

Université de Montréal

Modéliser le processus d’appropriation du feedback en évaluation du potentiel pour en optimiser les retombées positives auprès des candidats

par

Patrick Plunier

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l’obtention du grade de doctorat
en psychologie du travail et des organisations

Août, 2012

© Patrick Plunier, 2012

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée:

Modéliser le processus d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel
pour en optimiser les retombées positives auprès des candidats

Présentée par :
Patrick Plunier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Serge Sultan, président-rapporteur
Jean-Sébastien Boudrias, directeur de recherche
André Savoie, codirecteur
Michel Cossette, membre du jury
Louis Baron, examinateur externe
Carole Groleau, représentante du doyen de la FES

Résumé

L'appropriation du feed-back a fait l'objet de plusieurs modèles théoriques en contexte d'évaluation de la performance, notamment par Ilgen, Fisher et Taylor (1979) qui suggèrent un modèle explicitant comment un feed-back en vient à susciter des changements comportementaux. Ce modèle a été repris dans divers domaines de recherche, sans pour autant être adapté en fonction du contexte spécifique dans lequel le feed-back était transmis. Cette thèse propose un modèle d'appropriation du feed-back inspiré des travaux d'Ilgen et al. (1979), mais reflétant les spécificités de l'évaluation du potentiel. Le modèle comporte trois étapes qui sont l'appropriation cognitive (composée de l'acceptation et de la conscientisation), l'intention d'agir dans le sens du feed-back et l'appropriation comportementale.

La présente thèse se décompose en trois articles poursuivant les objectifs suivants : (1) Proposer un modèle théorique de l'appropriation du feed-back adapté au contexte de l'évaluation du potentiel. (2) Valider une mesure de l'appropriation cognitive combinant l'acceptation et la conscientisation. (3) Tester empiriquement le modèle d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel.

Le premier article vise d'abord à circonscrire les fondements de l'évaluation du potentiel et à définir l'appropriation du feed-back. Sur la base de ces informations, le modèle d'Ilgen et al. (1979) est ensuite revu et modifié. Les liens entre les différentes étapes du modèle sont subséquemment étayés par

des théories et des études empiriques. L'article se conclue par une réflexion sur les retombées théoriques et pratiques du modèle revisité.

L'objectif du second article consiste à développer et valider une mesure de l'appropriation cognitive incluant deux dimensions, à savoir l'acceptation et la conscientisation. Pour ce faire, deux études ont été menées auprès de candidats ayant reçu un feed-back suite à une évaluation du potentiel. Des analyses factorielles exploratoires ($N = 111$), puis des analyses factorielles confirmatoires ($N = 178$) ont été réalisées en ce sens. Chaque dimension de l'appropriation cognitive a également été mise en relation avec des variables critères afin de recueillir des éléments de preuve appuyant la validité de l'instrument. La majorité des indices obtenus confirment la présence des deux dimensions pressenties et des constats sont tirés sur la base de ces résultats.

Le troisième article vise à vérifier empiriquement les liens anticipés entre les composantes du modèle d'appropriation du feed-back détaillé dans le premier article. Les deux premières étapes du modèle, soit l'appropriation cognitive et l'intention d'agir, ont été mesurées via un questionnaire complété immédiatement après le feed-back par 178 candidats. Ces derniers ont été sollicités trois mois plus tard afin de compléter un second questionnaire portant sur la dernière étape, l'appropriation comportementale, et 97 d'entre eux y ont répondu. Les résultats d'analyses par équations structurelles supportent le modèle et une discussion sur la portée de tels résultats s'en suit.

Mots-clés : appropriation, feed-back, évaluation du potentiel, modélisation, analyses factorielles confirmatoires, analyses par équations structurelles.

Abstract

Feedback appropriation has been the subject of several theoretical models in the context of performance evaluation, namely by Ilgen, Fisher, and Taylor (1979), who proposed a model explaining how feedback elicits behavioural change. This model has been applied in various research areas, but has yet to be adapted to a specific context in which feedback is given. This thesis proposes a feedback appropriation model inspired by Ilgen et al. (1979) that reflects the specific characteristics of individual psychological assessment. The model is divided into three stages, which are cognitive appropriation (comprised of acceptance and insight), the intention to act in accordance with feedback, and behavioural appropriation.

The present thesis includes three articles that pursue the following objectives: (1) Propose a theoretical model on feedback appropriation adapted to the context of individual psychological assessment. (2) Validation of a measure of cognitive appropriation, combining acceptance and insight. (3) Empirical testing of the model of feedback appropriation in the context of individual psychological assessment.

The first article presents the nature of individual psychological assessment practice and seeks to define feedback appropriation in this context. Thereafter, Ilgen et al.'s (1979) feedback model is reviewed and modified based on psychological individual assessment context. Support for links between the different stages of the model are subsequently shown using various theories and

empirical studies. The article concludes with a reflection on the theoretical and practical implications of the revised model.

The goal of the second article is to develop and validate a measure of cognitive appropriation that includes two dimensions, acceptance and insight. This was accomplished by way of two studies conducted on candidates having received feedback following an individual psychological assessment. Exploratory factor analyses (N= 111), followed by confirmatory factor analyses (N= 178) were conducted. Links between each dimension of cognitive appropriation and key variables were tested in order to support the validity of the instrument. The results confirmed the presence of both proposed dimensions, and observations based on these findings are discussed.

The third article seeks to empirically verify the anticipated relationships between elements of the feedback appropriation model outlined in the first article. The first two stages of the model, cognitive appropriation and intention to act, were measured using a questionnaire completed immediately following feedback received by 178 candidates. These participants were solicited three months later in order to complete a second questionnaire concerning the third stage, behavioural appropriation, 97 of which responded. Structural equation analyses supported the model and a discussion on the significance of these results follows.

Keywords : appropriation, feedback, individual psychological assessment, modelling, confirmatory factor analyses, structural equation analyses.

Table des matières

| | |
|--|------|
| Résumé | i |
| Abstract | iv |
| Remerciements | xiii |
| Introduction | 1 |
| Le feed-back en évaluation du potentiel | 4 |
| Les bénéfices mitigés du feed-back | 7 |
| Comment le feed-back en vient-il à susciter une mise en action? | 8 |
| Références | 13 |
| Modélisation du processus d’appropriation du feed-back en contexte d’évaluation du potentiel..... | 16 |
| Résumé | 17 |
| Définir la pratique de l’évaluation du potentiel | 19 |
| Définir l’appropriation du feed-back..... | 22 |
| Modéliser le processus d’appropriation du feed-back | 26 |
| Mesurer le processus d’appropriation du feed-back | 38 |
| Réflexion sur le processus d’appropriation du feed-back | 40 |
| Conclusion..... | 44 |
| Références | 45 |
| Annexe A | 56 |
| Validation d’une mesure d’appropriation cognitive du feed-back en évaluation du potentiel..... | 59 |
| Résumé | 60 |
| Fondements théoriques..... | 63 |
| Étude 1 : Examen initial de la structure du questionnaire..... | 70 |
| Étude 2 : Confirmation de la structure factorielle et examen de la validité discriminante | 74 |
| Méthode..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| Résultats | 81 |
| Discussion générale..... | 85 |
| Conclusion..... | 92 |
| Références | 94 |
| Annexe A | 105 |
| Vérification d'un modèle d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel pour prédire les changements comportementaux en emploi | 106 |
| Résumé | 107 |
| L'appropriation du feed-back : la clé des changements comportementaux | 109 |
| Méthode..... | 115 |
| Résultats | 118 |
| Discussion | 122 |
| Conclusion..... | 128 |
| Références | 129 |
| Annexe A | 139 |
| Conclusion..... | 140 |
| La conscientisation : une avenue de recherche prometteuse..... | 143 |
| L'avenir de la pratique de l'évaluation du potentiel | 147 |
| Références | 149 |

Liste des tableaux

Modélisation du processus d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : <i>Comparaison entre l'évaluation du potentiel et l'évaluation de la performance</i> | 52 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Tableau 2 : <i>Sommaire des études sur l'intention d'agir en lien avec l'acceptation</i> | 53 |
|--|----|

Validation d'une mesure d'appropriation cognitive du feed-back en évaluation du potentiel

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : <i>Propriétés de la solution à 2 facteurs de l'analyse factorielle exploratoire de l'étude 1</i> | 100 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Tableau 2 : <i>Analyses factorielles confirmatoires de l'étude 2</i> | 101 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Tableau 3 : <i>Moyennes, écarts-types et indices de consistance interne des variables de l'étude 2</i> | 102 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Tableau 4 : <i>Corrélations entre la mesure d'appropriation cognitive et les variables critères de l'étude 2</i> | 103 |
|--|-----|

**Vérification d'un modèle d'appropriation du feed-back en évaluation
du potentiel pour prédire les changements comportementaux en
emploi**

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : <i>Statistiques descriptives et corrélations entre les variables du modèle</i> | 134 |
| Tableau 2 : <i>Résultats des analyses factorielles confirmatoires</i> | 135 |
| Tableau 3 : <i>Résultats des analyses par équations structurelles pour le modèle de médiation</i> | 136 |

Liste des figures

Modélisation du processus d’appropriation du feed-back en contexte d’évaluation du potentiel

Figure 1: Modèle du processus de feed-back d’Ilgen, Fisher et Taylor (1979)..... 54

Figure 2: Modélisation de l’appropriation du feed-back en contexte d’évaluation du potentiel 55

Validation d’une mesure d’appropriation cognitive du feed-back en évaluation du potentiel

Figure 1: Estimation standardisée des paramètres du modèle factoriel retenu 104

Vérification d’un modèle d’appropriation du feed-back en évaluation du potentiel pour prédire les changements comportementaux en emploi

Figure 1: Modélisation du processus d’appropriation du feed-back suite à une évaluation du potentiel..... 137

Figure 2: Coefficients standardisés du modèle retenu (modèle 1)..... 138

Conclusion

Figure 1 : La fenêtre de Johari (Luft et Ingham, 1955)..... 150

À mes parents,

Remerciements

Chacune des pages de cette thèse est teintée par un grand nombre de personnes et je tiens à leur témoigner ma reconnaissance.

Tout d'abord, un gros merci à mon directeur de thèse, Jean-Sébastien Boudrias. Tu es pour moi un heureux mélange de rigueur et d'intelligence. Tu auras assurément marqué mon parcours académique. J'aimerais également remercier mon co-directeur, André Savoie, dont les conseils ont enrichi ma réflexion tout au long du processus.

Aussi, cette thèse a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

J'aimerais ensuite remercier mes collègues de l'université. Merci à ma grande amie Annie Lafrenière pour ta fougue, ton humour et tes mots d'encouragement. Je veux également remercier Karine Savaria pour son amitié, son écoute et son soutien. Maryse Brien et Geneviève Beaulieu ont été deux personnes généreuses de leur temps lorsque j'avais besoin de conseils. La contribution de Philippe LeBrock et Marie Malo mérite également d'être mentionnée.

Je tiens aussi à remercier toute l'équipe CFC Dolmen. Vous m'avez permis de recueillir mes données de thèse et vous avez contribué à façonner le professionnel que je suis devenu.

D'autres personnes significatives ont gravité autour de moi tout au long du processus: Frédéric Hatin, Jean-Luc Dupuis, Isabelle Longtin, Catherine

Lippé, Monique Cyr, ma sœur Julie, mon frère Joël, Jean-Pierre et Sophie, ma tante Chantale, mon oncle Gaël et ma grand-mère Berthe.

Enfin, merci à mes parents, Louise et Yannig, qui mériteraient de retrouver leurs noms inscrits sur la page titre de cette thèse. Vous m'avez non seulement appris à lire, écrire et compter, mais également à faire preuve de persévérance, de curiosité intellectuelle et de passion. Vous êtes des personnes exceptionnelles et je vous dédie cette thèse.

Introduction

L'année 2011 marque un tournant décisif qui changera à jamais le visage démographique du Québec. Nés entre 1946 et 1965, les premiers baby-boomers auront soixante-cinq ans cette année et commenceront à prendre leur retraite, si cela n'est pas déjà fait. Des défis majeurs en termes de gestion des ressources humaines découleront de cette situation. Les derniers chiffres d'Emploi-Québec révèlent d'ailleurs que près de 500 000 postes devront être pourvus au Québec d'ici 2013 en raison de départs à la retraite. Ce choc démographique sensibilise les organisations à l'importance de contribuer au développement des compétences de la relève qui devra assumer rapidement des fonctions de gestion élargies (Rothwell, 2000).

Le feed-back sur les compétences professionnelles maîtrisées et à développer constituerait un outil de choix pour contribuer à la réussite de ces gestionnaires (London, 2003). La centralité du feed-back comme moteur du développement professionnel se reflète d'ailleurs dans l'intérêt grandissant qui est porté au concept de « culture de feed-back » par les organisations (London et Smither, 2002). Ce type de culture caractérise les organisations dont les employés sollicitent, reçoivent et utilisent régulièrement le feed-back formel et informel qui leur est transmis afin d'augmenter leur performance. Les organisations valorisant ce type de culture disposent généralement de mécanismes et de structures permettant aux employés d'avoir accès au feed-back et d'obtenir le soutien nécessaire pour mettre en pratique leurs nouveaux acquis. Parmi les mécanismes fréquemment privilégiés, mentionnons

notamment le coaching, le plan de développement, l'évaluation de rendement et l'évaluation multi-sources.

L'évaluation du potentiel constitue également une autre stratégie qui gagne en popularité auprès des organisations soucieuses de jouer un rôle actif dans le développement de leurs employés (Jeanneret et Silzer, 1998). Située en amont, cette stratégie vise à recourir à un évaluateur externe spécialisé (psychologue du travail) et à une panoplie d'outils psychométriques en vue de cerner avec précision le potentiel et les compétences professionnelles d'un individu, ainsi que ses forces et ses aires de développement en regard d'un contexte professionnel donné. Le feed-back résultant d'une évaluation du potentiel contribuerait à l'optimisation des compétences professionnelles des individus en leur faisant prendre conscience de leurs priorités d'amélioration et en orientant leurs efforts de développement en conséquence (Thornton, 1992). Ce feed-back, transmis par un évaluateur expert, pourrait s'avérer un fort stimulant pour amorcer ou accélérer le développement professionnel à partir des informations intégrées par la personne évaluée (Hazucha et al., 2011).

L'évaluation du potentiel (en anglais : *individual psychological assessment*) est un domaine d'activité de la psychologie du travail qui consiste à déterminer dans quelle mesure des individus (candidats) ont la capacité et la motivation pour occuper des postes autres que celui qu'ils ont et pour se développer par rapport à des compétences personnelles, interpersonnelles et managériales (Foucher et Leduc, 2001). Le psychologue du travail repose

habituellement son évaluation sur des tests psychométriques, des entrevues et des simulations telles qu'un panier de gestion. Une fois l'évaluation réalisée, le candidat peut généralement se prévaloir d'un feed-back portant sur ses résultats.

La définition de ce champ de pratique met en lumière le fait que l'évaluation du potentiel est une activité délimitée dans le temps qui ne peut pas être le seul mécanisme de feed-back privilégié par les organisations. En effet, un processus d'évaluation du potentiel inclut rarement un soutien au candidat une fois le feed-back transmis, contrairement à d'autres interventions développementales telles que le coaching. L'organisation doit donc prendre le relais une fois le processus d'évaluation du potentiel complété afin de renforcer, guider et accompagner le candidat dans ses efforts de développement professionnel.

Nonobstant le fait qu'il s'agit d'une intervention ponctuelle, l'évaluation du potentiel présente l'avantage de s'appuyer sur des outils psychométriques rarement employés dans le cadre des autres activités développementales (p.ex. inventaire de personnalité). En outre, le feed-back est prodigué par des personnes formées pour donner une rétroaction riche et pertinente à partir de ces outils. Ce faisant, le candidat est exposé à un feed-back différent auquel il n'aurait pas forcément accès via les autres interventions généralement privilégiées par les organisations. Il s'avère donc pertinent de mieux comprendre en quoi consiste un feed-back en évaluation du potentiel, de même que les bénéfices qui peuvent en résulter.

Le feed-back en évaluation du potentiel

Le terme feed-back a été introduit en science via la théorie de l'homéostasie qui réfère à la capacité d'un organisme de maintenir un état de stabilité malgré les changements constants de l'environnement externe (Cannon, 1932). Le feed-back serait le mécanisme régulateur assurant l'équilibre de l'organisme par l'entremise de deux forces contraires. Le feed-back positif amplifie un processus alors que le feed-back négatif en renverse la direction. Cannon (1932) ajoute que le feed-back peut provenir d'une source interne ou externe à l'organisme.

Transposé au contexte d'évaluation du potentiel, le feed-back vise donc à amener le candidat à être en adéquation avec son milieu de travail, à être plus performant et épanoui dans ses fonctions actuelles ou futures. Pour ce faire, le psychologue peut renforcer les comportements positifs émis par le candidat (feed-back positif) ou l'inciter à revoir ses comportements contreproductifs (feed-back négatif). Toutefois, le psychologue n'est pas le seul agent de feed-back au cours de la rencontre. Le candidat est également une source de feed-back et les réflexions qu'il réalise au cours de la rencontre peuvent contribuer à lui faire prendre conscience de nouveaux aspects de sa personne. Ainsi, le succès d'un feed-back en évaluation du potentiel ne repose pas uniquement sur les épaules du psychologue, mais également sur celles du candidat.

Suite aux travaux portant sur l'homéostasie, le terme feed-back a été repris et ajusté à diverses disciplines telles que la physique, la biologie et

l'économie. Dans le domaine spécifique des sciences sociales, la plupart des définitions recensées suggère qu'il s'agit d'un processus de communication par lequel un message, le feed-back, est transmis d'un émetteur à un récepteur (Schermerhorn, Hunt et Osborn, 2002; Shannon et Weaver, 1949). Certains auteurs précisent que ce processus serait bidirectionnel et rétroactif (p.ex. : Wiener, 1948).

Lors d'un feed-back en évaluation du potentiel, le psychologue représente l'émetteur qui cherche à communiquer des informations au candidat, lequel est le récepteur. Le message concerne les attitudes, les traits de personnalité ou encore les comportements du candidat (Ryan, Brutus, Greguras et Hakel, 2000). La nature bidirectionnelle du processus de feed-back révèle que le candidat peut réagir aux propos du psychologue. Ses commentaires peuvent encourager le psychologue à revoir le contenu du message qu'il lui communique ou, du moins, influencer la façon dont il le lui transmet.

Cormier (2006) avance qu'un feed-back peut être descriptif, inférentiel ou expérimental. Cette typologie propose des catégories non mutuellement exclusives entre l'inférentiel (les causes) et l'expérientiel (les émotions) qui peuvent aussi être des causes, à moins que la différence tienne à la notion d'observable. Le feed-back descriptif est axé sur des éléments perceptibles ou vérifiables tels que des comportements, des événements et des résultats tangibles. L'émetteur s'en tient aux faits en tentant de ne pas se laisser influencer par ses interprétations ou ses émotions. Le feed-back inférentiel met

en évidence des inférences basées sur des données observables. L'émetteur avance des hypothèses pour tenter d'expliquer les comportements ou les résultats du récepteur. Le feed-back expérientiel est centré sur les réactions personnelles, les sentiments et les émotions de l'émetteur du message.

Les trois types de feed-back peuvent se manifester au cours d'un feed-back suivant une évaluation du potentiel. Le psychologue privilégie une approche descriptive lorsqu'il expose au candidat ses résultats aux différents outils ou qu'il décrit les comportements observés chez celui-ci durant l'entrevue. Le feed-back a une connotation inférentielle lorsque le psychologue propose des liens entre les différents résultats du candidat ou qu'il émet des hypothèses sur leurs causes sous-jacentes. Il peut également arriver que le psychologue ressente des émotions durant ses échanges avec le candidat et qu'il souhaite en discuter avec celui-ci.

En somme, le feed-back en évaluation du potentiel est un échange bidirectionnel entre le psychologue et le candidat à propos des résultats de ce dernier au processus d'évaluation. L'objectif de la rencontre consiste à aider le candidat à être mieux adapté à son environnement de travail en l'encourageant à augmenter la fréquence des comportements profitables et à restreindre la fréquence des comportements jugés moins appropriés. Le psychologue peut s'en tenir à une description objective des résultats du candidat à travers les différents outils d'évaluation, tout comme il peut aborder les causes

explicatives de ses agissements ou exprimer les émotions qu'il ressent à son égard.

Les bénéfices mitigés du feed-back

La valeur d'un feed-back résultant d'une évaluation du potentiel se résumerait en trois mots : informer, motiver et récompenser le comportement d'un individu (London, 2003). Les informations contenues dans le feed-back permettent au candidat d'en apprendre davantage sur lui-même, ou du moins, sur la façon dont il est perçu. Le feed-back donne une autre perspective et permet ainsi d'augmenter le niveau de conscience (Cormier, 2006). Il s'agit d'une occasion unique pour le candidat de mieux saisir en quoi ses comportements concordent ou non avec les attentes de son organisation. Il peut alors mieux comprendre les attentes fixées à son endroit et les moyens qu'il aurait avantage à prendre pour les atteindre. En réponse au feed-back, il peut déployer des efforts pour orienter ses comportements en fonction des valeurs, des défis et des orientations de son organisation et ultimement être récompensé en conséquence.

Des recherches empiriques démontrent que le feed-back ne génère pas systématiquement les effets décrits ci-dessus. Une méta-analyse indique par exemple que le feed-back améliore la performance dans le tiers des cas, n'a aucun effet significatif dans un autre tiers, et même, l'affecte négativement dans le tiers restant (Kluger et DeNisi, 1996). Ces résultats ont fortement ébranlé la

croyance voulant qu'un feed-back ait généralement un effet bénéfique sur la performance des individus.

Latham et Locke (1991) en réaction à ces résultats affirment même qu'un feed-back n'est ni plus ni moins qu'un amas d'informations ne constituant pas en soi un moteur suffisant pour générer des changements. Un certain pessimisme à l'égard de la valeur ajoutée du feed-back peut subséquemment avoir été ressenti. Nous croyons au contraire que de tels résultats ne font que souligner l'importance de mieux comprendre comment le feed-back en vient réellement à inciter les candidats à modifier leurs façons d'agir.

Comment le feed-back en vient-il à susciter une mise en action?

Certains chercheurs ont émis l'hypothèse que l'appropriation du feed-back est une condition essentielle pour que le feed-back ait un impact sur les comportements subséquents des candidats (Kudisch, 1996 ; Thornton, 1992). Si l'individu ne fait pas sien le contenu du feed-back, il sera vraisemblablement peu porté à agir sur la base de celui-ci par la suite. Le processus d'appropriation du feed-back a principalement été étudié en contexte d'évaluation de rendement (p.ex. : Bannister et Balkin, 1990; Fedor, 1991; Larson, 1984, London, 1997). Le modèle le plus cité est celui d'Ilggen, Fisher et Taylor (1979) qui stipule que le feed-back doit consécutivement être perçu, compris, accepté et provoquer une intention d'agir chez le candidat avant que des changements

comportementaux puissent être envisagés. Le processus d'appropriation du feed-back implique donc plusieurs étapes avant de pouvoir susciter une mise en action chez le candidat.

Au cours des dernières années, l'intérêt à l'égard du processus d'appropriation du feed-back s'est propagé aux chercheurs en évaluation du potentiel qui s'appuient sur le modèle développé par Ilgen et ses collaborateurs en 1979 (p.ex. : Atchley, Smith et Hoffman, 2003; Kudisch, 1996; Rose, Eidson, Steffensmeier et Kudisch, 2004 ; Ryan et al., 2000). Pourtant, il existe des différences majeures entre l'évaluation du potentiel et une évaluation du rendement, laquelle concerne l'appréciation des résultats atteints à des tâches spécifiées dans l'emploi par un gestionnaire en situation d'autorité.

Suivant la distinction suggérée par Ryan et al. (2000), le feed-back en évaluation du potentiel se rapproche davantage d'un « feed-back développemental » que d'un « feed-back centré sur la performance ». En effet, le feed-back est transmis par un évaluateur externe qui n'exerce pas un rôle d'autorité par rapport au candidat. En outre, sa visée transcende la transmission d'information sur la performance actuelle du candidat, car l'évaluateur cherche également à augmenter sa connaissance de soi et à lui fournir des recommandations qui lui permettront de s'épanouir au travail et de progresser en fonction de ses aspirations.

Considérant les distinctions entre les deux contextes (voir également le tableau I à la p.20), il est surprenant de constater qu'aucun modèle d'appropriation du feed-back élaboré dans le domaine de l'évaluation du rendement n'ait été adapté ou modifié en fonction des particularités de l'évaluation du potentiel. L'objectif central de cette thèse consiste donc à pallier cette lacune.

Le premier article est théorique et s'intitule « *Modélisation du processus d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel* ». Il permet au lecteur de se familiariser avec la pratique actuelle de l'évaluation du potentiel, de même qu'avec les concepts entourant l'appropriation du feed-back. Il présente également une modélisation de l'appropriation du feed-back reflétant les spécificités de l'évaluation du potentiel. Ce modèle se résume en trois étapes successives qui sont l'appropriation cognitive (composée de l'acceptation du feed-back et de la conscientisation par celui-ci), l'intention d'agir et l'appropriation comportementale. Chacune des trois grandes étapes du modèle et les liens empiriques les unissant sont exposés en détail.

Le second article, nommé « *Validation d'une mesure d'appropriation cognitive du feed-back en évaluation du potentiel* », vise principalement à valider une mesure d'appropriation cognitive composée de deux dimensions, soit l'acceptation et la conscientisation. Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont été réalisées auprès de deux échantillons respectivement composés de 111 et de 178 candidats ayant complété un questionnaire suite à

un feed-back résultant d'une évaluation du potentiel. La validité discriminante de l'appropriation cognitive a également été investiguée en vérifiant la relation unissant chacune des deux dimensions de l'appropriation cognitive aux variables critères suivantes : le besoin de cognition du candidat, la pertinence perçue du feed-back par celui-ci, l'expertise et l'empathie perçue de l'évaluateur et l'intention d'agir dans le sens du feed-back du candidat.

Le troisième et dernier article, intitulé « *Vérification d'un modèle d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel pour prédire les changements comportementaux en emploi* », présente la suite logique et complémentaire de la démarche entamée dans les deux articles précédents. Cette étude teste empiriquement le modèle théorique proposé dans l'article 1 par l'entremise d'équations structurelles. Les questionnaires portant sur l'appropriation cognitive et l'intention d'agir ont été complétés après le feed-back par 178 participants. Tous les participants ont été interpellés à nouveau trois mois plus tard pour remplir un second questionnaire mesurant l'appropriation comportementale et 97 d'entre eux ont accepté de le compléter. Les implications pratiques et les pistes de recherches futures sont énoncées en regard des résultats obtenus.

Au terme de ces trois articles, la conclusion met en lumière les principaux apports de cette thèse à l'avancement des connaissances au niveau conceptuel, méthodologique, empirique et pratique. Il apparaît que l'une des contributions majeures relève de l'ajout de la conscientisation comme

composante à part entière du processus d'appropriation du feed-back. Bien qu'elle soit absente des autres modélisations disponibles, les résultats empiriques obtenus via cette thèse démontrent que la conscientisation par le feed-back contribue à expliquer comment l'appropriation cognitive influence le degré auquel les candidats changeront ultérieurement leurs comportements en emploi. La centralité de la conscientisation dans le processus d'appropriation du feed-back nous encourage à suggérer des pistes de recherche en lien avec cette composante du modèle.

