



HAL
open science

L'évaluation des compétences : Le cas de la conception et de la mise en œuvre d'un 360° Feed-back pour les managers

Martine Brasseur, Pascal Brassier, Isabelle Galois, Steffi Gande, Laurent Magnien, Stéphanie Arnaud, Frédéric Barbieux

► To cite this version:

Martine Brasseur, Pascal Brassier, Isabelle Galois, Steffi Gande, Laurent Magnien, et al.. L'évaluation des compétences : Le cas de la conception et de la mise en œuvre d'un 360° Feed-back pour les managers. RESADDERSSSE international, 2012, 9, pp.159. hal-02382893

HAL Id: hal-02382893

<https://uca.hal.science/hal-02382893v1>

Submitted on 27 Nov 2019

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

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

L'évaluation des compétences

Le cas de la conception et de la mise en œuvre d'un 360° Feed-back pour les managers

Auteurs : Martine BRASSEUR, Pascal BRASSIER, Isabelle GALOIS, Steffi GANDE, Laurent MAGNIEN, Stéphanie ARNAUD et Frédéric BARBIEUX

Institutions de rattachement des auteurs : Université Paris Descartes-CEDAG, Groupe ESC Clermont-CRCGM, Groupe ESC Chambéry- Magellan, Krauthammer, ICN Business School-CEREFIGE de Nancy 2.

Résumé :

Comment évaluer les compétences ? Quel dispositif mettre en œuvre dans une optique de développement individuel et organisationnel ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, nous nous proposons de présenter les résultats d'une étude de la conception et de la mise en œuvre d'une pratique d'évaluation de type « 360° Feedback », élaborée à l'intention des managers. Elle nous a permis tout d'abord d'analyser l'apport de la théorie de l'autodétermination comme support de définition du référentiel d'évaluation des compétences professionnelles, mais aussi d'identifier les limites du dispositif ainsi élaboré et du choix de ce cadre conceptuel. Tout en explicitant la démarche de conception de l'outil d'évaluation puis son mode d'application et d'utilisation, nous mettons en évidence que si la nature des compétences évaluées relève d'une conception de l'homme au travail en quête d'autodétermination, la mise en œuvre de l'outil et la diffusion des compétences qui l'accompagne, correspond à un double processus d'auto-développement des compétences et de standardisation des comportements. Dans cette communication, après le développement de la problématique de recherche en appui sur une revue de la littérature, nous nous proposons de présenter les points principaux de la méthodologie de l'étude, puis dans un troisième temps les résultats et leur discussion, pour déboucher sur les premiers éléments de modélisation et sur nos travaux futurs dont plusieurs études ont déjà été lancées. En conclusion, s'agit-il d'un mode de conditionnement ou d'un processus d'apprentissage organisationnel ? Le premier serait un frein au développement de l'autonomie des acteurs organisationnels quand le second le soutiendrait.

Mots clefs :

Evaluation des compétences, 360° Feedback, Compétences managériales, développement individuel et organisationnel

L'évaluation des compétences : **Le cas de la conception et de la mise en œuvre d'un 360° Feed-back pour les managers**

Comment les dispositifs d'évaluation arrivent-ils à contribuer au développement des compétences ? Pour répondre à cette question, nous présentons les résultats de l'étude exploratoire de la conception et de la mise en œuvre d'un 360° Feed-back destiné aux managers, fondatrice d'un projet de recherche plus important sur l'évaluation des compétences. Tout en explicitant la démarche de conception de l'outil d'évaluation puis son mode d'application et d'utilisation, nous mettons en évidence que si la nature des compétences évaluées relève d'une conception de l'homme au travail en quête d'autodétermination plaçant bien l'approche de l'évaluation dans une optique de développement des compétences individuelles et collectives et non de contrôle, la mise en œuvre de l'outil et la diffusion des compétences qui l'accompagne, correspond à un double processus d'auto-développement des compétences et de standardisation des comportements. Après le développement de la problématique de recherche mené en appui sur une revue de la littérature, nous présentons les points principaux de la méthodologie de l'étude, puis dans un troisième temps ses résultats, leur discussion et des premiers éléments de modélisation permettant d'orienter la poursuite des travaux. En conclusion, nous nous interrogeons sur le processus à l'œuvre dans la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation-développement : s'agit-il d'un mode de conditionnement ou d'un processus d'apprentissage organisationnel ? Le premier serait un frein au développement de l'autonomie des acteurs organisationnels quand le second le soutiendrait.

I - PROBLEMATIQUE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES

Dans cette première partie, partant de la définition du concept de compétence puis des différentes approches de l'évaluation, nous explicitons quel est notre objet de recherche et les premières questions de recherche à l'origine de cette étape exploratoire de la recherche.

I.1. - La définition des concepts

I.1.1. - Le concept de compétence

Le recours au terme de compétence dans le domaine de la gestion des ressources humaines est assez récent et a symbolisé une déstabilisation des rapports entre employeurs et employés (Rozenblatt, 2000) et aujourd'hui leur reconstruction (Lichtenberger, 2003) dans l'optique d'une plus grande implication des salariés dans la recherche des solutions associées aux

problématiques de management des ressources humaines ou de leur optimisation. C'est dans les années 1990, que le modèle de l'organisation qualifiante a ainsi placé les compétences au cœur de l'organisation du travail. Les compétences sont devenues stratégiques, sources de création de valeur et de performance. Les organisations ont alors commencé à mettre en place des systèmes de rémunération individuelle basée sur les compétences et des pratiques de d'évaluation et de formation pour permettre à l'individu de déployer ses talents (Amadiou et Cadin, 1996). Il s'agit alors de pouvoir identifier et nommer la compétence pour mieux la valoriser, la récompenser et la développer.

