67, p < ,01$, alors que celle obtenue dans l'étude de Boudrias et al. (2014) était $r(97) = ,52, p < ,01$. Ces deux corrélations ne se distinguent pas l'une de l'autre, $Z = 1,43, p = ,15$. Pour cette raison et parce que notre coefficient ne suggère pas un problème de multicolinéarité, nous conservons la structure bifactorielle.

Analyses statistiques

Des analyses corrélationnelles ont permis d'observer les liens entre les variables. Des analyses de régression hiérarchique modérée sur les valeurs centrées avec la macro PROCESS de Hayes (2017) et suivant les recommandations d'Aiken et West (1991) ont permis de tester les hypothèses d'interaction. La taille d'échantillon ne permettait pas d'utiliser la modélisation

par équations structurelles, ancrée dans la théorie asymptotique des grands échantillons (Hayes, Montoya, & Rockwood, 2017). La macro PROCESS de Hayes (2017) a aussi permis d'utiliser la technique Johnson-Neyman pour détecter les régions de significativité associées aux effets d'interactions trouvés (Johnson & Neyman, 1936).

Résultats

Corrélations. Les données descriptives et les corrélations entre les variables sont présentées dans le Tableau 5. Ces corrélations ne confirment pas l'hypothèse 1. En effet, contrairement à ce qui était attendu, la difficulté des compétences s'est révélée corrélée positivement ($r = ,24$; $p < ,05$) à l'intention de changer dans le sens de la rétroaction (H1a). De plus, la difficulté des compétences n'a entretenu aucune corrélation significative avec les changements comportementaux (H1b) et les activités développementales (H1c). En ce qui concerne le nombre de compétences à améliorer, aucune des corrélations avec les trois variables dépendantes à l'étude (H2a, H2b, H2c), n'a atteint le seuil de significativité, ce qui est conforme aux attentes formulées dans l'hypothèse 2.

Interactions. Comme le présente le tableau 6, l'interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre est significative sur l'intention d'agir dans le sens de la rétroaction (H3a) et sur les activités développementales (H3c), mais non significative sur les changements de comportement (ne confirmant pas H3b). Les effets sont de taille moyenne pour les deux interactions significatives, soit $\Delta R^2 = ,06$ pour l'intention de changer et $\Delta R^2 = ,08$ pour les activités de développement. Murphy et Russel (2017) suggèrent de bien analyser la pertinence théorique et pratique d'un modérateur avant de le retenir dans un modèle théorique. En effet, même si une interaction est statistiquement significative, elle ne se manifeste pas toujours en bénéfices concrets et pourrait compliquer inutilement les modèles et théories. Nos tailles d'effet

Tableau 5 :

Statistiques descriptives et intercorrélations pour le nombre de compétences, la difficulté des compétences, l'intention de changer et les dimensions de l'appropriation comportementale

Variabes	1	2	3	4	5
1. Nombre de compétences (T1)	n.a.				
2. Difficulté des compétences (T1)	,06	n.a.			
3. Intention de changer dans le sens de la rétroaction (T1)	-,13	,24*	(,85)		
4. Changements comportementaux (T2)	-,15	,03	,54**	(,92)	
5. Activités développementales (T2)	,03	,09	,51**	,67**	(,84)
Moyenne	4,05	3,43	5,46	4,12	3,81
Écart-type	1,92	0,64	0,72	1,14	1,48

Note. $N = 65$. * $p < ,05$. ** $p < ,001$. Les alphas de Cronbach sont entre parenthèses. n.a. : Ne s'applique pas. T1 : premier temps de mesure. T2 : deuxième temps de mesure.

Tableau 6 :

Résultats des analyses de régression hiérarchique modérée pour l'intention de changer dans le sens de la rétroaction, les changements comportementaux et les activités développementales

Étape	Variables	Intention de changer		Changements comportementaux		Activités développementales	
		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
		1	Difficulté	,25*	,13	,04	-,01
	Nombre	-,14	-,16	-,15	-,16	,03	,00
2	Difficulté x Nombre		-,27*		-,10		-,32*
	ΔR^2	,08†	,06*	,02	,01	,01	,08*

Note. Sauf pour la ligne des ΔR^2 , les valeurs rapportées sont des bêtas (régression) standardisés. $N = 65$. † $p < ,10$ * $p \leq ,05$.

au-delà de 1 %, combinées à l'étendue des régions de significativité, justifient la pertinence de conserver l'interaction dans notre modèle, malgré la complexité additionnelle en matière de paramètres (Murphy & Russel, 2017).

La technique de Johnson-Neyman a permis d'établir le nombre de trois compétences à développer comme le dernier nombre de compétences où cette interaction est significative pour l'intention de changer, $b = 0,30$, $t(61) = 2,23$, $p = ,03$. Ainsi, lorsque le nombre de compétences à développer est de trois ou moins, la relation entre la difficulté des compétences et l'intention de changer est positive et significative. Le point où cette relation est la plus forte est lorsqu'il y a une seule compétence à développer, $b = 0,59$, $t(61) = 2,89$, $p = ,005$. La figure 7 présente les effets simples lorsque le nombre de compétences est 1, 3 et 5. Il était attendu que la relation entre la difficulté des compétences et l'intention de changer soit positive pour un faible nombre de compétences à développer et négative pour un nombre élevé. Comme le deuxième effet simple (négatif) n'a pas été observé, l'hypothèse 3a est partiellement confirmée. En ce qui a trait à l'interaction concernant les activités développementales, la technique de Johnson-Neyman a permis d'identifier 2 régions de significativité. La relation est positive et significative entre la difficulté des compétences et les activités développementales lorsqu'il y a une seule compétence à améliorer, $b = 0,97$, $t(61) = 2,23$, $p = ,03$, alors que cette relation est négative et significative lorsqu'il y en a neuf, $b = -1,95$, $t(61) = -2,22$, $p = ,05$. Ces résultats confirment l'hypothèse 3c. La figure 8 présente les effets simples lorsque le nombre de compétences est 1, 5 et 9.

Discussion

Cette étude s'inscrit dans la littérature sur l'appropriation de la rétroaction et tente de vérifier l'hypothèse selon laquelle le « contenu » de la rétroaction peut aussi expliquer le développement des compétences à la suite d'une ÉP. L'objectif de cette étude était précisément

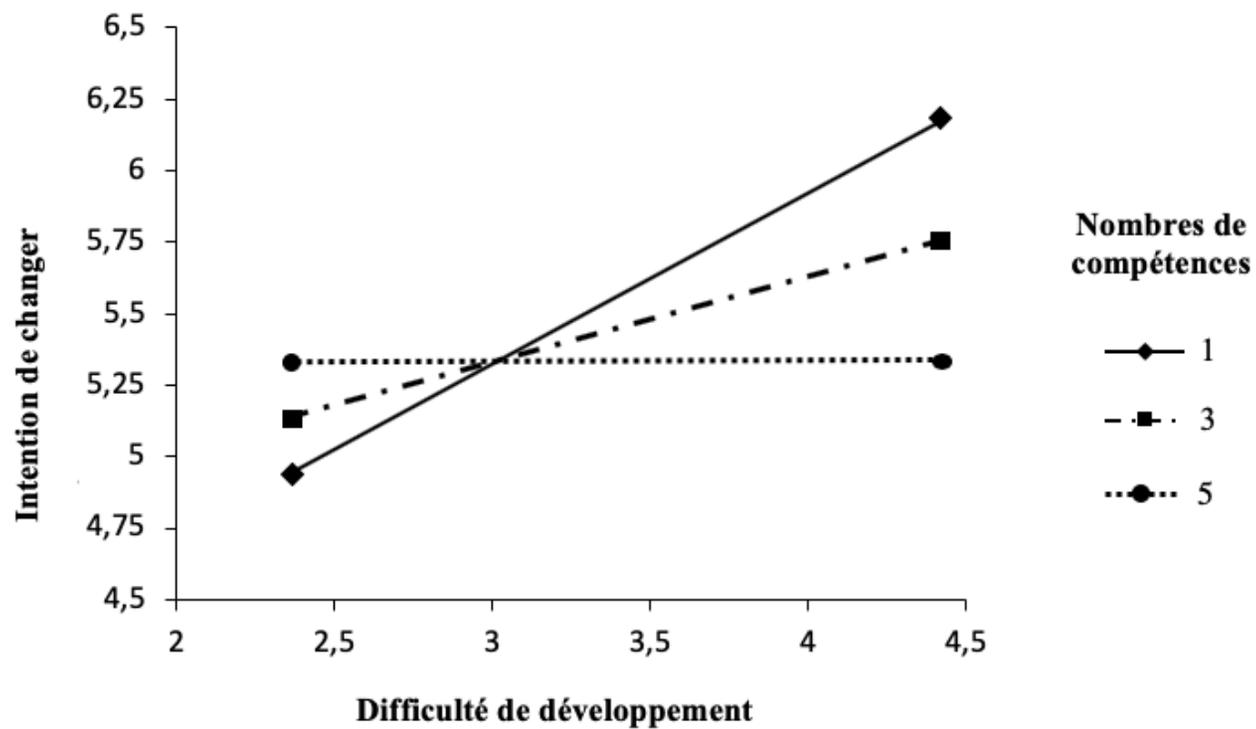


Figure 7. Interaction entre la difficulté de développement des compétences et leur nombre sur l'intention de changer dans le sens de la rétroaction.

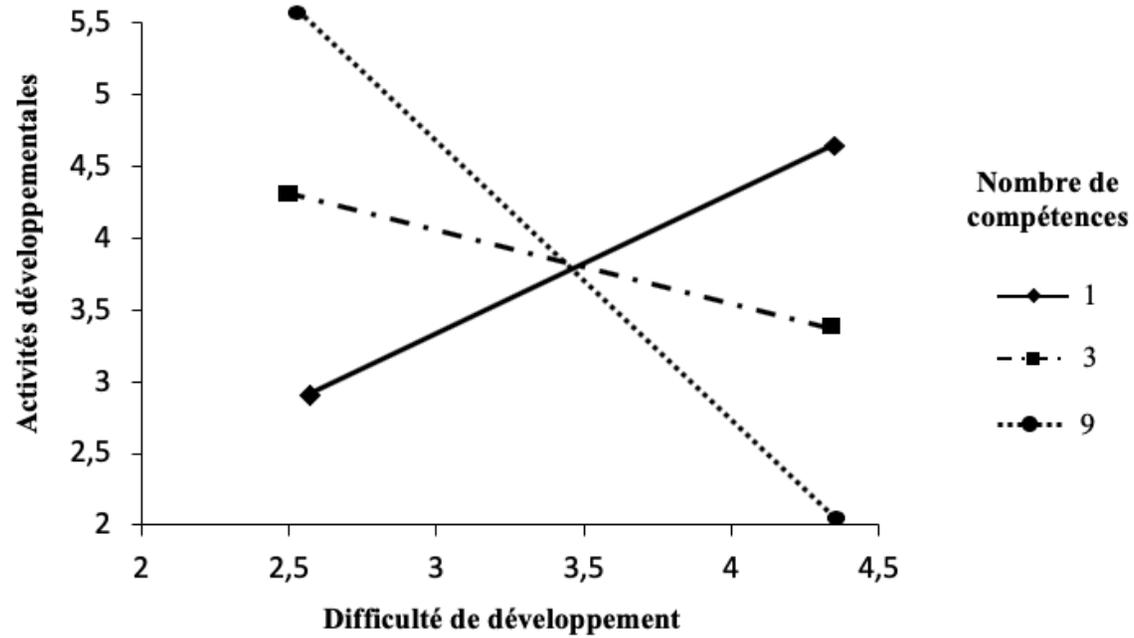


Figure 8. Interaction entre la difficulté de développement des compétences et leur nombre sur l'implication dans des activités développementales.

de documenter les liens qu'entretiennent la difficulté des compétences, leur nombre et leur interaction avec l'intention de changer dans le sens de la rétroaction en ÉP et son appropriation comportementale.