Références

- Atchley, E. K., Smith, E. M., & Hoffman, B. J. (2003). *Examining the Relationship between Performance, Individual Differences, and Developmental activities: Getting more Bang for the Buck from DPACs.* Communication présentée au 31st International Congress on the Assessment Center Methods.
- Bannister, B. D., & Balkin, D. B. (1990). Performance evaluation and compensation feedback messages: an integrated model. *Journal of occupational psychology, 63*, 97-111.
- Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*. New-York: W. W. Norton.
- Cormier, S. (2006). *La communication et la gestion*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fedor, D. B. (1991). Recipient responses to performance feedback: a proposed model and its implications. *Personnel and Human Resources Management, 9*, 73-120.
- Foucher, R., & Leduc, F. (2001). *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- 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.

Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behaviour in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-371.

Jeanneret, R., & Silzer, R. (1998). *Individual Psychological Assessment*. San Francisco : Éditions Jossey-Bass.

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.

Kudisch, J. D. (1996). *Factors related to participants' acceptance of developmental assessment center feedback* (thèse de doctorat non publiée). Université du Tennessee.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247.

Larson, J. R. (1984). The performance feedback process: A preliminary model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 33, 42-76.

London, M. (1997). *Job feedback: giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking and using feedback for performance improvement* (2nd éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- London, M., & Smither, J.W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review, 12(1)*, 81-100.
- Rose, M., Eidson, C., Steffensmeier, J., & Kudisch, J. D. (2004). *Factors affecting assessment center feedback acceptance: An expanded view*. Communication présentée au 19th Annual Conference of Industrial and Organisational Psychology.
- Rothwell, W. J. (2000). *The ASTD reference guide to professional human resource development roles and competencies* (3^{ème} éd.). Amherst, MA: HRD Press.
- 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(4)*, 252-276.
- Schermerhorn J. R., Hunt J. G., & Osborn R. N. (2002). *Organizational behavior* (7^{ème} éd.). New York: John Wiley & Sons.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *A Mathematical Model of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Thornton, G. C. (1992). *Assessment centers in human resource management: Strategies for Prediction, Diagnosis, and Development*. New-York: Addison-Wesley.
- Wiener, N. (1948) *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge: MIT Press.

Modélisation du processus d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel

Patrick Plunier, Jean-Sébastien Boudrias & André Savoie

Université de Montréal

Modélisation du processus d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel

Patrick Plunier, Jean-Sébastien Boudrias & André Savoie

Résumé

Le processus d'appropriation du feed-back a été largement étudié en contexte d'évaluation de la performance, notamment par Ilgen, Fisher et Taylor (1979) qui ont développé un modèle détaillant les étapes entre la réception d'un feed-back de performance et les changements comportementaux en emploi. À l'inverse, très peu d'efforts ont été déployés pour étudier l'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel. Pourtant, les caractéristiques de l'évaluation sous-jacente au feed-back diffèrent d'un contexte à l'autre, laissant ainsi présager que le phénomène pourrait s'opérer différemment. Le présent article propose une modélisation du processus d'appropriation du feed-back inspirée des travaux d'Ilgen et al. (1979), tout en étant ajustée et enrichie en fonction du contexte spécifique de l'évaluation du potentiel. Les implications théoriques et pratiques découlant de ce modèle sont également discutées.

Mots-clés : appropriation, feed-back, évaluation du potentiel, modélisation

Historiquement, l'évaluation du potentiel a principalement été employée à des fins de sélection du personnel par les organisations. Silzer et Jeanneret (2011) avancent que ce type d'évaluation poursuit deux objectifs centraux, à savoir décrire les individus et prédire la performance ultérieure en emploi. Il est par conséquent peu surprenant de remarquer que la plupart des recherches réalisées dans le domaine de l'évaluation du potentiel portent sur la justesse des interprétations émises par les psychologues (p.ex. Garb, 2005; Spengler, White, *Ægisdóttir*, Maugherman, Anderson, Cook et al., 2009) et sur le lien unissant ce type d'évaluation à la performance en emploi (p.ex. : Roller et Morris, 2008).

Au cours des dernières années, le recours à l'évaluation du potentiel comme outil de développement a connu un essor significatif (Thornton, 2003). Le feed-back suivant une telle évaluation amènerait les candidats à prendre davantage conscience de leurs pistes d'amélioration et les inciterait à modifier leurs comportements en conséquence (Ryan, Brutus, Greguras et Hakel, 2000). L'intérêt croissant de la communauté scientifique à l'égard de l'évaluation du potentiel dans une perspective développementale a ouvert la voie à de nouvelles avenues de recherche.

L'étude de l'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel s'inscrit dans cette lignée. Il apparaît que l'appropriation du feed-back par le candidat serait nécessaire pour que le feed-back puisse contribuer d'une quelconque façon à son développement professionnel (Atcheley et Smith, 2003 ; Jones et Whitmore, 1995). Les chercheurs mesurent généralement l'appropriation du feed-back comme un concept unidimensionnel alors qu'ils s'entendent pourtant pour dire qu'il s'agit d'un processus plus complexe (Kudisch, 1996). Une modélisation du processus d'appropriation

du feed-back spécifique à l'évaluation du potentiel permettrait de remédier à cette situation et de mieux comprendre comment un candidat en vient à appliquer les recommandations contenues dans le feed-back dans ses actions quotidiennes au travail.

Le présent article propose tout d'abord une description sommaire de l'évaluation du potentiel qui constitue un champ d'activité de la psychologie encore méconnu. Pour ce faire, l'évaluation du potentiel est comparée à l'évaluation de la performance afin de mettre en relief les différences existant entre ces deux types d'évaluation générant un feed-back au travail. L'importance de la rencontre de feed-back résultant d'une évaluation du potentiel est par la suite démontrée. Une fois les concepts de base établis, l'appropriation du feed-back est définie par le biais des concepts lui étant généralement associés. Cette définition servira d'assise pour adapter aux paramètres de l'évaluation du potentiel un modèle de l'appropriation du feed-back conçu en contexte d'évaluation de la performance. Enfin, la contribution du présent modèle à l'enrichissement de l'état des connaissances sera présentée.

Définir la pratique de l'évaluation du potentiel

L'évaluation du potentiel (en anglais : *individual psychological assessment*) désigne le processus visant à déterminer dans quelle mesure des individus (candidats) ont la capacité et la motivation pour occuper des postes autres que celui qu'ils ont et pour développer leurs compétences personnelles, interpersonnelles et managériales (Foucher et Leduc, 2001). Ce type d'évaluation vise à cerner les connaissances, les aptitudes, les compétences ainsi que les motivations et le style personnel du candidat afin

de poser un jugement sur la probabilité qu'il adopte des comportements pertinents ou prédicteurs de la performance dans un contexte spécifique (Jeanneret et Silzer, 1998).

Distinguer l'évaluation du potentiel de l'évaluation de la performance

L'évaluation du potentiel et l'évaluation de la performance (ou du rendement)¹ constituent les deux principaux contextes d'évaluation générant un feed-back au travail. Jeanneret et Silzer (1998) ont recensé plusieurs distinctions typiques entre ces deux catégories d'évaluation qui sont présentées au Tableau I.

Insérer Tableau I ici

Une première différence concerne le but poursuivi. L'évaluation de la performance vise à identifier les résultats atteints, ainsi que le déploiement de comportements conformes aux exigences formulées dans le cadre de l'emploi actuel. L'évaluation du potentiel a une visée plus large, car elle cherche à prédire la performance future et le potentiel de développement d'un individu en fonction d'un contexte d'emploi donné.

Les informations sur lesquelles l'évaluation s'appuie et la relation entre l'émetteur et le récepteur du feed-back sont également différentes. La personne qui transmet un feed-back de performance est souvent un

¹ L'évaluation de la performance est le processus par lequel les décisions sont prises en regard de la performance des employés. L'information est notamment utilisée pour les promotions et les congédiements (Cascio, 1991). L'évaluation de la performance porte sur des « comportements manifestés et des résultats obtenus en emploi », qui sont en lien avec les contributions attendues par l'employeur.

superviseur reposant son évaluation sur des observations réalisées au cours d'une période donnée, généralement une année. En évaluation du potentiel, l'évaluateur est habituellement un psychologue du travail qui n'a pas d'autorité hiérarchique sur l'employé puisqu'il est externe à l'organisation. Il considère des informations ne provenant pas directement du milieu de travail. Celles-ci sont obtenues dans un court délai temporel par l'entremise d'outils d'évaluation fidèles et valides tels qu'un panier de gestion, une entrevue et une batterie de tests psychométriques. Une évaluation du potentiel repose donc plus fréquemment sur des inférences que sur des faits observés directement.

En somme, les deux types d'évaluation présentent des différences notoires tant au niveau de l'objectif poursuivi, de la méthode de travail, des données recueillies que du statut de l'évaluateur par rapport à l'individu évalué. De telles divergences entre les deux contextes suggèrent que le feedback résultant d'une évaluation du potentiel constitue une rencontre singulière qui s'apparente peu au feedback que les employés reçoivent ordinairement dans l'exercice de leurs fonctions.

La rencontre de feed-back au cœur du processus d'évaluation du potentiel

La rencontre de feed-back constitue un moment privilégié permettant au candidat de prendre du recul et réfléchir sur lui-même. Spychalski, Quinones, Gaugler et Pohley (1997) estiment que 90% des candidats se voient offrir un feed-back au terme du processus d'évaluation du potentiel. Le feed-back se déroule habituellement quelques semaines à quelques mois après la journée d'évaluation. La durée de l'entretien peut varier, mais se situe généralement entre une heure et une heure et demie (Longpré,

Boudrias, Pettersen et Plunier 2008). Plusieurs auteurs suggèrent de débiter la rencontre en transmettant au candidat l'interprétation de ses résultats aux tests, simulations et autres méthodes d'évaluation. Ces résultats mettent en lumière quelles sont, parmi les compétences ou attributs mesurés, les forces et les aires de développement du candidat (p.ex. : Jeanneret et Silzer, 1998 ; Prien, Schippmann et Prien, 2003). Il est ensuite recommandé de recueillir l'avis du candidat en lui posant des questions ou en l'encourageant à émettre son point de vue sur ses résultats (Lévy-Leboyer, 1993).

L'évaluation du potentiel n'étant pas une science exacte, le candidat doit pouvoir nuancer le feed-back afin de donner un sens aux informations qui lui sont partagées. Cet échange permet au psychologue de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses et d'orienter ses interventions en conséquence. La rencontre est donc un échange bidirectionnel où le candidat peut prendre une part active dans l'interprétation de ses résultats. Chacun peut tenter d'influencer l'autre en apportant des arguments appuyant son point de vue. Le processus d'inter-influence devrait idéalement se conclure par la construction d'une compréhension commune qui permettrait au candidat de clarifier son image de soi, d'orienter ses activités de développement et de réfléchir à l'adéquation entre ses besoins et son travail. Or, de tels bénéfices ne sont possibles que dans la mesure où le candidat s'approprie le feed-back (Kudisch, 1996; Thornton, 1992).

Définir l'appropriation du feed-back

Le terme appropriation est présent dans la documentation scientifique relative à plusieurs disciplines telles que la psychologie (p.ex. : Fletcher, Taylor et Glanfield, 1996), le domaine médical (Lockyer, Violato

et Fidler, 2007), l'orientation de carrière (p.ex. : Ripon, 1998) et les nouvelles technologies (p.ex. : Millerand, 2003). Un examen approfondi des définitions de l'appropriation recensées à travers les différentes disciplines révèle que ce concept s'apparente aux notions d'adaptation, d'acceptation et d'intégration.

Appropriation et adaptation

S'approprier un objet pourrait notamment consister à l'adapter afin de le rendre propre à soi (Le Nouveau Petit Robert, 1995). Selon la théorie de l'auto-vérification, un candidat qui s'approprie son feed-back tente de minimiser l'écart existant entre ses représentations et le feed-back (Barone, Maddux et Snyder, 1997). Pour y parvenir, le candidat modifie le contenu du feed-back pour le rendre compatible avec sa vision des choses. Cette conception est cohérente avec l'idée selon laquelle le candidat peut influencer le feed-back en nuancant ou en s'objectant aux propos du psychologue.

Une adaptation outrancière du feed-back peut toutefois témoigner d'une faible appropriation du feed-back. Une dénaturation du contenu du feed-back pourrait possiblement amener le candidat à intégrer des informations qui vont dans un sens différent du message que le psychologue souhaite transmettre. Dans de telles circonstances, le candidat s'approprie une version déformée du feed-back qui ne correspond pas à ce que le psychologue exprime. L'appropriation d'un feed-back peut donc faire l'objet d'une adaptation par le candidat, mais doit demeurer conforme avec la signification générale proposée par le psychologue.

Appropriation et acceptation

L'acceptation du feed-back réfère à l'évaluation cognitive effectuée par le candidat afin de déterminer si le feed-back constitue une évaluation juste de sa personne ou des attributs mesurés (Ilgen, Fisher et Taylor, 1979). L'acceptation fait partie prenante du processus d'appropriation, car le candidat qui fait sien son feed-back en vient forcément à être en accord avec celui-ci. L'appropriation est toutefois un processus dont le résultat escompté ne se limiterait pas à une acceptation passive du message par le candidat. Elle devrait idéalement susciter sa mise en action dans le sens du feed-back reçu. Ainsi, l'acceptation du feed-back serait nécessaire, mais couvrirait partiellement le concept d'appropriation du feed-back.

Appropriation et intégration

Le concept d'intégration est probablement celui qui est le plus intimement lié au concept d'appropriation. Selon l'étymologie latine du terme appropriation, *proprius* signifie à la fois « celui que je suis » et « ce qui m'appartient en propre »; « l'être et l'avoir sont ainsi confondus ». *Ation* peut être traduit comme « l'action en train de s'accomplir ». Il s'agirait donc de ramener quelque chose à soi-même, d'intégrer un objet dans le vécu d'une personne (Bianchi et Kouloumdjian, 1986).

Ce processus d'intégration serait non-linéaire, impliquant des mécanismes d'autorégulation et d'autoprotection permettant au candidat de considérer l'information transmise tout en préservant son image de soi (Greenwood, 1999; Guédon et Savard, 2005). Le candidat peut parfois retourner à ses anciennes habitudes, ce qui est une réaction normale et

même requise pour se protéger dans certaines circonstances. Manifester du doute ou remettre en question son feed-back constituent des comportements qui sont susceptibles de se produire durant le processus d'appropriation du feed-back et qui ne présument pas que le feed-back ne sera pas éventuellement intégré.

François (1998) conçoit l'appropriation comme étant l'intégration du contenu du feed-back aux représentations que se fait de lui-même le candidat, de ses comportements et de son environnement. Ripon (1998) reprend aussi l'idée d'intégration en définissant l'appropriation comme l'intégration du feed-back par le candidat au niveau de ses représentations (conscientisation) et de ses actions (mobilisation). Selon Ripon (1998), la conscientisation réfère au degré auquel le candidat considère que le feed-back lui permet de mieux se connaître. La mobilisation renvoie à la vertu conative du feed-back, c'est-à-dire au degré auquel le candidat souhaite s'engager dans des démarches en lien avec le feed-back. Les définitions proposées par François (1998) et Ripon (1998) suggèrent que l'intégration se ferait à deux niveaux : au niveau cognitif et comportemental.

En somme, l'appropriation du feed-back a été circonscrite sur la base de trois concepts qui lui sont connexes, à savoir l'adaptation, l'acceptation et surtout l'intégration. Cet exercice nous amène à définir l'appropriation du feed-back comme étant le processus par lequel le candidat intègre les informations contenues dans le feed-back à ses représentations et à ses comportements. Ultimement, un candidat qui s'approprie totalement le feed-back devrait penser (appropriation cognitive) et agir (appropriation comportementale) dans le sens de celui-ci. Mais quel est le processus par

lequel le candidat doit passer pour qu'il se perçoive et agisse conformément au feed-back ?

Modéliser le processus d'appropriation du feed-back

Aucun chercheur ne s'est attardé à modéliser le processus d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel à notre connaissance. La situation est différente en contexte d'évaluation de la performance où plusieurs modélisations sont disponibles (p.ex. : Bannister et Balkin, 1990; Fedor, 1991; London, 1997). Ces modèles comportent toutefois des limites qui portent atteinte à leur utilisation ou à leur adaptation pour modéliser adéquatement le processus d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel.

Tout d'abord, certaines des variables proposées dans ces modèles (voir Annexe A) sont difficiles à opérationnaliser. Par exemple, une étape du modèle de Bannister et Balkin (1990) consiste en une discussion entre l'évaluateur et l'individu évalué sur les causes explicatives de sa performance. Or, les auteurs ne spécifient pas les éléments ou dimensions de cette discussion qui sont nécessaires à couvrir ou à mesurer. Fedor (1991) inclut pour sa part le concept « d'influences inconscientes » qui réfère au fait que l'individu évalué peut parfois inconsciemment modifier son comportement selon les différents points de vue des personnes de son entourage. Il est également à noter que la plupart des liens (flèches) unissant les étapes du modèle de Fedor (1991) sont bidirectionnels. Ce faisant, le lien de causalité entre les variables est ambigu et il s'avère difficile d'identifier les leviers sur lesquels agir pour faire progresser l'appropriation du feed-back.

Une autre limite concerne le fait que les variables comprises dans ces modèles sont parfois tellement spécifiques au contexte de l'évaluation de rendement qu'il est difficile d'envisager comment elles pourraient être transposées au contexte de l'évaluation du potentiel avec autant de pertinence. Bannister et Balkin (1990) suggèrent par exemple que le niveau de satisfaction lié au salaire ferait partie prenante du processus d'appropriation d'un feed-back de performance. Or, cette variable semble beaucoup moins pertinente en contexte d'évaluation du potentiel, car l'évaluateur n'a aucun pouvoir sur le salaire de l'individu évalué.

Il est aussi possible de constater que certains modèles mettent l'accent sur une partie spécifique du processus d'appropriation du feed-back plutôt que sur son ensemble. À titre d'exemple, London (1997) propose un modèle expliquant comment le sentiment d'imputabilité que l'individu évalué ressent face au feed-back constitue un moteur aux changements comportementaux. Cette modélisation ne permet toutefois pas de comprendre comment l'individu évalué en vient à intégrer le feed-back à ses représentations.

Heureusement, il existe un modèle plus général qui réussit à contourner ces limites et qui constitue d'ailleurs la référence dans le domaine du feed-back de performance, soit celui d'Ilgen et ses collaborateurs (1979). Ce modèle, présenté à la Figure 1, décrit les processus cognitifs jouant un rôle médiateur entre la réception d'un feed-back et les changements comportementaux qui en résultent. Sa popularité se justifie probablement du fait qu'il est suffisamment précis, parcimonieux et plus facile à mesurer que les autres modèles disponibles. Qui plus est, les

variables retenues dans ce modèle sont toutes généralisables au contexte de l'évaluation du potentiel, ce qui constitue un atout majeur.

Insérer Figure 1 ici

Le modèle d'appropriation du feed-back de performance d'Ilgen et al. (1979)

Le processus débute lorsque le candidat perçoit le contenu du feed-back. Cette perception peut être altérée par des dispositions du candidat comme le manque d'attention ou la fatigue. Les informations perçues sont par la suite analysées par le candidat qui tente de créer un tout cohérent. Des facteurs tels que le manque d'intérêt ou de faibles aptitudes cognitives pourraient expliquer qu'une partie seulement du feed-back est saisie. De toute l'information perçue et comprise, le candidat en acceptera une certaine proportion comme étant représentative de sa personne. Il aura ensuite le désir et l'intention de répondre dans le sens de la proportion du feed-back qu'il accepte. Le désir de répondre correspond au degré auquel le candidat a envie d'agir dans le sens du feed-back alors que l'intention de répondre se définit plutôt comme le degré auquel il a l'intention d'émettre des actions concrètes en lien avec le feed-back. Le processus se conclut par des changements comportementaux en emploi conformes au feed-back. Des contraintes organisationnelles et individuelles peuvent toutefois empêcher le candidat de parvenir à cette étape ultime.

Une seule étude longitudinale en milieu de travail a testé empiriquement l'ensemble des propositions théoriques sous-jacentes au modèle d'Ilgen et al. (1979) (Kinicki, Prussia, Wu et McKee-Ryan, 2004).

Un questionnaire a été administré à 102 employés deux semaines après leur évaluation de la performance, lequel mesurait toutes les variables du modèle à l'exception des changements comportementaux qui étaient évalués onze mois plus tard par leur gestionnaire respectif. Les participants se voyaient attribuer un score global de performance allant de un à cinq. Les analyses par équations structurelles supportent les hypothèses sous-jacentes au modèle ($\chi^2 (101, N = 102) = 179,13, p < 0,05; CFI = 0,94; IFI = 0,94; TLI = 0,93; RMSEA = 0,08.$)

Adapter le modèle d'Ilgen et al. (1979) au contexte d'évaluation du potentiel

Trois modifications ont été apportées au modèle d'Ilgen et al. (1979) afin que celui-ci soit mieux adapté à la définition de l'appropriation du feedback et au contexte spécifique de l'évaluation du potentiel (voir Figure 2).

 Insérer Figure 2 ici

Une première modification concerne l'exclusion des deux premières étapes (perception et compréhension du feedback) du modèle d'Ilgen et al. (1979). Le fait que le candidat saisisse le sens des informations transmises lors du feedback ne signifie pas pour autant qu'il les intègre à sa façon de se percevoir. Or, la définition d'appropriation suggère que le processus s'enclencherait lorsque le candidat intègre le feedback à sa façon de se percevoir (appropriation cognitive).

La seconde modification, et probablement la plus importante, réside dans le fait que l'acceptation ne constitue plus une étape à proprement dit du

processus d'appropriation, mais qu'elle correspond plutôt à un premier indicateur du degré d'appropriation cognitive. Le candidat qui considère que le feed-back est un reflet juste de sa personne l'a inévitablement intégré jusqu'à un certain point à sa perception de lui-même. La conscientisation représenterait un second indicateur de l'appropriation cognitive en amenant le candidat à changer sa façon de se percevoir ou de percevoir son environnement (Ripon, 1998). En effet, un candidat qui découvre un nouvel aspect de sa personne doit revoir la façon dont il se définit en greffant cette nouvelle information à ses représentations préalables afin de créer un tout cohérent.

L'absence de la conscientisation dans le modèle initial d'Ilgen et al. (1979) pourrait notamment s'expliquer par le fait que les prises de conscience sur les causes potentielles du comportement humain ne soient pas une cible aussi centrale dans une évaluation de rendement en comparaison à l'évaluation de potentiel. Lors d'évaluations de la performance, le gestionnaire pourrait être davantage intéressé à ce que l'employé soit d'accord avec l'appréciation de son rendement ainsi qu'à convaincre l'employé de modifier certains comportements contreproductifs documentés plutôt qu'à aborder en profondeur les causes sous-jacentes à de tels agissements.

Une troisième et dernière modification concerne la fusion des étapes désir de répondre (i.e. motivation à agir) et intention de répondre (i.e. intention réelle d'agir) dans le sens du feed-back. Bien qu'il existe une distinction conceptuelle entre ces deux phases du processus, celles-ci nous apparaissent intrinsèquement liées, et par conséquent, il peut s'avérer difficile de distinguer désir et intention de répondre lorsque ces deux

construits sont mesurés dans la pratique de façon simultanée. Cette étape a par ailleurs été renommée intention d'agir, plutôt qu'intention de répondre, car le terme répondre peut avoir une connotation passive alors que nous souhaitons mettre l'emphase sur le fait que le récepteur du feed-back joue un rôle actif dans ce processus.

En résumé, le modèle d'Ilgén et al. (1979) s'avère un point de départ intéressant pour mieux comprendre le processus d'appropriation du feed-back. Un modèle mieux adapté au présent contexte d'étude se résumerait en trois grandes étapes successives qui sont l'appropriation cognitive, composée de l'acceptation et de la conscientisation, l'intention d'agir et l'appropriation comportementale. Chacune de ces trois étapes seront maintenant davantage explicitées et les liens entre elles seront appuyés par des théories explicatives et des résultats empiriques.

Étape 1 : l'appropriation cognitive via l'acceptation et la conscientisation

L'acceptation est un premier indicateur qu'une certaine appropriation cognitive du feed-back s'opère. Il importe de préciser à nouveau que le feed-back transmis par le psychologue lors d'une évaluation du potentiel est influencé par les interventions du candidat. Plus il y a une concordance entre l'image que le candidat a de lui-même et le contenu du feed-back, plus l'acceptation est élevée. À l'inverse, un écart majeur entre le contenu du feed-back et la représentation que le candidat se fait de sa personne témoigne d'une faible acceptation.

L'acceptation est indéniablement la composante du modèle d'Ilgén et de ses collaborateurs (1979) ayant le plus été étudiée dans le domaine de l'évaluation du potentiel. Plusieurs recherches ont tenté d'identifier les

facteurs qui contribuent à ce qu'un candidat accepte le feed-back suivant une évaluation du potentiel. Parmi les déterminants de l'acceptation les plus souvent cités, se retrouve l'expertise du psychologue (Kudisch, 1996, Ryan et al., 2000), l'empathie du psychologue envers le candidat (Rose, Eidson, Steffensmeier et Kudisch, 2004), la valence positive du feed-back (Kudisch, Lundquist et Smith, 2002) et les habiletés cognitives du candidat (Jones et Withmore, 1995).

La conscientisation comme indicateur de l'appropriation cognitive a été proposée par Ripon (1998). Il y a conscientisation lorsque le candidat considère que le feed-back lui permet de mieux se connaître et de mieux saisir les enjeux de ses comportements au travail (London, 2002). Il s'opère alors un changement dans les représentations du candidat, dans sa conception de lui-même. Une réorganisation des représentations serait le signe d'une intégration plus complexe que l'acceptation, car elle nécessite un travail cognitif plus élaboré. Des connexions peuvent s'opérer entre des expériences passées et présentes, entre des pensées, des sentiments ou des comportements. Le candidat ne fait pas qu'acquiescer à son feed-back, il greffe activement de nouvelles informations à ses représentations afin de clarifier son identité, son positionnement dans son environnement de travail ou les objectifs qu'il poursuit. Comme la conscientisation a peu été étudiée à ce jour, ses déterminants ne sont pas connus.

Le lien entre l'acceptation et la conscientisation est soutenu par une recherche réalisée dans un contexte d'évaluation du potentiel (Rose et al., 2004). Cette étude menée auprès de 145 candidats indique que l'acceptation est liée à la prise de conscience de ses besoins de développement ($0,55, p < 0,05$) et à la prise de conscience de ses forces ($0,41, p < 0,05$). Le fait que

l'acceptation et la conscientisation soient modérément liées révèle qu'un niveau élevé de l'une ne présume pas nécessairement un niveau élevé de l'autre, d'où l'importance de mesurer les deux concepts.