Comment l'appréhender ? Certaines définitions permettent de l'approcher conceptuellement, comme celle du savoir d'action de Barbier (1996) ou de « combinaison pertinente » opérée par un individu dans une situation spécifique entre un ensemble de ressources qui lui sont propres et celles dont il dispose dans son environnement (Le Boterf, 1994). Elles sont difficilement opérationnalisables. A l'opposé, une approche par la juxtaposition de catégorisations est à l'évidence réductrice. La plus usitée consiste à aborder la compétence comme une somme de savoirs, savoir-faire, savoirs-être (Bellier, 2004). Elle permet de renvoyer respectivement à la formation, l'expérience professionnelle et la personnalité de son détenteur, et présente l'avantage d'une traduction facilitée en pratiques de GRH, notamment de recrutement. Malgré tout, elle ne prend pas en compte les caractères transversal et dynamique des compétences nécessaires, pour exercer des responsabilités, et occulte qu'une compétence individuelle ne peut émerger que dans et par un collectif et que ce mouvement est toujours en cours. Nous retiendrons pour cette communication, l'approche de Lévy-Leboyer (1996), définissant les compétences comme « *des répertoires de comportements* », tout en considérant que leur maîtrise et leur développement dans une situation professionnelle donnée dépend tout autant de la personne concernée que du contexte d'activité de celle-ci (Defélix et al., 2006).

I.1.2. - Les différentes approches de l'évaluation professionnelle

Les approches de l'évaluation sont multiples et vont tout d'abord se différencier en fonction de leurs objectifs qui eux-mêmes dépendent de la logique d'action de l'entreprise (Galambaud, 1991). Cette dernière n'est pas forcément liée à des besoins identifiés de gestion des ressources humaines et de management. Certains considèrent même que l'adoption massive des pratiques d'évaluation relève plus d'un phénomène de conformité de l'organisation subissant des pressions externes de son environnement concurrentiel, qu'à un acte de management interne. Plusieurs travaux ont montré que ce manque de liens entre

l'évaluation individuelle des salariés et les autres pratiques RH était une source d'insatisfaction et de perte de sens auprès des utilisateurs des dispositifs (Kennedy, 1998 ; Coens et Jenkins, 2000). A terme, il aboutit à un abandon de la démarche plus ou moins officiel. Lorsque l'évaluation présente une réelle finalité managériale, elle peut avoir une intention conservatrice (s'assurer de l'adéquation entre les compétences requises pour occuper l'emploi et les compétences mises en œuvre), adaptatrice (préparer une évolution professionnelle), orthopédique (compléter une lacune) ou élucidatrice (produire de la connaissance sur l'objet de l'évaluation) (Aubret et al., 1993). Traditionnellement, les systèmes d'évaluation sont catégorisés en fonction de leur orientation principale : soit tournée globalement vers le contrôle et centrée sur les résultats et la mesure des performances passées, soit mis en place pour soutenir le développement futur (Igalens et Roger, 2007). Cette seconde forme d'évaluation est dissociée de tout système de sanction des contre-performances. Cela ressort comme une condition pour que les évalués puissent s'inscrire dans une démarche de développement de leurs compétences. En effet, la reconnaissance du droit à l'erreur est un pré-requis à l'apprentissage (Carbonnel et Roux, 2006). Le positionnement des dispositifs d'évaluation étudiés dans le cadre d'une gestion des compétences leur confère plusieurs spécificités. En référence à Pichault (2006), elles se traduisent notamment par un degré important d'intégration à la politique de GRH et plus largement, à la stratégie de l'entreprise, et une instrumentation qui vise à privilégier l'élargissement des compétences ou leur approfondissement. Notre étude porte sur les dispositifs de type : développement des compétences.

I.2. - Objet et question de recherche

Notre question de recherche principale peut être formalisée par l'interrogation : « Comment l'élaboration et la mise en œuvre d'un outil d'évaluation des compétences de type 360° Feed-back et s'appuyant sur des échelles comportementales favorise t'il le développement des compétences managériales ? ».

I.2.1. - La focalisation de l'étude sur le 360° Feed-back

Notre objet de recherche est donc centré sur des dispositifs spécifiques d'évaluation, en fonction des réponses aux interrogations permettant de caractériser les pratiques (Cadin, Guérin et Pigeyre, 2002) : « pourquoi évaluer ? », « évaluer quoi ? » et « qui est évalué ? ». Au sein des évaluations-développement, il s'agit d'étudier les dispositifs d'évaluation des compétences d'une personne, que nous avons définies comme des répertoires de comportement. Les interrogations restantes : « qui évalue(nt) ? » et « comment ? » recourent

toute une panoplie de démarches différentes. Notre étude porte sur l'une d'entre elles : le « 360° feed-back », dont l'originalité réside dans le recours à des évaluateurs multiples. Ceux-ci peuvent être choisis en fonction de leur position hiérarchique vis-à-vis de l'évalué : les subordonnés (n-1, n-2), les pairs, les supérieurs hiérarchiques (n+1, n+2), ou suivant une logique fonctionnelle, tous ses interlocuteurs professionnels, dont les clients, les fournisseurs, les collègues. Plusieurs caractéristiques du 360° Feed-back ressortent de notre revue de littérature (De Vries et al., 1981 ; Ashford, 1993 ; Mc Gee Wanguri, 1995 ; Dalton, 1997 ; Seifert et al., 2003). Nous retiendrons la rigueur par la confrontation des points de vue permettant une objectivation suivant le principe d'intersubjectivité, la possibilité d'accéder à un type d'informations non accessible autrement, la précision par la contextualisation des informations et la possibilité de les relativiser, la traduction en recommandations de développement favorable à l'apprentissage. Depuis les années 80, le recours au 360° Feed-back est devenu massif, dans un premier temps dans les grands entreprises nord-américaines puis diffusé au niveau international et dans tout type de structure. Il est aujourd'hui considéré par les dirigeants non plus comme un support de contrôle ou de sélection mais comme un puissant outil de changement (Handy et al., 1999). Melkonian (2002, p. 356) a plus spécifiquement souligné l'interaction entre le comportement des managers et le comportement organisationnel à travers la nécessité d'un « triple alignement perçu de signaux de justice, de soutien et d'exemple ». Certaines études ont montré que l'utilisation en parallèle du 360° Feed-back pour la mesure des performances était une source de contradictions, de dilemmes et de conflits au sein de l'organisation (Toegel et Conger, 2003). Il semble ressortir de ces études que, comme tout outil, ce n'est pas le 360° Feed-back qui est par lui-même un facteur de développement mais la façon dont il est utilisé et son intégration dans les pratiques globales de Gestion des Ressources Humaines. Malgré tout, peu de travaux portent sur l'impact du 360° sur le développement des managers (Fletcher et Baldry, 1999). Leurs principaux résultats concernent les conditions de mise en œuvre nécessaires ou favorables à l'ouverture d'un espace de progrès pour les évalués sans pour autant permettre d'en garantir les effets, et encore moins valider l'hypothèse que cet outil de gestion bien utilisé est le déterminant d'un développement des compétences. Ainsi, Bailey et Fletcher (2002) ont-ils souligné le rôle de facilitateur que pouvaient prendre certains acteurs organisationnels lors du retour d'évaluation.