Retour sur les hypothèses de liens directs. Contrairement à l'hypothèse H1, la difficulté des compétences s'est révélée corrélée positivement à l'intention de changer dans le sens de la rétroaction, $r = ,24$, $p = ,05$. Ce résultat est contraire à celui de l'étude de Dai et al. (2010), qui montrait que la difficulté des compétences était négativement reliée au développement des compétences, $r = -,31$, $p < ,05$. L'utilisation de questionnaires autorapportés pour l'intention et l'appropriation comportementale pourrait expliquer, par le biais de variance commune, pourquoi nous avons obtenu une relation positive dans notre étude exploratoire. Dans l'étude de Dai et al. (2010), le niveau de maîtrise des compétences était mesuré à l'aide d'évaluations multisources. Le niveau d'amélioration d'une compétence correspondait à la différence du niveau de maîtrise de la compétence entre deux évaluations multisources. Cette différence et la triangulation des mesures rendent les évaluations multisources plus objectives.

Par ailleurs, la difficulté des compétences n'a pas été relié significativement aux dimensions de l'appropriation comportementale. Cette non-confirmation des hypothèses est à l'image de la littérature scientifique sur le sujet. Alors que les résultats de Dai et al. (2010) mènent à croire que cette relation est négative, la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015) stipule que plus un objectif est difficile, meilleure est la performance. Il était anticipé que, sans considérer le nombre d'objectifs, les liens directs allaient se rapprocher de ceux de Dai et al. (2010). Plutôt que d'invalider l'argument, ces résultats semblent souligner l'importance de considérer l'interaction entre le nombre de compétences et leur difficulté.

Conformément aux attentes formulées (H2), le nombre de compétences à améliorer n'est pas relié significativement à l'intention de changer dans le sens de la rétroaction ou aux dimensions de l'appropriation comportementale de la rétroaction. Ces résultats sont cohérents avec des écrits précédents sur le sujet (Drach-Zahavy & Erez, 2002; Liden & Mitchell, 1985; Locke & Latham, 2002; Steers, 1975). Ils laissent présumer que l'effet du nombre de compétences à améliorer ne s'observe que lorsque la difficulté des compétences est considérée.

Retour sur les hypothèses d'interaction

Sur l'intention de changer. Les résultats permettent de confirmer l'hypothèse d'interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre pour l'intention de changer. Ils permettent d'intégrer les résultats de Dai et al. (2010) à la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015) et suggèrent que le fait de ne pas avoir pris en compte le nombre de compétences limite les résultats de Dai et al. (2010). Par ailleurs, Dai et al. (2010) n'avaient pas trouvé d'association entre les compétences choisies par les participants comme objectifs de développement et leur niveau de difficulté. Ces auteurs inféraient que les participants n'étaient pas conscients de la difficulté des compétences ou qu'ils ne choisissaient pas de s'investir dans le développement d'une compétence en fonction de sa difficulté. Or, nos résultats indiquent que les participants ont davantage l'intention de s'investir dans le développement de compétences difficiles plutôt que faciles, particulièrement lorsque leur nombre est faible. Ceci est cohérent avec la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015).

Sur l'appropriation comportementale. L'interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre n'a pas été observée sur les deux dimensions de l'appropriation comportementale. Elle ne se rapproche pas du seuil de significativité lorsque la variable dépendante est les changements comportementaux, mais l'atteint lorsqu'il s'agit des activités

développementales. L'analyse de ses effets simples montre que ceux-ci semblent être en cohérence avec les hypothèses. En effet, lorsque le nombre de compétences est faible, la relation entre la difficulté des compétences et les activités développementales tend à être positive, alors qu'elle tend à être négative lorsque le nombre de compétences est élevé.

Mis à part la puissance statistique, le choix de mesure de l'appropriation comportementale pourrait être à l'origine des différences observées entre les changements comportementaux et les activités développementales. En effet, les items de l'instrument mesurant les changements comportementaux (Boudrias et al., 2014) sont formulés de façon à ce que le répondant indique notamment à quel point il a modifié ses comportements moins efficaces, changé sa façon de se comporter au travail, ou encore, recherché plus de rétroaction de la part de son entourage par rapport aux compétences discutées dans la rétroaction. Cette mesure indique à quel point le répondant a changé ou investi de l'effort dans le changement dans le sens de la rétroaction, mais ne renseigne nécessairement pas sur le niveau accru de maîtrise des compétences. Ainsi, un répondant peut rapporter avoir bel et bien changé depuis la rétroaction, mais rien ne laisse savoir s'il a significativement développé une ou plusieurs compétences. Cette portion sous-représentée du construit « développement des compétences » dans la mesure de changements comportementaux pourrait être à l'origine des résultats obtenus et de la non-confirmation de l'hypothèse d'interaction sur cette variable. En comparaison, un meilleur choix de mesure peut expliquer que l'interaction sur les activités développementales soit significative. Cette mesure (Boudrias et al., 2014) indique à quel point le participant a élaboré un plan de développement avec son supérieur ou à quel point il a participé à des activités telles que des formations, du coaching ou des groupes de discussions. Ici, le score du participant renseigne sur les efforts que le participant a directement investis dans le développement de ses compétences. Les items sont

peu susceptibles d'être influencés par la désirabilité sociale parce qu'ils font référence à des activités concrètes. Le participant a ou n'a pas entrepris ces activités. Ainsi, comparativement aux changements comportementaux autorapportés, la participation à ces activités est plus garante du développement des compétences. D'ailleurs, lorsque les objectifs sont peu nombreux et difficiles, ces activités développementales sont probablement plus utiles. Face à des défis développementaux de taille, les individus bénéficieraient davantage de formation, coaching ou lecture. À l'inverse, lorsque les défis sont nombreux et difficiles ou peu nombreux et faciles, cette aide extérieure ne serait respectivement pas envisagée ou nécessaire.

De surcroît, il est intéressant d'observer que l'interaction entre la difficulté des compétences et leur nombre a été significative sur l'intention d'agir et les activités développementales, mais pas sur les changements comportementaux. Le fait que l'interaction se soit manifestée de trois façons différentes sur les trois variables dépendantes à l'étude soutient la pertinence de mesurer l'intention de changer tout comme le réel changement (autorapporté ou observé). Le meilleur prédicteur de l'appropriation comportementale demeure toutefois l'intention de changer, qui s'est avérée fortement et positivement corrélée, dans la présente étude, avec les changements comportementaux ($r = ,53$; $p < ,001$) et les activités développementales ($r = ,50$; $p < ,001$).

Implications théoriques. Cette recherche souligne la nécessité de considérer le contenu du message, tel que nous le concevons, dans les théories et modèles sur l'appropriation de la rétroaction. Lorsqu'ils abordent la nature du message, les experts en appropriation de la rétroaction traitaient notamment de la synchronisation du message (Ilgen et al., 1979), de sa fréquence (Ilgen et al., 1979), son utilité (Kudish et al., 2004), sa compréhensibilité (Kudish et al., 2004) ou encore sa valence (Boudrias et al., 2014; Ilgen et al., 1979). Or, à notre

connaissance, aucun auteur n'avait encore étudié, en contexte d'appropriation de la rétroaction en ÉP, la difficulté des compétences et leur nombre. Nos résultats suggèrent que l'interaction entre ces variables peut jouer un rôle important dans l'intention de changer dans le sens de la rétroaction et l'implication dans des activités développementales à la suite de la rétroaction. D'autres études sont alors nécessaires pour reproduire et approfondir les résultats de la présente étude exploratoire.

Recherches futures. Étant donné la taille de l'échantillon de cette étude exploratoire ($N = 65$), les recherches futures devraient d'abord s'inspirer du devis actuel pour reproduire nos résultats. Notre puissance statistique pourrait entre autres expliquer pourquoi l'effet n'est pas significatif sur les changements de comportement. L'hypothèse selon laquelle l'effet existe vraiment sur cette variable dépendante demeure plausible. Il faudra de plus grands échantillons pour détecter la présence d'effets potentiellement plus petits que ceux observés pour l'intention de changer et l'implication dans des activités de développement.

Les prochaines recherches devraient aussi présenter un modèle intégrateur où les éléments du message transmis, incluant le nombre de compétences ayant été l'objet de la rétroaction et leur niveau de difficulté, font partie des antécédents à l'appropriation de la rétroaction. Cette inclusion permettra de joindre les deux parties complémentaires que sont les « contenant » et « contenu » du message transmis lors d'une rétroaction et d'observer comment elles s'influencent mutuellement. Les attributs du participant sont aussi susceptibles d'influencer l'appropriation comportementale de la rétroaction. Par exemple, comme le révèle la revue méta-analytique d'Anseel, Beatty, Shen, Lievens et Sackett (2015), l'orientation vers la rétroaction est associée aux comportements de recherche de rétroaction, eux-mêmes associés à la performance et à la satisfaction en emploi. Nous supposons qu'un individu très orienté vers la

rétroaction pourrait être plus persévérant face aux défis difficiles de développement qu'un individu l'étant peu. Dans la présente étude, seulement 3 % de la variance de la variable dépendante la moins bien prédite, soit les changements comportementaux, était expliquée. Cela indique que la seule prise en compte par les praticiens du nombre, de la difficulté des compétences et de leur interaction pour amorcer un changement de comportement chez le participant aura des effets limités. Des modèles plus intégratifs arrivent à expliquer davantage de variance pour cette variable. En guise d'exemple, le modèle intégratif de Boudrias et al. (2014), qui inclut l'appropriation cognitive de la rétroaction comme prédicteur, explique 26 % de la variance des changements comportementaux.

Il est possible que les sources d'évaluations orientent la nature des résultats. Des mesures plus objectives de changements comportementaux pourraient être privilégiées dans les recherches futures. Par exemple, l'amélioration entre deux évaluations multisources des compétences ou l'amélioration entre deux évaluations du rendement par le superviseur pourraient être utilisées comme indicateurs de développement professionnel à la suite d'une rétroaction.

Par ailleurs, les mécanismes expliquant les effets d'interaction observés dans notre étude pourraient être approfondis. D'abord, nous avons mentionné une perte de concentration (McCauley & Moxley, 1996) et une motivation diminuée (Locke & Latham, 2015) pour expliquer l'effet de l'interaction sur l'intention de changer dans le sens de la rétroaction. Puis, l'improbabilité d'utiliser des moyens adéquats pour relever de nombreux défis difficiles (Fishbach & Dhar, 2007) et l'utilisation de compromis (Simonson, 1989) ont justifié l'effet sur l'appropriation comportementale. De futures recherches gagneraient à vérifier s'il s'agit des mécanismes psychologiques sous-jacents aux effets d'interaction documentés.

Enfin, selon Webb et Sheeran (2006), des variables sont susceptibles de modérer la relation entre l'intention et l'action. À ce sujet, Trudeau, Suissa et Boudrias (2019) ont montré que, à la suite d'une rétroaction en contexte d'ÉP, les engagements affectif et calculé envers l'objectif de développement modèrent la relation entre l'intention et l'action. Une autre variable modératrice pourrait être le soutien social, qui jouerait un rôle important dans ce contexte où l'évaluation est menée en dehors de l'organisation du participant (Dimotakis et al., 2017). Le soutien social reçu par un proche ou un collègue pourrait pallier l'absence de système formel liant les conclusions de l'ÉP à des activités de développement offertes par l'organisation où œuvre le participant (Boudrias et al., 2014; Moses, 2011).