Étape 2 : l'intention d'agir dans le sens du feed-back

A notre connaissance, aucune recherche n'a tenté de prédire l'intention d'agir à partir d'une mesure de l'appropriation cognitive incluant l'acceptation et la conscientisation. La théorie de la cohérence de soi (en anglais : *self-consistency theory*) de Korman (1970) représente néanmoins un appui théorique expliquant en quoi l'acceptation constitue un précurseur de l'intention d'agir conformément au feed-back. Cette théorie avance que les individus seront plus motivés à manifester des comportements qui sont cohérents avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Plus un candidat accepte son feed-back comme étant vrai, plus il sera enclin à se comporter en fonction de celui-ci. À l'inverse, moins un candidat est en accord avec son feed-back, moins il sera motivé à s'y conformer.

Cette hypothèse est appuyée par six études réalisées en contexte d'évaluation du potentiel (Atcheley et Smith, 2003 ; Byham, 2005 ; Ejiogu, 2003 études 1 et 2 ; Kinicki et al., 2004 ; Kudisch et al., 2002 ; Kudisch, Lundquist et Al-Bedah, 2004). Le tableau II indique que les corrélations entre les deux concepts se situent entre 0,29 ($p < 0,05$) et 0,66 ($p < 0,01$). Ces résultats soutiennent donc la théorie de Korman (1970), à savoir qu'une certaine acceptation du feed-back est requise pour générer une intention de comportement.

Insérer Tableau II ici

La relation anticipée entre la conscientisation et l'intention d'agir est pour sa part étayée par la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1956) et le modèle de la probabilité d'élaboration (en anglais : *Elaboration Likelihood Model* ou ELM) de Petty et Cacioppo (1986). La théorie de la dissonance cognitive stipule qu'un individu qui reçoit une information en contradiction avec l'image qu'il a de lui-même génère une tension qui l'incite au changement. Or, le candidat qui fait une prise de conscience lors de son feed-back est confronté à une nouvelle information qui diffère de la façon dont il se percevait préalablement. La prise de conscience résultant d'un feed-back plonge le candidat dans un état inconfortable qui le motive à réduire cette dissonance. Plus la dissonance est intense, plus la pression pour réduire la dissonance l'est également. Le candidat qui change sa façon de se percevoir sera enclin à modifier ses comportements afin d'agir de façon cohérente avec sa nouvelle perception de lui-même.

La théorie de la probabilité d'élaboration soutient pour sa part qu'un feed-back qui est traité en profondeur sur le plan cognitif par le candidat engendrera chez celui-ci une volonté de changer plus marquée qu'un feed-back analysé superficiellement (Petty et Cacioppo, 1986). La conscientisation nécessite un effort mental, car le candidat doit réorganiser ses représentations et concevoir les choses selon une perspective nouvelle. Ainsi, plus la prise de conscience est importante et nécessite un travail cognitif élaboré, plus le candidat sera enclin à agir conformément au feed-back.

Au niveau empirique, Maurer, Weiss et Barbeite (2003) ont démontré que le degré d'« insight » par rapport à sa carrière est un antécédent de l'intention de participer à des activités de développement ($r = 0,24$, $p \leq 0,001$, $N = 800$). Connolly Gibbons, Crits-Christoph, Barber et Schamberger (2007) ont, quant à eux, identifié seize études portant sur l'impact de la conscientisation sur les changements de comportements dans le cadre d'une thérapie. Les résultats s'avèrent peu concluants. Il faut néanmoins demeurer prudent sur la portée de ces résultats, car l'opérationnalisation de la conscientisation varie d'une recherche à l'autre. Pour certains, la conscientisation est un trait de personnalité qualifiant les individus ayant de la facilité à se remettre en question alors que d'autres auteurs considèrent qu'il s'agit d'une connexion entre des expériences passées et présentes.

Étape 3: l'appropriation comportementale du feed-back

Le processus d'appropriation du feed-back est sensé se conclure par des changements comportementaux se présentant sous diverses formes : il peut s'agir d'augmenter ou diminuer la fréquence d'un comportement ou encore de s'engager dans des activités de développement en lien avec le feed-back reçu (p.ex. suivre une formation, rechercher le feed-back de son entourage, s'établir un plan de développement).

La théorie de l'action raisonnée suggère que le comportement d'un individu est déterminé par son intention d'agir, laquelle est fonction de ses croyances quant aux conséquences de la réalisation du comportement et de l'opinion des groupes de référence envers le comportement (Fishbein et Ajzen, 1975). Ainsi, plus un candidat associe des conséquences positives à

l'émission d'un comportement discuté lors du feed-back, plus il sera motivé à agir en cohérence avec celui-ci, ce qui l'incitera ultimement à l'appliquer dans son travail. Fishbein et Ajzen (2010) précisent que la force de la relation unissant l'intention d'agir et le comportement dépendrait étroitement de l'opérationnalisation de ces concepts. Il serait donc primordial de s'assurer que les mesures privilégiées sont compatibles en termes d'objectif, d'action, de contexte et d'horizon temporel, de même qu'au niveau de l'échelle de mesure retenue. Autrement dit, il serait préférable de mesurer l'intention d'agir et les changements comportementaux par rapport à un ou des comportements spécifiques délimités dans le temps, plutôt que de s'en remettre à une mesure imprécise et générique. Une telle approche permettrait d'obtenir un résultat plus représentatif du lien réel unissant les deux concepts.

Le modèle transthéorique du changement de Prochaska et DiClemente (1982) supporte aussi conceptuellement l'idée que l'intention d'agir prédit les changements comportementaux. Le modèle transthéorique prévoit une progression séquentielle à travers cinq stades. L'aspect séquentiel du modèle implique, d'une part, qu'aucun stade ne peut être omis et, d'autre part, que tous les stades doivent être franchis dans l'ordre pour que le changement soit totalement intégré. La préparation est le stade au cours duquel le candidat a l'intention de prendre des initiatives, alors que l'action correspond au stade suivant qui consiste à modifier sa façon de se comporter.

Ajzen (1991) a recensé douze recherches démontrant que l'intention d'agir est liée à l'émission subséquente de comportements, et ce, dans une multitude de contextes. Les études considérées portent sur un large éventail

de sujets tels que l'utilisation des jeux vidéo, la perte de poids, les mensonges et la fidélité. L'ensemble des corrélations obtenues dans le cadre de ces études supportent le lien présumé entre les deux variables et les corrélations se situent entre 0,18 et 0,84 ($p < 0,05$). Ajzen (1991) précise que les corrélations de plus faible amplitude pourraient notamment être le résultat de mesures démontrant de faibles qualités psychométriques.

En contexte d'évaluation du potentiel, deux études parviennent à la conclusion que l'intention d'agir conformément au feed-back prédit le comportement ultérieur d'un individu. La motivation à s'engager dans des activités de développement en lien avec le contenu d'un feed-back découlant d'une évaluation du potentiel est liée à la formalisation d'un plan de développement un an plus tard ($r = 0,31, p < 0,05, N = 79$) selon Byham (2005). L'intérêt à se développer exprimé par le candidat lors du feed-back serait corrélé à son niveau de participation à des activités à caractère développemental six mois plus tard ($r = 0,30, p < 0,05$) selon Woo, Sims, Rupp et Gibbons (2008).

Réduit à son expression la plus simple, le processus d'appropriation du feed-back se résume en trois étapes successives que sont l'intégration du feed-back à ses représentations, l'intention d'agir et les changements comportementaux en lien avec le feed-back. L'appropriation la plus complète implique que le candidat modifie ses comportements afin d'agir conformément à son feed-back. Par contre, l'absence de comportements en lien avec le feed-back n'implique pas forcément que le candidat ne s'est pas approprié le feed-back jusqu'à un certain point sur le plan cognitif. La mesure de l'appropriation du feed-back représente donc un défi de taille puisqu'elle nécessite d'avoir accès aux perceptions du candidat, de façon

préalable ou concomitante à la vérification de manifestations comportementales.

Mesurer le processus d'appropriation du feed-back

Les chercheurs ont systématiquement privilégié une mesure auto-révélee pour capter l'appropriation du feed-back (p.ex. : Brinkmeyer, 1999; Rose et al., 2004). Ce choix s'explique probablement du fait que les processus cognitifs activés lors du processus d'appropriation sont difficilement accessibles autrement. Pour bien mesurer le phénomène d'appropriation, Kudisch (1996) a la conviction que les perceptions du candidat à l'égard de son appropriation du feed-back sont d'importance égale ou supérieure à une évaluation objective par un évaluateur externe. Ainsi, une mesure auto-révélee représenterait un choix sensé pour évaluer l'appropriation du feed-back à ses différentes étapes.

Aucun chercheur ne semble toutefois s'être attardé à l'épineuse question du moment où chacune des étapes devrait être mesurée. Il a été avancé précédemment que l'appropriation serait un processus non-linéaire incluant des mouvements d'expansion et de contraction (Guédon et Savard, 2005). Il est néanmoins possible d'envisager que ces mouvements de va-et-vient se stabilisent à un certain moment. Le premier moment où l'appropriation apparaît intéressante à mesurer dans un contexte d'évaluation du potentiel est à la fin de la rencontre de feed-back, car c'est à ce moment que cesse l'interaction entre le psychologue et le candidat. Dépendamment du candidat, du contenu du feed-back et des événements qu'il vivra prochainement, il est probable que le niveau d'acceptation, de conscientisation et d'intention d'agir se stabilisent au cours des jours ou des

semaines suivant la rencontre. Un second moment propice pour mesurer ces variables serait donc quelques semaines après le feed-back, puisque le candidat aurait eu le temps de traiter plus en profondeur les informations contenues dans le feed-back et de cristalliser ses représentations.

En ce qui concerne la mesure des changements comportementaux, il apparaît plus sensé d'accorder au moins trois mois au candidat afin que celui-ci puisse se préparer et faire des tentatives avant de se lancer dans l'action. Il ne faut toutefois pas trop tarder avant de mesurer les changements comportementaux, car les contraintes individuelles ou organisationnelles peuvent possiblement décourager le candidat dans sa démarche et l'inciter à revenir à ses anciens comportements.

À cet effet, Peters et O'Connor (1980) proposent une typologie visant à distinguer les différents types de contraintes organisationnelles susceptibles de faciliter ou d'entraver la performance individuelle. Ils ont identifié huit dimensions : 1) l'accès à l'information, 2) l'accès aux équipements et outils, 3) l'accès au matériel et fournitures, 4) la disponibilité des ressources financières, 5) l'accès au soutien d'autrui, 6) la préparation à la réalisation de la tâche (p.ex. : formation), 7) la disponibilité en termes de temps et 8) les conditions de l'environnement physique (p.ex. : bruit, température).

L'importance relative de ces types de contraintes organisationnelles peut varier en fonction des priorités de développement du candidat. Par exemple, un candidat qui doit apprendre à mieux gérer ses projets pourrait notamment avoir besoin que son organisation lui fournisse une formation et le logiciel requis pour que des changements tangibles puissent être observés. À l'inverse, les conditions de l'environnement physique auront

probablement peu d'impact sur le degré auquel il parvient à bonifier ses compétences en gestion de projet.

Par ailleurs, il n'existe pas de typologie des contraintes individuelles à notre connaissance. Il est néanmoins envisageable de croire que le manque de temps (p.ex. : contraintes familiales), l'état psychologique du candidat (p.ex. : dépression, fatigue, stress), de même que sa capacité réelle à agir dans le sens du feed-back (p.ex. : habiletés cognitives, intelligence émotionnelle) figurent parmi les principales contraintes individuelles pouvant expliquer pourquoi une forte intention d'agir ne se traduit pas systématiquement par des changements comportementaux.

Réflexion sur le processus d'appropriation du feed-back

Dans le cadre de cet article, le modèle d'appropriation du feed-back développé par Ilgen et ses collègues (1979) a été revisité afin d'être adapté au contexte spécifique de l'évaluation du potentiel. Le modèle se résume en trois étapes successives qui sont l'appropriation cognitive, l'intention d'agir et l'appropriation comportementale. De ce nouveau modèle découle quelques constats ayant des impacts tant sur le plan théorique que pratique.

Tout d'abord, il apparaît évident que l'appropriation du feed-back représente un sujet d'étude relativement récent dans le domaine de l'évaluation du potentiel. Toutes les composantes du modèle proposées dans cet article à l'exception de l'acceptation ont été pratiquement inexplorées jusqu'à présent en contexte d'évaluation du potentiel. Ce constat est d'autant plus surprenant que l'appropriation du feed-back serait une prémisse essentielle aux changements comportementaux en emploi, lesquels peuvent potentiellement avoir un impact positif sur la performance du

candidat au travail.

La concentration des études autour de l'acceptation du feed-back s'explique probablement du fait qu'il s'agit de la porte d'entrée de l'appropriation. Considérant la courte durée d'une rencontre de feed-back en évaluation du potentiel, le psychologue est davantage en mesure d'influencer le niveau d'acceptation du candidat que toute autre composante subséquente du modèle. Il demeure néanmoins que l'acceptation n'est pas la seule variable sur laquelle le psychologue peut intervenir. La conscientisation, bien que plus difficile à susciter chez le candidat, constituerait un second levier sur lequel le psychologue peut s'appuyer pour inciter le candidat à utiliser le feed-back une fois de retour en emploi. L'entourage professionnel peut également contribuer à favoriser des prises de conscience subséquentes chez le candidat dans la mesure où ce dernier est ouvert à communiquer le contenu du feed-back pour qu'un échange de points de vue puisse en résulter.

Le modèle suggère également que l'appropriation du feed-back est un processus dynamique et complexe qui nécessite du temps. Pour pleinement intégrer à soi le feed-back, le candidat a besoin de continuer sa réflexion au-delà de la rencontre de feed-back. Au cours des semaines et des mois qui suivent la rencontre, le processus peut fluctuer et être influencé par diverses contraintes internes et externes au candidat. Alors que ce constat est accepté par la plupart des chercheurs, il est surprenant de remarquer que la quasi-totalité des études menées sur l'appropriation du feed-back adopte un devis corrélationnel transversal. Dans ces recherches, la mesure transversale est systématiquement prise immédiatement après le feed-back. Un tel devis ne permet pas de statuer sur la direction de la

causalité entre les variables étudiées, ni de confirmer ou d'infirmier si le niveau d'appropriation fluctue réellement dans le temps.

Par ailleurs, l'appropriation du feed-back ne constitue pas un processus hermétique coupé du monde extérieur. Une fois la rencontre de feed-back terminée, c'est l'organisation et l'entourage professionnel du candidat qui doivent prendre le relais et accompagner le candidat dans sa démarche de développement professionnel. Bien que la majeure partie des études sur l'appropriation du feed-back ne tiennent pas compte du milieu de travail, celui-ci joue un rôle non négligeable tout au long du processus. Des travaux devraient être entrepris afin d'aborder le processus d'appropriation du feed-back dans une perspective systémique.

À cet effet, la documentation relative au transfert des apprentissages pourrait fournir des outils pertinents aux organisations qui souhaitent optimiser les changements comportementaux chez leurs candidats ayant reçu une évaluation du potentiel. Le transfert comprendrait deux dimensions: (a) la généralisation qui représente le degré auquel un individu utilise un apprentissage acquis dans une situation pour l'appliquer à d'autres situations et (b) le maintien qui correspond au degré auquel les changements résultant de l'apprentissage persistent dans le temps (Blume, Fort, Baldwin et Huang, 2009).

Saks et Haccoun (2010) recensent diverses interventions susceptibles de faciliter le transfert des apprentissages dont la prévention de la rechute (en anglais : *Relapse prevention*). Ce type d'interventions consiste à sensibiliser les candidats aux obstacles qui pourraient potentiellement limiter le transfert de leurs apprentissages et à penser de façon proactive aux stratégies qu'ils pourraient déployer afin d'éviter que cela ne se produise.

Acceptation et conscientisation : deux dimensions ou deux processus distincts ?

Il serait possible d'envisager l'acceptation et la conscientisation comme étant deux processus qui opèrent parallèlement. Un certain rapprochement peut d'ailleurs être établi entre cette hypothèse et les concepts d'accommodation et d'assimilation introduits par Piaget (1960). Lorsque le contenu du feed-back est similaire à la conception que le candidat a de lui-même, il va facilement greffer les informations via un processus d'assimilation (acceptation du feed-back). Lorsque le contenu du feed-back diffère grandement des représentations préexistantes du candidat, cela nécessite une refonte des représentations via le processus d'accommodation (conscientisation).

Le modèle de la probabilité d'élaboration présenté précédemment suggère aussi l'existence de deux voies de traitement de l'information, lesquelles présentent des similitudes avec l'acceptation et la conscientisation. La voie périphérique est choisie lorsque le feed-back est analogue à la conception que le candidat se fait de sa personne et qu'il traite l'information superficiellement (acceptation). La voie centrale est privilégiée pour un traitement en profondeur de l'information, laquelle est requise lorsque le candidat fait une prise de conscience qui l'amène à reconstruire ses représentations. La voie de traitement empruntée aurait un impact direct sur les comportements qui en découlent. La voie centrale générerait des changements comportementaux plus marqués qui perdureraient davantage dans le temps que la voie périphérique. Si la théorie de la probabilité d'élaboration se révèle juste, la conscientisation provoquerait un désir d'action plus grand, et conséquemment, elle serait indirectement la

cause d'une appropriation comportementale plus prononcée que l'acceptation.

Dans les faits, les chercheurs à l'origine de la théorie de la probabilité d'élaboration reconnaissent que les deux voies ne sont pas étanches et qu'elles sont généralement empruntées de façon simultanées lorsqu'un individu traite une information. Il peut donc être ardu, voir impossible, de les dissocier l'une de l'autre dans la pratique. Ce faisant, le débat entourant la façon de conceptualiser la relation unissant l'acceptation à la conscientisation devient secondaire, dans la mesure où la priorité consiste à s'assurer que les deux concepts sont considérés dans une modélisation du processus d'appropriation du feed-back.

Conclusion

Cet article constitue l'un des premiers efforts déployés afin de mieux comprendre le processus par lequel un candidat doit passer pour s'approprier un feed-back suivant une évaluation du potentiel. Le modèle présente notamment l'avantage d'être suffisamment spécifique et parcimonieux pour générer des hypothèses de recherche pouvant être mises à l'épreuve dans les recherches ultérieures. Sur le plan de l'intervention, l'avancement des connaissances sur l'appropriation d'un feed-back résultant d'une évaluation du potentiel contribuerait à optimiser l'impact que peut avoir le psychologue sur le développement professionnel du candidat et indirectement sur la performance en emploi de ce dernier.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Atchley, E. K., Smith, E. M., & Hoffman, B. J. (2003). *Examining the Relationship between Performance, Individual Differences, and Developmental activities: Getting more Bang for the Buck from DPACs*. Communication présentée au 31st International Congress on the Assessment Center Methods.
- Bannister, B. D., & Balkin, D. B. (1990). Performance evaluation and compensation feedback messages: an integrated model. *Journal of occupational psychology*, 63, 97-111.
- Barone, D. F., Maddux, J. E., & Snyder, C. R. (1997). *Social Cognitive Psychology: History and Current Domains*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Bianchi, J., & Kouloumdjian, M-F. (1986). Le concept d'appropriation. Dans A-M. Laulan, *L'espace social de la communication*. Paris : Retz/CNRS.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Brinkmeyer, K. R. (1999). *Feedback on feedback: How non-cognitive individual differences impact the recipient's view* (thèse de doctorat). Université de Tulsa.
- Byham, T. M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program* (thèse de doctorat). Université d'Akron.

- Cascio, W. F. (1991) *Costing human resources: The financial impact of behavior in organizations*, (2^{ème} éd.). Boston: Kent Publishing.
- Connolly Gibbons, M. B., Crits-Christoph, P., Barber, J. P., & Schamberger, M. (2007). Insight in psychotherapy: A review of empirical Literature. Dans L.G. Castonguay & C.E. Hill, *Insight in psychotherapy* (pp. 143-165). New-York: Springer.
- Ejiogu, K. C. (2003). *Participants' evaluation of their developmental assessment feedback*. Communication présentée au 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology.
- Fedor, D. B. (1991). Recipient responses to performance feedback: a proposed model and its implications. *Personnel and Human Resources Management*, 9, 73-120.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row & Peterson.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Taylor and Francis Group.
- Fletcher, C., Taylor, P., & Glanfield, K. (1996). Acceptance of personality questionnaire feedback: The role of individual difference variables and source of interpretation. *Personality and Individual Differences*, 20(2), 151-156.

- Foucher, R., & Leduc, F. (2001). *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- François, P-H. (1998). *L'appropriation: points de repères sociaux cognitifs pour l'étude des effets du bilan*. Papier présenté au séminaire des 6 et 7 mai 1997 de l'Université de Bordeau 2 et le CIBC 33.
- Garb, H. N. (2005). Clinical judgment and decision making. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 67-89.
- Greenwood, D. M. (1999). *Is anybody listening? Individual differences in reactions to performance feedback* (thèse de doctorat). Université George Mason.
- Guédon, M-C., & Savard, R. (2005). Explication des résultats d'inventaires d'intérêts aux clients en counseling d'orientation. *Carrièreologie, 10*(1), 251-269.
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behaviour in organizations. *Journal of Applied Psychology, 64*(4), 349-371.
- Jeanneret, R., & Silzer, R. (1998). *Individual Psychological Assessment*. San Francisco : Éditions Jossey-Bass.
- Jones, R. G., & Whitmore, M. D. (1995). Evaluating developmental assessment centers as interventions. *Personnel Psychology, 48*, 377-388.
- Kinicki, A., Prussia, G., Wu, B., & McKee-Ryan, F. (2004). A Covariance Structure Analysis of Employees' Response to Performance Feedback. *Journal of Applied Psychology, 89*, 1057-1069.

- Korman, A. (1970). Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology, 54*, 31-41.
- Kudisch, J. D. (1996). *Factors related to participants' acceptance of developmental assessment center feedback* (thèse de doctorat non publiée). Université du Tennessee.
- 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 présentée au 30th International Congress on Assessment Center Methods.
- 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 32nd International Congress on Assessment Center Methods.
- Larson, J. R. (1984). The performance feedback process: A preliminary model. *Organizational Behavior and Human Performance, 33*, 42-76.
- Le Nouveau Petit Robert* (1995). Paris : Le Robert.
- Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. France : Les Éditions d'organisation.
- Lockyer, J. M., Violato, C., & Fidler, H. M. (2007). What Multisource Feedback Factors Influence Physician Self-Assessments? A Five-Year Longitudinal Study. *Academic Medecine, 82*(10), 77-80.
- London, M. (1997). *Job feedback: giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- London, M. (2002). *Leadership development: paths to self-insight and professional growth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Longpré, P., Boudrias, J. S., Pettersen, N., & Plunier, P. (2008). *L'évaluation des compétences en contexte d'évaluation du potentiel: une enquête auprès de praticiens québécois*. Affiche présentée au 15^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de la Langue Française.
- Maurer, T. J., Weiss E. M., & Barbeite, F. G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology*, 88, 707-724.
- Millerand, F. (2003). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique?* (thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Peters, L. & O'Connor, E. (1980). Situational constraints and work outcomes: The influences of a frequently overlooked construct. *Academy of Management Review*, 5, 391-397.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *The Elaboration Likelihood Model of persuasion*. New York: Academic Press.
- Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. New York: Littlefield Adams.
- Prien, P. P., Schippmann, J. S., & Prien, K. O. (2003). *Individual assessment: As Practiced in Industry and Consulting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 19(3), 276-288.
- Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 48(4), 295-299.
- Roller, R. L., & Morris, S. B. (2008). *Meta-analysis of the relationship between individual assessments and job performance*. Papier non-publié.
- Rose, M., Eidson, C., Steffensmeier, J., & Kudisch, J. D. (2004). *Factors affecting assessment center feedback acceptance: An expanded view*. Communication présentée au 19th Annual Conference of Industrial and Organisational Psychology.
- 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(4), 252-276.
- Saks, A.M., & Haccoun, R.R. (2007). *Managing performance through training and development*, 5th edition. Toronto: Nelson Education.
- Silzer, R., & 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.
- Spengler, P., White, M., *Ægisdóttir*, S., Maugherman, A., Anderson, L., Cook, R., ... Rush, J. (2009). The meta-analysis of clinical judgment project: Effects of experience on judgment accuracy. *The Counseling Psychologist*, 37, 350-398.

- Spychalski, A. C., Quinones, M. A., Gaugler, B. B., & Pohley, K. (1997). A survey of assessment center practices in organizations in the United States. *Personnel Psychology, 50* (7), 1-90.
- Thornton, G.C. (1992). *Assessment centers in human resource management*. New-York: Addison-Wesley.
- Thornton, G. C., III. (2003). *Developing Organization Simulation Exercises for Selection, Training, Development, and Certification*. Communication présentée à la 19th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology.
- Woo, S. E., Sims, C., Rupp, D. E., & Gibbons, A. M. (2008). Program engagement in response to feedback received in developmental assessment centers: considering feedback favorability and self-assessor agreement. *Personnel Psychology, 61*(4), 727-759.