I.2.2. Les échelles comportementales

Les modes d'évaluation peuvent être plus ou moins formalisés. Par exemple, si le mode d'appréciation le plus utilisé est l'entretien individuel annuel, celui-ci peut recouper des réalités bien différentes, de la discussion intuitive menée par le responsable hiérarchique à un questionnement précis sur la base d'une grille préétablie, connue par l'évalué et même élaborée en concertation avec les partenaires sociaux. Même lorsque des critères ont été prédéfinis, les modes de positionnement sont pluriels : ils peuvent correspondre à des mots-clefs donnés à titre indicatif, ou à des échelles de cotation renvoyant à des comportements précis et observables. De nombreux travaux ont souligné que la sophistication des supports risque de donner aux utilisateurs l'illusion de l'objectivité des positionnements, alors qu'il ne s'agit que d'un jugement dans un contexte d'interactions sociales. Notre étude porte sur les dispositifs s'appuyant sur des grilles formalisées et constituées d'une série d'échelles. Nous avons identifié que trois types d'échelle étaient utilisés pour l'évaluation dans les organisations, dont deux échelles comportementales : 1) les échelles de cotation graphique ou « Graphic rating scales », s'appuyant sur des critères généraux sélectionnés pour leur niveau de désirabilité pour le poste ou l'organisation et s'appuyant sur le jugement de l'évaluateur ; 2) les échelles d'ancrage comportementale ou BARS, « Behaviourally anchored rating scales », définissant les compétences par la description du comportement de l'évalué et proposant des échelles pour mesurer le niveau de performance de l'évalué (Smith et Kendall, 1963) ; 3) les échelles d'observation comportementale ou BOS « Behavioural observation scales », décrivant les compétences par des comportements mais positionnant l'évalué en fonction de leur occurrence observée (Latham et Wexley, 1981). Le processus de conception des deux types d'échelle comportementale est similaire. Il s'appuie sur trois groupes d'experts indépendants sollicités dans 3 étapes d'élaboration bien différenciées et permettant de s'assurer de la pertinence et de la fidélité des items choisis¹. Notre objet de recherche a été ramené aux échelles comportementales.

¹ Les 3 étapes d'élaboration des échelles comportementales sont : - 1^{er} groupe : Définition des facteurs pertinents pour que l'évalué occupe son rôle professionnel ; - 2^{ème} groupe : Définition de comportement-type pour chaque facteur dont l'occurrence indique que l'évalué tient son rôle de la façon considérée comme souhaitable ; - 3^{ème} groupe : Test du lien entre les facteurs et les comportements-types ; sélection, ajustement et confirmation des comportements-types.

I.1.3 - Les compétences managériales

Les managers représentent une population pour laquelle tout le monde s'accorde pour considérer l'importance de l'évaluation de leurs compétences, et en même temps face à la nature même de leur rôle professionnel en constater aussitôt la difficulté. En effet, une approche large considérera que manager consiste à chercher à atteindre « des buts par le biais d'autres personnes » (Robbins et Judge, 2006, p.5). Le comparant à un chef d'orchestre qui serait également compositeur, Drucker considérerait que « le manager a pour responsabilité de créer un tout qui est supérieur à la somme des parties, une entité productive dont il sort plus que la somme des ressources qu'on y a mises » (Drucker, 1954, p.341). Le management ressort principalement comme un exercice relationnel, requérant le développement de qualités humaines chez les personnes qui l'exercent (Chanlat, 1990). Il ne s'agit pas de réduire les compétences managériales en ne les considérant que d'ordre relationnel, mais de considérer que les relations sont centrales dans l'exercice du management, sans en occulter les autres volets, par exemple en l'abordant également comme une pratique de la réflexivité (Brasseur et Magnien, 2007). Si la dimension relationnelle du management est récurrente et permanente, les compétences requises qui lui sont associées, appréhendées par la définition de répertoires de comportements, vont être liées aux conceptions de l'organisation et de la gestion en vigueur. Notre étude passe par l'identification du cadre théorique dans lequel se positionne le référentiel élaboré pour mettre en œuvre une démarche de développement des compétences individuelles et collectives, puis d'en discuter la portée et les limites.

II - METHODOLOGIE

Nous souhaitons dans le cadre de cette recherche, étudier une démarche d'évaluation de type 360° feed-back, conçue et mise en œuvre dans l'objectif de favoriser le développement des compétences des managers évalués et s'appuyant sur des échelles comportementales.

II.1 - Design général de l'étude

II.1.1. - Positionnement épistémologique

D'un point de vue épistémologique, nous nous situons dans un paradigme interprétativiste visant à développer une compréhension de l'intérieur du phénomène étudié, à partir des représentations du chercheur et du praticien, dont l'articulation permet de donner sens aux données recueillies sur le terrain (Hlady-Rispal, 2000). Si notre recherche est de type exploratoire, il ne s'agit pas de faire abstraction des cadres théoriques existants, ce qui serait vain (Glaser et Strauss, 1967), mais d'identifier les théories pertinentes, de s'y appuyer pour

les confronter et investiguer la réalité des pratiques. Pour cela notre démarche est de type abductif, ou « induction non démonstrative », selon la définition de Girod (1995) : nous ne confirmons ni infirmons aucune hypothèse, tout en identifiant et discutant la pertinence de choix conceptuel opéré et émergeant en partie au fil de l'étude, pour rendre intelligible le terrain étudié et orienter les investigations à mener.