Limites. Les résultats de cette étude exploratoire doivent être interprétés à la lumière des limites suivantes. D'abord, l'appropriation comportementale de la rétroaction était mesurée à l'aide d'un questionnaire autorapporté, qui peut avoir surestimé les résultats. Les participants peuvent avoir rapporté plus de changements que ce qui serait observable par leurs supérieurs ou collègues. De plus, la taille de l'échantillon de l'étude limite la puissance statistique. Les chercheurs doivent être prudents dans les conclusions tirées à partir d'étude à faible puissance statistique puisque les résultats qui en découlent peuvent être difficilement reproductibles (Stanley, Carter, & Doucouliagos, 2018). Par ailleurs, le nombre de compétences pourrait ne pas être une opérationnalisation exacte de la spécificité des objectifs en vertu de la théorie de la fixation d'objectifs (Locke et Latham, 2015). L'association entre objectifs nombreux et objectifs vagues dans une séance d'une heure de rétroaction est sans doute plus robuste que le rapprochement entre objectifs peu nombreux et objectifs spécifiques.

De surcroît, le modèle de leadership de Lombardo et Eichinger (2010), bien que couramment utilisé dans la pratique, ne repose pas sur des bases empiriques solides, soulevant

un doute sur la validité de son index de difficulté de développement des compétences. Par ailleurs, nous avons fait une transformation en associant deux modèles de compétences pouvant avoir généré de l'erreur aléatoire dans nos résultats. Également, le modèle n'offre aucune information sur la proximité des compétences. Par leur nature, certaines compétences du modèle pourraient être plus interreliées que d'autres. Nous pouvons supposer que deux compétences difficiles, mais similaires, seront plus développées que deux variables difficiles et différentes. Finalement, même si toutes les compétences ayant reçu la cote de 1 (peu ou pas manifestée) ou 2 (à développer) devraient avoir été abordées dans la rétroaction, toutes ne l'ont peut-être pas autant été.

Implications pratiques. Les ÉP sont coûteuses en temps et en argent, ce qui rend importante la compréhension de leurs bénéfices auprès des participants, des organisations et de la société. Cette étude suggère d'abord que les organisations qui utilisent les ÉP devraient porter une attention particulière au nombre et à la difficulté des défis développementaux qu'ils assignent à leurs employés à la suite de l'évaluation. Nos résultats suggèrent qu'il est préférable de cibler une compétence difficile à développer pour favoriser l'intention de se développer et la participation à des activités développementales. Ce nombre peut s'élever jusqu'à trois si la cible principale de l'intervenant est de générer une intention de changer. Les défis nombreux et difficiles ou peu nombreux et faciles devraient être évités. Ces pratiques seront facilitées si les organisations se dotent de modèles de compétences qui font mention de la difficulté des compétences comme celui de Lombardo et Eichinger (2010). Ces recommandations sont en cohérence avec celles de London (2003) et engendreront des retombées s'ajoutant aux effets bénéfiques d'autres systèmes de rétroaction sur les compétences sur la performance financière d'une organisation (Kim et al., 2016). Ces recommandations doivent toutefois être suivies avec

prudence étant donné le caractère exploratoire de la présente étude et la limitation qu'engendre la taille de l'échantillon sur la généralisabilité des résultats.

Références

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Anseel, F., Beatty, A.S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P.R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management*, 41, 318 –348.
doi:10.1177/0149206313484521
- Bell, S.T., & Arthur, W. (2008). Feedback acceptance in developmental assessment centers: The role of feedback message, participant personality, and affective response to the feedback session. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 681-703. doi:10.1002/job.525
- Boudrias, J.S., Bernaud, J.L., & Plunier, P. (2014). Candidates' integration of individual psychological assessment feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 29, 341-359.
doi:10.1108/JMP-01-2012-0016
- Byham, T.M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program*. (Thèse de doctorat, Université d'Akron). Consultée à https://etd.ohiolink.edu/pg_1?0
- Dai, G., De Meuse, K P., & Peterson, C. (2010). Impact of multi-source feedback on leadership competency development: A longitudinal field study. *Journal of Managerial Issues*, 22, 197-219. Consulté à <https://www.jstor.org/stable/20798905>

- Dimotakis, N., Mitchell, D., & Maurer, T. (2017). Positive and negative assessment center feedback in relation to development self-efficacy, feedback seeking, and promotion. *Journal of Applied Psychology, 102*, 1514-1527. doi:10.1037/apl0000228
- Drach-Zahavy, A., & Erez, M. (2002). Challenge versus threat effects on the goal–performance relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 88*, 667-682. doi:10.1016/S0749-5978(02)00004-3
- Embo, M., Driessen, E., Valcke, M., & van der Vleuten, C. P. (2015). Integrating learning assessment and supervision in a competency framework for clinical workplace education. *Nurse Education Today, 35*, 341-346. doi:10.1016/j.nedt.2014.11.022
- Fishbach, A., & Dhar, R. (2007). Dynamics of goal-based choice: Toward an Understanding on how Goals Commit versus Liberal Choice. Dans P. M. Haugtvedt, C. P. Herr, & F. R. Kardes (dir.) *Handbook of Consumer Psychology* (pp. 611-637). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Foucher, R., & Leduc, F. (2001). *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal, QC: Nouvelles AMS.
- Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J.P. (2006). Positive and negative affective states in a performance-related setting: Testing the factorial structure of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 240-249. doi:0.1027/1015-5759.22.4.240
- Hayes, A.F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (2^e éd.). New York, NY: Guilford.

- Hayes, A.F., Montoya, A.K., & Rockwood, N.J. (2017). The analysis of mechanisms and their contingencies: PROCESS versus structural equation modeling. *Australasian Marketing Journal, 25*, 76-81. doi:10.1016/j.ausmj.2017.02.001
- Hudson, N.W., & Fraley, R.C. (2015). Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology, 109*, 490-507. doi:10.1037/pspp0000021
- Ilgen, D.R., Fisher, C.D., & Taylor, M.S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology, 64*, 349-371. doi:10.1037/0021-9010.64.4.349
- Johnson, P.O., & Neyman, J. (1936). Tests of certain linear hypotheses and their application to some educational problems. *Statistical Research Memoirs, 1*, 57-93.
- Kim, K.Y., Atwater, L., Patel, P.C., & Smither, J.W. (2016). Multisource feedback, human capital, and the financial performance of organizations. *Journal of Applied Psychology, 101*, 1569-1584. doi:10.1037/apl0000125
- Kleingeld, A., van Mierlo, H., & Arends, L. (2011). The effect of goal setting on group performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 96*, 1289-1304. doi:10.1037/a0024315
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*, 254-284. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kudisch, J.D., Lundquist, C., & Al-Bedah, E.A. (2004). *Accepting and applying assessment center feedback: A view from the Middle East*. Communication au 32^e International Congress on Assessment Center Methods, Las Vegas, NV.

- Kudisch, J.D., Lundquist, C., & Smith, A.F.R. (2002). *Reactions to 'dual-purpose' assessment center feedback: What does it take to get participants to buy into and actually do something with their feedback*. Communication au 30^e International Congress on Assessment Center Methods, Pittsburgh, PA.
- Kwaske, I.H. (2004). Individual Assessments for Personnel Selection: An Update on a Rarely Researched But Avidly Practiced Practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 56(3), 186-195. doi:10.1037/1065-9293.56.3.186
- Latham, G.P. (2007). *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Latham, G.C. (2009). Motivation Employee Performance through Goal Setting. Dans E.A. Locke (dir.), *Handbook of Principles of Organizational Psychology: Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management* (2^e éd.). West Sussex, UK: Wiley.
- Latham, G.P., & Locke, E.A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12, 290-300. doi:10.1027/1016-9040.12.4.290
- Latham, G.P., Seijts, G., & Crim, D. (2008). The effects of learning goal difficulty level and cognitive ability on performance. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 40, 220-229. doi:10.1037/a0013114
- Liden, R.C., & Mitchell, T.R. (1985). Reactions to feedback: The role of attributions. *Academy of Management Journal*, 28, 291-308. doi:10.5465/256202
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705

- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2015). Goal-setting theory. Dans J.B. Miner (dir.), *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership* (pp. 159-183). New York, NY: Routledge.
- Locke, E.A., Chah, D.O., Harrison, S., & Lustgarten, N. (1989). Separating the effects of goal specificity from goal level. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 270-287. doi:10.1016/0749-5978(89)90053-8
- Lombardo, M.M., & Eichinger, R.W. (2010). *Career Architect: Planificateur de développement* (5^e éd.). Minneapolis, MN: Lominger International.
- London, M. (2003). *Job feedback: Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement* (2^e éd.). New York, NY: Psychology Press.
- McCauley, C.D., & Moxley, R.S. (1996). Developmental 360: How feedback can make managers more effective. *Career Development International*, 1(3), 15-19. doi:10.1108/13620439610118555
- Mento, A.J., Steel, R.P., & Karren, R.J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 52-83. doi:10.1016/0749-5978(87)90045-8
- Meyer, P. (1998). Communicating results for impact. Dans R. Jeanneret & R. Silzer (éd.), *Individual Psychological Assessment: Predicting Behavior in Organizational Settings* (pp. 243-282). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, T.R., & Daniels, D. (2003). Motivation. Dans W.C. Borman, D.R. Ilgen, & R.J. Klimoski (dir.), *Comprehensive Handbook of Psychology: Industrial Organizational Psychology* (Vol. 12, pp. 225–254). New York, NY: Wiley.

- Moses, J. (2011). Individual psychological assessment: You pay for what you get. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, 334-337. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01350.x
- Murphy, K.R., & Russell, C.J. (2017). Mend it or end it: Redirecting the search for interactions in the organizational sciences. *Organizational Research Methods*, 20, 549-573. doi:10.1177/1094428115625322
- Nowack, K.M. (2009). Leveraging multirater feedback to facilitate successful behavioral change. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61, 280-297. doi:10.1037/a0017381
- Plunier, P. (2012). *Modéliser le processus d'appropriation du feedback en ÉP pour en optimiser les retombées positives auprès des candidats* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Plunier, P., Boudrias, J.S., & Landry Gagné, M. (2008). L'appropriation d'un feed-back dans un contexte d'évaluation du potentiel: Essai de modélisation et résultats empiriques. *Revue québécoise de psychologie*, 29, 223-237. Consulté à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=1935
- Plunier, P., Boudrias, J.S., & Savoie, A. (2013). Appropriation cognitive du feedback en évaluation du potentiel: Validation d'une mesure. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63(2), 87-97. doi:10.1016/j.erap.2012.06.002
- Ryan, A.M., Brutus, S., Greguras, G.J., & Hakel, M.D. (2000). Receptivity to assessment based feedback for management development. *Journal of Management Development*, 19, 252-276. doi:10.1108/02621710010322580