Tableau I

Comparaison entre l'évaluation du potentiel et l'évaluation de la performance

| Évaluation du potentiel | Évaluation de la performance |
|---|---|
| Cherche à prédire la performance et le comportement futur de l'individu. | Est axée sur les comportements et les résultats actuels de l'individu. |
| Dépend à la fois des habiletés d'observation de l'évaluateur et d'outils fidèles et valides. | Dépend presque exclusivement des habiletés d'observation de l'évaluateur. |
| Utilise des outils et des techniques ayant été validés. | Utilise des techniques ayant rarement été validées. |
| Est basée sur un processus systématique pour observer les comportements, collecter les données et comparer les individus entre eux. | Inclut rarement un processus systématique pour observer les comportements et/ou collecter les données, ce qui pose certains problèmes lorsque vient le temps de comparer les individus entre eux. |
| L'évaluateur possède généralement une formation pointue sur l'évaluation des individus au travail. | L'évaluateur a généralement une formation limitée concernant l'évaluation des individus. |
| L'évaluateur est objectif et externe à l'organisation. Son évaluation est guidée par des théories et des construits psychologiques. | L'évaluateur peut être influencé par ses opinions et par les perceptions provenant de membres de l'organisation. |
| Évalue un large éventail d'habiletés et de caractéristiques de l'individu. | Se limite généralement à l'évaluation d'un nombre restreint d'habiletés et de comportements. |
| Est un processus indépendant des autres processus de l'organisation. | Peut potentiellement être contaminée par d'autres processus organisationnels internes (p.ex. : l'attribution des bonus). |

Source : adapté de Jeanneret et Silzer (1998)

Tableau II

Sommaire des études sur l'intention d'agir en lien avec l'acceptation

| | <i>N</i> | Intention d'agir | | Corrélation avec acceptation |
|--------------------------------|----------|------------------|-----------|---------------------------------|
| | | <i>M</i> | <i>ÉT</i> | |
| Kudisch et al. (2001), étude 2 | 36 | 4,17 | 0,84 | 0,63** |
| Atcheley et Smith (2003) | 33 | 4,70 | 0,42 | 0,31** |
| Ejiogu (2003), étude 1 | 313 | <i>ND</i> | <i>ND</i> | 0,39 à 0,41** |
| Ejiogu (2003), étude 2 | 479 | <i>ND</i> | <i>ND</i> | 0,38 à 0,48** |
| Kudisch et al. (2004) | 115 | <i>ND</i> | <i>ND</i> | 0,66** |
| Byham (2005) | 63 | 4,14 | 0,43 | 0,29* |

Notes. *M* = Moyenne, *ÉT* = Écart-type. Toutes les mesures de l'intention d'agir sont basées sur une échelle de Likert en cinq points. *ND* = non disponible; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Source : adapté de Byham (2005)

Figure 1

Modèle du processus de feed-back d'Ilggen, Fisher et Taylor (1979)

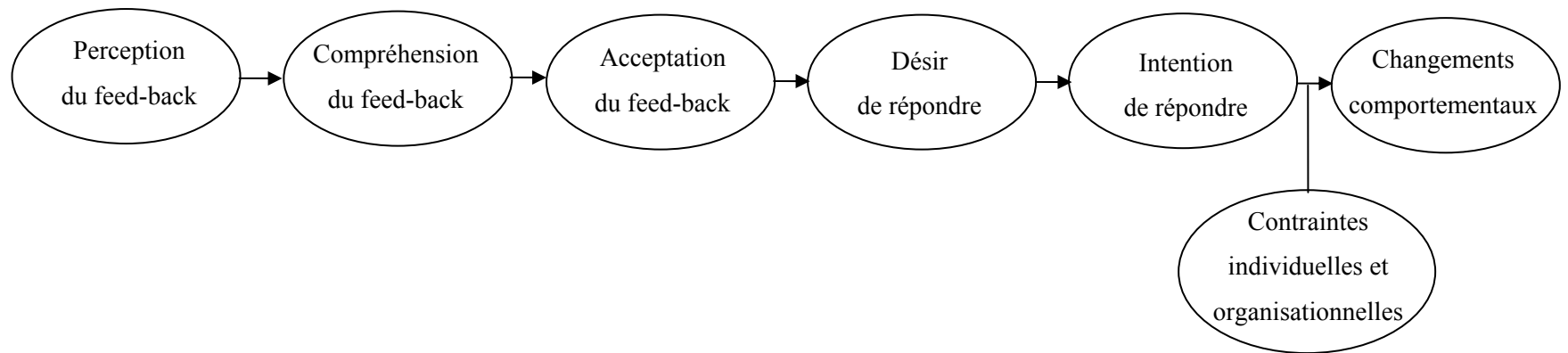
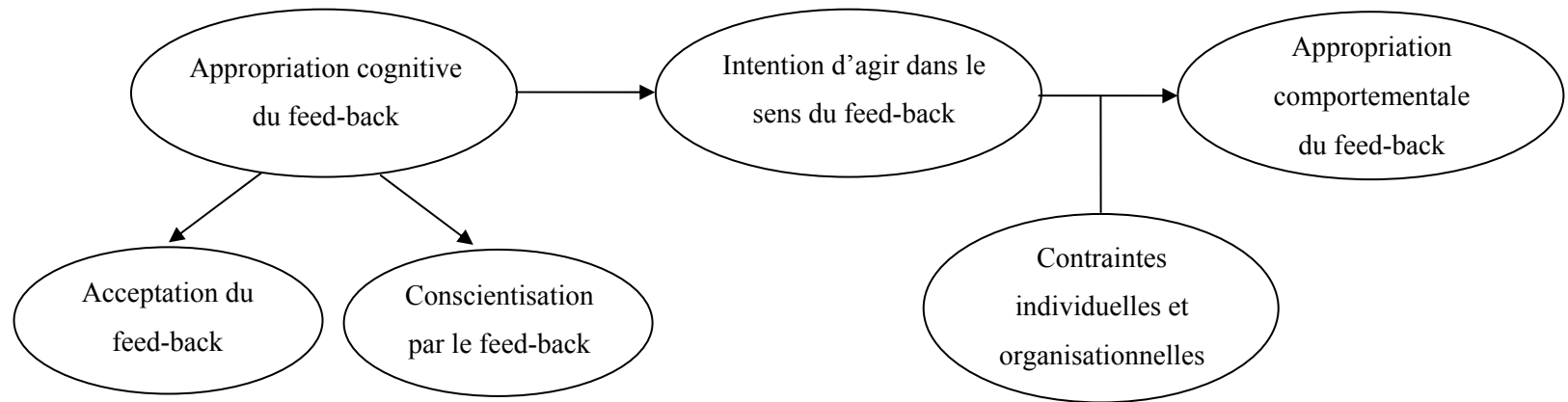


Figure 2

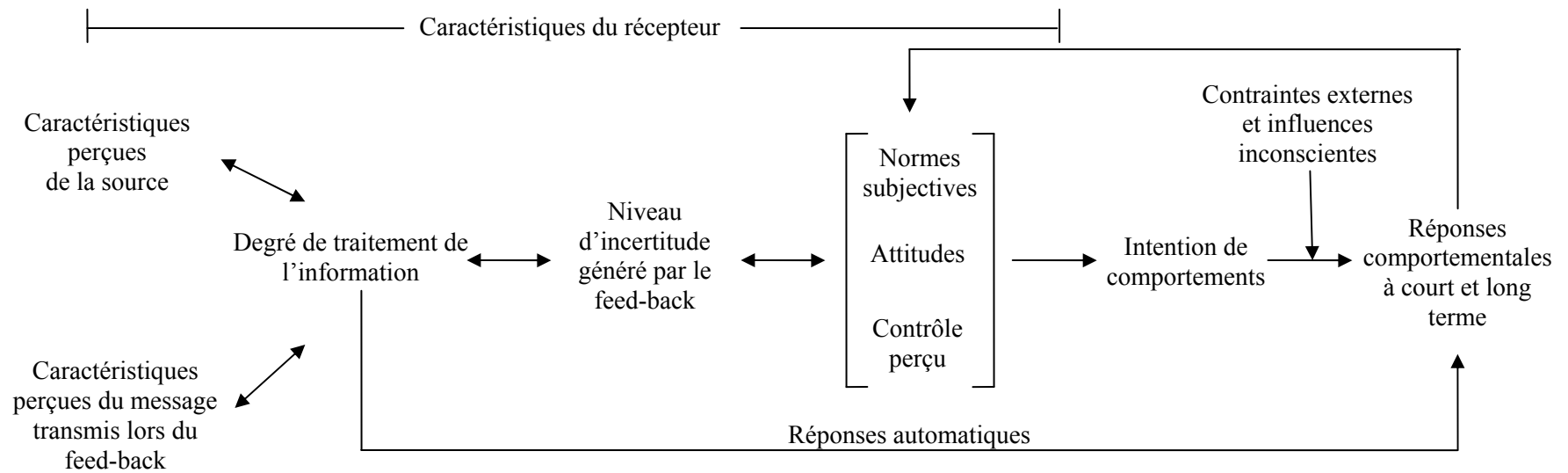
Modélisation de l'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel



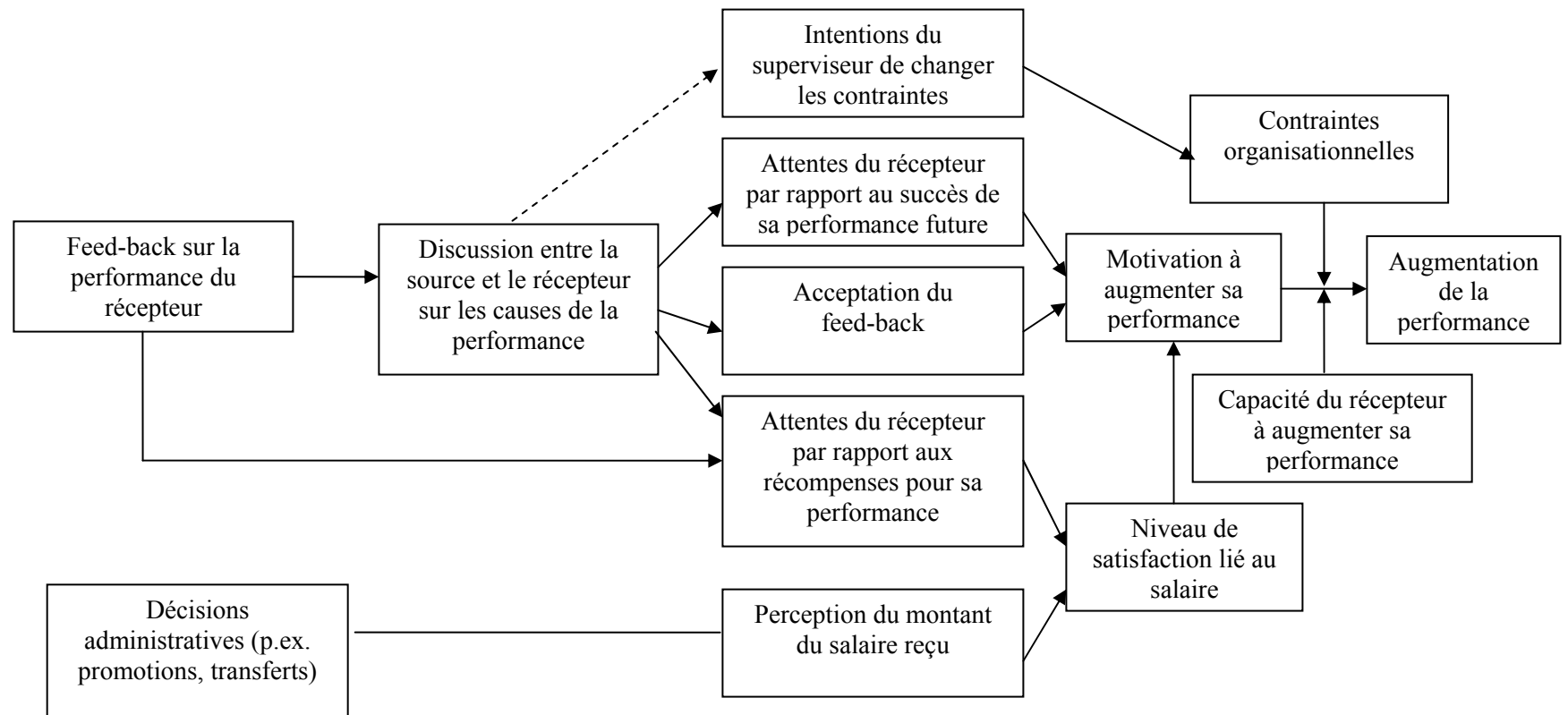
Annexe A

Exemples de modèles d'appropriation d'un feed-back de performance

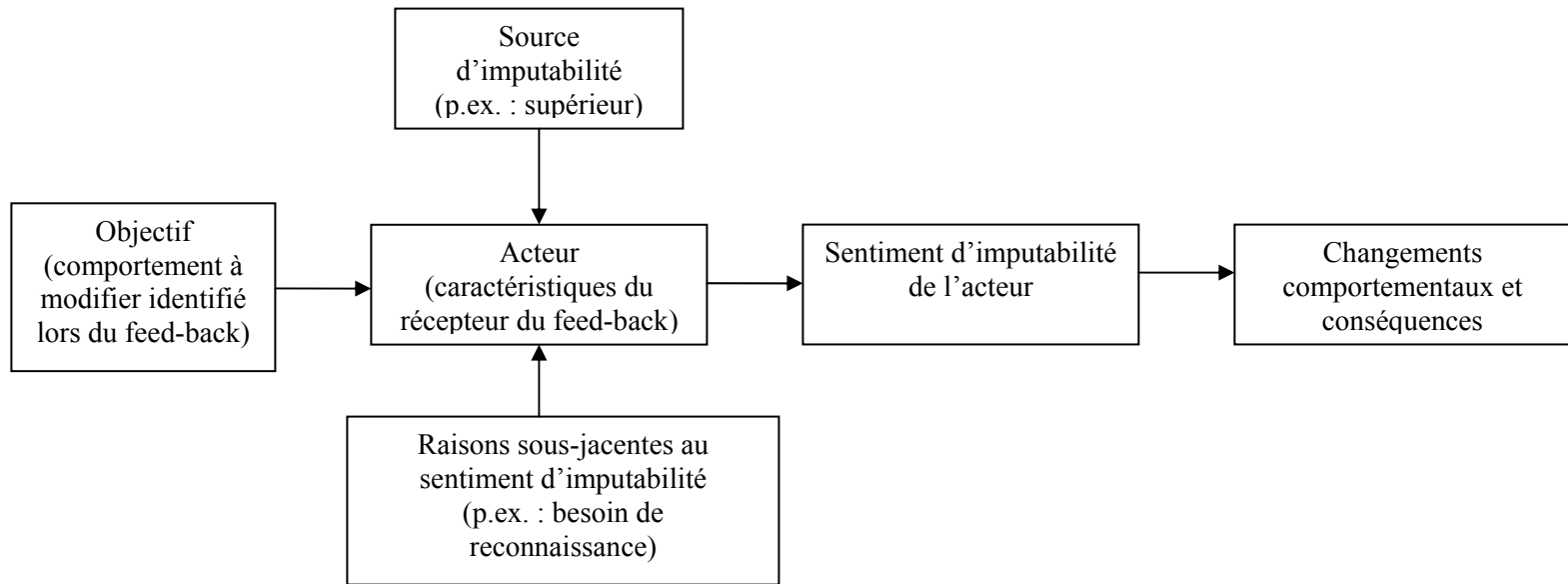
Modèle de Fedor (1991)



Modèle de Bannister et Balkin (1990)



Modèle de London (1997)



Validation d'une mesure d'appropriation cognitive du feed-back en évaluation du potentiel

Patrick Plunier, Jean-Sébastien Boudrias & André Savoie

Université de Montréal

Validation d'une mesure d'appropriation cognitive du feed-back en évaluation du potentiel

Patrick Plunier, Jean-Sébastien Boudrias & André Savoie

Résumé

Cet article vise à valider une mesure d'appropriation cognitive du feed-back (AC) dans un contexte d'évaluation du potentiel. La mesure d'AC comprend deux dimensions qui sont l'acceptation et la conscientisation par le feed-back. L'instrument a été administré à deux échantillons de salariés québécois ayant reçu un feed-back suite à une évaluation du potentiel. Une première étude ($N = 111$) a été effectuée afin d'explorer la structure factorielle de l'instrument et de vérifier ses propriétés psychométriques. Une deuxième étude a été entreprise auprès d'un autre échantillon ($N = 178$) afin de confirmer la structure factorielle de l'instrument et d'étayer la validité discriminante de ses deux dimensions. Les résultats confirment la présence des deux dimensions attendues et suggèrent que certaines variables sont davantage liées à l'une ou l'autre des dimensions de l'AC.

Mots-clés : appropriation cognitive, feed-back, évaluation du potentiel, instrument de mesure, structure factorielle, validation.

L'évaluation du potentiel vise à mettre en lumière les connaissances, les aptitudes, les compétences et le style personnel de l'individu afin de poser un jugement sur la probabilité qu'il adopte des comportements permettant d'être efficace dans un contexte de travail spécifique (Jeanneret et Silzer, 1998). Au terme du processus, le candidat reçoit généralement un feed-back individualisé portant sur son niveau de maîtrise d'une série de compétences, de même que des suggestions pour son développement professionnel (Ryan et Sackett, 1987).

La visée centrale du feed-back en évaluation de potentiel est de confirmer le candidat dans ses forces pertinentes au poste et de le lancer dans un processus de perfectionnement en regard des pistes d'amélioration pressenties. Dès lors, il importe que l'évaluateur soit en mesure de faire en sorte que le candidat s'approprie le feed-back reçu et qu'il se mobilise pour se développer dans le sens du diagnostic et des suggestions proposées (Ryan, Brutus, Greguras et Hakel, 2000). L'appropriation du feed-back sur le plan cognitif constitue donc un pré-requis essentiel à l'intention du candidat d'agir dans le sens du feed-back.

L'appropriation cognitive (AC) peut être définie comme étant le degré auquel le candidat intègre son feed-back à sa façon de se percevoir (adapté de Ripon, 1998). Dans le domaine de l'évaluation professionnelle, la quasi-totalité des chercheurs mesurent l'AC par le biais de l'acceptation du feed-back, laquelle réfère au degré auquel le candidat considère que le feed-back constitue une évaluation juste de sa personne (Ilgen, Fisher et Taylor, 1979). Ripon

(1998) sort des sentiers battus en suggérant que la conscientisation par le feedback constituerait une seconde dimension de l'AC, car le candidat qui fait une prise de conscience intègre à ses représentations de nouvelles informations issues du feedback. La conscientisation se définit comme le degré auquel le candidat considère que le feedback lui permet de mieux se connaître et de mieux saisir les enjeux de ses comportements par rapport à son environnement de travail.

L'idée selon laquelle l'appropriation cognitive se décomposerait en deux dimensions est cohérente avec des travaux menés dans le domaine du counseling (Cormier & Nurius, 2009). Ces travaux ont mis en évidence deux processus possibles à activer pour inciter un candidat à s'approprier un feedback et à agir en conséquence. Le premier consiste à mettre en valeur les aspects du feedback qui sont cohérents avec l'image de soi du candidat afin de renforcer des actions pertinentes qui y sont associées (acceptation), tandis que le deuxième consiste à présenter de nouvelles perspectives au candidat afin d'orienter de nouvelles actions présumées plus efficaces (conscientisation).

En dépit du recours fréquent à l'évaluation du potentiel par les organisations, on note une rareté d'outils scientifiques pour conceptualiser et mesurer les effets de cette pratique, notamment au niveau de l'appropriation du feedback par les candidats (Kwaske, 2004). Ce faisant, il est peu surprenant de constater l'absence d'instruments validés pour mesurer l'AC à la fois sous l'angle de l'acceptation et de la conscientisation. Pourtant, une telle mesure

capterait de façon plus complète le phénomène d'AC et, conséquemment, pourrait mieux prédire l'intention d'agir dans le sens du feed-back.

Cet article vise à présenter la validation d'une mesure de l'AC en contexte d'évaluation du potentiel combinant l'acceptation et la conscientisation. Pour ce faire, il sera tout d'abord question des travaux sur les deux dimensions de l'AC qui ont orienté l'élaboration de l'instrument. Puis, deux études empiriques ayant permis d'obtenir des appuis corroborant la fidélité et la validité de l'instrument seront présentées et discutées.

Fondements théoriques

L'acceptation du feed-back et les travaux de Kudisch

L'AC a principalement été abordée sous l'angle de l'acceptation du feed-back dans le domaine de l'évaluation professionnelle. Le concept d'acceptation a initialement été étudié en contexte d'évaluation du rendement (Fedor, 1991; Liden et Mitchel, 1985), pour ensuite être traité dans divers contextes dont celui de l'évaluation du potentiel (Rose, Eidson, Steffensmeier et Kudisch, 2004; Ryan et al., 2000; Wilkinson et Byham, 2003). Kudisch fait figure de proue, car il a été l'un des premiers à entreprendre des études empiriques sur l'acceptation du feed-back résultant d'une évaluation du potentiel et il est fréquemment cité par ses confrères ayant ultérieurement entrepris des travaux sur le sujet (p.ex. : Eidson, Goldsmith, Rose et Lovler, 2002; Ryan et al., 2000).

Kudisch et ses collaborateurs ont développé au fil des ans quatre mesures d'acceptation du feed-back (Kudisch, 1996; Kudisch, Lundquist et Smith, 2002 – études 1 et 2; Kudisch, Lundquist et Al-Bedah, 2004). Ces mesures ont été élaborées à partir de la définition d'Ilgén et al. (1979) et d'items issus d'études antérieures mesurant la justesse perçue du feed-back (en anglais : *accuracy*) en contexte d'évaluations professionnelles (p. ex. : Burd et Ryan, 1993, cité dans Kudisch, 1996).

Certains items proposés dans les instruments de Kudisch mesurent le niveau global d'acceptation (p.ex. : « Je considère que le feed-back est une représentation juste de ma personne ») alors que d'autres items mesurent le niveau d'acceptation par rapport à des aspects spécifiques du contenu du feed-back (p.ex. : « Je suis d'accord avec les forces nommées par mon évaluateur » et « Je suis d'accord avec les aires de développement identifiées par mon évaluateur »).

Le nombre d'items inclus dans chacun de ces questionnaires varie entre deux et six. Les coefficients de cohérence interne se situent entre 0,69 et 0,92, ce qui suggère que ces mesures présentent une homogénéité correcte mais variable. L'ajout ad hoc d'items au fil des études pour apprécier diverses réactions associées à l'acceptation pourrait expliquer cette variabilité. D'ailleurs, Kudisch et al. ne spécifient pas si des analyses factorielles ont été réalisées afin de vérifier le caractère unidimensionnel des mesures et présentent très peu d'information sur les propriétés métriques des instruments développés.

La conscientisation selon Ripon

La conscientisation comme dimension de l'AC a été suggérée par Ripon (1998). Son instrument comporte huit items formulés dans un contexte de bilan de compétences², lequel est assez similaire à celui d'une évaluation du potentiel (p.ex. : « Le bilan de compétences m'a permis de mieux me connaître » et « Le bilan de compétences m'a permis de mieux comprendre ma façon de travailler »). Issue d'analyses en composantes principales auprès de deux échantillons de bénéficiaires de bilans ($N = 91, 94$), la conscientisation est définie de façon inductive par Ripon (1998) comme la perception du bénéficiaire que l'intervention a permis d'augmenter sa compréhension de soi et d'éléments liés au monde professionnel. Ripon (1998) ne rapporte pas de façon détaillée les qualités psychométriques de l'instrument. Selon une revue de la documentation, il s'agirait du seul instrument disponible mesurant la conscientisation en contexte similaire à l'évaluation du potentiel (Plunier, Boudrias et Landry Gagné, 2008).

D'autres chercheurs ont étudié la conscientisation dans un contexte de psychothérapie (p.ex. : Hayes, Goldfried et Feldman, 2006; Messer et McWilliams, 2007), mais selon une conceptualisation qui ne réfère pas à une qualité attribuée à une intervention tel que proposé par Ripon (1998). Par exemple, plusieurs auteurs entrevoient la conscientisation comme la propension

² Le bilan de compétences est l'analyse et l'évaluation des compétences professionnelles et personnelles, ainsi que des aptitudes et des motivations d'une personne. Il aboutit à la définition d'un projet professionnel réaliste et adapté au marché de l'emploi (Lemoine, 2005)

d'un individu à se remettre en question. De plus, les items provenant de ces instruments sont habituellement adaptés au contexte spécifique de la psychothérapie et, par conséquent, difficilement applicables au domaine de l'évaluation du potentiel. Connolly, Gibbons, Crits-Christoph, Barber et Schamberger (2007) constatent également que les qualités psychométriques de ces instruments sont rarement accessibles. Bref, contrairement à l'acceptation du feed-back, la conscientisation telle que définie par Ripon (1998) est un phénomène ayant peu retenu l'attention de la communauté scientifique jusqu'à présent.

Une telle situation pourrait aussi s'expliquer par le fait que la durée d'un feed-back suivant une évaluation du potentiel dépasse rarement une heure ou deux. Le psychologue dispose ainsi de peu de temps pour susciter des prises de conscience, puisqu'il doit au préalable expliquer au candidat ses résultats aux différents outils d'évaluation. Certains chercheurs ont donc pu juger préférable de centrer leurs travaux sur l'acceptation du feed-back par le candidat qui constitue un objectif plus réaliste à atteindre lors d'une telle rencontre.

Le lien entre l'acceptation et la conscientisation via la théorie de la probabilité d'élaboration

Le lien entre l'acceptation et la conscientisation est encore méconnu, ce qui est peu surprenant considérant l'état embryonnaire de la documentation sur la conscientisation. La théorie de la probabilité d'élaboration (en anglais :

elaboration likelihood model) de Petty et Cacioppo (1986) constitue un point de départ intéressant pour comprendre la relation unissant ces deux concepts. Adaptée au présent contexte d'étude, cette théorie stipule que l'AC pourrait s'opérer via deux voies distinctes, mais non mutuellement exclusives : la voie centrale et la voie périphérique. Le candidat privilégie la voie centrale lorsque l'AC requiert une analyse approfondie du contenu du feed-back. La conscientisation s'apparente à la voie centrale, car elle implique un certain degré de changement dans les représentations du candidat, lequel nécessite un travail cognitif plus élaboré. La voie périphérique est empruntée lorsque l'AC résulte d'une analyse plus superficielle du feed-back.

L'acceptation se rapproche davantage de la voie périphérique dans la mesure où un candidat qui reçoit un feed-back cohérent avec ses perceptions accepte aisément son feed-back sans procéder à une réflexion approfondie. En somme, l'acceptation et la conscientisation seraient des indicateurs associés à deux mécanismes d'appropriation distincts, mais reliés, car ils renvoient tout deux au fait que l'individu a fait sien le feed-back. La conscientisation pourrait toutefois être le signe d'une AC plus profonde et complexe que l'acceptation.

Le lien entre l'acceptation et la conscientisation a été démontré par une recherche menée en contexte d'évaluation du potentiel auprès de 145 candidats (Rose et al., 2004). Ces chercheurs ont répertorié une corrélation de 0,55 ($p < 0,05$) entre l'acceptation du feed-back et la prise de conscience de ses besoins de développement et une corrélation de 0,41 ($p < 0,05$) entre

l'acceptation et la prise de conscience de ses forces. La force modérée du lien observé permet de supposer que les deux concepts sont reliés, sans forcément mesurer exactement la même chose.

L'acceptation et la conscientisation comme prédicteurs de l'intention d'agir

Il a été suggéré plus tôt que la valeur ajoutée d'une mesure d'AC combinant l'acceptation et la conscientisation réside dans sa capacité à mieux prédire l'intention d'agir dans le sens du feed-back. La théorie de la probabilité d'élaboration (Petty et Cacioppo, 1986) permet d'ailleurs de spéculer sur la force de la relation entre chacune des dimensions de l'AC et l'intention d'agir. En effet, la voie centrale (conscientisation) prédirait mieux l'intention d'agir dans le sens du feed-back que la voie périphérique (acceptation), car elle générerait des attitudes plus fortement ancrées chez le candidat.

Seules six études ont vérifié le lien entre l'acceptation et l'intention d'agir dans un contexte d'évaluation du potentiel (Atchley, Smith et Hoffman, 2003; Byham, 2005; Ejiogu, 2003, études 1 et 2; Kudisch et al., 2002, étude 2; Kudisch et al., 2004). Les corrélations s'avèrent significatives et modérées à travers quatre recherches puisqu'elles varient de 0,29 à 0,48. Toutefois, deux autres études rapportent des corrélations de l'ordre de 0,59 et 0,63 (Kudisch et al., 2002, étude 2; Kudisch et al., 2004).

Il est à noter que les résultats les plus élevés pourraient être en partie attribuables à un biais de consistance rétrospectif, car l'acceptation et

L'intention d'agir avaient toutes deux été mesurées six mois après la réception du feed-back (Kudish et al., 2002). Par contre, il est aussi possible que le niveau d'acceptation se stabilise quelques semaines après le feed-back et qu'il prédise alors mieux l'intention d'agir. En ce qui a trait au lien entre la conscientisation et l'intention d'agir, l'état embryonnaire de la documentation relative à la conscientisation explique l'absence d'études empiriques sur le sujet.

Développement d'une mesure de l'appropriation cognitive

L'instrument d'AC est largement inspiré des travaux de Kudisch et al. (1996, 2002, 2004) et de celui de Ripon (1998). Ceux-ci ont fourni un bassin d'items qui a servi de point de départ à l'élaboration de l'instrument. Une contextualisation et un enrichissement de ces items ont été réalisés grâce à neuf entrevues avec des praticiens dotés d'au moins deux ans d'expérience en évaluation du potentiel. Ces entrevues ont permis de bonifier les items disponibles dans la documentation et d'en créer de nouveaux. Notamment, les praticiens ont fournis des exemples précis recueillis au cours de leur pratique témoignant à leur avis de l'acceptation du feed-back ou de prises de conscience faites par les candidats. Au total, le questionnaire initial comportait 15 items dont cinq mesuraient l'acceptation et dix la conscientisation (voir Annexe A).