II.1.2 - Positionnement de l'étude dans le projet de recherche global

La recherche présentée s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche² plus important sur l'évaluation des compétences. Elle représente la première étude fondatrice de trois études actuellement en cours et sollicitant des méthodologies différentes :

- L'analyse quantitative des données recueillies auprès des organisations utilisatrices : 4000 évaluations menées auprès des managers et 700 auprès de commerciaux. L'objectif est d'approfondir l'étude de l'échelle comportementale servant de base à l'outil 360° Feed-back mis en œuvre
- Une recherche-intervention de développement de l'outil 360° Feed-back par la production de nouvelles compétences dans le référentiel initial et l'intégration dans le processus d'évaluation mis en œuvre dans les organisations d'une étape permettant aux évalués d'identifier des compétences non prévues dans le référentiel et sur lesquelles ils souhaitent obtenir des retours.
- Des études longitudinales du développement des compétences managériales menées par des sous-groupes de l'équipe de recherche dans plusieurs organisations sélectionnées pour leur recours systématique à l'outil 360° Feed-back étudié pour l'ensemble de leurs managers.

II.1.3. - Choix d'une étude de cas approfondie

La méthode de cas nous est apparue comme la plus pertinente pour apporter des premiers éléments de réponse à notre question de recherche, et définir les étapes suivantes. Selon Miles et Huberman (1994), elle permet de développer de nouvelles conceptualisations à partir de descriptions approfondies des phénomènes. Il s'agit pour nous d'appréhender le phénomène de l'évaluation des managers dans une complexité, dont nous souhaitons saisir toutes les

² L'étude a été menée dans le cadre d'un partenariat de recherche entre Krauthammer et le CEDAG-gestion de l'Université Paris Descartes. L'équipe de recherche complète est composée de : Stéphanie Arnaud, Frédéric Barbieux, Martine Brasseur, Pascal Brassier, Jean-Louis Chandon, Isabelle Galois, Steffi Gande, Christophe Girodon, Erick Leroux, Laurent Magnien, Ewan Oiry et Pierre Piré-Lechalard

dimensions, ce que l'étude de cas favorise (Giroux et Tremblay, 2002). Enfin, l'évaluation des compétences des managers est une préoccupation organisationnelle contemporaine, associée à un contexte spécifique, et l'étude de cas, comme le souligne Yin (1994), est par définition une démarche de recherche qui traite des phénomènes en prise directe avec les contextes dans lesquels ils émergent.

II.2. - Protocole de l'étude de cas

II.2.1. - Choix du terrain, cas étudié

Nos critères de choix du cas étudié sont de trois types. Les premiers critères ressortent tout d'abord de notre problématique : un dispositif d'évaluation de type 360° Feed-back s'appuyant sur des échelles comportementales et s'inscrivant dans une démarche de développement des compétences individuelles et collectives. Deuxièmement, le choix de l'étude du rôle professionnel des managers supposait que cette grille concerne ce métier. Les troisièmes critères de choix de l'étude de cas sont associés au fait que nous souhaitions à partir de cette première étude fondatrice, poursuivre nos travaux par d'autres études tant quantitatives à partir des positionnements des évaluateurs, que qualitatives dans les organisations. L'outil d'évaluation que nous nommerons « 4LS », correspondait à nos critères de choix. Il a été développé au début des années 2002 pour mesurer l'impact des formations d'un cabinet de consultants et de formation, que nous désignerons par K., sur le comportement des managers. 3638 managers ont ainsi été évalués dans des organisations réparties dans 16 secteurs d'activités avec 6 catégories de taille allant des moins de 50 salariés à plus de 5001 salariés et situées dans tous les continents. Au total 35 539 personnes ont répondu au questionnaire d'évaluation comme évalués ou évaluateurs. Il s'agissait par définition d'un support tourné vers l'apprentissage et avec pour objectif initial, celui de l'amélioration des pratiques. Cet outil s'appuyait, de plus, sur des échelles comportementales pour procéder à une évaluation « 360° Feed-back » de chaque évalué. Enfin, l'envergure internationale de K., le recours aux hautes technologies pour la passation des questionnaires d'évaluation et l'exploitation des résultats des positionnements, et la mise à notre disposition de ces données, nous permettaient de disposer des matériaux nécessaires à un approfondissement.

II.2.2 - Méthode de recueil et d'analyse des données

Pour cette première phase de la recherche de type exploratoire, deux catégories de données ont été recueillies et analysés suivant une approche qualitative, offrant « plus de garantie sur

la validité interne des résultats » (Baumard et Ibert, 2003, p. 98) et nous permettant le mieux d'appréhender la complexité de la démarche d'évaluation-développement étudiées (Marshall et Rossman, 1989) :

- des données primaires constituées essentiellement par le récit des acteurs organisationnels de K. à l'origine de la conception de la grille d'évaluation et ayant procédé et/ou suivi sa mise en œuvre, puis expérimenté ses effets : série allant de un à une trentaine d'entretiens de 30mn à 90mn en fonction des personnes. En complément, nous nous sommes appuyés sur deux séries d'entretiens de 30 à 60mn avec 10 évalués ont été menés de 2006 à 2008 par le suivi d'un groupe de managers en formation chez K., la passation du 4LS s'effectuant dans le cadre de leur programme. Six consultants ont également été interviewés lors de l'université d'été d'août 2007 de K (un entretien par personne de 30mn). La démarche étant exploratoire, un chercheur a accompagné l'un des consultants de 2006 à 2009 dans ses activités, s'attachant à recueillir un maximum d'informations et s'appuyant en partie sur une observation non participante ;

- des données secondaires regroupant toute la documentation produite par le cabinet de consultants sur le dispositif ou mise en ligne sur leur site, dont le questionnaire d'évaluation.

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu thématique des entretiens et rencontres en réunions des acteurs organisationnels et de la documentation. Celle-ci a été réalisé en trois temps (Harvatopoulos et al., 1989) : - première « lecture flottante » de l'ensemble des données recueillies avec codification du contenu afin d'identifier les grands thèmes (ici contenu et processus de l'évaluation) ; - élaboration de la grille thématique sur la base de grands concepts-clefs (pour le contenu : les compétences comportementales ; pour le processus : développement et standardisation) ; - analyse qualitative afin d'apprécier l'importance des thèmes dans les contenus recueillis plutôt que de la mesurer (Thiéart, 2003). Les résultats de cette première analyse de contenu ont ensuite été restitués aux acteurs afin d'en assurer la validité interne. « Dans les méthodes qualitatives, la validation des travaux, ..., vient de l'acceptation qui en est faite par les acteurs concernés qui sont les seuls à pouvoir approuver leur propre vécu » (Mucchielli, 1994, p.112). Ils ont également donné lieu à des entretiens de confrontation des différentes interprétations individuelles des données entre chercheurs, et entre chercheurs et praticiens.