- Sheeran, P. (2002). Intention—behavior relations: A conceptual and empirical review. *European review of social psychology, 12*, 1-36.
doi:10.1080/14792772143000003
- Simonson, I. (1989). Choice based on reasons: The case of attraction and compromise effects. *Journal of Consumer Research, 16*(2), 158-174. doi:10.1086/209205
- Stanley, T.D., Carter, E.C., & Doucouliagos, H. (2018). What meta-analyses reveal about the replicability of psychological research. *Psychological Bulletin, 144*, 1325-1346.
doi:10.1037/bul0000169
- Steers, R.M. (1975). Task-goal attributes, n achievement, and supervisory performance. *Organizational Behavior and Human Performance, 13*, 392-403.
doi:10.1016/0030-5073(75)90058-6
- Trudeau, S., Suissa, A.H., & Boudrias, J.S. (2019). Favoriser le développement professionnel avec le feedback: les engagements affectif et calculé envers l'objectif comme modérateurs de la relation intention—comportement. *Psychologie du Travail et des Organisations, 25*, 152-166. doi :10.1016/j.pto.2019.02.004
- Van Emmerik, I.J., Bakker, A.B., & Euwema, M.C. (2008). What happens after the developmental assessment center? Employees' reactions to unfavorable performance feedback. *Journal of Management Development, 27*, 513-527.
doi:10.1108/02621710810871826
- Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin, 132*, 249-268. doi:10.1037/0033-2909.132.2.249

Woo, S.E., Sims, C.S., Rupp, D.E., & Gibbons, A.M. (2008). Development engagement within and following developmental assessment centers: Considering feedback favorability and self-assessor agreement. *Personnel Psychology*, *61*, 727-759.
doi:10.1111/j.1744-6570.2008.00129.x

Conclusion

Cette thèse aborde quelques conditions qui favorisent le développement des compétences à la suite d'une rétroaction en contexte d'évaluation du potentiel (ÉP). Pour expliquer cette appropriation comportementale de la rétroaction, la thèse a investigué de nouvelles avenues par rapport à la documentation scientifique du domaine (Lessard, 2019; Plunier, 2012; Savaria, 2011). Dans le premier article, l'apport des pratiques du conseiller axées sur le développement et de celui du soutien social au développement ont été étudiés, tandis que dans le deuxième article, c'est la difficulté des compétences à développer et leur nombre qui ont été examinés. Ainsi, la première étude met l'accent sur des variables de la source de la rétroaction et son environnement, tandis que la seconde étude empirique se concentre sur le contenu même de la rétroaction. Dans les deux cas, il s'agissait d'élucider les conditions qui favorisent une appropriation de la rétroaction par les participants qui se manifeste par des comportements concrets de développement professionnel.

Cette conclusion vise d'abord à faire un retour sur les aspects saillants des deux articles tout en les amarrant à la question de recherche à l'origine de cette thèse. De plus, cette discussion mettra en évidence les contributions de la thèse, tant en ce qui a trait à l'avancement des connaissances qu'à l'optimisation possible des pratiques de rétroaction par les organisations et les psychologues du travail. Enfin, les principales limites de cette thèse sont détaillées et des pistes de recherche futures seront proposées.

Retour sur les objectifs et faits saillants des articles de la thèse

Le premier article de thèse, intitulé « Il faut tout un village pour développer ses compétences : le rôle du participant, du conseiller et du soutien social dans l'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel », avait pour objectif de bonifier

le modèle d'appropriation de la rétroaction proposé par Plunier (2012), en se centrant sur les retombées comportementales et en y intégrant des conditions associées à la source de la rétroaction et à l'environnement du participant. En s'ancrant dans les théories de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 1990) et de la motivation au travail de Vroom (1964), il a été possible de documenter l'effet positif qu'ont les pratiques de rétroaction axées sur le développement sur l'appropriation comportementale de la rétroaction via l'augmentation de l'intention du participant de développer ses compétences. Par ailleurs, il a été trouvé que le soutien social agit à titre de médiateur entre l'intention de changer et les changements de comportements, laissant croire que la recherche de soutien social représente une stratégie d'apprentissage du participant plutôt qu'une condition de l'environnement modérant le lien intention-changement. De surcroît, une interaction a été détectée entre le soutien social et les pratiques axées sur le développement lorsqu'il s'agit de prédire les changements de comportements. La relation entre le soutien social et les changements de comportement est plus forte lorsque le conseiller utilise peu de techniques de rétroaction axées sur le développement. Ces conclusions ont été tirées grâce à la participation de 240 participants en contexte réel d'ÉP et l'exécution d'analyses de modélisation par équations structurelles.

Dans le deuxième article, nous nous sommes plutôt intéressés à l'influence du contenu de la rétroaction sur l'appropriation comportementale. Cet article intitulé « L'appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l'effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre » (Trudeau & Boudrias, 2019) a été publié dans la *Revue canadienne des sciences du comportement*. Il s'axait sur les principes de difficulté et spécificité des objectifs, tels que conçus dans la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015). L'objectif était de tester l'hypothèse d'interaction entre le nombre et

la difficulté des compétences à développer abordées dans la rétroaction sur l'intention motivationnelle de changer et sur les deux dimensions de l'appropriation comportementale. Les analyses de régressions hiérarchiques modérées de cette étude exploratoire menée sur un échantillon de 65 participants en ÉP ont permis de confirmer l'hypothèse pour l'intention motivationnelle et les activités développementales. Sommairement, les résultats montrent que moins il y a de compétences lacunaires traitées dans une rétroaction et plus elles sont complexes, plus le participant veut se développer professionnellement et entreprend des activités de développement. D'ailleurs, lorsqu'il y a un grand nombre de compétences, la rétroaction a un effet néfaste. Une synthèse des principaux résultats obtenus dans le cadre de la thèse est présentée dans la Figure 9.

Contributions théoriques de la thèse

En ce qui concerne les assises théoriques de cette thèse, les résultats des articles ont permis de confirmer certaines hypothèses et de soulever quelques questions. La présente section abordera trois principales contributions théoriques.

Un premier apport considérable est d'avoir permis de développer une compréhension plus fine des mécanismes régissant l'appropriation de la rétroaction en ÉP. Les résultats ont permis de peaufiner le modèle de l'appropriation de la rétroaction de Plunier (2012) en se centrant sur les retombées comportementales. En cohérence avec la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991; Webb & Sheeran, 2006), l'intention motivationnelle de changer demeure un fort prédicteur de l'appropriation comportementale. Cela dit, les résultats montrent que la prise en considération du soutien social et des techniques du conseiller permet d'expliquer une plus grande proportion de la variance des changements comportementaux (40%) et des activités de développements (31%), comparativement au modèle similaire mis à l'épreuve par Boudrias,

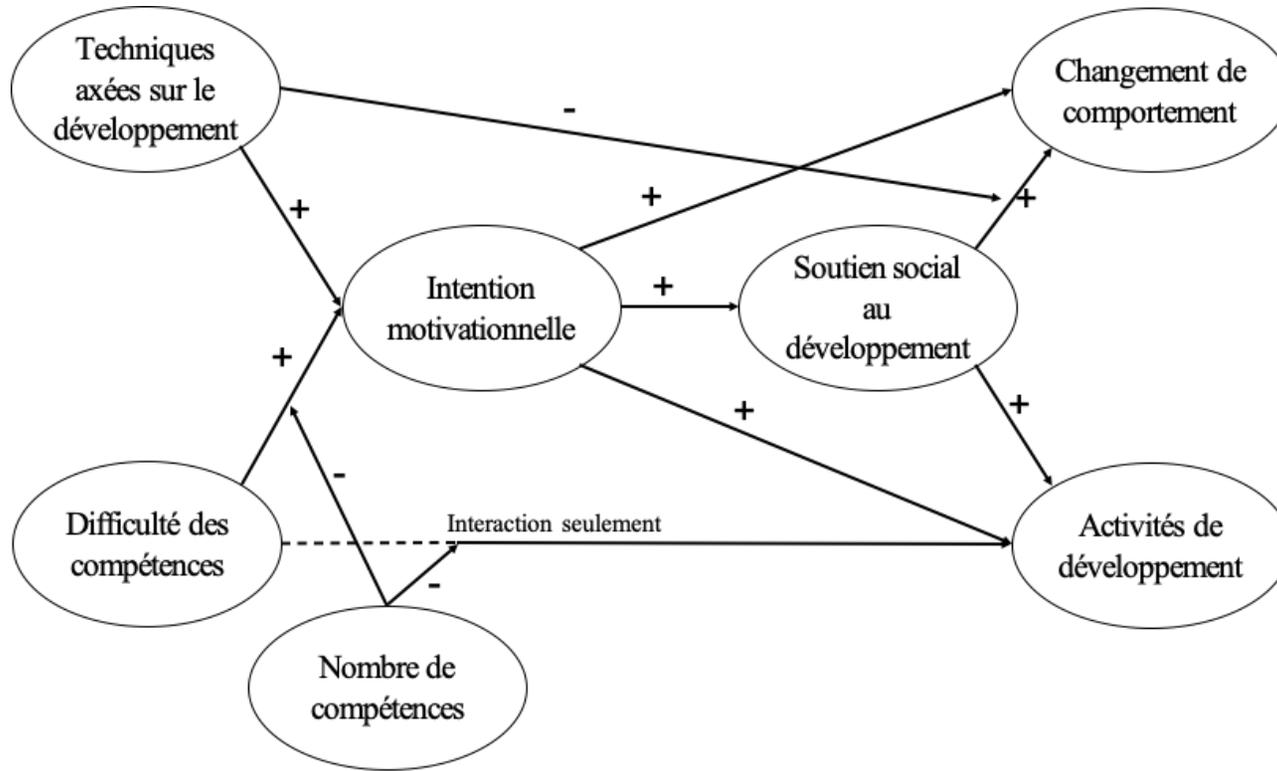


Figure 9. Synthèse des résultats de la thèse.

Note. Toutes les lignes pleines représentent des liens soutenus par les résultats.

Bernaude et Plunier (2014; respectivement 26% et 11%). De plus, l'interaction entre le nombre et la difficulté des compétences expliquait 6% et 8% de plus de l'intention motivationnelle et des activités de développement, respectivement. Ainsi, les pistes explicatives liées aux pratiques du conseiller, au soutien social ainsi qu'au contenu même de la rétroaction en ÉP se sont avérées de nouveaux prédicteurs permettant de capter des mécanismes pertinents pour la transposition de la rétroaction en retombées comportementales positives chez les participants.

La plupart des conditions documentées dans cette thèse ont un effet à la fois sur l'intention motivationnelle, ainsi que sur une dimension de l'appropriation comportementale. En effet, les techniques du conseiller axées sur le développement, tout comme l'interaction entre la difficulté et le nombre de compétences à développer, ont un effet direct sur l'intention motivationnelle et sur l'appropriation comportementale. Ainsi, lorsque les psychologues du travail veillent à la mise en place de ces conditions, ils favorisent à la fois les retombées cognitives et comportementales. En n'observant seulement que ces conditions, il serait donc exagéré de conclure que les études où la variable dépendante finale est l'intention motivationnelle font fausse route en omettant de mesurer le changement subséquent. Jusqu'ici, l'intention demeure le meilleur prédicteur de l'appropriation comportementale et les conditions qui maximisent l'appropriation comportementale ont d'abord un effet considérable sur l'intention.

Toutefois, cette thèse a montré que l'effet du soutien social a un effet important sur l'appropriation comportementale et que cet effet survient chronologiquement à la suite de l'intention motivationnelle. Du point de vue théorique, ceci permet d'améliorer de façon importante le modèle de Plunier (2012) en ajoutant une étape intermédiaire entre les appropriations cognitive et comportementale de la rétroaction. D'ailleurs, les liens directs que nous avons obtenus entre le soutien social au développement et les changements de

comportement ($r = ,44$; $p < ,01$) et les activités de développement ($r = ,51$; $p < ,01$) sont comparables à ceux de l'intention motivationnelle (respectivement $r = ,50$; $p < ,01$ et $r = ,41$; $p < ,01$), nuanciant l'idée selon laquelle l'intention est le meilleur prédicteur de l'action. Pour cette raison, nous concluons qu'il est préférable de ne pas s'arrêter à l'appropriation cognitive (c'est-à-dire l'intention de changer) lorsqu'il s'agit de documenter le développement des compétences engendré par la rétroaction en ÉP. Certes, l'appropriation comportementale est tributaire de l'appropriation cognitive, mais est aussi soumise à l'effet de conditions qui lui sont propres.