Il est à noter qu'un nombre plus élevé d'items a été créé pour capter la conscientisation parce qu'il s'agit d'un concept ayant peu été mesuré jusqu'à présent. De plus, l'opérationnalisation du concept de conscientisation est plus

complexe que celle de l'acceptation. En effet, la conscientisation peut prendre diverses formes: il peut s'agir de faire des liens entre des expériences, de se sensibiliser à l'impact de ses comportements sur autrui, de mieux connaître ses forces et ses faiblesses ou encore de prendre conscience de l'influence de son environnement sur ses propres agissements.

Étude 1 : Examen initial de la structure du questionnaire

Cette étude vise à examiner à titre exploratoire la structure factorielle de l'instrument d'AC. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer si l'instrument d'AC est réellement constitué de deux dimensions corrélées positivement et présentant une cohérence interne satisfaisante.

Méthode

Les participants sélectionnés pour cette étude ont été évalués dans le cadre d'un processus d'évaluation du potentiel d'une durée d'une journée développé par une firme québécoise spécialisée en psychologie du travail et des organisations. Le processus d'évaluation comprenait toujours des tests psychométriques validés, un panier de gestion et une entrevue structurée. Certains outils pouvaient à l'occasion différer d'une évaluation à l'autre, mais il s'agit d'exceptions. Qui plus est, les différences entre les outils utilisés pour chacun des processus étaient relativement mineures. Une rencontre de feed-

back individualisée d'environ une heure a eu lieu avec chacun des participants pour discuter des résultats de l'évaluation.

Au total, 111 travailleurs québécois francophones (64% hommes), en moyenne âgés de 42 ans ($ÉT = 7,5$), ont participé à cette étude. La majorité des participants occupe un poste de gestion (63%) et dispose d'un diplôme universitaire (68%). Le nombre d'années d'expérience en gestion se répartit de la façon suivante : 46% n'ont aucune expérience ou moins d'un an d'expérience, 16% ont entre 1 et 3 ans, 25% ont entre 4 et 10 ans, alors que 13% ont plus de 10 ans d'expérience.

Le questionnaire (voir Annexe A) était complété sur place immédiatement après la rencontre de feed-back, sans la présence de l'évaluateur. Au préalable, conformément au certificat éthique obtenu via l'université, les participants ont reçu l'information sur la recherche et ont donné un consentement écrit à y participer. Le traitement anonyme et confidentiel des réponses a été assuré aux participants.

La structure interne du questionnaire d'AC a été évaluée par le biais d'une analyse factorielle exploratoire. Avant de procéder à l'analyse factorielle, nous avons vérifié les coefficients de symétrie et d'aplatissement des items afin de s'assurer de leur normalité (Tabachnick et Fidell, 2001). Un item ($Acc3$: symétrie = -3,2, aplatissement = 19,6) a dû être éliminé à cette étape compte tenu qu'il s'éloignait trop des balises suggérées de -3 et +3.

Pour réaliser l'analyse factorielle, la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance a été retenue. Une rotation oblique (oblimin) a été privilégiée considérant le lien attendu entre les deux dimensions de l'AC. Le critère de Kaiser, selon lequel les valeurs propres (*eigen value*) associées à chacun des facteurs doit excéder 1, a été considéré pour établir le nombre de facteurs à retenir. Pour déterminer si certains items devaient être retranchés, nous avons vérifié que les communautés pour chacun des items étaient supérieures à 0,30 et que les items présentaient un poids de saturation supérieur à 0,30 sur un seul facteur (Tabachnick et Fidell, 2001).

Un item (*Con1*) a été supprimé sur la base du premier critère. Deux items (*Acc5*, *Con3*) ont été retirés en raison d'une saturation supérieure à 0,30 sur deux facteurs. Il était également essentiel de s'assurer de la pertinence théorique des regroupements obtenus en rejetant le(s) item(s) qui saturerai(en)t sur un facteur qui ne correspond pas aux attentes théoriques. Ce troisième critère a justifié le retrait d'un item supplémentaire (*Con4*). Au total, cinq des quinze items du questionnaire ont été retranchés (voir Annexe A) pour obtenir la solution factorielle finale.

Résultats

Les différents indices associés à la solution factorielle finale (voir Tableau I) supportent l'hypothèse selon laquelle la mesure d'AC comprendrait deux facteurs. Ces deux facteurs rencontrent le critère de Kaiser et l'examen

des valeurs propres ne suggère pas la présence d'un facteur additionnel. Aussi, l'indice Kaiser-Meyer-Olkin est satisfaisant (0,868) et le test de sphéricité de Bartlett est significatif à 0,0001.

Les deux facteurs identifiés expliquent 57% de la variance commune des items du questionnaire, ce qui est appréciable dans le cas du développement d'un nouvel instrument. Les communautés de chacun des items varient entre 0,34 et 0,85, ce qui se révèle acceptable. Les saturations factorielles sont toutes supérieures à 0,50 et les regroupements obtenus sont cohérents avec les présomptions théoriques. Les alphas de Cronbach pour l'acceptation et la conscientisation sont respectivement de 0,90 et 0,86, ce qui permet de conclure que la cohérence interne est satisfaisante pour chacune des dimensions.

Le lien modéré entre l'acceptation et la conscientisation ($r = 0,48$, $p < 0,01$) est cohérent avec l'hypothèse selon laquelle il s'agit de deux dimensions distinctes de l'appropriation d'un feed-back. En somme, les résultats obtenus par le biais de l'analyse factorielle exploratoire se révèlent prometteurs et justifient le recours à l'analyse factorielle confirmatoire afin de valider auprès d'un nouvel échantillon la structure interne de la mesure.

Insérer Tableau I ici

Étude 2 : Confirmation de la structure factorielle et examen de la validité discriminante

La seconde étude a pour objectif de poursuivre la validation de la mesure en recourant à deux stratégies décrites ci-dessous.

Confirmation de la structure factorielle

Dans un premier temps, la présente étude tentera de confirmer si la structure factorielle constituée de deux dimensions issue de l'étude 1 est celle qui s'ajuste le mieux aux données. Cette structure factorielle sera comparée à une structure unidimensionnelle où tous les items constitueraient des indicateurs directs de l'AC.

Hypothèse 1. La structure factorielle à deux dimensions de la mesure d'AC s'ajustera aux données de façon satisfaisante et mieux qu'une structure factorielle unidimensionnelle.

Validité discriminante des dimensions de la mesure d'AC

Dans un second temps, cette étude vise à mettre divers critères en lien avec l'AC et ses dimensions. La théorie de la probabilité d'élaboration (Petty et Cacioppo, 1986) présentée précédemment permet d'anticiper que certains

antécédents influenceraient davantage la voie centrale (conscientisation) ou la voie périphérique (acceptation).

Au niveau des antécédents, plus d'une centaine d'études ont montré que le besoin de cognition des individus, un trait de personnalité, serait un meilleur prédicteur d'un traitement de l'information par la voie centrale que par la voie périphérique (Cacioppo, Petty, Feinstein et Jarvis, 1996). Le besoin de cognition se définit comme la tendance à s'engager avec plaisir dans des activités cognitivement exigeantes (Cacioppo et al., 1996). Les personnes ayant un besoin de cognition élevé ont donc une propension naturelle à rechercher et manipuler cognitivement les informations, les relations ou les événements pour leur donner un sens. À l'inverse, les individus ayant un faible besoin de cognition vont davantage s'en remettre aux autres ou à des conceptions simplifiées. En somme, plus un candidat possède un besoin de cognition élevé, plus il serait porté à s'engager dans une démarche de réflexion susceptible de susciter une prise de conscience lors du feed-back.

La pertinence perçue du feed-back constituerait un second antécédent pouvant avoir un effet plus prononcé sur la voie centrale que sur la voie périphérique. En effet, une méta-analyse a mis en évidence que les individus qui accordent de l'importance au message qui leur est transmis seront davantage portés à privilégier la voie centrale (Johnson et Eagly, 1989). Ainsi, un candidat qui considère que le feed-back sera utile pour son développement

professionnel serait plus motivé à effectuer le travail cognitif nécessaire à une prise de conscience.

Hypothèse 2. Le besoin de cognition des candidats (2a) et la pertinence perçue du feed-back (2b) seront positivement corrélés à l'AC et ses dimensions, mais plus fortement liés à la conscientisation qu'à l'acceptation.

Des chercheurs rapportent que l'expertise et l'empathie perçue de l'émetteur d'un message influenceraient davantage la voie périphérique que la voie centrale (Benoit, 1991; Hass, 1981; Wood et Kallgren, 1988). L'expertise perçue renvoie au degré auquel le candidat considère que l'évaluateur dispose d'une compréhension approfondie des outils employés, de même que de son contexte d'emploi (Kudisch, 1996). L'empathie perçue réfère quant à elle au degré auquel le candidat a l'impression que l'évaluateur a tenté de le mettre à l'aise et d'être chaleureux lors du feed-back (Rose et al., 2004).

Ainsi, un candidat qui privilégie un traitement plus superficiel de l'information s'en remettrait davantage à sa perception de l'évaluateur pour intégrer son feed-back. À l'inverse, un candidat qui analyse dans le détail le contenu de son feed-back accorderait moins d'attention aux caractéristiques de l'évaluateur. Il est donc probable que l'expertise et l'empathie perçue de

l'évaluateur constituent de meilleurs prédicteurs de l'acceptation que de la conscientisation.

Hypothèse 3. L'expertise perçue de l'évaluateur (3a) et l'empathie perçue de l'évaluateur (3b) seront positivement corrélées à l'AC et ses dimensions, mais plus fortement liées à l'acceptation qu'à la conscientisation.

En ce qui a trait aux conséquences potentielles du feed-back sur les individus, il a été avancé précédemment qu'une attitude qui résulte du traitement central est plus forte qu'une attitude issue du traitement périphérique et prédit alors mieux le comportement qui lui est conforme (Petty et Cacioppo, 1986; Pierce et Stoltenberg, 1990; Schuman, Petty et Clemons, 1990). Dans cette perspective, il est attendu que la conscientisation sera plus fortement liée à l'intention d'agir dans le sens du feed-back que l'acceptation.

Hypothèse 4. L'intention d'agir dans le sens du feed-back sera positivement corrélée à l'AC et ses dimensions, mais plus fortement liée à la conscientisation qu'à l'acceptation.

Méthode

Échantillon et procédure

L'échantillon est composé de salariés québécois francophones ayant reçu un feed-back d'environ une heure suite à une évaluation du potentiel. Cette évaluation comprenait l'administration de tests psychométriques, d'une simulation de gestion et d'une entrevue. L'échantillon compte 178 participants disposant en moyenne de 4,4 ans d'expérience en gestion. Il est toutefois à noter que 36,7% des participants n'ont aucune expérience de gestion. Ceux-ci sont âgés en moyenne de 42 ans ($ÉT = 8,2$) et sont en majorité de sexe masculin (64 %).

Les participants ont répondu à un questionnaire immédiatement après la rencontre de feed-back selon le même protocole utilisé à l'étude 1.

Mesures

Appropriation cognitive. L'instrument est le même que celui utilisé lors de l'étude 1, à l'exception des cinq items éliminés suite à l'analyse factorielle exploratoire (voir Annexe A). Plus spécifiquement, l'acceptation comprend trois items et la conscientisation inclut sept items.

Besoin de cognition du candidat. L'échelle « complexité » du *Jackson Personality Inventory – Revised* (JPI-R) a été utilisée pour évaluer le besoin de cognition. Cette échelle permet d'estimer à quel point un individu apprécie les problèmes complexes nécessitant une analyse approfondie. Le candidat se

prononce par rapport à vingt items en indiquant pour chacun d'eux si l'énoncé est représentatif de sa personne (vrai ou faux). Cette échelle présente une cohérence interne satisfaisante ($\alpha = 0,66$ à $0,74$), ainsi qu'une bonne validité convergente avec divers critères (p. ex. : évaluations de tiers, trait « besoin de comprendre » de l'inventaire *Personality Research Form*) selon les études rapportées dans le manuel technique (Jackson, 1994).

Toutes les mesures subséquentes sont des adaptations fondées sur les travaux de Kudisch et al. (1996, 2002, 2004). Pour chacun des instruments, le répondant se positionne à partir d'une échelle en six points (1 = totalement en désaccord à 6 = totalement en accord). Les propriétés psychométriques de ces échelles, utilisées avec diverses variantes par Kudisch, sont relativement peu documentées. Les données disponibles tendent néanmoins à soutenir que toutes ces échelles présentent une cohérence interne satisfaisante et qu'elles sont corrélées de façon significative avec l'acceptation d'un feed-back.

Pertinence perçue du feed-back. Cette mesure comprend quatre items et permet d'évaluer le degré auquel le candidat considère que le feed-back lui serait utile pour devenir plus performant au travail (p.ex. : « Si je tiens compte de ce feed-back dans mon travail, je serai plus efficace dans mon emploi »). La cohérence interne de cette mesure est de 0,90 dans l'étude 2 de Kudisch et al. (2002).

Expertise perçue de l'évaluateur. Cinq items ont permis de déterminer le degré auquel le candidat considère que son évaluateur possède une

connaissance approfondie de son domaine d'emploi et de l'évaluation du potentiel en général (p.ex. : « La personne qui m'a évalué se démarquait par sa compétence pour évaluer mes compétences en lien avec l'emploi ciblé»). Kudisch et al. (1996, 2002, 2004) rapportent des coefficients de cohérence interne élevés (0,86 - 0,90) pour des variantes de cette mesure.

Empathie perçue de l'évaluateur. Quatre items mesurent le degré auquel l'évaluateur a été perçu comme étant empathique et chaleureux par le candidat (p.ex. : « La personne qui m'a évalué se démarquait par sa capacité à me mettre à l'aise »). La cohérence interne de cette mesure est de 0,93 dans les études de Kudisch et al. (2002).

Intention d'agir dans le sens du feed-back. Cette mesure est constituée de quatre items visant à déterminer jusqu'à quel point le candidat est motivé à modifier ses comportements en fonction du contenu du feed-back (p.ex. : « Je suis déterminé à travailler sur mes aires de développements ciblées lors du feed-back »). Kudisch et al. (1996, 2002, 2004) rapportent des coefficients de cohérence interne élevés (0,91 - 0,94) pour des variantes de cette mesure (Kudisch et al., 2002, 2004).

Analyses statistiques

Pour vérifier l'hypothèse 1, des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées à l'aide du logiciel AMOS 17 en utilisant la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance. Afin de déterminer l'ajustement du modèle aux

données, différents indices d'adéquation, les résiduels et la signification des coefficients ont été étudiés (Kline, 2005).

Un modèle s'ajuste bien aux données lorsque le chi-carré n'est pas significatif à $p > 0,05$, le *Goodness-of-Fit Index* (GFI), le *Tucker-Lewis Index* (TLI) et le *Comparative Fit Index* (CFI) sont supérieurs à 0,90, le *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) est inférieur à 0,05 et que le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) est inférieur à 0,08 (la borne inférieure de l'intervalle de confiance doit être $< 0,05$ et la borne supérieure doit être $< 0,10$) (Byrne, 2001; Kline, 2005). L'indice CAIC, quant à lui, permet de comparer l'ajustement de modèles factoriels non nichés. La plus petite valeur CAIC indique le modèle optimal à retenir en tenant compte de l'ajustement et de la parcimonie des modèles comparés.

En ce qui a trait aux hypothèses 2 et 3, nous avons eu recours au test statistique développé par DeCoster et Leistico (2005) permettant de vérifier que la corrélation entre un prédicteur donné sera significativement plus grande avec l'une ou l'autre des deux dimensions de l'AC.

Résultats

Structure factorielle de la mesure d'AC

Les résultats montrent que la structure bidimensionnelle en 10 items issue de l'analyse factorielle exploratoire s'ajuste assez bien aux données selon plusieurs indices, sauf en ce qui a trait au chi-carré, aux résiduels, ainsi qu'au

RMSEA qui sont légèrement au-dessus des seuils recommandés (voir Tableau II). Par contre, tel qu'anticipé, cette structure en deux dimensions s'avère supérieure à une structure unidimensionnelle, $\Delta\chi^2(1) = -221,4, p < 0,001$. Le niveau d'ajustement demeure néanmoins à la limite de l'acceptable et suggère d'apporter des modifications à ce modèle pour atteindre les seuils généralement admis.

Insérer Tableau II ici

L'examen des indices de modification associés à ce modèle suggère que le retrait de trois des sept items de la conscientisation, qui présentent des erreurs résiduelles plus élevées (*Con2*) ou des liens complexes non attendus (*Con6*, *Con7*), pourrait améliorer les indices d'ajustement. Les indices suggéraient dans ce dernier cas de corrélérer ces deux items ou leurs résiduels avec des items de l'acceptation pour améliorer l'ajustement du modèle. N'ayant pas de fondement théorique pour justifier ces ajouts, le retrait des items a été privilégié. Une nouvelle version de la mesure en 7 items en a résulté et a été soumise à l'examen.

Le modèle bidimensionnel à 7 items s'avère supérieur au modèle initial et présente un excellent ajustement aux données. Tous les indices concordent en ce sens : le chi-carré n'est pas significatif ($\chi^2 = 18,08, p > 0,05$), le GFI, le TLI et le CFI sont supérieurs à 0,95, le SRMR est de 0,029 et le RMSEA est de

0,047 ($0,00 \leq \text{I.C.} \leq 0,09$). De plus, les paramètres estimés sont tous conceptuellement cohérents et statistiquement significatifs ($p < 0,01$). La corrélation entre les deux facteurs latents est de 0,56. La cohérence interne est élevée pour chacun des facteurs ($\alpha > 0,80$), ainsi que pour l'échelle de mesure comprenant tous les items retenus (0,86).

Ce modèle de référence a subséquemment été comparé à une structure unidimensionnelle où tous les items constitueraient des indicateurs directs de l'AC, de manière à s'assurer que le modèle bidimensionnel en 7 items est celui qui s'ajuste le mieux aux données. Les résultats indiquent qu'un modèle comportant une seule dimension ne rencontre pas les critères d'ajustement minimaux. Ce modèle alternatif est par conséquent rejeté.

En somme, les analyses factorielles confirmatoires ont permis de corroborer l'hypothèse 1 selon laquelle un modèle d'AC incluant l'acceptation et la conscientisation s'ajuste très bien aux données et présente un ajustement supérieur à un modèle unidimensionnel. L'examen de l'indice CAIC renforce aussi la proposition que le modèle retenu en 7 items présente le modèle de choix parmi l'ensemble des modèles testés. Les paramètres associés à ce modèle sont présentés à la Figure 1.

Insérer Figure 1 ici

Indices supportant la validité discriminante de l'AC

Les variables critères ayant été mises en lien avec chacune des dimensions de l'AC sont les suivantes : le besoin de cognition du candidat, la pertinence perçue du feed-back, l'expertise perçue de l'évaluateur, l'empathie perçue de l'évaluateur et l'intention du candidat d'agir dans le sens du feed-back.

Les statistiques descriptives pour chacune des variables de l'étude sont présentées au Tableau III. Les coefficients alpha de Cronbach sont tous au-dessus du seuil recommandé de 0,70. Les corrélations entre les variables critères et la mesure globale d'AC, ainsi que pour ses deux dimensions constituantes, sont présentées au Tableau IV.

 Insérer Tableaux III et IV ici

Les résultats ne supportent pas l'Hypothèse 2a selon laquelle le besoin de cognition du candidat influencerait positivement le niveau d'AC et ses dimensions. Par contre, l'Hypothèse 2b est confirmée, car la pertinence perçue du feed-back est positivement corrélée à l'AC et ses dimensions, mais plus fortement à la conscientisation qu'à l'acceptation selon le test de DeCoster et Leistico (2005), $z = -3,92$, $p < 0,001$. Il en va de même pour l'hypothèse 3a, puisque l'expertise est plus fortement corrélée à l'acceptation qu'à la conscientisation ($z = 1,97$, $p < 0,05$).

L'hypothèse 3b est quant à elle partiellement confirmée, puisque l'empathie est positivement liée aux deux dimensions de l'AC, mais la force de la relation entre l'empathie et chacune des dimensions de l'AC n'est pas statistiquement différente ($z = -1,87, p > 0,05$). Tel qu'anticipé à l'Hypothèse 4, l'AC et ses dimensions sont positivement corrélées à l'intention d'agir, mais plus fortement à la conscientisation qu'à l'acceptation ($z = -2.19, p < 0,05$). En somme, la direction et la force des relations répertoriées entre le construit global d'AC et ses dimensions avec les variables critères confirment les hypothèses 2b, 3a et 4, mais pas les hypothèses 2a et 3b.

Discussion générale

Cet article avait pour but d'étayer la validité d'un instrument développé pour mesurer l'appropriation cognitive d'un feed-back (AC) résultant d'une évaluation du potentiel. Ce premier effort d'opérationnalisation du construit constitue un apport qui pourra servir à alimenter de futures études dans le domaine de l'évaluation du potentiel, où les retombées de cette pratique auprès des candidats sont méconnues.

Les études menées nous ont permis de corroborer l'existence de deux dimensions associées à l'AC en contexte d'évaluation du potentiel, soit l'acceptation et la conscientisation. En effet, les analyses factorielles confirmatoires montrent que la structure bidimensionnelle de la mesure finale d'AC s'ajuste de façon excellente aux données. Ainsi, cette nouvelle mesure

d'appropriation cognitive permet d'appréhender une dimension, la prise de conscience, qui a été ignorée dans les études en contexte d'évaluations professionnelles focalisant sur l'acceptation des résultats transmis par l'évaluateur comme clé pour modifier l'intention d'agir du destinataire (Byham, 2005; Ejiogu, 2003; Kudisch, 1996; Kudisch et al., 2002; Kudisch et al., 2004; Ryan et al., 2000).

Bien que l'acceptation demeure une cognition-clé à susciter en contexte évaluatif, le fait d'être capable d'amener les individus à se questionner et à prendre conscience d'autres façons de voir les choses feraient aussi partie intégrante de l'appropriation d'un feed-back. L'évaluation de potentiel, menée par des professionnels qualifiés ayant recours à divers instruments pour mesurer et décrire des attributs humains (p.ex. : personnalité, compétences relationnelles, styles de gestion), pourrait représenter un terrain propice à des prises de conscience. Le fait de pouvoir compter sur un instrument permettant de mesurer cet indicateur d'appropriation constitue un atout fort intéressant pour évaluer l'efficacité du feed-back prodigué en contexte d'évaluation de potentiel.

Cette étude montre aussi l'importance de considérer de façon distincte les deux dimensions de l'AC pour cerner avec précision l'appropriation du feed-back par l'individu. La corrélation entre les deux dimensions de l'AC est modérée et suggère, tel qu'une recherche antérieure permettait de le pressentir

(Rose et al., 2004), que l'acceptation et la conscientisation pourraient constituer deux processus d'appropriation distincts mais inter-reliés.

Aussi, les résultats des analyses corrélationnelles suggèrent que certains antécédents influenceraient davantage l'une ou l'autre des dimensions de l'AC. Par exemple, la pertinence perçue du feed-back serait davantage associée à la conscientisation qu'à l'acceptation, alors que l'expertise perçue de l'évaluateur entretiendrait un lien plus étroit avec l'acceptation qu'avec la conscientisation. Lors de la séance de feed-back, l'évaluateur pourrait donc avoir avantage à questionner le candidat sur ces deux plans afin de jauger son niveau d'acceptation et de conscientisation.

Il pourrait ensuite adapter son approche en fonction des antécédents ayant possiblement le plus d'impact sur la dimension d'AC qui semble être la plus faible chez le candidat. Il est néanmoins pertinent de relever que les différents déterminants de l'AC étudiés, à l'exception du besoin de cognition, sont tous reliés de façon significative à la fois à l'acceptation et à la conscientisation. Ces deux concepts demeurent donc intrinsèquement liés et peuvent difficilement être départagés dans la pratique.

Certaines pistes d'explication peuvent être avancées en ce qui a trait à la non-corroboration du besoin de cognition comme antécédent de l'AC dans cette étude. Premièrement, le besoin de cognition a été mesuré par le biais d'une échelle d'un inventaire de personnalité similaire mais non identique à l'échelle développée par Cacioppo et al. (1996) pour mesurer le besoin de cognition. En

effet, les items de Cacioppo et al. (1996) mesurent directement le degré auquel l'individu apprécie analyser en profondeur les problématiques alors que certains items de l'échelle « complexity » du JPI-R touchent à des aspects moins liés au besoin de cognition (p.ex. : les arts, la poésie). Deuxièmement, la taille moyenne des effets rapportés dans les études antérieures (Cacioppo et al., 1996) entre le besoin de cognition et un traitement plus élaboré du message (p. ex.: appréciation de la qualité du message, élaboration subséquente) demeurent faibles à modérés et potentiellement tributaires de variables modératrices. Petty et al. (1986) soulignent qu'en situation où le message est très pertinent au plan personnel pour l'individu – ce qui est vraisemblablement le cas en contexte d'évaluation du potentiel –, les différences entre les individus ayant des besoins de cognition bas et élevés pourraient s'estomper au niveau du traitement du message. Pour ces raisons, le rejet de l'hypothèse 2a ne nous apparaît pas un élément substantiel contribuant à diminuer la validité de l'instrument développé.

Les dimensions de l'AC ont également été mises en relation avec l'intention d'agir, laquelle constitue la principale résultante de l'acceptation du feed-back dans les écrits scientifiques (Byham, 2005; Ilgen et al., 1979; Kudisch et al., 2002, 2004). Tel qu'attendu, la conscientisation est plus fortement liée à l'intention d'agir que l'acceptation. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la prise de conscience implique un certain écart entre le feed-back prodigué et les représentations de l'individu de sorte qu'il en résulte non

seulement un traitement cognitif plus actif par l'individu, mais aussi une motivation à tester la nouvelle information acquise afin de recristalliser ses représentations dans un nouvel équilibre.

Sur le plan pratique, les résultats de l'étude laissent entrevoir que l'appropriation du feed-back ne serait pas uniquement une question d'acceptation. Ainsi, pour susciter un niveau d'AC élevé, le psychologue qui transmet un feed-back devrait non seulement amener le candidat à accepter ses propos, mais également l'inciter à réfléchir sur lui-même afin de susciter des prises de conscience. Ceci pourrait être une stratégie profitable pour les intervenants qui souhaitent optimiser leur impact sur l'intention des candidats d'agir dans le sens du feed-back.