III - RESULTATS ET DISCUSSION

Comme le souligne Gilbert (1998) et Thévenet (1992) pour l'évaluation, une instrumentation de gestion a toujours un double aspect : elle est un contenu et elle est un processus. L'évaluation est un outil de gestion des ressources humaines. Cette distinction, que nous avons retenue pour structurer la présentation de cette partie, nous a permis de bien souligner et de discuter l'un de nos principaux résultats. Le contenu correspond à la phase de conception de l'outil d'évaluation avec ses supports associés, quand le processus correspond à la phase de mise en œuvre et d'utilisation de l'outil dans les organisations.

III.1 L'émergence du contenu : la conception de l'outil d'évaluation

Nos résultats de l'étude de la conception de l'outil de recherche font ressortir que si le référentiel de compétences managériales a été défini de façon pragmatique, il concorde avec la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan.

III.1.1. - Une élaboration pragmatique du référentiel des compétences managériales

L'outil d'évaluation « 4LS » a été construit alors qu'une première grille de type 360° et nommée « Feedback 361° » existait déjà, mise en œuvre comme support de formation pour permettre aux participants d'identifier leurs points de développement par la confrontation de leur perception avec celles de leur entourage professionnel. Une remise en question du caractère arbitraire des positionnements a abouti à la décision d'élaborer un nouvel outil plus « objectif », selon le terme de ses concepteurs, pris dans le sens de « rigoureux » dans son élaboration et son utilisation. Les comportements sont décrits dans chaque échelle avec une cotation à quatre niveaux variant en fonction du niveau de performance des évalués perçu par les évaluateurs sur la base de trois critères : la façon dont le manager appréhende son environnement, développe la relation et impacte la performance. La notion de performance a été clarifiée par les concepteurs du 4LS comme « l'atteinte des buts organisationnels ».

Le recours à des groupes d'experts indépendants se retrouve pour les deux premiers groupes du processus d'élaboration : un 1^{er} groupe représenté par un cabinet de consultants externes à K. est à l'origine des quatre niveaux de l'échelle considérés comme pertinents pour appréhender les comportements des managers. Le 2^{ème} groupe a été constitué par trois consultants-formateurs de K., de 10 à 15 ans d'ancienneté en 2002 et en charge de projets de recherche et développement pour l'entreprise. Ceux-ci ont ensuite construit le questionnaire 4LS, en associant, en appui sur l'expérience de plus de 30 ans de K. dans la formation des managers, des comportements observables à chacun des quatre niveaux. Cette élaboration du

référentiel est qualifiée par les concepteurs eux-mêmes d'empirique. Ils sont partis des comportements relevés par K. comme clés pour développer les bonnes pratiques de management, pour définir 64 compétences ensuite regroupées dans 13 catégories. Le processus a donc été inversé par rapport à la démarche de référence qui part de la notion abstraite pour la concrétiser¹.

III.1.2 - Un référentiel qui concorde avec la théorie de l'autodétermination

Les compétences du référentiel obtenues suivant la démarche pragmatique de K., ressortent de l'analyse comme fortement convergentes avec la théorie de l'autodétermination, élaborée par Deci et Ryan (2000). En effet, l'un des principes directeurs de K. sur lesquels se sont appuyés les concepteurs de l'outil 4LS, est que « tout être humain a en lui, les ressources nécessaires à sa propre évolution ». La théorie de l'autodétermination part de ce même postulat fondateur en affirmant que tout être humain est en quête d'autodétermination et tentera de mettre en œuvre avec son environnement une autorégulation (Brasseur, 2008) afin de satisfaire trois besoins fondamentaux : - le besoin de compétence (se sentir efficace, faire face à des challenges stimulants) ; - le besoin d'autonomie (auto-organiser son expérience, se sentir le propre initiateur de ses actions) ; le besoin de relations (relations sociales basées sur le respect mutuel et la confiance réciproque) (Arnaud, 2008). L'autodétermination correspond à un lieu de causalité interne des sujets (DeCharm, 1968), se traduisant par une conduite non réductible à la résultante d'incitations externes. Selon Gagné (2003), le manager aura donc pour rôle de favoriser chez ses collaborateurs un sentiment d'autodétermination, soit directement dans ses interactions, soit indirectement en veillant à ce que l'environnement de travail y soit favorable.

Plusieurs travaux de recherche se sont attachés à définir les compétences managériales qui en découlent et à en vérifier l'impact (Deci, 1971 ; Deci et Cascio, 1972 ; Boggiano et Ruble, 1979 ; Koestner et al., 1984). Des questionnaires ont été élaborés par les théoriciens de l'autodétermination pour mener leurs travaux et approfondir la théorie. Ce ne sont pas des supports utilisables pour un dispositif d'évaluation des managers³. L'outil de K. en ressort

³ Par exemple, le questionnaire PAW, Problems at Work Questionnaire, élaboré par Deci, Connell et Ryan (1989), vise à mesurer les tendances des managers à contrôler ou à soutenir l'autonomie de leurs collaborateurs à partir de l'auto-positionnement des évalués de leurs comportements dans 8 situations présentées sous la forme de scénarios. Si les échelles à quatre niveaux utilisés (de HC : « fortement contrôlant » à HA : « soutenant fortement l'autonomie ») et le recours à des items proposant des choix de comportements à adopter, semblent se rapprocher d'un outil d'évaluation, comme celui du 4LS, le caractère artificiel des situations place le répondant hors de son contexte de travail pour lui renvoyer une tendance plus proche de son attitude générale vis-à-vis du contrôle, que des compétences professionnelles. De plus, le PAW n'est pas conçu pour être proposé à

comme une instrumentation de la théorie de l'autodétermination permettant une évaluation de type développement des compétences managériales.