L'intégration des relations sociales au modèle représente notre deuxième contribution théorique. À première vue, la métaphore de village, utilisée dans le premier article, image bien la conclusion à laquelle nous arrivons. Le participant, son conseiller ainsi que ses proches, tant issus de la sphère personnelle que professionnelle, contribuent tous activement au développement d'un seul individu, c'est-à-dire du participant. C'est d'ailleurs la combinaison de tous leurs apports qui se révèle la plus favorable à son développement. Toutefois, la métaphore selon laquelle il faut tout un village pour « élever un enfant » ne rendrait pas tout à fait justice à nos observations réalisés en ÉP. Nos résultats montrent que, plutôt que se laisser bercer passivement par son environnement social, le participant, tout comme le conseiller, a un rôle actif à jouer pour que les bienfaits du soutien se fassent sentir.

En effet, le soutien semble être une stratégie à mettre en place par le participant. D'un côté, le rôle du conseiller pourrait alors être d'encourager et habiliter le participant à aller solliciter du soutien plutôt que d'espérer qu'il en ait. Le conseiller pourrait d'ailleurs suggérer, dès l'ébauche d'une entente de service avec l'organisation cliente, de veiller à ce que les participants aient le soutien à leur retour au travail. De l'autre côté, le participant aurait la

responsabilité d'aller chercher le soutien qu'il veut et dont il a besoin auprès des mentors ou proches de son choix. Ceci peut être amorcé en annonçant simplement à son entourage qu'on a un objectif de développement. Cette amorce seulement pourrait être bénéfique pour favoriser les changements de comportements à la suite de l'ÉP (Trudeau, Suissa, & Boudrias, 2019).

L'interprétation du soutien social en tant que stratégie d'apprentissage peut être a priori surprenante puisque, dans le modèle d'Ilgén, Fisher et Taylor (1979), le soutien social est l'une des variables qui seraient incluses dans les conditions modératrices de l'environnement. Toutefois, nos résultats d'analyse de médiation nous amènent à positionner la recherche de soutien social comme l'une des étapes de l'appropriation de la rétroaction par le participant et non comme une condition lui étant externe. Cette proposition peut être appuyée par les caractéristiques de l'ÉP. Comme cette démarche est souvent dissociée de mécanismes de développement des compétences propres à l'organisation dans laquelle œuvre le participant, le succès de la mise en action de l'intention motivationnelle passerait par une recherche de soutien social adéquat. Comme l'organisation ne fournit typiquement pas de soutien à la suite de l'ÉP, l'effet de ce soutien ne sera présent et ne se fera sentir que si le participant ne l'a lui-même sollicité. À notre connaissance, cette recherche était la première à inclure le soutien social en contexte de rétroaction en ÉP. D'autres études sont alors nécessaires pour confirmer ce mécanisme de médiation.

La troisième contribution théorique principale de cette thèse est l'application de certains principes de la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015) au contexte d'appropriation de la rétroaction en ÉP. En effet, certains aspects ont été vérifiés pour la première fois en ÉP et les apports à la recherche en ce sens sont multiples. D'abord, nous nous sommes intéressés au contenu de la rétroaction. Plus précisément, nous avons testé et confirmé

l'effet d'interaction entre la spécificité et la difficulté des objectifs sur l'intention motivationnelle et l'appropriation comportementale. Nos résultats soulignent l'importance de la spécificité et la difficulté des objectifs dans ce contexte de développement et montre une généralisation du modèle de Locke et Latham (2015) à ce contexte, élément fondamental en science. Par ailleurs, les techniques du conseiller axées sur le développement sont aussi ancrées dans la théorie de la fixation d'objectifs. Locke et Latham (1990), dans leur recension de méta-analyses sur la motivation, concluaient que les objectifs clairs et atteignables prédisent la motivation à agir. C'est ce que nous avons pu observer dans cette thèse. En effets, les techniques du conseiller prédisent l'intention motivationnelle de changer et les changements de comportements. Ces techniques sont opérationnalisées notamment par l'aide apportée au participant pour formuler ses objectifs spécifiques et réalistes, l'exploration des situations où le participant peut mettre en œuvre de nouveaux comportements, l'exploration des moyens à sa disposition pour se développer et la mise en évidence de la discordance entre les objectifs et les actions du participant. En d'autres mots, il s'agit de concrétiser davantage le plan d'action et faire contribuer le participant à l'élaboration de ce plan.

Retombées pratiques de la thèse

Maintenant que les contributions théoriques ont été exposées, l'intérêt se porte naturellement vers la fameuse question « *So what ?* ». À la lumière des résultats de cette thèse, nous répondons que les organisations gagnent à utiliser l'ÉP et la rétroaction subséquente non seulement comme outil de sélection, mais comme outil de développement.

Dans le contexte actuel où le taux de croissance de la main-d'œuvre devrait diminuer jusqu'en 2030 (Cocolakis-Wormstall, 2018) et où l'avantage compétitif des organisations tend à reposer de plus en plus sur son capital humain (Crook, Todd, Combs, Woehr, & Ketchen,

2011; Pfeffer & Jeffrey, 1998), les gestionnaires ont intérêt à bien identifier les talents et à tirer pleinement profit des opportunités de développement des compétences pour leurs ressources et eux-mêmes. Cette thèse a permis d'identifier des conditions qui aideront les organisations à faire face à cette réalité, à la compétition entre les organisations générée par la pénurie de main-d'œuvre et au fait que les travailleurs sont promus et accèdent à des postes critiques de plus en plus rapidement dans les organisations (Martin, Wright, & Cowan, 2014).

En effet, l'ÉP permet d'abord aux organisations de sélectionner les candidats en meilleure adéquation avec les postes à pourvoir et les plus susceptibles d'être performants (Kuncel, Klieger, Connelly, & Ones, 2013; Morris, Daisley, Wheeler, & Boyer, 2015; Morris, Kwaske, & Daisley, 2011; Silzer & Jeanneret, 2011). Puis, la rétroaction en ÉP favorise l'enrichissement du capital humain, surtout si l'on y discute et établit des objectifs développementaux spécifiques, comportant un certain niveau de défi, et qu'on y encourage le soutien social.

De façon plus concrète, les psychologues du travail, ou tout autre professionnel agissant à titre de conseiller en ÉP, gagneraient à privilégier certaines techniques de rétroaction et à peaufiner leur message. D'abord, nous recommandons aux professionnels qui prodiguent une rétroaction en ÉP de moduler leur message de façon à identifier un nombre limité de compétences à améliorer qui représenteront un défi pour le participant.

De plus, nous suggérons aux psychologues, pendant la rétroaction, d'aider le participant à se fixer des objectifs spécifiques et réalistes, de questionner le participant sur ce qu'il a déjà essayé pour se développer, d'explorer des situations où il pourra mettre en œuvre de nouveaux comportements et les moyens à sa disposition pour y parvenir ainsi que de mettre en évidence la concordance ou la discordance entre les objectifs du participant et ses actions professionnelles.

Par la suite, nous conseillons d'utiliser le soutien social comme levier de développement. Le professionnel peut d'une part encourager l'organisation cliente à assurer un soutien par le gestionnaire et/ou les pairs du participant à la suite de l'ÉP. D'autre part, lors de la rétroaction, le professionnel peut inviter le participant à solliciter par lui-même le soutien et l'aide dont il a besoin, tant dans ses sphères professionnelle et personnelle. Selon Dimotakis, Mitchell et Maurer (2017), en contexte de développement professionnel, le soutien social se manifeste de façon instrumentale et émotionnelle et est prodigué par les pairs ou le superviseur. Le soutien instrumental peut prendre la forme de rétroaction continue, de ressources offertes, d'attention consacrée au développement du participant et de temps libéré de l'horaire pour y être consacré. Pour sa part, le soutien émotionnel peut prendre la forme de soutien au sentiment d'efficacité et d'encouragements, notamment en convaincant le participant qu'il est capable de se développer (Maurer, Mitchell, & Barbeite, 2002).

Finalement, nous souhaitons attirer l'attention des conseillers émettant la rétroaction sur le fait que le respect de nos recommandations est susceptible d'avoir un effet tant sur l'intention de changer du participant que sur le changement de comportement. Ainsi, il n'est pas nécessaire de se focaliser à tout prix sur le changement de comportement pour générer des répercussions développementales tangibles chez les participants. En effet, lorsqu'un participant ne semble pas motivé à changer à la fin de la séance de rétroaction, cela ne signifie pas nécessairement qu'il ne fera aucun cheminement. D'ailleurs, les conseillers ont de la difficulté à bien cerner si les participants ont vraiment l'intention de changer et à prédire s'ils se développeront (Geinoz, Boudrias, & Gilbert, 2017).

Limites

La première limite à exposer est le devis transversal qui caractérise cette recherche et qui ne permet pas de conclure à la causalité. En effet, bien que les variables aient été mesurées en deux temps, ce devis ne permet que la réalisation d'analyses corrélationnelles et il demeure impossible d'affirmer que les relations observées sont de cause à effet. Par ailleurs, des tierces variables pourraient aussi mieux expliquer les relations documentées, notamment en agissant à titre de médiatrices. Par exemple, l'appropriation cognitive de la rétroaction pourrait hypothétiquement mieux expliquer la relation qu'entretiennent la spécificité et la difficulté des objectifs avec l'intention motivationnelle et l'appropriation comportementale. Ou encore, la disponibilité du soutien et des activités de développement dans l'environnement du participant pourrait être une étape intermédiaire entre la recherche de soutien social et l'appropriation comportementale.

Poursuivons avec la désirabilité sociale. Comme nous n'avons pas contrôlé cette dernière et que les réponses étaient autorapportées, nous pouvons supposer que certaines associations ont été surestimées, notamment entre l'intention et les comportements. La possibilité que la désirabilité sociale ait influencé les résultats est minimisée puisque les questionnaires étaient anonymes, mais ce phénomène demeure possible (Crowne & Marlowe, 1960). Au sujet des réponses autorapportées, la méta-analyse d'Armitage et Conner (2001), enracinée dans la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), concluait que les attitudes, normes et perception de contrôle permettent de prédire l'intention et le comportement, quoique la prédiction soit plus forte pour le comportement autorapporté ($R^2 = ,31$) que celui observé ($R^2 = ,21$). Par ailleurs, les analyses multivariées utilisées dans cette thèse sont robustes contre le biais de variance commune dû à la méthode (Meyer & Morin, 2016; Siemsen, Roth, &

Oliviera, 2010). Cela dit, de futures recherches pourraient mesurer le comportement observé plutôt qu'autorapporté de façon à mieux capter la taille d'effet des conditions présentées dans cette thèse.

Il est à noter que les données des deux articles proviennent de la même firme d'ÉP. Nous pouvons présumer que l'homogénéité des conseillers qui y travaillent peut limiter la généralisation des résultats aux conseillers des autres firmes, particulièrement en ce qui concerne les techniques de rétroaction utilisées. Par contre, l'échantillon est composé de participants provenant de différentes organisations issues de divers secteurs. Cela peut représenter un avantage puisque les résultats donnent un portrait représentatif de la population de participants en ÉP, principalement composée de gestionnaires. À l'opposé, cela peut également être une limite de l'étude, car on y observe davantage de variabilité attribuable au contexte comparativement à un échantillon où les participants proviendraient d'une seule organisation.