Il demeure néanmoins un défi d'arriver à présenter au cours d'une seule séance de feed-back, tel que c'est majoritairement le cas en contexte d'évaluation du potentiel, une perspective nouvelle qui puisse déstabiliser les perceptions du candidat et déclencher un processus de réflexion et d'intégration positive du feed-back. À ce chapitre, certaines recommandations peuvent être offertes afin de mettre en place des conditions favorisant l'intérêt à explorer certains contenus au moment du feed-back et les prises de conscience par les candidats. Notamment, l'évaluateur peut : a) souligner l'importance de certaines compétences évaluées en lien avec le contexte professionnel (Anseel et Lieven, 2007), b) présenter une information précise ne minimisant pas les aspects négatifs ou à améliorer (London, 2002), c) offrir une perspective

alternative ou remettre en question la conception de l'autre au besoin (Kidd, Hirsh, et Jackson, 2004; London, 2002), d) recourir aux techniques d'entrevue qui favorisent un échange bidirectionnel (p. ex. : questionner le candidat sur sa façon de voir les choses, l'encourager à poser des questions) et e) veillez à instaurer et à maintenir un climat collaboratif et positif (Guédon et Savard, 2005; Patterson, Grenny, McMillan, et Switzler, 2010) pour que l'échange soit constructif et préserve l'estime de chacun.

Limites de l'étude

Les efforts déployés dans le cadre de cet article représentent un premier pas vers le développement d'une mesure d'AC du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel. Certaines limites découlant notamment de la spécificité de l'échantillon, du caractère partiel du réseau nomologique investigué, du moment et de la source privilégiés pour recueillir les données, ainsi que du devis transversal utilisé sont à considérer pour bien circonscrire la portée de l'étude.

Premièrement, dû au fait que les candidats proviennent d'une seule et même firme d'évaluation du potentiel, il serait opportun de vérifier si la mesure d'AC développée s'ajuste de façon satisfaisante aux données avec d'autres échantillons. Le même raisonnement s'applique en regard de la modalité «évaluation du potentiel» en comparaison à d'autres dispositifs évaluatifs tels le bilan de compétences ou l'évaluation multi-sources, ou encore en regard de la

spécificité québécoise de la mesure d'AC eu égard à l'ensemble de la francophonie.

Deuxièmement, dans le but de poursuivre la validation nomologique de la mesure bidimensionnelle d'AC, la recherche pourrait être poursuivie afin de conceptualiser et mettre en évidence d'autres antécédents et des résultantes spécifiques à l'acceptation et à la conscientisation. Par exemple, les interventions de confrontation constructive de l'évaluateur (Cormier et Nurius, 2009) pourraient être liées à la conscientisation mais non à l'acceptation du feed-back.

Troisièmement, dans notre recherche, l'absence de délai entre la rencontre de feed-back et la passation du questionnaire d'AC présente l'avantage de minimiser les biais associés à l'évaluation rétrospective. Par contre, elle pourrait être davantage sujette à la désirabilité sociale et, conséquemment, potentiellement moins représentative de l'appropriation réelle du feed-back. Cet aspect est d'autant plus important qu'il est probable que le niveau d'acceptation et de conscientisation fluctuent dans le temps.

Quatrièmement, le recours unique à des mesures auto-révélées pourrait avoir gonflé artificiellement la taille des relations entre la mesure d'AC et les variables critères (Conway et Lance, 2010), ce qui pourrait être tempéré dans des recherches futures par l'apport d'autres sources d'information pour mesurer l'AC ou ses déterminants (Ryan et al., 2000). À cet effet, il pourrait notamment

être pertinent de privilégier une mesure objective de l'expertise perçue via le nombre d'années d'expérience de l'évaluateur.

Enfin, le devis de recherche corrélationnel et transversal ne permet pas de statuer sur la direction de la causalité des relations rapportées dans cette étude. À cet égard, des devis expérimentaux ou longitudinaux en panels seraient à privilégier dans les études futures.

Conclusion

Cet article visait à présenter la validation d'un instrument mesurant l'appropriation cognitive d'un feed-back dans un contexte d'évaluation du potentiel. Des appuis ont été obtenus quant à la validité et la fidélité de la mesure. Dès lors, un instrument générique aux propriétés psychométriques satisfaisantes existe pour mesurer les deux dimensions de l'appropriation cognitive du feed-back que sont l'acceptation et la prise de conscience.

Cette mesure ouvre la voie à une saisie plus complète en contexte d'évaluation du potentiel de l'appropriation d'un feed-back et ce, par un questionnaire court et simple d'utilisation. Tant les praticiens que les chercheurs pourraient s'en servir comme critère afin de poursuivre les études en vue de mettre en évidence les conditions ou interventions associées avec une appropriation accrue du feed-back par les récepteurs du feed-back.

En termes de perspectives à privilégier pour les études futures, il semble opportun d'approfondir la question du ou des moments optimaux pour recueillir

les données et, simultanément, de suivre l'évolution temporelle de l'appropriation cognitive du feed-back. Ceci pourrait notamment permettre de statuer sur la causalité des relations, à savoir par exemple si l'acceptation précède ou est nécessaire à la conscientisation, ainsi qu'établir jusqu'à quel point l'intensité de l'appropriation cognitive a des effets sur les comportements subséquents.

En somme, le concept d'appropriation cognitive et sa présente opérationnalisation ouvrent la voie à des avancées contrôlées sur la manière d'optimiser les retombées positives de cette activité évaluative et formatrice qu'est l'évaluation du potentiel ou de pratiques apparentées comme le bilan de compétences ou l'évaluation multi-sources.

Références

- Ansel, F., & Leivens, F. (2007). An examination of strategies for encouraging feedback interest after career assessment. *Journal of Career Development* 33, 250–268.
- Atchley, E. K., Smith, E. M., & Hoffman, B. J. (2003). *Examining the Relationship between Performance, Individual Differences, and Developmental activities: Getting more Bang for the Buck from DPACs*. Communication présentée au 31st International Congress on the Assessment Center Methods.
- Benoit, W. L. (1991). A cognitive response analysis of source credibility. Dans B. Dervin, & M. J. Voigt, *Progress in communication sciences* (vol. 10, pp. 1-19). Norwood, N: Ablex.
- Burd, K. A., & Ryan, A. M. (1993). *Reactions to developmental feedback in an assessment center*. Communication présentée au 8th Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.
- Byham, T. M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program* (thèse de doctorat). Université d'Akron.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with amos: basic concepts, applications and programming*. États-Unis: Erlbaum Associates inc.

- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, *119*, 197-253.
- Connolly Gibbons, M. B., Crits-Christoph, P., Barber, J. P., & Schamberger, M. (2007). Insight in psychotherapy: A review of empirical Literature. Dans L.G. Castonguay & C.E. Hill, *Insight in psychotherapy* (pp. 143-165). New-York: Springer.
- Conway, J. M., & Lance, C. E. 2010. What reviewers should expect from authors regarding common method bias in organizational research. *Journal of Business and Psychology*, *25*, 325–334.
- Cormier, S., & Nurius, P. S. (2009). Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions (6^{ème} éd.). Belmont, CA: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Decoster, J., & Leistico, A. A. (2005). *d to U3 Statistical Calculator for Windows*, Stat-Help.com, disponible à: www.stat-help.com.
- Eidson, C., Goldsmith, R., Rose, M., & Lovler, B. (2002). *Exploration of best practices in assessment center feedback*. Communication présentée au 30th International Congress on the Assessment Center Methods.
- Ejiogu, K. C. (2003). *Participants' evaluation of their developmental assessment feedback*. Communication présentée au 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology.

- Fedor, D.B. (1991). Recipient responses to performance feedback: a proposed model and its implications. *Personnel and Human resources management, 9*, 73-120.
- Guédon, M-C., & Savard, R. (2005). Explication des résultats d'inventaires d'intérêts aux clients en counseling d'orientation. *Carrièreologie, 10*, 251-269.
- Hass, R. G. (1981). Effects of source characteristics on cognitive responses and persuasion. Dans: R. Petty, T. Ostrom, & T. Brock, *Cognitive responses in persuasion* (pp. 44-72). Hillsdale: Erlbaum.
- Hayes, A. M., Goldfried, M. R., & Feldman, G. C. (2006). The Change and Growth Experiences Scale: A measure of insight and emotional processing. Dans L.G. Castonguay & C.E. Hill, *Insight in psychotherapy* (pp. 231-253). New-York: Springer.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology, 64*(4), 349-371.
- Jackson, D. N. (1994). *Jackson Personality Inventory – Revised Manual*. London, Ontario: Research Psychology Press.
- Jeanneret, R., & Silzer, R. (1998). *Individual Psychological Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, B. T., & Eagly, A. H. (1989). Effects of involvement on persuasion: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 106*, 290–314.

- Kidd, J.M., Hirsh, W., & Jackson, C. (2004). Straight talking: the nature of effective career discussion at work. *Journal of Career Development, 30*, 231–245.
- Kwaske, I. H. (2004). Individual assessment for personnel selection: an update on a rarely researched but avidly practiced practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 56*, 186-195.
- Kudisch, J. D. (1996). *Factors related to participants' acceptance of developmental assessment center feedback* (thèse de doctorat non publiée). University du Tennessee.
- 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 présentée au 30th International Congress on Assessment Center Methods.
- 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 32nd International Congress on Assessment Center Methods.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* New-York: The Guilford Press.
- Lemoine, C. (2005). *Se former au bilan de compétences.* Paris : Dunod.

- Liden, R. C., & Mitchell, T. R. (1985). Reactions to feedback: The role of attributions. *Academy of Management Journal*, 28, 291-308.
- London, M. (2002). *Leadership development: paths to self-insight and professional growth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messer, S., & McWilliams, N. (2007). Insight in Psychodynamic Therapy: Theory and Assessment. Dans L.G. Castonguay & C.E. Hill, *Insight in psychotherapy* (pp. 9-29). New-York: Springer.
- Patterson, K., Grenney, J., McMillan, R., & Switzler, A. (2010). *Confrontations cruciales*. Bruxelles : Ixelles Publishing SA.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Pierce, R. E. A., & Stoltenberg, C. D. (1990). Increasing program persistence in professional weight loss programs involving cognitive self-persuasion, *Professional Psychology: Research and practice*, 21, 210-215.
- 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.
- Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 48(4), 295-299.

- Rose, M., Eidson, C., Steffensmeier, J., & Kudisch, J. D. (2004). *Factors affecting assessment center feedback acceptance: An expanded view*. Communication présentée au 19th Annual conference of Industrial and Organisational Psychology.
- 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*(4), 252-276.
- Ryan, A.M., & Sackett, P. (1987). A survey of individual assessment practices by I/O psychologists. *Personnel Psychology, 40*, 455-488.
- Schumann, D. W., Petty, R. E., & Clemons, D. S. (1990). Predicting the Effectiveness of Different Strategies of Advertising Variation: A Test of the Repetition-Variation Hypothesis, *Journal of Consumer Research, 17*, 192-202.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics, fourth edition*. États-Unis: Allyn & Bacon.
- Wilkinson, B., & Byham, T. M. (2003). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive development center*, Communication présentée au 31st International Congress on the Assessment Center Methods.
- Wood, W., & Kallgren, C. A. (1988). Communicator attributes and persuasion: Recipients' access to attitude-relevant information in memory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*, 172-182.

Tableau I

Propriétés de la solution à 2 facteurs de l'analyse factorielle exploratoire de l'étude 1^a (N = 111)

| Énoncés | M | ÉT | Coefficients de saturation | | Communautés |
|-------------------|------|------|----------------------------|------|-------------|
| | | | F1 | F2 | |
| ACC1 | 5,37 | 0,66 | | 0,79 | 0,66 |
| ACC2 | 5,30 | 0,71 | | 0,88 | 0,76 |
| ACC4 | 5,20 | 0,70 | | 0,88 | 0,85 |
| CON2 | 5,23 | 0,72 | 0,53 | | 0,36 |
| CON5 | 5,10 | 0,74 | 0,57 | | 0,38 |
| CON6 | 4,65 | 0,86 | 0,68 | | 0,53 |
| CON7 | 5,10 | 0,75 | 0,73 | | 0,56 |
| CON8 | 4,63 | 0,90 | 0,80 | | 0,63 |
| CON9 | 4,60 | 0,97 | 0,65 | | 0,34 |
| CON10 | 5,05 | 0,71 | 0,72 | | 0,61 |
| Valeur propre | | | 4,24 | 1,44 | |
| Alpha de Cronbach | | | 0,86 | 0,90 | |

Corrélation factorielle : (F1, F2) : 0,48

Notes. ^a saturations < .20 non affichées, M = Moyenne, ÉT = Écart-type, F1 = facteur 1, F2 = facteur 2.

Tableau II

Analyses factorielles confirmatoires de l'étude 2 (N = 178)

| | χ^2 | <i>dl</i> | <i>p</i> | CFI | TLI | GFI | SRMR | RMSEA | (90% I.C.) | CAIC |
|--------------------------------|----------|-----------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------------|---------|
| Version 10 items - 2 facteurs | 90,621 | 34 | < 0,001 | 0,941 | 0,921 | 0,907 | 0,051 | 0,097 | (0,073 – 0,121) | 220,439 |
| Version 10 items - 1 facteur | 312,007 | 35 | < 0,001 | 0,710 | 0,627 | 0,701 | 0,103 | 0,211 | (0,190 – 0,233) | 435,642 |
| Version 7 items - 2 facteurs * | 18,079 | 13 | 0,155 | 0,992 | 0,988 | 0,972 | 0,029 | 0,047 | (0,000 – 0,094) | 110,805 |
| Version 7 items - 1 facteur | 181,814 | 14 | < 0,001 | 0,750 | 0,625 | 0,725 | 0,148 | 0,260 | (0,227 – 0,295) | 268,359 |

Notes. *Modèle retenu, CFI = comparative fit index, TLI = Tucker-Lewis index, SRMR = standardized root-mean-square residual, RMSEA = root-mean-square error of approximation, CAIC = consistent Aikaike information criterion.

Tableau III

Moyennes, écarts-types et indices de consistance interne des variables de l'étude 2 (N = 178)

| Variables | <i>M</i> | <i>ÉT</i> | Alpha |
|--|----------|-----------|-----------|
| Appropriation cognitive (AC) | | | |
| AC – Acceptation | 5,19 | 0,73 | 0,91 |
| AC - Conscientisation | 4,71 | 0,85 | 0,83 |
| Variables critères | | | |
| Besoin de cognition du candidat ^a | 8,77 | 2,67 | <i>ND</i> |
| Pertinence perçue du feed-back | 5,01 | 0,86 | 0,92 |
| Expertise perçue de l'évaluateur | 5,27 | 0,72 | 0,90 |
| Empathie perçue de l'évaluateur | 5,43 | 0,75 | 0,91 |
| Intention d'agir selon le feed-back | 5,32 | 0,64 | 0,88 |

Notes. ^a *N* = 154 pour cette variable, *M* = Moyenne, *ÉT* = Écart-type, *ND* = non disponible.

Tableau IV

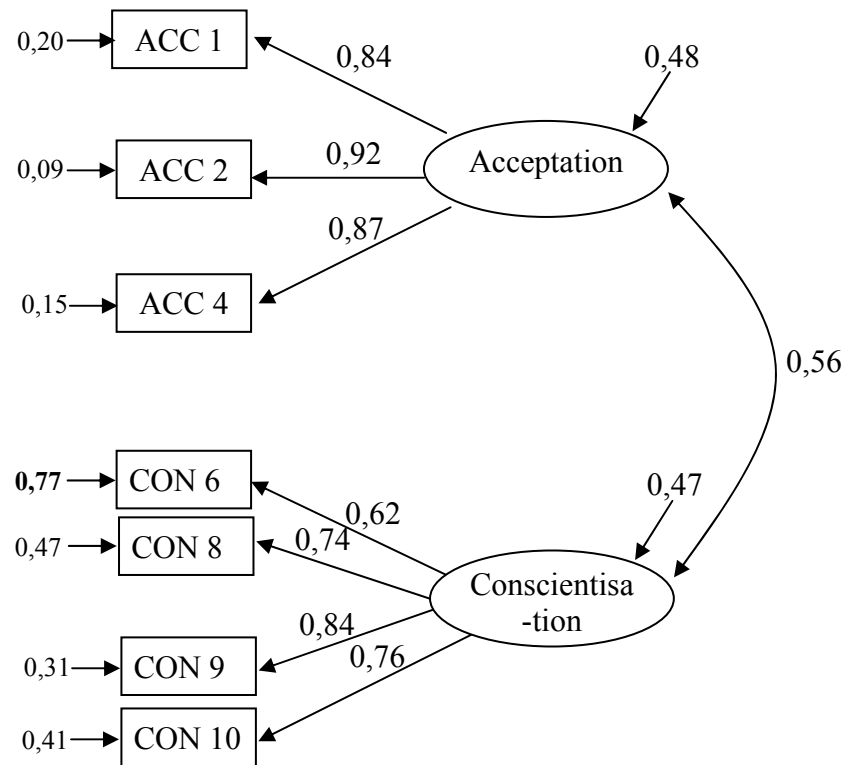
Corrélations entre la mesure d'appropriation cognitive et les variables critères de l'étude 2 (N = 178)

| | Acceptation | Conscientisation | Appropriation cognitive |
|--|-------------|------------------|-------------------------|
| Besoin de cognition du candidat ^a | 0,08 | 0,10 | 0,11 |
| Pertinence perçue du feed-back | 0,47** | 0,69** | 0,68** |
| Expertise perçue de l'évaluateur | 0,71** | 0,61** | 0,76** |
| Empathie perçue de l'évaluateur | 0,61** | 0,50** | 0,63** |
| Intention d'agir selon le feed-back | 0,48** | 0,61** | 0,64** |

Note. ^a N = 154 pour cette variable, ** $p < 0,01$.

Figure 1

Estimation standardisée des paramètres du modèle factoriel retenu ^a



Note. ^a Tous les paramètres sont significatifs au plan statistique à $p < 0,01$.

Annexe A

Échelle de l'appropriation cognitive du feed-back

| CONSIGNE | | | | | |
|---|--------------------|---------------------|------------------|-----------------|----------------------|
| Encerclez le chiffre qui reflète le mieux votre degré d'accord avec l'énoncé. | | | | | |
| 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 |

-
1. Je suis plus sensible à l'impact de mes comportements sur mes collègues de travail. (CON1)
 2. *Je me reconnais dans la description que l'évaluateur a faite de moi.* ** (ACCI)
 3. *J'ai compris ce que je dois changer pour me développer sur le plan professionnel.* * (CON2)
 4. Je suis davantage conscient comment mes caractéristiques personnelles contribuent à mes aspirations professionnelles. (CON3)
 5. *Je considère que le feed-back reflète bien la personne que je suis.* (ACC2)
 6. J'ai fait des liens intéressants entre le feed-back que j'ai reçu et des expériences passées. (CON4)
 7. Je suis d'accord avec les forces nommées par mon évaluateur. (ACC3)
 8. *Je suis davantage conscient des situations dans lesquelles mes caractéristiques personnelles peuvent nuire à mon travail.* (CON5)
 9. *Je me connais mieux.* (CON6)
 10. *Je crois que le feed-back offre une représentation juste de ma personne.* (ACC4)
 11. *Je suis davantage conscient de l'impact de ma personnalité sur mon efficacité au travail.* (CON7)
 12. *Je comprends mieux pourquoi certaines choses ou personnes me font réagir.* (CON8)
 13. *Je connais mieux le type d'environnement de travail dans lequel je performe bien.* (CON9)
 14. *Je suis davantage conscient des forces que je peux exploiter au travail.* (CON10)
 15. Je suis d'accord avec les aires de développement identifiées par mon évaluateur. (ACC5)
-

Note. Les items en *italique* ont été conservés suite à l'analyse factorielle exploratoire. Les items en *italique* et en **gras** ont été conservés suite à l'analyse factorielle confirmatoire.

Vérification d'un modèle d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel pour prédire les changements comportementaux en emploi

Patrick Plunier, Jean-Sébastien Boudrias & André Savoie

Université de Montréal

Vérification d'un modèle d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel pour prédire les changements comportementaux en emploi

Patrick Plunier, Jean-Sébastien Boudrias & André Savoie

Résumé

Cette étude longitudinale vise à vérifier un modèle du processus d'appropriation du feed-back inspiré d'Ilgen, Fisher et Taylor (1979), mais adapté au contexte de l'évaluation du potentiel. Le modèle stipule que l'appropriation cognitive du feed-back influencerait l'intention d'agir, laquelle mènerait à l'appropriation comportementale du feed-back. Un premier questionnaire administré à 97 candidats immédiatement après le feed-back mesure toutes les variables du modèle à l'exception de l'appropriation comportementale, laquelle a été évaluée via un second questionnaire trois mois plus tard. Les analyses par équations structurelles tendent à soutenir le modèle proposé. La discussion s'appuie sur ces résultats pour orienter les interventions des praticiens et suggérer des avenues de recherche futures.

Mots-clés : appropriation, feed-back, évaluation du potentiel, modèle, analyses par équations structurelles

L'évaluation du potentiel est une pratique répandue chez les psychologues du travail qui consiste à évaluer les aptitudes et habiletés d'un individu (candidat) afin de poser un jugement sur ses compétences professionnelles et sur la probabilité qu'il adopte des comportements prédictifs de la performance pour un poste spécifique (Jeanneret et Silzer, 1998). Suite à l'évaluation, le candidat est habituellement convié à un feedback axé sur ses forces et ses priorités de développement, de même que sur les actions qu'il pourrait entreprendre pour s'améliorer au plan professionnel (Spsychalski, Quinones, Gaugler et Pohley, 1997). Cette rencontre constituerait un moment propice à l'émergence de prises de conscience sur soi-même et sur son environnement de travail (Byham, 2005 ; Frisch, 1998).

Malgré l'utilisation croissante de l'évaluation du potentiel, les effets associés à ce type d'intervention sont peu documentés au niveau empirique (Jeanneret et Silzer, 2011). Une telle situation amène des chercheurs à douter de l'utilité d'un feedback transmis suite à une évaluation du potentiel à des fins de développement (Laser, 2011). En effet, bien que des études démontrent que les candidats acceptent leur feedback et qu'ils sont motivés à agir conformément à celui-ci, il est actuellement difficile d'établir si leurs bonnes intentions se traduisent par de nouvelles façons d'agir une fois de retour en emploi (Byham, 2005). D'autres chercheurs plus optimistes considèrent qu'un feedback transmis suite à une évaluation du potentiel peut être à l'origine de changements comportementaux dans la mesure où le candidat s'approprie préalablement son feedback (Guédon et Savard, 2005 ; Jones et Whitmore, 1995 ; Kudisch, 1996).

Cet article vise à vérifier empiriquement un modèle d'appropriation du feed-back en contexte d'évaluation du potentiel se concluant par des changements comportementaux en emploi. Les résultats obtenus permettront d'évaluer jusqu'à quel point les candidats entreprennent des actions sur la base de leur feed-back, et par le fait même, de statuer sur la pertinence d'une telle rencontre comme outil de développement. Enfin, une meilleure compréhension du processus d'appropriation du feed-back constituera un point d'appui pour les praticiens souhaitant optimiser leur impact auprès de leurs candidats lors de la rencontre de feed-back.

L'appropriation du feed-back : la clé des changements comportementaux

Le modèle d'appropriation du feed-back proposé par Ilgen, Fisher et Taylor (1979) est fréquemment employé pour expliquer le processus par lequel un individu doit passer pour qu'un feed-back génère chez lui des changements de comportements. Réduit à sa plus simple expression, ce modèle se décompose en trois étapes successives qui sont l'appropriation cognitive, l'intention d'agir et l'appropriation comportementale (voir Figure 1).

Insérer Figure 1 ici

Le processus d'appropriation débiterait lorsque le candidat intègre le feed-back à sa façon de se percevoir (appropriation cognitive). Ilgen et ses collaborateurs (1979) jugent que l'acceptation constitue un indicateur privilégié pour mesurer l'appropriation cognitive. Le candidat qui considère

que le feed-back est un reflet juste de sa personne l'a inévitablement intégré à sa perception de lui-même.

Ripon (1998) ajoute la conscientisation comme second indicateur de l'appropriation cognitive, pour bien refléter l'apport du feed-back au niveau des prises de conscience et des modifications des représentations qui peuvent s'opérer chez le candidat. Une forte appropriation cognitive mesurée par l'entremise de l'acceptation et de la conscientisation constituerait le moteur motivationnel nécessaire pour insuffler chez le candidat une envie de changer sa façon de se comporter dans le sens du feed-back (intention d'agir).

Le processus d'appropriation se conclurait par des changements comportementaux cohérents avec le contenu du feed-back (appropriation comportementale). Ces trois étapes de l'appropriation du feed-back seront maintenant abordées plus en détail. Les processus psychologiques et les liens empiriques unissant chacune des variables seront présentés afin de soutenir les hypothèses de recherche.

L'appropriation cognitive : une question d'acceptation et de conscientisation

Tel que proposé précédemment, l'appropriation cognitive comprend deux dimensions, à savoir l'acceptation et la conscientisation. Plus il y a une concordance entre l'image que le candidat a de lui-même et le contenu du feed-back, plus celui-ci l'accepte et, conséquemment, l'intègre à ses représentations cognitives. La conscientisation implique également une intégration du contenu du feed-back au niveau des représentations, car elle amène le candidat à jeter un regard nouveau sur sa personne et sur ses

comportements. Plus la prise de conscience est profonde, plus elle laisse présager une appropriation cognitive marquée, car elle impliquerait des changements plus globaux et majeurs dans les perceptions du candidat (Pascual-Leone et Irwin, 1998).

Une recherche entreprise auprès de 111 participants ayant complété un processus d'évaluation du potentiel supporte l'hypothèse voulant que l'acceptation et la conscientisation se complètent pour indiquer le degré auquel les candidats intègrent cognitivement le feed-back (Plunier, Boudrias et Savoie, 2012). Les analyses factorielles exploratoires confirment la présence de ses deux sous-dimensions, l'acceptation et la conscientisation, qui sont corrélées ($r = 0,44$, $p < 0,01$) et qui peuvent constituer un score global dont la cohérence interne est élevée ($\alpha = 0,84$).

L'intention d'agir comme conséquence de l'appropriation cognitive

Une forte intention d'agir se traduit par le désir d'émettre des comportements conformes aux propositions émises lors du feed-back dans son milieu de travail (Ilgen et al., 1979). Il peut s'agir d'avoir l'intention d'utiliser davantage les forces mentionnées lors du feed-back, de vouloir entreprendre des activités pour développer les compétences évaluées ou encore de désirer modifier certains comportements problématiques abordés lors de la rencontre.

La relation entre l'appropriation cognitive et l'intention d'agir peut être expliquée via la théorie de la consistance de soi (Korman, 1970). La théorie stipule qu'un individu est motivé à agir de façon cohérente avec l'image qu'il se fait de lui-même. Ainsi, un candidat qui s'approprie fortement un feed-back sur le plan cognitif en vient à se définir de façon

conforme à ce feed-back et, par conséquent, il sera davantage motivé à émettre des comportements concordant avec le contenu du feed-back. Une seule étude empirique, menée en contexte d'évaluation du potentiel auprès de 111 candidats, a vérifié la relation existant entre l'appropriation cognitive telle que conceptualisée dans cet article et l'intention d'agir (Plunier et al., 2012). Les résultats se révèlent prometteurs, puisqu'une corrélation de 0,58 ($p < 0,01$) est répertoriée entre les deux construits.