Pour étayer ce constat, nous avons fait ressortir de notre revue de littérature, 9 grandes compétences managériales de la théorie de l'autodétermination. L'analyse de contenu des 64 compétences du 4LS a ensuite confirmé pour 57 (89%) d'entre elles, une forte correspondance, voire une similitude avec ces 9 compétences. Si les démarches d'élaboration n'avaient pas été dissociées et, pour K., n'avait pas procédé suivant un processus inverse allant des compétences vers leur catégorisation, le 4LS pourrait en ressortir comme les 57 comportements déclinés des 9 facteurs issus de la théorie de l'autodétermination. Les 7 compétences du 4LS qui n'ont pas été réparties, portent sur la notion de vigilance à atteindre les buts organisationnels, de loyauté vis-à-vis de la hiérarchie, d'un savoir-communiquer, mais aussi d'une capacité à gérer les situations de conflits ou de divergence d'intérêts. Leur nature nous semble correspondre à un deuxième niveau de compétences d'un manager qui contribuerait au développement de son organisation suivant deux facteurs : sa capacité à favoriser la régulation des buts individuels, les siens et ceux de ses collaborateurs, par rapport aux buts organisationnels ; sa capacité à tirer les enseignements de son expérience, correspondant au concept de réflexivité tel que le définit Giddens (1987). Les 57 compétences correspondraient à un premier niveau de compétences : le soutien à l'autodétermination des managés, qui pour être opérantes trouveraient une pertinence supplémentaire, une fois reliées à deux facteurs de deuxième niveau : la régulation et la réflexivité. Sous cet angle, les 7 compétences restantes demandent à être développées.

l'entourage. Un autre questionnaire est utilisé pour recueillir les positions des managés, le WCQ, le Work Climate Questionnaire (Baard et al., 2004). Il est composé de 15 affirmations, pour lesquelles les répondants doivent indiquer leur degré d'accord sur une échelle à 7 niveaux. Mais là encore, l'outil n'a pas pour vocation et n'est pas utilisable dans un dispositif d'évaluation visant à développer les compétences managériales. Il est malgré tout important de noter que les 6 items du WCQ qui donnent directement une description du comportement du manager, se retrouvent parmi les 64 compétences du 4LS.

Tableau 1 : Répartition des 57 compétences managériales du 4LS

Les 9 compétences du manager suivant la théorie de l'autodétermination	Compétences managériales du référentiel 4LS de K.		
	les 57 compétences ⁴		Exemple d'une compétence 4LS typique de la théorie
	nombre	% sur 53	
Donner des opportunités de choix et de prises de décision à leurs collaborateurs	13	23%	Lorsqu'un collaborateur lui soumet un problème, lui demander d'abord ses propositions puis l'aider à élaborer une solution
Encourager les prises d'initiatives personnelles	14	25%	Valoriser l'initiative représentée par la proposition d'une idée nouvelle par son collaborateur et inscrire la proposition dans une démarche de développement possible
Donner du sens aux actions en fournissant des justifications rationnelles sur les tâches demandées, les contraintes à satisfaire, les objectifs à atteindre	16	28%	Donner du sens à l'action, en établissant le lien entre action et enjeux de l'entreprise à long terme
Ecouter les collaborateurs et savoir accueillir leurs ressentis concernant une situation de travail	14	25%	Etre à l'écoute de tout ce qu'exprime son interlocuteur
Fournir des challenges stimulants	11	19%	Déléguer en conjuguant la compétence et la motivation du collaborateur
Donner confiance à ses collaborateurs en valorisant leurs compétences	16	28%	En réponse à un effort ou une réussite d'un collaborateur, valoriser la personne, ses succès, ses efforts
Faire confiance	12	21%	Solliciter et prendre en compte le feed-back des autres
Réaliser un feedback constructif et non menaçant	17	30%	Lors d'un entretien de réprimande, demander au collaborateur de chercher la solution et l'aider à la concrétiser
Reconnaître le travail des collaborateurs	9	16%	Féliciter le collaborateur pour ses résultats et/ou ses efforts et l'aider à combler les écarts lors d'un entretien de contrôle

Une remise à plat de la grille d'évaluation à partir de son ancrage dans la théorie de l'autodétermination, et en intégrant la dimension de régulation et de réflexivité, est une première recommandation à K. Elle est confortée par le constat que si les 4 niveaux étaient initialement définis en prenant en compte : les relations, les buts organisationnels, et l'environnement, les items des échelles sont quasi-exclusivement relationnels. Définir de nouveaux items, en intégrant la notion de buts organisationnels associés à la régulation, et en réintroduisant l'appréhension de l'environnement par sa déclinaison comme une capacité à ajuster son comportement en fonction de son expérience, ne serait pas un abandon du 4LS mais son développement.

⁴ Une même compétence du 4LS peut se retrouver associée à plusieurs des 9 facteurs de la théorie de l'autodétermination

III.2 - L'établissement du processus : la mise en œuvre du dispositif d'évaluation

Nos résultats de l'étude du processus de mise en œuvre font ressortir que si le processus soutient l'auto-développement de leurs compétences par les managers, il est aussi un mode de standardisation des comportements.

III.2.1. - Une procédure soutenant l'auto-développement individuel des compétences

La procédure d'évaluation ressort de notre étude de cas, comme déterminante pour positionner le dispositif dans une démarche soit de développement, soit de contrôle. En effet, le processus présente plusieurs caractéristiques qui confirment son positionnement dans une dynamique de développement des compétences et non de contrôle des performances :

- Les résultats sont confidentiels et collectés par l'évalué, qui en est le seul destinataire ;
- Les évaluateurs sont choisis par l'évalué à partir des recommandations de K., éventuellement avec l'aide d'un consultant de K., dans l'objectif d'éclairer l'évalué sur ses axes de développement et en réponse au questionnement de l'évalué ;
- C'est l'évalué qui invite ses évaluateurs à répondre de façon anonyme au questionnaire d'évaluation avec un lien internet vers le site «4LS » après s'être d'abord auto-positionné ;
- Une fois que tous les évaluateurs ont répondu au questionnaire, un document de feedback est envoyé par email au participant évalué, ou remis en main propre lors d'un entretien de restitution par un consultant de K., donc extérieur à l'organisation et soumis à une obligation de confidentialité ;
- Les résultats des positionnements, que l'évalué peut décider de ne pas divulguer, sont dissociés de toute sanction négative ou positive, et ils ne le peuvent matériellement pas ;
- Les résultats des positionnements sont un support d'échanges avec les évaluateurs à l'initiative de l'évalué, afin de clarifier les écarts d'interprétation des items du questionnaire et de positionnement sur les échelles ;
- Les résultats des positionnements débouchent, avec l'aide ou non d'un consultant de K., sur des auto-recommandations formulées par l'évalué et présentées sous forme d'actions concrètes, dont il planifie la mise en œuvre dans l'objectif de développer ses compétences.