En ce qui concerne la taille des échantillons, des précautions différentes doivent être prises à la lecture de chacun des deux articles. Dans le premier article, l'échantillon composé de 240 participants a permis, à une puissance statistique satisfaisante, d'atteindre un *Comparative Fit Index* (CFI) d'au moins ,95 et un *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) inférieur à ,08 (Kim, 2005). Par ailleurs, cette taille d'échantillon permettait de détecter des effets d'interaction de taille moyenne-petite. En effet, selon Shieh (2008), un échantillon de 169 participants est suffisant pour détecter une modulation de moyenne-faible amplitude avec une puissance statistique de ,90. L'attrition entre les deux temps de mesure n'a pas représenté un problème puisque les participants qui ont quitté le projet ne se distinguaient pas de ceux qui restaient et la stratégie de gestion des données manquantes utilisée a permis de réduire les biais

d'estimation (Enders & Bandalos, 2001; Muthen & Muthen, 2017). Dans le deuxième article, seulement 65 participants ont pris part à cette étude exploratoire, limitant la puissance statistique. La firme partenaire a apporté des changements à son modèle de compétences au début de l'année 2017, ce qui rendait impossible la comparaison des rapports rédigés avant et après ces changements. Ceci explique pourquoi l'échantillon du deuxième article est limité et fait en sorte que les résultats de cet article doivent être généralisés avec précaution.

Étant donné que les participants ont le choix de planifier une rencontre de rétroaction ou non, nous pouvons croire qu'une plus forte proportion des individus ayant reçu une annonce positive (p. ex. : avoir été recommandé pour un poste) ait décidé de se prévaloir de la séance qui leur était offerte et de poursuivre leur participation dans le projet de recherche. Ce phénomène a notamment été observé dans une étude menée par Abraham, Burnett et Morrison (2006), selon lesquels les individus ayant moins bien performé dans un centre d'évaluation étaient moins enclins à planifier une rencontre de rétroaction avec le coach attitré pour leur développement. Ainsi, le fait que les candidats en ÉP qui ont obtenu l'emploi visé représente 60% des participants de nos échantillons semble une limite à la validité externe. Toutefois, lorsque contactée à ce sujet, une conseillère en ÉP de la firme partenaire a jugé que ce pourcentage est similaire à ce qu'ils observent au quotidien et que ce n'est pas dû au biais présenté. En effet, il arrive souvent que les organisations clientes envoient un seul participant en ÉP et que celui-ci soit très avancé dans le processus de sélection. Dans ce cas, le rôle de la firme est de confirmer que le processus d'ÉP du client a bien vu à propos du potentiel du participant. Dans ces cas-là, la plus-value est surtout de cibler les priorités de développement pour la prochaine année et identifier quels seraient les meilleurs moyens pour intégrer le participant à son équipe et l'organisation.

Finalement, les échantillons dans les études de cette thèse sont tous composés de travailleurs québécois francophones et la vaste majorité d'entre eux avaient un diplôme universitaire. Même s'ils provenaient d'horizons professionnels variés, les participants à la recherche ont donc certaines caractéristiques spécifiques qui constituent une limite à la généralisation de nos résultats.

Pistes de recherches futures

À la lumière des résultats et des questionnements que nous avons rencontrés au cours du projet de recherche, nous proposons de nouvelles avenues pour des études ultérieures dans le domaine de l'appropriation de la rétroaction. En fonction du modèle d'Ilgén et ses coll. (1979), les variables que nous suggérons d'étudier peuvent être classées respectivement dans les caractéristiques du participant, celles de la source, les contraintes externes et le contenu de la rétroaction.

En ce qui concerne les caractéristiques du participant, une attention particulière pourrait être portée à l'expérience de gestion des participants dans les futures recherches. Bien que le focus de la présente thèse ne portait pas sur les caractéristiques individuelles des participants, une analyse des leurs données sociodémographiques a montré une corrélation négative et significative entre le nombre d'années d'expérience de gestion des participants et les activités développementales ($r = -,28 ; p < ,01$). L'expérience de gestion n'était pas corrélée aux autres variables d'intérêt. Ces résultats sont cohérents avec la méta-analyse de Ng et Feldman (2012) qui indique que l'âge d'un travailleur est négativement relié aux comportements de développement de carrière. Ce constat implique que les stratégies d'apprentissages puissent varier en fonction de l'expérience des participants. En effet, considérant ce résultat, il semble que les travailleurs, en vieillissant, soient toujours susceptibles d'avoir l'intention de changer,

mais que leur façon d'y parvenir serait en changeant les comportements directement abordés dans la rétroaction et non en recherchant des activités structurées pour développer ses compétences.

Au sujet des caractéristiques de la source de la rétroaction, c'est-à-dire du conseiller en ÉP, une attention particulière a été portée jusqu'à présent aux techniques de rétroaction qu'il utilise (Lessard, 2019). D'autres de ses caractéristiques, comme sa passion et ses pratiques soutenant l'autonomie, sont susceptibles d'avoir une influence sur l'appropriation de la rétroaction par le participant. À ce sujet, en psychologie sportive, Carpentier et Mageau (2014) ont étudié la rétroaction orientée vers le changement, c'est-à-dire la rétroaction axée sur les éléments négatifs à améliorer. Ces auteures ont montré que plus un entraîneur a une passion obsessive envers l'entraînement, moins la rétroaction orientée vers le changement qu'il offrait soutenait l'autonomie de l'athlète. Aussi, plus l'entraîneur a une passion obsessive envers l'entraînement et plus il perçoit l'athlète comme motivé, plus la quantité de rétroaction orientée vers le changement qu'il offre est élevée. Ces observations en psychologie sportive pourraient notamment se transposer au contexte professionnel. La passion entretenue par le conseiller à l'égard du coaching professionnel et ses pratiques soutenant l'autonomie du participant pourraient être des caractéristiques du conseiller ayant une influence sur l'appropriation comportementale.

Dans les contraintes externes peuvent être incluses les caractéristiques de la rétroaction à l'ère du numérique. Chez notre partenaire, durant la collecte de données pour cette thèse de 2015 à 2018, nous avons pu constater l'utilisation grandissante des médias numériques pour offrir une rétroaction. Alors qu'au début du projet les rétroactions en personne représentaient la quasi-totalité des rétroactions, les rétroactions au téléphone et par vidéoconférence se sont faites de

plus en plus nombreuses en cours de projet. Comme 95% des participants de l'article 1 et 100% des participants de l'article 2 avaient reçu leur rétroaction en personne, nous n'étions pas en mesure de comparer les effets propres aux médias utilisés pour la rétroaction. Nous proposons alors d'approfondir dans les recherches futures ces effets. En guise d'exemple, Celio et coll. (2017) ont observé que l'adhérence à un entretien motivationnel mené en vidéoconférence en contexte médical n'était pas diminué. Toutefois, des préoccupations de l'ordre technique étaient exprimées par les participants. Leibold et Schwarz (2015), œuvrant en contexte d'éducation, proposent d'ailleurs de mettre l'accent sur certaines pratiques lorsque la rétroaction est donnée en ligne (en vidéo, au téléphone ou à l'écrit), puisque la lecture des indices non-verbaux y est absente ou limitée. Par exemple, les auteures proposent d'appeler l'étudiant plus souvent par son prénom, de maximiser les indices verbaux positifs et de poser davantage de questions ouvertes. L'usage d'émoticônes dans la rétroaction écrite en ligne permet d'ailleurs d'appuyer la valence de façon ludique sans compromettre la qualité ou la crédibilité de la rétroaction (Moffitt, Padgett, & Grieve, 2020). Il serait intéressant d'étudier notamment les effets et pratiques mentionnées ci-haut dans un contexte de rétroaction en ÉP.

En ce qui concerne les caractéristiques du contenu de la rétroaction, nous nous questionnons sur la séquence des messages et des pratiques à privilégier. Compte tenu que la rétroaction en ÉP a un double objectif (transmission des résultats de l'ÉP et initiation du développement des compétences) et que les participants peuvent avoir des réactions émotives qui évoluent au cours de la rencontre, certaines combinaisons et séquences des pratiques de rétroaction identifiées par Lessard (2019) pourraient être plus avantageuses. En ce qui concerne l'appropriation de la rétroaction chez les médecins en formation, Sargeant, Mann, Van der Vleuten et Metsemakers (2009) ont modélisé une séquence de réflexions et réactions qui

s'enclenchent à la réception de la rétroaction, donc qui évolue pendant et après la séance. Il serait pertinent de proposer une succession de pratiques qui s'arriment de façon optimale aux réactions naturelles du participant, à la valence de la rétroaction et à la personnalité du participant.

Dans le même ordre d'idée, il serait pertinent de mieux connaître l'évolution de l'appropriation comportementale au cours des semaines et mois suivant la rétroaction. La durée de l'effet et les moments où les participants sont les plus disposés à mettre en place des recommandations permettent de mieux coordonner les activités de développements. Par exemple, le lien entre l'intention motivationnelle de changer et les activités développementales s'observe mieux avec un intervalle d'un à six mois ($r = ,26 - ,30; p < ,05$; Woo, Sims, Rupp, & Gibbons, 2008) qu'avec un intervalle de 12 mois ($r = ,08; n.s.$; Byham, 2005). Il semble donc que la fenêtre d'opportunité soit de quelques mois seulement après la rétroaction et il est possible que celle-ci varie en fonction des stratégies d'apprentissage utilisées par le participant pour se développer (Haemer, Borges-Andrade, & Cassiano, 2017). Ainsi, un gestionnaire qui attendrait à l'évaluation annuelle du rendement pour faire le suivi sur cette rétroaction pourrait rater une occasion de développement pour les employés qu'il a envoyé en ÉP. Connaître la fenêtre d'opportunité et la fréquence idéale d'évaluation ou de rétroaction permettra encore une fois de maximiser les retombées de l'ÉP initiale.

Finalement, nous considérons que des variantes méthodologiques dans les recherches futures permettraient de solidifier les conclusions aux sujet de l'effet de conditions dont nous avons discuté. Par exemples, nous suggérons d'adopter des mesures observées des comportements du participant en ÉP et des techniques du conseiller. Dans cette thèse, ces mesures étaient autorapportées. De plus, un devis expérimental permettrait de contrôler l'effet

de certaines variables, notamment celui des techniques axées sur le développement. Par contre, une telle étude se réaliserait difficilement dans un contexte naturel où les firmes en ÉP veulent offrir un service de qualité équivalente à l'ensemble de leurs participants. En ce qui concerne les analyses, les écrits d'Ilgén et coll. (1979) et ceux de Corwin, Simon et Rosen (2019) proposent que les caractéristiques de la personnalité du récepteur de la rétroaction peut modérer chacune des étapes du processus réflexif à la suite de la rétroaction. Approfondir ces hypothèses d'interaction représente une avenue de recherche intéressante.

Réflexion finale sur la place de l'ÉP dans les stratégies de développement du personnel

Les résultats de cette thèse apportent un éclairage nouveau à l'appropriation de la rétroaction en ÉP en s'axant sur les retombées comportementales. Les deux articles, où la théorie de la fixation d'objectifs (Locke & Latham, 2015) et le développement des compétences prédominent, remettent en perspective la frontière entre les pratiques de rétroaction et celles de coaching. En effet, nous arrivons à la conclusion selon laquelle il y a possiblement davantage de rapprochements à faire entre les contextes de rétroaction en ÉP et de coaching professionnel qu'avec le transfert d'apprentissage en formation. Bien que le coaching professionnel se distingue de la rétroaction par la multiplicité d'intrants comportementaux en provenance du participant et par la pluralité des séances (donc des occasions de rétroaction), le coaching professionnel et la rétroaction en ÉP se ressemblent par l'approche personnalisée au développement individuel. Dans les deux contextes, le conseiller a une fine compréhension du profil du participant et peut alors grandement personnaliser ses messages. En comparaison, la rétroaction en ÉP et la formation se ressemblent par l'unicité de l'événement, mais la richesse et la finesse de la rétroaction dans ces contextes diffèrent grandement. La rétroaction est beaucoup plus personnalisée dans l'ÉP que dans la formation. Ainsi, les chercheurs et les

praticiens intéressés par l'ÉP pourraient gagner à s'inspirer davantage de la littérature sur les interventions de coaching.