D'autres recherches se sont intéressées au lien entre l'une ou l'autre des deux sous-dimensions de l'appropriation cognitive et l'intention d'agir. Par exemple, Byham (2005) a recensé quatre études ayant obtenu des corrélations variant entre 0,31 et 0,63 ($p < 0,01$) entre l'acceptation et l'intention d'agir suite à un feed-back en évaluation du potentiel. Des résultats comparables entre l'acceptation et l'intention d'agir s'observent également dans des contextes connexes tels que l'évaluation de la performance et de l'évaluation multi-sources (p.ex. : Brett et Atwater, 2001 ; Taylor, Tracy, Renard, Harrison et Carroll, 1995). Par ailleurs, une étude réalisée par Maurer, Weiss et Barbeite (2003) tend à démontrer que le degré d'insight par rapport à sa propre carrière est un antécédent de l'intention de participer à des activités de développement ($r = 0,24$, $p \leq 0,001$).

Hypothèse 1 : L'appropriation cognitive du feed-back, composée de l'acceptation et de la conscientisation, sera liée de façon positive à l'intention d'agir dans le sens du feed-back.

L'appropriation comportementale comme conclusion du processus

L'appropriation comportementale correspond à l'aboutissement du processus d'appropriation alors que le candidat modifie sa façon de se comporter en fonction des éléments discutés lors du feed-back. La modification des comportements peut s'illustrer de plusieurs façons: il peut s'agir de mettre davantage à profit ses forces au travail, de limiter l'occurrence d'un comportement nuisible ou encore de rechercher davantage de feed-back auprès de son entourage professionnel.

La théorie de l'action raisonnée avance que c'est l'intention de réaliser un comportement qui détermine l'émission ultérieure du comportement (Fishbein et Ajzen, 1975). L'intention est pour sa part fonction des croyances de l'individu quant aux conséquences de la réalisation du comportement et de l'opinion de groupes de référence par rapport au fait qu'il réalise celui-ci. Ainsi, plus un individu perçoit des conséquences positives au fait d'émettre un comportement, plus il aura envie de l'exécuter, et ultimement, plus il émettra le comportement.

Plusieurs études ont démontré que la théorie de l'action raisonnée a un pouvoir de prédiction élevé. Par exemple, Fishbein et Ajzen (1981) ont répertorié des corrélations significatives variant de 0,75 à 0,80 entre l'intention de vote et le choix final des individus lors des élections.

En contexte d'évaluation du potentiel, deux études fournissent des appuis au fait que l'intention d'agir ou des réactions initiales en ce sens générées durant la séance de feed-back puisse influencer les comportements subséquents des candidats en emploi. Byham (2005) a obtenu une corrélation positive entre la motivation à s'engager dans des activités de

développement et la formalisation d'un plan de développement 12 mois plus tard ($r = 0,31, p < 0,05, N = 79$).

Une seconde recherche menée par Woo, Sims, Rupp et Gibbons (2008) a montré que l'intérêt à se développer exprimé par le candidat lors du feed-back serait lié à leur niveau de participation à des activités à caractère développemental six mois plus tard ($r = 0,30, p < 0,05$). Les études empiriques liant l'intention d'agir aux comportements en emploi demeurent néanmoins plutôt rares en contexte d'évaluation du potentiel, ce qui commande des vérifications supplémentaires.

Hypothèse 2: L'intention d'agir dans le sens du feed-back sera liée de façon positive à l'appropriation comportementale du feed-back.

Le modèle théorique d'appropriation du feed-back exposé dans cet article implique l'existence d'un effet de médiation de l'intention d'agir entre l'appropriation cognitive et l'appropriation comportementale. Par conséquent, il apparaît important d'émettre une hypothèse allant en ce sens afin de pouvoir vérifier si cette présomption se confirme au niveau empirique.

Hypothèse 3: L'intention d'agir aura un effet médiateur entre l'appropriation cognitive et l'appropriation comportementale du feed-back.

Méthode

Participants et procédure

Les participants de l'étude ont reçu un feed-back suite à une évaluation du potentiel s'étalant sur une journée complète et comprenant systématiquement une batterie de tests psychométriques, une entrevue et un exercice de panier de gestion. Certains des outils utilisés pouvaient parfois varier légèrement en fonction des besoins organisationnels des clients. Tous ces outils étaient toutefois fort semblables en termes de contenu et de format. Le feed-back se déroulait lors d'une rencontre face-à-face d'une durée approximative d'une heure auprès du psychologue ayant procédé à l'évaluation du participant.

Les questionnaires sur l'appropriation cognitive et l'intention d'agir ont été complétés immédiatement après le feed-back par 178 participants (Temps 1). Tous les participants ont été relancés par courriel trois mois après le feed-back afin de répondre à un second questionnaire portant sur l'appropriation comportementale. Au total, 97 participants ont complété les questionnaires du temps 1 et du temps 2.

Des analyses préliminaires ont été réalisées afin d'examiner si les candidats ayant uniquement répondu au temps 1 ($N = 81$) se distinguaient de ceux ayant complété le temps 1 et le temps 2 ($N = 97$). Les résultats aux tests t ne révèlent aucune différence significative entre les moyennes des principales variables à l'étude des deux échantillons [Acceptation, $t(176) = -0,04$, $p > 0,05$; Conscientisation, $t(176) = -1,34$, $p > 0,05$; Intention d'agir, $t(176) = -1,14$, $p > 0,05$].

De même, aucune différence n'a été observée en ce qui concerne les données sociodémographiques des deux échantillons [sexe, $\chi^2(1, N = 178) =$

2,34, $p > 0,05$; âge, $t(175) = -1,36$, $p > 0,05$, $p > 0,05$; nombre d'années d'expérience en gestion, $t(175) = 0,10$, $p > 0,05$]. Donc, il est possible de conclure que l'attrition des participants est due au hasard et qu'elle n'affectera pas la généralisation des résultats.

Les 97 participants de l'échantillon ayant complété les questionnaires du temps 1 et du temps 2 sont âgés en moyenne de 43 ans ($ÉT = 7,9$) et sont en majorité de sexe masculin (71%). Ceux-ci disposent en moyenne de 4,6 ans d'expérience en gestion. Il est à noter que 36,1% des participants n'ont aucune expérience de gestion.

Mesures

À l'exception de l'appropriation comportementale, les autres mesures ont été pré-testées dans le cadre d'une étude antérieure réalisée auprès de 111 candidats ayant reçu un feed-back à la suite d'une évaluation du potentiel (Plunier, Boudrias et Savoie, 2012). Pour chacun des instruments, le répondant se positionne à partir d'une échelle en six points (1 = totalement en désaccord à 6 = totalement en accord). Les énoncés associés à chacune des mesures sont présentés à l'Annexe A.

Appropriation cognitive. L'instrument d'appropriation cognitive comprend sept items au total. Trois d'entre eux mesurent l'acceptation et ont été élaborés sur la base des travaux de Kudisch et de ses collaborateurs (Kudisch, 1996; Kudisch, Lundquist et Smith, 2002; Kudisch, Lundquist et Al-Bedah, 2004). Quatre items mesurent la conscientisation, lesquels ont été élaborés à partir d'un instrument développé par Ripon (1998). La cohérence interne de cette mesure dans le cadre de l'étude précédente (Plunier et al.,

2012) est de 0,84, alors qu'elle est de 0,90 pour la sous-dimension de l'acceptation et de 0,80 pour la sous-dimension de la conscientisation.

Intention d'agir dans le sens du feed-back. Cette mesure inclut trois items visant à déterminer jusqu'à quel point le candidat est motivé à modifier ses comportements en fonction du contenu du feed-back (p.ex. : « Je suis motivé à me développer dans le sens du feed-back»). Les items proviennent des travaux de Kudisch et ses collaborateurs (2002 ; 2004). La mesure présente une cohérence interne satisfaisante ($\alpha = 0,89$) si l'on se réfère à l'étude réalisée par Plunier et ses collaborateurs (2012).

Appropriation comportementale. Quatre items sont regroupés en une seule échelle qui permet de déterminer le degré auquel le candidat a modifié ses comportements en emploi dans le sens du feed-back. Les items sont similaires à ceux développés par Atwater et Brett (2005) qui proposent un questionnaire portant sur les changements comportements subséquents à une évaluation multi-sources.

Analyses statistiques

Des analyses par équations structurelles ont été réalisées avec la méthode d'estimation *Maximum Likelihood* (ML) à l'aide du logiciel AMOS 17. Afin de déterminer l'ajustement du modèle aux données, différents indices d'adéquation, les résiduels et la signification des coefficients ont été étudiés (Kline, 2005). Un modèle s'ajuste bien aux données lorsque le chi-carré n'est pas significatif à $p > 0,05$ ou présente un ratio $\chi^2/dl < 3$, le *Goodness-of-Fit Index* (GFI), le *Tucker-Lewis Index* (TLI) et le *Comparative Fit Index* (CFI) sont supérieurs à 0,90, le *Standardized Root Mean square Residual* (SRMR) est inférieur à 0,05 et que le *Root*

Mean Square Error of Approximation (RMSEA) est inférieur à 0,08 (la borne inférieure de l'intervalle de confiance doit être $< 0,05$ et la borne supérieure doit être $< 0,10$) (Byrne, 2001; Kline, 2005). L'indice *Consistent Akaike's Information Criterion* (CAIC) permet de comparer l'ajustement de modèles factoriels non nichés. Parmi tous les modèles testés, celui dont la valeur de l'indice CAIC est la plus petite constitue le modèle le plus parcimonieux.

Résultats

Statistiques descriptives et analyses préliminaires

Les statistiques descriptives, la cohérence interne et les corrélations entre les cinq variables du modèle sont présentées au Tableau I.

Insérer Tableau I ici

Tout d'abord, les moyennes des variables sont toutes relativement élevées et varient entre 4,24 et 5,38 sur une échelle en six points. Conformément aux résultats obtenus lors de travaux antérieurs (Byham, 2005), les moyennes les plus élevées concernent l'acceptation ($M = 5,16$) et l'intention d'agir ($M = 5,36$), alors que l'appropriation comportementale obtient la moyenne la plus faible ($M = 4,24$).

Le Tableau I présente également l'information en fonction du pourcentage de participants ayant répondu en moyenne entre 5 (*assez en accord*) et 6 (*totalelement en accord*) aux items relatifs à chacune des variables. Les résultats en pourcentage sont évocateurs et témoignent que la proportion de candidats en accord avec les énoncés relatifs à l'appropriation

cognitive et l'intention d'agir est élevée, mais que les résultats sont plus faibles en ce qui a trait aux items propres à l'appropriation comportementale.

Les indices de cohérence interne sont tous au-dessus du seuil recommandé de 0,70 et varient entre 0,82 et 0,89. Les corrélations entre les variables s'avèrent toutes significatives à 0,01. Des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées antérieurement à la vérification des hypothèses afin d'établir le caractère distinct des quatre variables primaires (acceptation, conscientisation, intention d'agir, comportements). Celles-ci ont montré que le modèle théorique en quatre facteurs regroupant l'acceptation et la conscientisation sous un facteur de second ordre s'ajuste mieux que des modèles alternatifs à trois facteurs ou deux facteurs où sont combinées des variables primaires (voir Tableau II). Un autre modèle alternatif où les quatre facteurs sont séparés a également été comparé au modèle théorique. La plupart des indices sont similaires entre ces deux modèles, à l'exception du CAIC qui est inférieur dans le cas du modèle théorique, ce qui indique que celui-ci est plus parcimonieux que le modèle alternatif en quatre facteurs.

Insérer Tableau II ici

Vérification des hypothèses de recherche

Le Tableau III rapporte les résultats des analyses par équations structurelles et montre que le modèle théorique (modèle 1) affiche un excellent ajustement aux données selon une majorité d'indices ($\chi^2/dl = 1,33$; CFI = 0,964, TLI = 0,956; SRMR = 0,059; RMSEA = 0,059; CAIC = 271).

Afin de s'assurer que le modèle théorique est celui qui présente le meilleur ajustement aux données, celui-ci a été comparé à un modèle alternatif de médiation partielle (modèle 2) dans lequel un lien direct a été ajouté entre l'appropriation cognitive et l'appropriation comportementale. Le test de différence de chi-carré révèle que l'ajout d'une relation directe entre ces deux variables n'apporte pas une amélioration significative à l'ajustement des données du modèle théorique ($\Delta \chi^2 (1) = 0,138, p > 0,05$).

Insérer Tableau III ici

La Figure 2 présente les coefficients standardisés du modèle retenu (modèle 1). Ces coefficients montrent que l'appropriation cognitive influence l'intention d'agir dans le sens du feed-back ($\beta = 0,89, p < 0,01$), ce qui confirme l'hypothèse 1. La seconde hypothèse est également supportée, car l'intention d'agir est positivement reliée à l'appropriation comportementale ($\beta = 0,54, p < 0,01$).

Insérer Figure 2 ici

Analyses de médiation

Le modèle proposé par Baron et Kenny (1986) et bonifié par Kenny, Kashy et Bolger (1998) demeure un incontournable pour tester l'effet de médiation (Assâad et Roussel, 2005). Nonobstant les critiques relatives à cette méthode (MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West et Sheets, 2002), celle-ci est fortement recommandée par les spécialistes des méthodes d'équations structurelles (Kline, 2005).

Quatre conditions doivent être respectées avant de pouvoir conclure à un effet de médiation selon Kenny et al. (1998). Premièrement, une relation doit être observée entre la variable indépendante et la variable dépendante. Ensuite, il est essentiel d'observer un lien entre la variable indépendante et la variable médiatrice. Troisièmement, il importe de trouver une relation significative entre la variable médiatrice et la variable dépendante. Finalement, il est nécessaire d'observer un affaiblissement de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante en présence de la variable médiatrice.

Le Tableau I indique que la première condition est remplie puisqu'il existe un lien significatif entre l'appropriation cognitive et l'appropriation comportementale. L'analyse des coefficients standardisés du modèle retenu vient satisfaire les conditions deux et trois de l'effet de médiation en démontrant que l'appropriation cognitive est liée à l'intention d'agir et que l'intention d'agir est liée à l'appropriation comportementale.

La quatrième et dernière condition de médiation est remplie lorsque l'affaiblissement de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante en présence de la variable médiatrice s'avère significatif. L'affaiblissement est équivalent au coefficient de l'effet indirect de la variable indépendante sur la variable dépendante via la variable médiatrice (Kenny, Kashy et Bolger, 1998).

Ce coefficient peut être estimé en multipliant le coefficient de régression non standardisé de la relation entre la variable indépendante et la médiatrice et de la relation entre la médiatrice et la variable dépendante et en divisant ce produit par l'erreur standard de ces coefficients. Le coefficient de l'effet indirect obtenu offre alors un test statistique qui suit

une distribution Z . Les résultats démontrent que l'effet indirect de l'appropriation cognitive sur l'appropriation comportementale est significatif ($Z= 3,41, p < 0,01$). L'hypothèse 3 se trouve donc confirmée, puisqu'il existe un effet de médiation complet de l'intention d'agir entre l'appropriation cognitive et l'appropriation comportementale.

Discussion

L'objectif de cette étude consistait à tester empiriquement un modèle d'appropriation du feed-back inspiré du modèle d'Ilgen et ses collaborateurs (1979), mais adapté au contexte de l'évaluation du potentiel. Les indices obtenus par l'entremise d'équations structurelles confirment les relations attendues entre les différents construits du modèle. Ainsi, l'appropriation cognitive, composée de l'acceptation et de la conscientisation, engendrerait une intention d'agir conformément au feed-back, laquelle favoriserait ensuite l'appropriation comportementale du feed-back.

À notre connaissance, il s'agit d'une première tentative visant à tester un modèle d'appropriation du feed-back menant à des changements comportementaux en évaluation du potentiel. De ces résultats découlent des implications pour les chercheurs et les praticiens œuvrant dans le domaine de l'évaluation du potentiel.

Acceptation et conscientisation: à l'origine du processus d'appropriation

L'appropriation cognitive a été principalement abordée sous l'angle de l'acceptation du feed-back par le passé (Ilgen et al., 1979). Cela a pu amener certains psychologues à conclure que l'objectif premier d'un feed-back consiste à convaincre les candidats d'adhérer aux résultats avec

lesquels ils sont en désaccord. Pourtant, la présente étude semble suggérer qu'une mesure unifiée de l'appropriation cognitive incluant l'acceptation et la conscientisation influence davantage l'intention d'agir dans le sens du feed-back qu'une mesure parcellaire composée seulement de l'une ou l'autre des deux dimensions. Il serait donc avantageux pour les psychologues de maintenir un équilibre entre le temps alloué à justifier les résultats de l'évaluation et le temps consacré à susciter une réflexion chez le candidat.

Ainsi, il apparaît nécessaire d'aller au-delà d'une simple description du niveau de maîtrise des compétences du candidat pour favoriser l'émergence de prises de conscience. Le psychologue doit amener le candidat à se questionner sur l'origine de ses comportements, à comprendre pourquoi certaines personnes ou situations le font réagir. Une réflexion n'est possible que dans la mesure où le psychologue laisse l'espace nécessaire au candidat pour que celui-ci puisse s'exprimer. C'est à travers un échange bidirectionnel qu'une prise de conscience peut naître. Le psychologue doit donc prêter attention à ne pas seulement assumer un rôle d'expert auprès du candidat, mais aussi un rôle de coach qui accompagne le candidat en orientant sa démarche de réflexion.

Intention d'agir: médiateur entre l'appropriation cognitive et comportementale

L'intention d'agir constitue le pont liant l'appropriation cognitive à l'appropriation comportementale. Il n'est pas suffisant que le candidat intègre le feed-back à sa façon de se percevoir pour que des changements comportementaux en emploi soient observés. L'intention d'agir constitue

une condition préalable à une appropriation comportementale du feed-back. Par conséquent, le psychologue ne doit pas se limiter à intervenir sur le niveau d'acceptation et de conscientisation du candidat. Il doit aussi influencer le degré de motivation du candidat à mettre en application le contenu du feed-back, puisqu'un lien fort ($\beta = 0,54$) existe entre l'intention suscitée lors du feed-back et les effets comportementaux subséquents.

Dans cette perspective, il serait judicieux de discuter avec le candidat des facteurs pouvant potentiellement diminuer ou augmenter son intention de mettre en action les recommandations fournies lors de la rencontre. Il pourrait en résulter un échange fructueux sur la façon de contourner les sources de démotivation et de mettre à profit les facteurs mobilisateurs pour le candidat. Tel qu'inspiré par la documentation sur le transfert des apprentissages (Haccoun & Sacks, 2007), l'entrevue motivationnelle pour susciter la motivation à agir et des techniques proactives de prévention des rechutes pourraient s'avérer des techniques de choix pour faciliter le passage des prises de conscience aux changements comportementaux (Novack, 2009). Celles-ci pourraient être incluses vers la fin de la séance de feed-back pour en optimiser les retombées.

Le feed-back suivant une évaluation du potentiel comme outil développemental

Un dernier constat important pour les praticiens œuvrant dans le domaine de l'évaluation du potentiel concerne l'impact du feed-back sur les candidats. L'étude révèle que presque 20% des participants rapportent avoir modifié de façon importante certains de leurs comportements conformément au feed-back trois mois après la rencontre. Malgré une utilisation croissante

de l'évaluation du potentiel dans une perspective de développement, peu d'appuis empiriques démontrent que ce type de feed-back génère des changements comportementaux (Byham, 2005).

Cela s'explique probablement du fait qu'à l'origine, l'évaluation du potentiel était surtout utilisée à des fins de sélection. Les chercheurs ont par conséquent concentré leurs efforts à démontrer que l'évaluation du potentiel permet de discriminer les candidats les plus performants (p.ex. : Arthur, Day, McNelly et Edens, 2003 ; Cascio, 1991 ; Schmidt et Hunter, 1998). Cette recherche confirme qu'une évaluation du potentiel peut représenter un outil de développement des compétences auprès de certains candidats.

Un résultat de 20% de changements comportementaux peut être interprété comme étant encourageant ou non dépendamment du point de vue considéré. D'un côté, ce résultat est comparable à ceux obtenus dans d'autres contextes. Par exemple, il est généralement reconnu que seulement 10% du contenu d'une formation est appliqué en emploi (Fitzpatrick, 2001; Georgenson, 1982). Des données similaires ont été répertoriées dans le domaine de l'évaluation multi-sources (p.ex. : Atwater, Waldman et Brett, 2002). Par conséquent, une évaluation du potentiel constitue un outil de développement dont les retombées égalent celles pouvant être obtenues via d'autres activités largement employées par les organisations.

D'un autre côté, il demeure que 80% des candidats rapportent peu ou pas de modification de leurs agissements. Ainsi, un feed-back en lui-même n'est pas forcément à l'origine d'un changement comportemental (Locke et Latham, 1990). Ce serait plutôt la combinaison du feed-back et l'établissement d'objectifs clairs qui susciterait une augmentation de la performance (Byham, 2005). En ce sens, il est envisageable de croire

qu'une évaluation du potentiel utilisée conjointement avec d'autres activités développementales (p.ex. : plan de développement, coaching) permettrait d'optimiser le pourcentage de candidats qui prennent action sur la base du feed-back. Il n'existe toutefois aucune étude ayant tenté de prouver une telle hypothèse en contexte d'évaluation du potentiel.

La situation est différente en contexte d'évaluation multi-sources où des études démontrent que les gestionnaires ayant reçu un coaching à la suite d'un feed-back multi-sources ont davantage bonifié leur compétences managériales selon leur entourage professionnel que leurs comparses ayant uniquement reçu un feed-back (p.ex. : Hazucha, Hezlett et Schneider, 1993; Smither, London, Flautt, Vargas et Kucine, 2003). Il importe néanmoins de spécifier que l'amplitude des différences répertoriées était relativement faible dans le cadre de ces études.

Limites et pistes de recherches futures

Les résultats obtenus doivent être interprétés en regard des limites inhérentes à l'étude. Premièrement, bien que la taille de l'échantillon se compare de façon avantageuse aux études antérieures menées dans le domaine, elle demeure restreinte. Cela pourrait limiter la robustesse de l'estimation des liens trouvés dans la présente étude. Il serait par conséquent important de répliquer cette étude auprès d'un échantillon de plus grande taille. Une seconde limite concerne le fait que les participants ont tous complété un processus d'évaluation très similaire au sein d'une seule et même firme. Il est donc difficile de jauger jusqu'à quel point les résultats obtenus sont généralisables à d'autres processus d'évaluation du potentiel.

Une troisième limite réfère à l'utilisation exclusive de mesures auto-révélées, ce qui peut avoir eu pour conséquence de provoquer une inflation artificielle de la variance expliquée par le modèle. Quatrièmement, cette étude ne permet pas de déterminer jusqu'à quel point les changements comportementaux résultant du processus d'appropriation du feed-back ont un effet positif sur la performance des candidats.

En dépit de ces limites, cette étude apporte une contribution à la compréhension du processus d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel et ouvre la voie vers différentes avenues de recherche possibles. À titre d'exemple, il pourrait s'avérer pertinent d'étudier les facteurs qui facilitent l'appropriation cognitive du feed-back. Une meilleure compréhension des déterminants de l'appropriation cognitive permettrait aux praticiens de modifier leur approche afin d'optimiser leur impact sur les candidats.

Il serait également intéressant de mieux comprendre les variables personnelles et organisationnelles qui pourraient modérer la relation entre l'intention d'agir et les changements comportementaux en emploi. Des actions en ce sens permettraient de mieux comprendre comment influencer positivement les changements comportementaux conformes au feed-back, et ainsi, d'optimiser l'impact d'un feed-back à des fins de développement.

Dans la même lignée, il pourrait s'avérer pertinent de s'inspirer des travaux portant sur le transfert des apprentissages suite à une formation pour mieux comprendre comment augmenter le nombre de candidats qui concrétisent les recommandations contenues dans le feed-back en nouveaux comportements en emploi. Saks et Haccoun (2007) proposent d'ailleurs un éventail de stratégies pouvant faciliter le transfert des apprentissages.

Finalement, il serait pertinent d'évaluer dans quelle mesure la combinaison de l'évaluation du potentiel à d'autres activités développementales (p.ex. : évaluation multi-sources, coaching, plan de développement) optimise les retombées positives recherchées en augmentant la proportion de candidats qui apportent des modifications majeures à leur façon de se comporter ultérieurement en emploi.

Conclusion

Les résultats de cette recherche enrichissent la documentation existante à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il s'agit d'une première étude visant à vérifier empiriquement le processus par lequel les candidats en viennent à s'approprier un feed-back résultant d'une évaluation du potentiel. Deuxièmement, les résultats supportent l'idée selon laquelle un feed-back suivant une évaluation du potentiel peut permettre aux candidats d'influencer leur développement professionnel par l'entremise de changements comportementaux en emploi.

Troisièmement, cette étude a des implications pratiques pour les psychologues œuvrant dans le domaine de l'évaluation du potentiel. Les résultats encouragent les praticiens qui transmettent un feed-back à se fixer trois objectifs auprès du candidat en vue d'influencer leurs comportements subséquents. Les deux premiers objectifs consistent à faire accepter au candidat ses résultats comme étant justes et à l'amener à mieux se connaître via des prises de conscience. Si ces deux objectifs sont atteints avant la fin de la rencontre, le troisième objectif consiste alors à donner envie au candidat d'agir dans le sens du feed-back.

Références

- Arthur, W., Day, Jr., McNelly, E. A., & Edens, T. L. (2003). A meta-analysis of the criterion-related validity of assessment center dimensions. *Personnel Psychology, 56*, 125-154.
- Assâad, A. (2005). Analyse des variables modératrices et médiatrices par les méthodes d'équations structurelles. Dans P. Roussel & F. Wacheux, *Management des ressources humaines: méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp.325-348). Paris: De Boeck.
- Atwater, L. E., & Brett, J. F. (2005). Antecedents and consequences of reactions to developmental 360° feedback. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 532–548.
- Atwater, L.E., Waldman, D.A., & Brett, J.F. (2002). Understanding and optimizing multisource feedback. *Human Resource Management, 41*(2), 193-208.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Brett, J. F., & Atwater, L. E. (2001). 360° feedback: Accuracy, reactions, and perceptions of usefulness. *Journal of Applied Psychology, 86*, 930–942.
- Byham, T. M. (2005). *Factors affecting the acceptance and application of developmental feedback from an executive assessment program* (thèse de doctorat). Université d'Akron.
- Cascio, W. F. (1991) *Costing human resources: The financial impact of behavior in organizations*, (2^{ème} éd.). Boston: Kent Publishing.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Croyance, Attitude, Intention et Comportement: Introduction à la théorie et la recherche en lecture*. MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1981). Acceptance, yielding, and impact: Cognitive processes in persuasion. Dans R. E. Petty, T. M. Ostrom, & T. C. Brock, *Cognitive responses in persuasion* (pp. 339-359). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fitzpatrick, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39(2), 18-19.
- Frisch, M. H. (1998). Designing the individual assessment process. Dans R. Jeanneret & R. Silzer, *Individual psychological assessment: Predicting behaviour in organizational settings* (pp. 135-177). San Francisco: Jossey-Bass.
- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36(10), 75-78.
- Guédon, M-C., & Savard, R. (2005). Explication des résultats d'inventaires d'intérêts aux clients en counseling d'orientation. *Carrièreologie*, 10(1), 251-269.
- Hazucha, J.F., Hezlett, S.A., & Schneider, R.J. (1993). The impact of multisource feedback on management skills development. *Human Resource Management*, 32, 325-351.
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-371.
- Jeanneret, R., & Silzer, R. (1998). *Individual Psychological Assessment*. San Francisco : Éditions Jossey-Bass.