L'enclenchement de la procédure d'évaluation suppose que la direction de l'organisation concernée se soit engagée en amont à respecter certains principes, telles la confidentialité des réponses, et la sélection des évaluateurs par les évalués.

L'ouverture vers des entretiens entre l'évalué et ses évaluateurs permet de dépasser les limites classiques associées aux outils d'évaluation en favorisant trois types d'approfondissement soutenant l'auto-développement des compétences par le salarié. Le premier type porte sur les marges de développement de l'évalué. Les compétences managériales restent difficiles à observer et les répertoires de comportement qui leur sont associés ne pourront jamais permettre de les appréhender complètement et parfaitement. La discussion avec l'entourage permet de préciser les positionnements et d'explorer des modes de développement spécifiques à l'évalué et à son organisation. Le deuxième type concerne la contextualisation des positionnements afin d'éviter deux biais, l'un d'interprétation, l'autre de généralisation. Les évaluateurs peuvent répondre en projetant des contextes de référence différents entre eux et différents de celui des concepteurs de la grille d'évaluation. D'autres limites sont également ressorties, inhérentes à l'appropriation du dispositif d'évaluation par les acteurs organisationnels : certains ont pu détourner la finalité de développement des compétences de l'outil pour l'utiliser comme support pour « régler leurs comptes » suivant l'expression des consultants de K.. En effet, la démarche procédant en toute transparence par confrontation des points de vue, l'un ou plusieurs des évaluateurs peuvent délibérément opter pour une logique de positionnement afin de « faire passer un message », ce message pouvant être pénalisant pour l'évalué. Malgré tout, la possibilité de dialoguer sur l'évaluation des comportements est généralement, comme l'avait souligné Greenberg (1986), l'un des déterminants de la perception de justice vis-à-vis du dispositif mis en œuvre et en favorise le recours.

A ce stade de la recherche, le référentiel de K. semble ressortir comme « un code commun d'expression » sur lequel le manager s'appuie pour réguler « les différentes relations de travail instaurées » avec son environnement professionnel ; en cela c'est son utilisation pour effectuer un 360° Feed-back qui ressort comme un levier de motivation (Brasseur, 1993, p.17) en accord avec la théorie de l'autodétermination.

III.2.2. - Un processus collectif de standardisation des comportements des managers

Si la procédure de mise en œuvre et d'exploitation des résultats favorise hors de tout contenu du référentiel, l'auto-développement des compétences, elle semble ressortir comme un processus de standardisation des comportements des managers :

- Le référentiel des comportements a été élaboré par K. et reste le même ou la base des grilles d'évaluation pour toutes les organisations et pour tous les managers ;
- La décision de le mettre en œuvre au sein d'une organisation dans le cadre d'une « campagne d'évaluation » est prise par la direction ; l'évaluation est ainsi proposée, voire imposée aux managers ; le nombre de demandes individuelles est restreint ;
- Les campagnes d'évaluation sont souvent associées à un plan de formation des managers se déroulant sur plusieurs mois ; elles constituent alors la première étape de la formation par K. afin d'en renforcer l'efficacité ;
- L'objectif est de favoriser l'appropriation par les managers des valeurs et de la conception du management correspondant au référentiel de K. ;
- Depuis 2002, le questionnaire 4LS a été utilisé dans la plupart des cas sur la base de la grille élaborée par K. et correspondant aux 64 compétences managériales. A plusieurs reprises, une sélection des questions et/ou un regroupement ont été opérés à la demande de la direction des organisations. Certaines ont demandé le développement de questions correspondant à des situations spécifiques à leur organisation ou à leurs valeurs.
- Même lorsque les normes comportementales sont ajustées par K. pour l'organisation, elles ne sont jamais autoproduites par les managers évalués.

De quel processus de standardisation s'agit-il ? Une première forme de l'ordre du conditionnement social, est inhérente à toute conduite humaine dans un contexte social donné. Elle est éclairée par les théories de sciences sociales et humaines. Ainsi, en 1961, Arendt (1983, p.43) expliquait que « les hommes sont des êtres conditionnés parce que tout ce qu'ils rencontrent se change immédiatement en condition de leur existence. Le monde dans lequel s'écoule la *vita activa* consiste en objets produits par des activités humaines ; mais les objets qui doivent leur existence aux hommes exclusivement, conditionnent néanmoins de façon constante leurs créateurs ». Ce mouvement se retrouve, dans les résultats de l'étude du processus d'évaluation de K. : les acteurs organisationnels définissent un outil visant à favoriser et soutenir leur autodétermination qui, une fois qu'ils l'utilisent, les détermine, les ramenant, s'ils s'en écartent, à la norme comportementale induite. L'évaluation, comme toute pratique sociale, semble alors ne pas pouvoir échapper à un effet produit de standardisation, même si elle s'appuie sur un référentiel qui se fixe précisément d'émanciper les évalués des déterminismes sociaux. Il s'agirait alors d'une contradiction irréductible entre contenu et processus. Les résultats font ressortir un deuxième niveau de standardisation propre à