De surcroît, les firmes en ÉP qui aspirent à se positionner en accompagnateur des organisations pour l'ensemble des besoins en ressources humaines (RH) peuvent voir en la rétroaction en ÉP une excellente occasion de développement d'affaires. D'abord, la rétroaction peut facilement être liée à des activités de coaching subséquentes. De plus, les besoins développementaux repérés dans les profils de participants permettent l'identification des besoins de formation des organisations. Finalement, utiliser cette opportunité de rétroaction est une stratégie pouvant contribuer à une culture organisationnelle de rétroaction. À ce sujet, Baker, Perreault, Reid et Blanchard (2013) proposent d'accompagner les leaders en RH pour aligner l'ensemble des processus RH de façon à promouvoir le continuum de l'apprentissage, établir un climat de confiance et soutenir le dialogue authentique, trois conditions épaulant la culture organisationnelle de rétroaction. Par exemple, en plus d'utiliser la rétroaction en ÉP, il est possible d'implanter un système de gestion de la performance régulier et axé sur le dialogue, former les gestionnaires à offrir une rétroaction juste et enrichissante, ou encore créer des occasions pour la rétroaction ascendante (destinée à son supérieur). Une culture organisationnelle de rétroaction favorise notamment la clarté de rôle, la satisfaction en emploi et la motivation (Dahling & O'Malley, 2011; Whitaker & Levy, 2012; Whitaker, Dahling, & Levy, 2007). Ultimement, lorsque les conditions sont respectées, l'ensemble de ces occasions de rétroaction bénéficient au développement des compétences et à l'expérience positive des travailleurs. Au final, l'ÉP et la rétroaction subséquente représentent l'une des pierres angulaires du capital humain puisqu'elles permettent de sélectionner les talents, de les développer, de

contribuer à la culture de rétroaction et à un environnement favorable à l'apprentissage ainsi que de coordonner l'ensemble des processus RH.

Références

- Abraham, J.D., Burnett, D.D., & Morrison, J.D. (2006). Feedback seeking among developmental assessment center participants. *Journal of Business and Psychology, 20*, 383-394. doi:10.1007/s10869-005-9008-z
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Armitage, C.J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology, 40*, 471-499. doi:10.1348/014466601164939
- Baker, A., Perreault, D., Reid, A., & Blanchard, C.M. (2013). Feedback and organizations: Feedback is good, feedback-friendly culture is better. *Psychologie Canadienne, 54*, 260-268. doi:10.1037/a0034691
- Boudrias, J.S., Bernaud, J.L., & Plunier, P. (2014). Candidates' integration of individual psychological assessment feedback. *Journal of Managerial Psychology, 29*, 341-359. doi:10.1108/JMP-01-2012-0016
- Byham, T. M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program*. (Thèse de doctorat, Université d'Akron). Consultée à https://etd.ohiolink.edu/pg_1?0
- Carpentier, J., & Mageau, G.A. (2014). The role of coaches' passion and athletes' motivation in the prediction of change-oriented feedback quality and quantity. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 326-335. doi:10.1016/j.psychsport.2014.02.005
- Celio, M.A., Mastroleo, N.R., DiGuseppi, G., Barnett, N.P., Colby, S.M., Kahler, C.W., ... & Monti, P.M. (2017). Using video conferencing to deliver a brief motivational

intervention for alcohol and sex risk to emergency department patients: A proof-of-concept pilot study. *Addiction Research & Theory*, 25, 318-325.

doi:10.1080/16066359.2016.1276902

Cocolakis-Wormstall, M. (2018). Labour Shortage: Here to Stay. Worker Scarcity in Canada and What Businesses Can Do to Respond. Consulté sur le site de la Banque de développement du Canada : https://www.bdc.ca/en/documents/analysis_research/labour-shortage.pdf

Corwin, E.J., Simon, L.S., & Rosen, C.C. (2019). One size does not fit all: A review of how personal influences affect workplace feedback processes. Dans L. Steelman & J. Williams (dir.). *Feedback at Work* (pp. 195-226). New York, NY: Springer.

doi:10.1007/978-3-030-30915-2_11

Crook, T.R., Todd, S.Y., Combs, J.G., Woehr, D.J., & Ketchen Jr, D.J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96, 443-456. doi:10.1037/a0022147

Crowne, D.P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*, 24, 349-354. doi:10.1037/h0047358

Dahling, J.J., & O'Malley, A.L. (2011). Supportive feedback environments can mend broken performance management systems. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, 201-203. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01327.x

Dimotakis, N., Mitchell, D., & Maurer, T. (2017). Positive and negative assessment center feedback in relation to development self-efficacy, feedback seeking, and promotion. *Journal of Applied Psychology*, 102, 1514-1527. doi:10.1037/apl0000228

- Enders, C.K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 8, 430-457. doi:10.1207/S15328007SEM0803_5
- Geinoz, L., Boudrias, J.S., & Gilbert, M.H. (2017). L'appropriation du feedback en évaluation du potentiel : les perceptions des conseillers et des candidats concordent-elles ? Actes du 19e Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française. Juillet, Bruxelles (Belgique).
- Haemer, H.D., Borges-Andrade, J.E., & Cassiano, S.K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29, 490-506. doi:10.1108/JWL-05-2016-0037
- Ilgen, D.R., Fisher, C.D., & Taylor, M.S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371. doi:10.1037/0021-9010.64.4.349
- Kim, K.H. (2005). The relation among fit indexes, power, and sample size in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, 368-390. doi:10.1207/s15328007sem1203_2
- Kuncel, N.R., Klieger, D.M., Connelly, B.S., & Ones, D.S. (2013). Mechanical versus clinical data combination in selection and admissions decisions: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 98, 1060-1072. doi:10.1037/a0034156
- Leibold, N., & Schwarz, L.M. (2015). The art of giving online feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15, 34-46. Consulté au <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060438>

- Lessard, F.E. (2019). *Identifier, mesurer et évaluer l'efficacité des techniques de rétroaction dans un contexte d'évaluation de potentiel* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2015). Goal-setting theory. Dans J. B. Miner (dir.), *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership* (p. 159-183). New York, NY: Routledge.
- Martin, H., Wright, R., & Cowan, A. (2014). *Human Resources Trends and Metrics: Human Resources. Measurement Benchmarking*. Consulté sur le site du Conference Board of Canada : <http://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=5736>
- Maurer, T.J., Mitchell, D.R., & Barbeite, F.G. (2002). Predictors of attitudes toward a 360-degree feedback system and involvement in post-feedback management development activity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 87-107.
doi:10.1348/096317902167667
- Meyer, J.P., & Morin, A.J. (2016). A person-centered approach to commitment research: Theory, research, and methodology. *Journal of Organizational Behavior*, 37, 584-612.
doi:10.1002/job.2085
- Moffitt, R.L., Padgett, C., & Grieve, R. (2020). Accessibility and emotionality of online assessment feedback: Using emoticons to enhance student perceptions of marker competence and warmth. *Computers & Education*, 143, 103654.
doi:10.1016/j.compedu.2019.103654

- Morris, S.B., Daisley, R.L., Wheeler, M., & Boyer, P. (2015). A meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance. *Journal of Applied Psychology, 100*, 5-20. doi:10.1037/a0036938
- Morris, S.B., Kwaske, I.H., & Daisley, R.R. (2011). The validity of individual psychological assessments. *Industrial and Organizational Psychology, 4*, 322-326. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01347.x
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2017). *Mplus User's Guide* (8^e éd.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2012). Evaluating six common stereotypes about older workers with meta-analytical data. *Personnel psychology, 65*(4), 821-858. doi : 10.1111/peps.12003
- Pfeffer, J., & Jeffrey, P. (1998). *The Human Equation: Building Profits by Putting People First*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Plunier, P. (2012). *Modéliser le processus d'appropriation du feedback en évaluation du potentiel pour en optimiser les retombées positives auprès des candidats* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Sargeant, J.M., Mann, K.V., Van der Vleuten, C.P., & Metsemakers, J.F. (2009). Reflection: A link between receiving and using assessment feedback. *Advances in Health Sciences Education, 14*, 399-410. doi:10.1007/s10459-008-9124-4
- Savaria, K. (2011). *Estime de soi et appropriation cognitive du feedback en contexte d'évaluation de potentiel : le rôle de la valence et de l'influence de la source* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Consultée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>

- Shieh, G. (2008). Detecting interaction effects in moderated multiple regression with continuous variables: Power and sample size considerations. *Organizational Research Methods, 12*, 510-528. doi:10.1177/1094428108320370
- Siemsen, E., Roth, A., & Oliveira, P. (2010). Common method bias in regression models with linear, quadratic, and interaction effects. *Organizational Research Methods, 13*, 456-476. doi:10.1177/1094428109351241
- Silzer, R.J., & Jeanneret, R. (2011). Individual psychological assessment: A practice and science in search of common ground. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 4*, 270–296. doi:10.1111/j.1754-9434.2011.01341.x
- Trudeau, S., & Boudrias, J.S. (2019). L’appropriation comportementale de la rétroaction en évaluation du potentiel: étude exploratoire de l’effet de la difficulté de développement des compétences et de leur nombre. *Revue canadienne des sciences du comportement, 51*, 192-200. doi:10.1037/cbs0000132
- Trudeau, S., Suissa, A.H., & Boudrias, J.S. (2019). Favoriser le développement professionnel avec le feedback: les engagements affectif et calculé envers l’objectif comme modérateurs de la relation intention–comportement. *Psychologie du Travail et des Organisations, 25*(3), 152-166. doi:10.1016/j.pto.2019.02.004
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY: John Willey & Sons.
- Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin, 132*, 249-268. doi:10.1037/0033-2909.132.2.249

Whitaker, B.G., Dahling, J.J., & Levy, P. (2007). The development of a feedback environment and role clarity model of job performance. *Journal of Management*, 33, 570-591.

doi:10.1177/0149206306297581

Whitaker, B.G., & Levy, P. (2012). Linking feedback quality and goal orientation to feedback seeking and job performance. *Human Performance*, 25, 159-178.

doi:10.1080/08959285.2012.658927

Woo, S.E., Sims, C.S., Rupp, D.E., & Gibbons, A.M. (2008). Development engagement within and following developmental assessment centers: Considering feedback favorability and self-assessor agreement. *Personnel Psychology*, 61, 727-759.

doi:10.1111/j.1744-6570.2008.00129.x

Annexe A : Questionnaires utilisés

Soutien social au développement

Cet instrument est inspiré de celui de Maurer, Mitchell et Barbeite (2002).

1	2	3	4	5	6
Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez en accord	Totalement en accord

Répondez aux questions suivantes en pensant à votre objectif principal.

Une personne significative...

1. A à cœur ma réalisation de cet objectif.
2. M'offre des ressources et un soutien concret facilitant l'atteinte de mon objectif.
3. Évalue ma progression par rapport à cet objectif.
4. Soutient mes efforts de développement par rapport à cet objectif.
5. Me donne du feedback sur ma progression en lien avec mon objectif.
6. M'offre du soutien lorsque je rencontre des difficultés en lien avec mon objectif de développement.