- Jeanneret, R., & Silzer, R. (2011). Individual Psychological Assessment: A Practice and Science in Search of Common Ground. *Industrial and Organizational Psychology, 4*(3), 270–296.
- Jones, R. G., & Whitmore, M. D. (1995). Evaluating developmental assessment centers as interventions. *Personnel Psychology, 48*, 377-388.
- Kenny, D. A., Kashy, D., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. Dans D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey, *Handbook of social psychology* (pp. 233-265). New York: McGraw-Hill.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2^{ème} éd.). New-York: Guilford Press.
- Korman, A. (1970). Toward an hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology, 54*, 31-41.
- Kudisch, J. D. (1996). *Factors related to participants' acceptance of developmental assessment center feedback* (thèse de doctorat non publiée). Université du Tennessee.
- 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 présentée au 30th International Congress on Assessment Center Methods.
- 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 32nd International Congress on Assessment Center Methods.

- Laser, S. A. (2011). An Iconoclast's View of Individual Psychological Assessment: What It Is and What It Is Not. *Industrial and Organizational Psychology, 4*(3), 307–310.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 212-247.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A Comparison of Methods to Test Mediation and Other Intervening Variable Effects. *Psychological Methods, 7*(1), 83-104.
- Maurer, T. J., Weiss E. M., & Barbeite, F. G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology, 88*, 707-724.
- Novack, K.M. (2009). Leveraging multirater feedback to facilitate successful behavioral change, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 61*, 280-97.
- Pascual-Leone, J., & Irwin, R. R. (1998). Abstraction, the will, the self and modes of learning in adulthood. Dans M. C. Smith & T. Pourchot, *Adult learning development* (pp. 35-66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Plunier, P., Boudrias, J-S., et Savoie, A. (2012). *L'appropriation cognitive en évaluation du potentiel*. Document inédit.
- Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée. 48*(4), 295-299.
- Saks, A.M., & Haccoun, R.R. (2007). Managing performance through training and development, 5th edition. Toronto: Nelson Education.

- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 years of Research Findings. *Psychological Bulletin*, *124*(2), 262-274.
- Smither, J.W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y., & Kucine, I. (2003). Can executive coaches enhance the impact of multisource feedback on behaviour change? A quasi-experimental field study. *Personnel Psychology*, *56*, 23-44.
- Spychalski, A. C., Quinones, M. A., Gaugler, B. B., & Pohley, K. (1997). A survey of assessment center practices in organizations in the United States. *Personnel Psychology*, *50*(7), 1-90.
- Taylor, M. S., Tracy, K. B., Renard, M. K., Harrison, J. K., & Carroll, S. J. (1995). Due process in performance appraisal: A quasi-experiment in procedural justice. *Administrative Science Quarterly*, *40*, 495-523.
- Woo, S. E., Sims, C., Rupp, D. E., & Gibbons, A. M. (2008). Program engagement in response to feedback received in developmental assessment centers: considering feedback favorability and self-assessor agreement. *Personnel Psychology*, *61*(4), 727-759.

Tableau I

Statistiques descriptives et corrélations entre les variables du modèle (N = 97)

| Variables | Min-Max | M | ÉT | % de participants en accord avec les items mesurant la variable ^a | | | | | | |
|----------------------------------|---------|------|------|--|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1. Appropriation cognitive | 2-6 | 4,98 | 0,67 | 42,3% | (0,87) | | | | | |
| 2. Acceptation | 2-6 | 5,16 | 0,72 | 92,8% | 0,83 | (0,89) | | | | |
| 3. Conscientisation | 2-6 | 4,79 | 0,79 | 49,5% | 0,93 | 0,57 | (0,83) | | | |
| 4. Intention d'agir | 2,67-6 | 5,38 | 0,61 | 85,6% | 0,68 | 0,57 | 0,62 | (0,83) | | |
| 5. Appropriation comportementale | 1-5,67 | 4,24 | 0,90 | 18,6% | 0,38 | 0,29 | 0,37 | 0,43 | (0,82) | |

Notes. M = moyenne, ÉT = écart-type. ^a Ce pourcentage correspond au pourcentage de participants ayant répondu, en moyenne, entre 5 (*assez en accord*) et 6 (*totalemment en accord*) aux items mesurant la variable. Les coefficients de fidélité (alpha de Cronbach) sont inscrits dans la diagonale entre parenthèses. Toutes les corrélations sont significatives à 0,01.

Tableau II

Résultats des analyses factorielles confirmatoires

| Modèles | χ^2 | $\Delta\chi^2$ | <i>dl</i> | <i>p</i> | CFI | GFI | TLI | SRMR | RMSEA (90%CI) | CAIC |
|---|----------|----------------|-----------|----------|-------|-------|-------|-------|----------------------|------|
| 1. Modèle théorique à 4 facteurs et un facteur de 2 ^{ème} ordre ^a | 98,52 | — | 73 | < 0,05 | 0,963 | 0,874 | 0,954 | 0,059 | 0,060 (0,023- 0,089) | 277 |
| 2. Modèle à 4 facteurs | 97,56 | - 0, 96 | 71 | < 0,05 | 0,961 | 0,875 | 0,951 | 0,055 | 0,062 (0,026- 0,091) | 287 |
| 3. Modèle à 3 facteurs ^b | 168,60 | 70,08 | 74 | < 0,01 | 0,863 | 0,782 | 0,831 | 0,078 | 0,115 (0,092- 0,138) | 341 |
| 4. Modèle à 2 facteurs ^c | 200,42 | 101,90 | 76 | < 0,01 | 0,819 | 0,756 | 0,784 | 0,081 | 0,131 (0,109- 0,153) | 362 |
| 5. Modèle à 2 facteurs ^d | 253,66 | 155,14 | 76 | < 0,01 | 0,742 | 0,690 | 0,691 | 0,109 | 0,156 (0,135- 0,177) | 415 |

Notes. ^a Ce modèle regroupe sous un facteur de second ordre l'acceptation et la conscientisation ^b Ce modèle regroupe sous un seul facteur les indicateurs de l'acceptation et de la conscientisation. ^c Ce modèle regroupe sous un seul facteur les indicateurs de l'acceptation, la conscientisation et l'intention d'agir. ^d Ce modèle regroupe sous un premier facteur les indicateurs de l'acceptation et de la conscientisation et sous un second facteur les indicateurs de l'intention d'agir et de l'appropriation comportementale.

Tableau III

Résultats des analyses par équations structurelles pour le modèle de médiation

| Modèles | χ^2 | $\Delta\chi^2$ | <i>dl</i> | <i>p</i> | CFI | GFI | TLI | SRMR | RMSEA (90%CI) | CAIC |
|---|----------|----------------|-----------|----------|-------|-------|-------|-------|----------------------|------|
| 1. Modèle théorique | 98,654 | — | 74 | < 0,05 | 0,964 | 0,874 | 0,956 | 0,059 | 0,059 (0,020- 0,088) | 271 |
| 2. Modèle de médiation partielle ^a | 98,516 | 0,138 | 73 | < 0,05 | 0,963 | 0,874 | 0,954 | 0,059 | 0,060 (0,023- 0,089) | 276 |

Note. ^a Ce modèle ajoute au modèle théorique un lien direct entre l'appropriation cognitive et l'appropriation comportementale.

Figure 1

Modélisation du processus d'appropriation du feed-back suite à une évaluation du potentiel

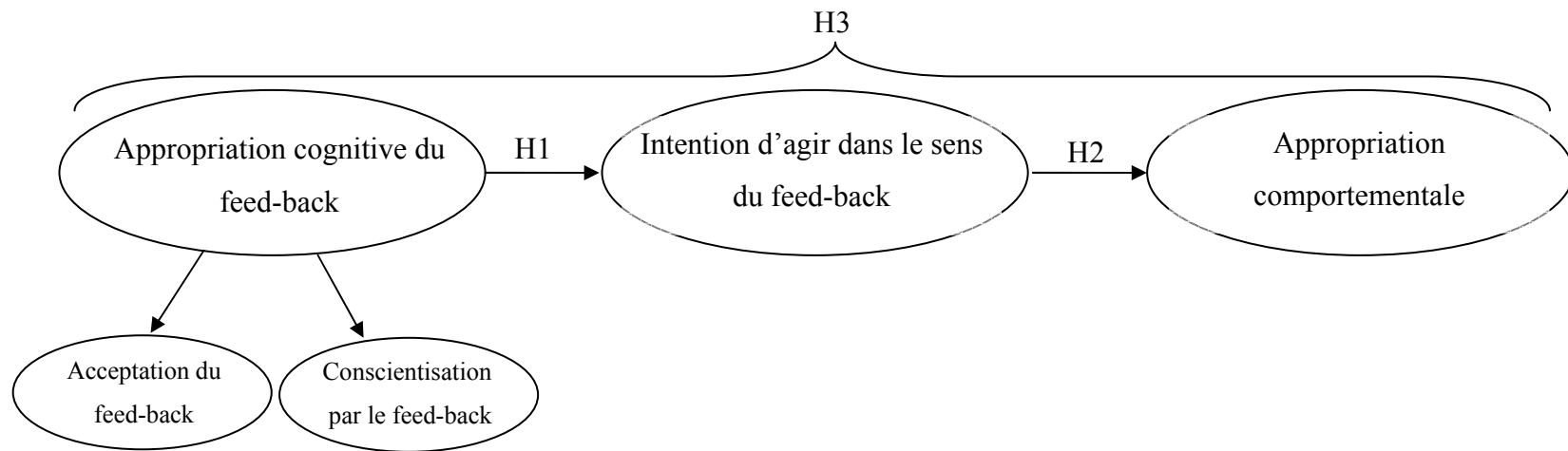
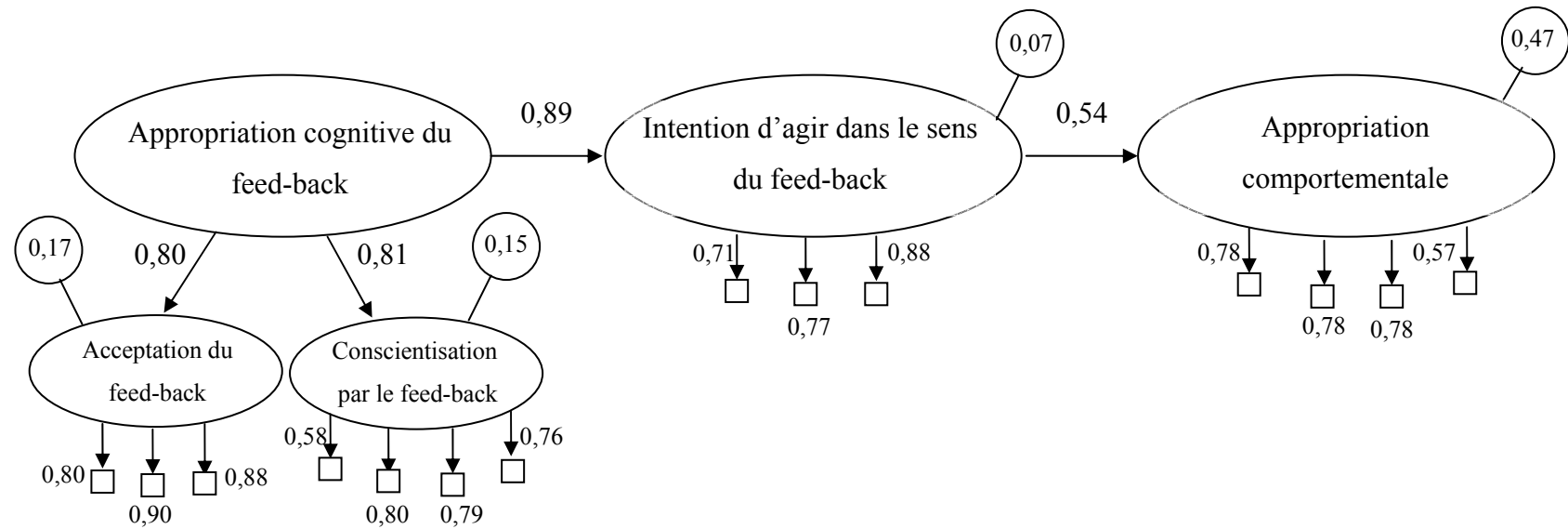


Figure 2

Coefficients standardisés du modèle retenu (modèle 1)



Note. Tous les coefficients sont significatifs à $p < 0,01$.

Annexe A

Échelles d'appropriation cognitive, d'intention d'agir et
d'appropriation comportementale
(Instruments validés dans l'étude 2)

Appropriation cognitive

Dimension 1 : Acceptation

Je me reconnais dans la description que l'évaluateur a faite de moi.

Je considère que le feed-back reflète bien la personne que je suis.

Je crois que le feed-back offre une représentation juste de ma personne.

Dimension 2 : Conscientisation

Je me connais mieux.

Je comprends mieux pourquoi certaines choses ou personnes me font réagir.

Je connais mieux le type d'environnement de travail dans lequel je performe bien.

Je suis davantage conscient des forces que je peux exploiter au travail.

Intention d'agir dans le sens du feed-back

Je suis motivé à entreprendre des activités de développement (p.ex. : *formation, groupe de discussion, lecture*) en lien avec le feed-back.

Je suis déterminé à travailler sur mes aires de développement ciblées lors du feed-back.

Je suis motivé à me développer dans le sens du feed-back.

Appropriation comportementale

Depuis la rencontre de feed-back, j'ai davantage recours à mes forces identifiées durant le feed-back quand je suis confronté à un problème au travail.

Depuis la rencontre de feed-back, j'ai modifié mes comportements moins efficaces discutés lors du feed-back.

Depuis la rencontre de feed-back, j'ai changé ma façon de me comporter au travail dans le sens du feed-back.

Depuis la rencontre de feed-back, j'ai demandé à mon entourage comment je pourrais me développer par rapport aux compétences discutées durant le feed-back.

Conclusion

Cette thèse contribue à l'avancement des connaissances scientifiques de plusieurs façons, et ce, tant au niveau conceptuel, méthodologique, empirique que pratique. Sur le plan conceptuel, il s'agit de la toute première démonstration de l'existence du concept d'appropriation cognitive composé de l'acceptation du feed-back et de la conscientisation par celui-ci. Les chercheurs ont historiquement appréhendé l'appropriation cognitive uniquement sous l'angle de l'acceptation (p.ex. : Kudisch, 1996), alors que nous proposons ici la conscientisation comme second indicateur du degré auquel le candidat a intégré le feed-back à ses représentations. Ainsi, pour qu'un niveau élevé d'appropriation cognitive soit observé, il n'est pas suffisant que le candidat se reconnaisse dans les propos du psychologue. Il doit également en apprendre davantage sur lui-même.

Au niveau méthodologique, les chercheurs pourront s'appuyer sur les instruments développés dans le cadre de cette thèse pour mesurer les variables du modèle d'appropriation du feed-back et tester leurs propres hypothèses de recherche. Bien qu'il existe déjà des instruments mesurant les concepts sous-jacents au modèle, ceux-ci sont généralement uniquement disponibles en anglais ou ils ne sont pas conçus en fonction du contexte spécifique de l'évaluation du potentiel. Les différents indices psychométriques recueillis via le deuxième et le troisième article révèlent que les instruments proposés sont fidèles et valides, et que conséquemment, ils constituent un point de départ utile pour les prochaines recherches

menées dans le domaine de l'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel.

L'apport de cette thèse sur le plan empirique s'exprime de trois façons. Tout d'abord, il s'agit à notre connaissance de la première tentative entreprise pour tester un modèle d'appropriation du feed-back menant à des changements comportementaux en contexte d'évaluation du potentiel. Les analyses par équations structurelles supportent les hypothèses associées au modèle, à savoir que l'appropriation cognitive suscite une intention d'agir qui génère à son tour des changements comportementaux en emploi. Ainsi, il faut que le candidat en vienne à se percevoir de façon similaire au contenu du feed-back pour qu'une intention d'agir puisse être observée, laquelle serait nécessaire à la manifestation de nouveaux comportements conformes au feed-back. La démonstration de l'existence de variables médiatrices entre la transmission d'un feed-back en évaluation du potentiel et l'émission de changements comportementaux souligne toute la complexité du processus d'appropriation du feed-back et explique pourquoi ses effets peuvent varier d'un individu à l'autre.

Deuxièmement, les résultats empiriques obtenus justifient le recours à l'évaluation du potentiel comme outil de développement. Très peu de recherches antérieures ont démontré par des résultats tangibles que des changements comportementaux pouvaient résulter de ce type d'intervention. Il est donc intéressant de constater que presque 20% des candidats tiennent compte du feed-back pour changer significativement certains de leurs agissements au travail. Il n'en demeure pas moins que 80% des candidats

rappellent avoir peu ou pas modifié leurs comportements, et ce, malgré une forte motivation à le faire lorsqu'ils sont questionnés à cet effet au terme de la rencontre de feed-back. Ainsi, un feed-back en évaluation de potentiel génère chez la plupart des candidats une forte envie d'appliquer les conseils prodigués, mais ce n'est qu'une partie d'entre eux qui passent réellement à l'action.

Un troisième apport empirique concerne le fait qu'une mesure de l'appropriation cognitive incluant l'acceptation et la conscientisation prédit davantage l'intention d'agir conformément au feed-back qu'une mesure centrée uniquement sur l'acceptation. La conscientisation à elle seule est néanmoins pratiquement aussi fortement liée à l'intention d'agir que le construit global d'appropriation cognitive. En d'autres termes, la conscientisation est susceptible d'engendrer une intention d'agir plus élevée que l'acceptation du feed-back, mais c'est la combinaison des deux dimensions qui prédit le mieux le degré auquel le candidat sera subséquemment motivé à émettre des comportements en lien avec le feed-back.

Sur le plan pratique, le rôle déterminant joué par la conscientisation dans le processus d'appropriation du feed-back pourrait amener certains psychologues du travail à revoir leur approche pour transmettre un feed-back en évaluation du potentiel. Un psychologue qui souhaite avoir un impact significatif sur les comportements subséquents du candidat doit non seulement l'amener à accepter ses propos, mais également susciter chez lui des prises de conscience. Les praticiens ne devraient donc pas se limiter à

une simple description des résultats des candidats à travers les différents outils. Il pourrait également leur être profitable d'inciter les candidats à mieux saisir l'origine de leurs agissements en emploi, à mieux comprendre l'impact qu'ils ont sur leur environnement de travail tout comme l'influence que celui-ci a sur eux.

La conscientisation : une avenue de recherche prometteuse

Les chercheurs ont pratiquement ignoré la conscientisation comme composante du processus d'appropriation du feed-back, alors que les résultats obtenus via cette thèse confirment pourtant son rôle prépondérant. Nous considérons, par conséquent, qu'il s'agit d'une avenue de recherche intéressante à explorer. Mieux comprendre comment la conscientisation s'opère et les facteurs qui facilitent celle-ci nous permettrait d'augmenter le degré auquel les candidats s'approprient un feed-back en évaluation du potentiel. La documentation relative à l'insight en psychothérapie, un concept similaire à la conscientisation, regorge de théories et de techniques d'intervention pouvant inspirer les travaux futurs en ce sens (p.ex. : associations libres, confrontation, reflets, etc.). En guise de conclusion, nous proposons trois questions de recherche qui pourraient faire l'objet d'études ultérieures dans le domaine de l'appropriation du feed-back.

Certains types de prises de conscience prédisent-ils plus l'intention d'agir?

Pascual-Leone et Greenberg (2006) suggèrent l'existence de quatre types de prises de conscience : la conscientisation de base, la méta-

conscientisation expérientielle, la méta-conscientisation rationnelle et la supra conscientisation. La conscientisation de base consiste à prendre conscience d'une expérience vécue intérieurement au moment précis où elle est vécue (p.ex. : « Je suis déçu en ce moment par rapport à mes résultats à l'évaluation du potentiel»). Les deux types de méta-conscientisation réfèrent à l'émergence d'une nouvelle façon de se percevoir ou de percevoir son environnement (p.ex. : « Je considère mon milieu de travail comme un endroit hostile et difficile »). Ce niveau d'insight peut être lié aux émotions (méta-conscientisation expérientielle) ou aux cognitions (méta-conscientisation rationnelle). La supra-conscientisation consiste à réaliser des liens entre des choses ou des situations et à en trouver la cause (p.ex. : « Je manque de confiance en moi aujourd'hui parce que mon supérieur précédent était très critique vis-à-vis mon travail »).

Mieux comprendre quel type de prise de conscience provoque la plus forte intention d'agir conformément au feed-back serait utile pour favoriser l'appropriation du feed-back par le candidat. Bien qu'elle soit probablement moins facile à faire émerger suite à une évaluation du potentiel, il est envisageable de croire qu'une prise de conscience de type « supra-conscientisation » est celle qui génère l'intention d'agir la plus marquée, car elle exige un travail cognitif important de la part du candidat. Si une telle hypothèse se révèle juste, il serait profitable que les praticiens consacrent davantage de temps à questionner les candidats sur les causes sous-jacentes à leurs comportements problématiques plutôt que de chercher à leur faire

prendre conscience des émotions ou des cognitions qu'ils vivent dans le moment présent.

L'ouverture du candidat lors du feed-back facilite-t-elle les prises de conscience?

L'importance du degré d'ouverture du candidat pour susciter des prises de conscience lors du feed-back est mise en lumière par le modèle de la fenêtre de Johari (Luft et Ingham, 1955) présenté à la Figure 1.

Insérer Figure 1 ici

Ce modèle comprend deux axes qui se décomposent en quatre zones : les informations accessibles au candidat (la zone publique et la zone cachée) et les informations dont il ne dispose pas sur lui-même (la zone aveugle et la zone inconnue). La zone publique correspond à ce qui est connu par soi et par les autres. La zone cachée est la zone d'intimité que l'on ne souhaite pas révéler spontanément. La zone aveugle réfère à ce qui est connu des autres, mais qui échappe à soi. La zone inconnue représente la partie de soi qui est ignorée à la fois par soi-même et autrui. Cette dernière est la plus inconsciente et il est difficile d'y accéder. Elle nécessite que l'on communique des informations intimes sur soi à partir desquelles autrui pourra engager une réflexion qui nous amènera à en apprendre davantage sur soi-même.

Ainsi, il est essentiel que le candidat partage des éléments de sa zone cachée pour qu'une diminution de sa zone inconnue puisse s'opérer. Si le candidat est peu enclin à dévoiler des aspects non connus ou visibles de sa personne, cela restreint ses chances de pouvoir expérimenter une prise de conscience suite à un feed-back. Une seconde piste de recherche pourrait donc consister à évaluer dans quelle mesure un candidat qui discute de sujets plus personnels lors du feed-back vit des prises de conscience plus nombreuses et marquées par la suite.

Le psychologue doit néanmoins demeurer vigilant lorsqu'il aborde les enjeux personnels, car une trop grande ouverture de soi de la part du candidat n'est pas forcément appropriée lors d'une rencontre d'une heure ou deux. En effet, il est préférable d'éviter d'éveiller chez le candidat des souvenirs ou des pensées suscitant une forte tension si le psychologue ne dispose pas du temps requis pour l'aider à gérer ses émotions lors de la rencontre.

La confrontation peut-elle susciter des prises de conscience?

La confrontation est une méthode thérapeutique misant sur l'utilisation délibérée de questions ou d'affirmations permettant de mettre en lumière des divergences vécues par le client (Nichols, 1986; Sheetman et Yanov, 2001). Ces divergences peuvent concerner des écarts entre les propos du client, entre ses paroles et ses actes ou encore entre ses comportements actuels et les comportements qu'il s'efforce de mettre en pratique. De l'avis de certains, cette technique d'intervention pourrait

s'avérer un puissant levier pour générer des prises de conscience dans la mesure où elle est employée avec jugement et parcimonie (Gazda, Childers et Walters, 1982; Marram Van Servellen, 1997).

Un emploi abusif de la confrontation pourrait toutefois amener le client à se sentir attaqué, l'incitant alors à adopter une attitude défensive vis-à-vis les interventions du psychologue. La confrontation semble donc représenter une arme à double tranchant à employer avec modération pour que les impacts souhaités puissent être observés. En contexte d'évaluation du potentiel, l'utilisation de la confrontation nécessite particulièrement de doigté, car le psychologue dispose de peu de temps pour rétablir le lien de confiance si le candidat devient défensif suite à une intervention confrontante. Une utilisation maladroite de la confrontation pourrait inciter le candidat à rejeter le feed-back de façon globale et à cristalliser encore davantage ses comportements actuels. En somme, il serait intéressant de déterminer le degré auquel le recours à une utilisation appropriée de la confrontation par le psychologue au cours d'une rencontre de feed-back en évaluation du potentiel peut faire naître ultérieurement des prises de conscience chez le candidat.

L'avenir de la pratique de l'évaluation du potentiel

Bien que cette thèse apporte un éclairage nouveau sur le processus d'appropriation du feed-back en évaluation du potentiel, elle suscite également bon nombre de questionnements. Le rôle central joué par la conscientisation dans le processus d'appropriation du feed-back nous amène

à nous interroger sur la façon dont la pratique de l'évaluation du potentiel est actuellement orientée. Certains psychologues du travail ont pu, par le passé, chercher à se dissocier de la psychologie clinique pour acquérir une identité professionnelle qui leur est propre.

Les résultats découlant de cette thèse laissent pourtant présager que l'évaluation du potentiel partage plus de points communs avec la psychologie clinique qu'il n'y paraît. Les praticiens en évaluation du potentiel pourraient, par conséquent, s'accorder plus fréquemment le droit d'aborder des thématiques un peu plus générales s'ils perçoivent que certains agissements du candidat s'expliquent par des événements de vie passés. Il serait aussi envisageable de croire que le recours aux théories et techniques d'intervention propres à la psychothérapie pourrait optimiser la qualité d'un feed-back transmis en contexte d'évaluation du potentiel. Ainsi, l'avenir de la pratique de l'évaluation du potentiel consiste peut-être à ré-appivoiser les fondements de la psychologie clinique sans pour autant perdre de vue les spécificités propres à la psychologie du travail.

Références

- Gazda, G., Childers, W., & Walters, R. (1982). *Interpersonal communication: A handbook for health professionals*. Rockville, MD: Aspen.
- Kudisch, J. D. (1996). *Factors related to participants' acceptance of developmental assessment center feedback* (thèse de doctorat non publiée). University du Tennessee.
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). *The Johari Window: a graphic model for interpersonal relations*. University of California Western Training Lab.
- Marram Van Servellen, G. (1997). *Communication Skills for the Health Care Professional: Concepts, Practice, and Evidence*. États-Unis: Jones and Bartlett Publishers.
- Nichols, M.P. (1986). Introduction. Dans M.P. Nichols & T.J. Paolino. *Basic techniques of psychodynamic psychotherapy* (pp.1-19). New-York: Gardner Press, Inc.
- Pascual-Leone, A., & Greenberg, L. S. (2006). Insight and awareness in experiential psychotherapy. Dans L.G. Castonguay & C.E. Hill, *Insight in psychotherapy* (pp. 31-56). New-York: Springer.
- Sheetman, Z., & Yanov, H. (2001). Interpretives (confrontation, interpretation, and feedback) in preadolescent counseling groups. *Group Dynamics : Theory, Research, and Practice*, 5(2), 124-135.

Figure 1

La fenêtre de Johari (Luft et Ingham, 1955)