Techniques de rétroaction en ÉP du conseiller axées sur le développement

Le questionnaire utilisé est celui de Lessard et Boudrias (sous presse).

1	2	3	4	5
Je ne l'ai pas fait				Je l'ai fait et nous en avons parlé amplement

Durant la séance de feedback...

1. J'ai mis en évidence la concordance entre les objectifs du candidat et ses actions professionnelles (item inversé)
2. J'ai questionné le candidat sur ce qu'il a déjà essayé et/ou fait pour se développer, ainsi que sur les leçons apprises.
3. J'ai aidé le candidat à se fixer des objectifs spécifiques et réalistes de développement professionnel.
4. J'ai exploré avec le candidat les bénéfices qu'il voit à adopter de nouveaux comportements au travail.
5. J'ai exploré avec le candidat des situations où il pourra mettre en œuvre de nouveaux comportements professionnels (opportunité de développement, mandats spéciaux, etc.).
6. J'ai exploré avec le candidat les moyens à sa disposition pour se développer dans sa fonction actuelle (lectures, coaching, mentorat, etc.).

Intention motivationnelle de changer dans le sens de la rétroaction en ÉP

Cet instrument est celui de Plunier, Boudrias et Savoie (2013).

1	2	3	4	5	6
Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez en accord	Totalement en accord

À la suite de la rencontre de feedback...

1. Je suis motivé à entreprendre des activités de développement (p. ex. formation, groupe de discussion, lecture) en lien avec le feedback.
2. Je suis déterminé à travailler sur mes zones de développement ciblées lors du feedback.
3. Je suis motivé à me développer dans le sens du feedback.

Appropriation comportementale de la rétroaction en ÉP

Cet instrument est celui de Boudrias, Bernaud et Plunier (2014).

1	2	3	4	5	6
Totalement en désaccord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez en accord	Totalement en accord

Depuis la rencontre de feedback...

1. J'ai davantage recours à mes forces identifiées durant le feedback quand je suis confronté à un problème au travail. (changement de comportement)
2. J'ai modifié mes comportements moins efficaces discutés lors du feedback. (changement de comportement)
3. J'ai changé ma façon de me comporter au travail dans le sens du feedback. (changement de comportement)
4. J'ai recherché plus de feedback de la part de mon entourage par rapport aux compétences abordées durant le feedback. (changement de comportement)
5. J'ai demandé à mon entourage comment je pourrais me développer par rapport aux compétences discutées durant le feedback. (changement de comportement)
6. J'ai demandé à mon supérieur un plan de développement en lien avec le feedback. (activités de développement)
7. Je me suis informé sur les activités de développement (ex: formation, coaching, groupe de discussion, lecture) en lien avec les compétences discutées lors du feedback. (activités de développement)
8. J'ai participé sur une base volontaire à des activités de développement (ex: formation, coaching, groupe de discussion, lecture) en lien avec le feedback. (activités de développement)

Annexe B : Formulaire de consentement du participant

Code administratif : _____

PROJET DE RECHERCHE

LES INTERVENTIONS EN RENCONTRE DE FEEDBACK: RÉPERCUSSIONS SUR
L'APPROPRIATION DU FEEDBACK ET SUR LE DÉVELOPPEMENT



UNIVERSITÉ
LAVAL

Chercheurs principaux :

Jean-Sébastien Boudrias, professeur titulaire, Département de psychologie, Université de Montréal

Marie-Hélène Gilbert, professeure adjointe, Département de management, Université Laval

Renseignements aux participants

1. Contexte de la présente recherche

Les chercheurs principaux menant cette recherche sont deux professeurs d'Université. Il s'agit de Jean-Sébastien Boudrias, professeur titulaire à l'Université de Montréal, et Marie-Hélène Gilbert, professeure adjointe à l'Université Laval. Ces professeurs travaillent en collaboration avec des étudiants au doctorat de l'Université de Montréal. La firme d'évaluation du potentiel X collabore également à ce projet de recherche.

Nous souhaitons découvrir quels sont les éléments qui rendent efficace la séance de rétroaction qu'un conseiller réalise avec un candidat, suite à une évaluation du potentiel. Ainsi, les données recueillies permettront de vérifier quelles techniques d'intervention sont les plus efficaces pour que le candidat, en l'occurrence vous, s'approprie le mieux le feedback qui lui est donné suite à l'évaluation de son potentiel. Finalement, en ayant accès aux résultats de votre évaluation, il sera possible de vérifier s'il y a des caractéristiques personnelles des candidats qui interagissent avec les types d'interventions du conseiller. Cela permettra de vérifier si une approche plus individualisée est souhaitable.

Ainsi, certains questionnaires vous seront distribués aux différentes étapes du processus d'évaluation et de rétroaction, et même 3 mois suivant la rétroaction, afin de mesurer votre perception du processus.

2. Participation à la recherche

Votre participation à ce projet consiste à permettre aux chercheurs d'avoir accès à vos résultats d'évaluation, ainsi que de compléter trois courts questionnaires. Ainsi votre participation consiste en quatre éléments :

- 1) Donner votre accord pour que les chercheurs aient accès à vos résultats d'évaluation de potentiel, incluant ceux des tests psychométriques;
- 2) Remplir un premier questionnaire, d'une durée de 10 minutes, à la suite de votre journée d'évaluation;
- 3) Remplir un deuxième questionnaire, d'une durée de 15 minutes, à la suite de votre séance de rétroaction;
- 4) Remplir un dernier questionnaire, d'une durée de 5 minutes, qui vous sera envoyé par courriel 3 mois après votre rencontre de rétroaction.

Ceci nous permettra de mieux comprendre vos réactions et comportements découlant de votre rencontre de rétroaction.

3. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls les chercheurs auront accès à la liste des participants et des numéros correspondants. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Parmi les informations recueillies par les chercheurs, aucune ne sera transmise à votre employeur (ou potentiel employeur). Les conseillers de la firme X n'auront pas accès à ces données de façon individuelle, c'est-à-dire que les conseillers ne pourront pas connaître les résultats provenant de nos mesures qui vous concernent personnellement. De plus, les questionnaires et les listes de noms seront conservés sous clés pour une durée de sept ans suivant la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées au-delà de cette période.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à une meilleure compréhension de l'efficacité des interventions pratiquées par les conseillers suite à une évaluation du potentiel. Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Vous pourrez, à tout moment, refuser de répondre à une question ou même mettre fin à votre participation à l'étude.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel, indiqués ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront être détruits.

6. Questions, retrait et plaintes

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Simon Trudeau, étudiant au doctorat sous la supervision de Jean-Sébastien Boudrias, au numéro de téléphone suivant : X ou à l'une des adresses courriel qui suivent :
simon.trudeau@umontreal.ca jean-sebastien.boudrias@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel qui suit : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

CONSENTEMENT

Candidat

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et j'ai eu les réponses souhaitées sur ce projet ainsi que ma participation. Je consens librement à prendre part à cette recherche et je sais que je peux me retirer en tout temps sans avoir à justifier ma décision :

Signature : _____ Date : _____

Nom, Prénom : _____

Courriel où l'on pourra vous rejoindre dans 3 mois : _____

Adjointe

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées :

Signature : _____ Date : _____

Nom, Prénom : _____

Chercheurs

Je déclare avoir expliqué par écrit le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et m'engage à respecter les clauses énumérées dans la description de la recherche ci-dessus :

Signature : _____ Date : 5/01/2015

Nom, Prénom : Boudrias, Jean-Sébastien

Signature : _____ Date : 5/01/2015

Nom, Prénom : Gilbert, Marie-Hélène

Annexe C : Formulaire de consentement du conseiller



PROJET DE RECHERCHE

LES INTERVENTIONS EN RENCONTRE DE FEEDBACK : RÉPERCUSSIONS SUR
L'APPROPRIATION DU FEEDBACK ET SUR LE DÉVELOPPEMENT

Chercheurs principaux :

Jean-Sébastien Boudrias, professeur titulaire, Département de psychologie, Université de Montréal

Marie-Hélène Gilbert, professeure adjointe, Département de management, Université Laval

Renseignements aux conseillers

1. Contexte de la présente recherche

Les chercheurs principaux menant cette recherche sont Jean-Sébastien Boudrias, professeur titulaire à l'Université de Montréal, et Marie-Hélène Gilbert, professeure adjointe à l'Université Laval. Ils travaillent en collaboration avec des étudiants au doctorat de l'Université de Montréal.

Cette recherche a pour objectif d'identifier les différentes variables qui rendent efficace la séance de rétroaction qu'un conseiller réalise avec un candidat suite à l'évaluation du potentiel de ce dernier. Ainsi, les données recueillies lors de cette recherche permettront, d'abord, de vérifier les propriétés statistiques d'un questionnaire sur les techniques de rétroaction à la suite de l'évaluation de potentiel. Ensuite, elles permettront de vérifier quelles techniques de rétroaction sont les plus efficaces pour l'appropriation du feedback et les comportements ultérieurs du candidat, suite à l'évaluation de potentiel. Finalement, en ayant accès à l'évaluation de potentiel des candidats, il sera possible de vérifier s'il y a des caractéristiques des candidats qui interagissent avec les types d'interventions du conseiller et de vérifier si une approche plus individualisée est souhaitable.

2. Participation à la recherche

Pour chaque candidat qui aura accepté de participer à l'étude, vous aurez :

- 1) à permettre aux chercheurs d'avoir accès à votre évaluation du potentiel de ce candidat et
- 2) à compléter le questionnaire des techniques d'intervention suite à la rencontre de rétroaction avec ce candidat.

3. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque conseiller participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls les chercheurs auront accès à la liste des conseillers et des numéros correspondants. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Concernant les informations recueillies sur vos pratiques, elles ne seront accessibles que par vous ou par les chercheurs. Aucune information personnelle ne sera pas transmise à votre employeur, X.

Vous aurez accès aux résultats finaux des candidats que vous aurez rencontrés personnellement (appropriation du feedback et prise de conscience), mais ces données ne vous seront accessibles que de manière agrégée, c'est-à-dire qu'elles représenteront une moyenne des résultats d'un minimum de dix candidats (ne vous permettant ainsi pas de reconnaître les réponses d'un candidat en particulier).

De plus, de la même façon que pour vos pratiques, les résultats des candidats vous ayant rencontré ne seront connus que des chercheurs et ne seront divulgués qu'à vous-même.

Finalement, les questionnaires et les listes de noms seront conservés sous clés pour une durée de sept ans suivant la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées au-delà de cette période.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à une meilleure compréhension de l'efficacité des interventions pratiquées par les conseillers en séance de rétroaction. Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à votre participation de l'étude.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication (où seules pourront être diffusées des informations ne permettant pas de vous identifier), il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Questions et plaintes

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Simon Trudeau, étudiant au doctorat sous la supervision de Jean-Sébastien Boudrias, au numéro de téléphone suivant : X ou à l'adresse courriel qui suit : simon.trudeau@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel qui suit : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

CONSENTEMENT

Conseiller

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et on a répondu de manière satisfaisante à mes questions;

Je consens librement à prendre part à cette recherche et je sais que je peux me retirer en tout temps sans avoir à justifier ma décision :

Signature : _____ Date : _____

Nom, Prénom : _____

Chercheurs principaux

Je déclare avoir expliqué par écrit le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et m'engage à respecter les clauses énumérées dans la description de la recherche ci-dessus :

Signature : _____ Date : 5/01/2015

Nom, Prénom : Boudrias, Jean-Sébastien

Signature : _____ Date : 5/01/2015

Nom, Prénom : Gilbert, Marie-Hélène