l'évaluation, considérée par Simonet (2009), quelle qu'en soit la forme, comme un « objet de standardisation des pratiques sociales ». Il relève d'une démarche de « pouvoir supposé savoir » (Zarka, 2009), voire même d'un pouvoir prétendu sachant ou prétendant pouvoir savoir. A travers le positionnement des comportements, évalué et évaluateurs sont placés, selon l'expression de Foucault pour l'expertise psychiatrique (2003, p.15), dans un « jeu de vérité » procédant par production de « discours de vérité », dont la finalité dans le domaine du management, est l'atteinte des buts organisationnels, et qui procède en fonction de l'étalonnage de K. Celui-ci est posé comme une vérité car d'origine externe et neutre, et parce qu'il converge avec la conception de la direction, prescriptrice de la campagne d'évaluation. La confrontation des points de vue de plusieurs observateurs internes de l'évalué est considérée comme une dynamique permettant d'approcher la vérité sur le comportement de l'évalué positionné par rapport à la vérité non discutée du comportement à adopter. La standardisation des comportements semble ainsi opérante suivant un processus d'influence comparable à celui présenté dans la théorie de l'engagement et de la rationalisation (Beauvois et Joule, 1985). S'appuyant sur la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957), elle consiste à préserver le sentiment de liberté des sujets pour les amener à changer de comportement. Principaux acteurs de la démarche d'auto-développement de compétences de K., les managers en viennent à adopter un référentiel de compétences qu'ils n'ont pas choisi mais vers lequel ils se trouvent engagés, alors que pour une partie mise en évidence par la grille d'évaluation, il s'éloigne de leur ligne de conduite initiale. Sous cet angle, le processus d'évaluation de K. s'appuie sur le développement d'un sentiment d'autodétermination chez les salariés pour influencer individuellement ces derniers, et les amener à adopter collectivement un standard externe de comportements. Malgré tout, à la différence des dispositifs expérimentaux mis en œuvre par les psychosociologues pour conforter et développer ce modèle explicatif, il est difficile d'attribuer à un ou plusieurs acteurs organisationnels ou aux consultants de K., la volonté délibérée de manipuler les évalués. Au contraire, au cours des entretiens et lors des réunions organisés pour cette étude, ils ont exprimé un malaise face au constat d'une « manipulation latente », tout en posant plusieurs interrogations, que l'analyse nous a permis de regrouper en trois questionnements : - « si c'est un biais ou une dérive, comment l'éviter ? » ; - « qui manipule qui ? ne le sommes-nous pas nous-mêmes ? » ; - « n'est ce pas plutôt le moyen pour les managers de se comporter comme ils le voudraient ? ». Cela nous conduit au troisième niveau de standardisation des comportements par une intégration des buts et des valeurs de l'organisation, que les acteurs contribuent à produire. On le retrouve indiqué indirectement par les théoriciens de l'auto-

détermination. Ceux-ci considèrent en effet, que lorsque les personnes se sentent autodéterminées, elles développent une motivation de type « autorégulée » (Gagné et Deci, 2005), débouchant sur une auto-subordination à l'intérêt collectif de l'organisation. Avec le 4LS, il semble que les buts des acteurs et ceux de l'organisation se régulent dans une dynamique d'interaction. Ainsi, l'autorégulation des acteurs organisationnels orientée vers leur autodétermination serait réciproque, et soutenue par le processus d'évaluation.

Les interrogations soulevées ont abouti à une deuxième recommandation permettant de conforter la position du dispositif dans un processus d'auto-développement : intégrer dans le référentiel, des compétences auto-définies par les managers. Permettre aux évalués d'intervenir dans la production du contenu, et de se positionner par rapport à leurs propres normes comportementales, ressort comme incontournable pour éviter la dérive vers un conditionnement institutionnalisé. D'une façon générale, la recherche de cohérences entre les normes du référentiel visant à l'autodétermination des acteurs organisationnels, et le dispositif d'évaluation est l'un des axes de progrès du 4LS.

III.3 - Première modélisation et étapes suivantes de la recherche

Une première modélisation ressort. Elle permet de répondre en partie à notre question de recherche, tout en l'approfondissant et en débouchant sur les trois nouvelles études actuellement en cours. Nous avons pu ainsi éclairer les deux points suivants.

1 - Les modes d'évaluation permettant de s'inscrire dans une démarche de développement des compétences. Notre étude nous amène à considérer que certaines caractéristiques du 4LS sont des conditions pour la mise en œuvre d'une évaluation-développement comme l'ancrage dans la théorie de l'autodétermination et l'auto-développement des compétences. L'analyse nous conduit à les compléter par l'intégration dans le processus de la phase de production du contenu, afin de permettre aux évalués de contribuer à la production du référentiel. Ainsi, un troisième type d'échelle d'observation comportementale pourrait être défini, dont le mode de constitution serait double, l'un préalable au processus et l'autre intégré, et aboutissant à deux parties du référentiel : une partie permanente prédéfinie par K., et une partie contingente autoproduite par l'évalué.

2 - La théorie de l'autodétermination comme cadre conceptuel de l'évaluation-développement. Partant de la concordance entre le référentiel du 4LS avec les compétences managériales telles qu'elles ressortent des travaux des théoriciens de l'autodétermination, nous en sommes arrivés au constat que c'est l'ensemble du processus d'évaluation qui

correspondait aux principes de l'autodétermination afin de favoriser le développement des compétences. Ainsi, le recours à cette théorie pour élaborer les référentiels et définir un processus d'évaluation, ne seraient pas spécifiques à un rôle professionnel donné, celui de manager, mais se présenterait comme un cadre conceptuel pour les démarches d'évaluation-développement.

CONCLUSION

L'apport principal de cette première étude est d'avoir mis en évidence un cadre conceptuel potentiel, celui de la théorie de l'autodétermination, permettant d'aborder en sciences de gestion non plus le management mais les démarches d'évaluation-développement. Par delà les contradictions apparentes issues d'une part d'un mode de définition pragmatique du référentiel qui aboutit à l'instrumentation d'une théorie, et d'autre part d'un processus qui conjointement procède par auto-développement et standardisation des comportements, c'est la question du développement individuel et organisationnel qui est soulevée et à laquelle les études suivantes du projet de recherche vont tenter de répondre. Le 4LS représente-t-il un support de contrôle social ou bien un véritable outil de gestion des compétences ? S'agit-il d'impulser et soutenir un mode de conditionnement ou un processus d'apprentissage organisationnel ? Le premier serait un frein au développement de l'autonomie des acteurs organisationnels quand le second le soutiendrait.

BIBLIOGRAPHIE :

- Amadiou J-F et Cadin L (1996), *Compétence et organisation qualifiante*, Economica.
- Arendt H. (1983), *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy
- Arnaud S. (2008), Management humaniste : enjeux, outils et obstacles, *Revue Internationale de Psychosociologie*, Vol XIV, n°34, p.207-224
- Ashford D. (1993), The feedback environment: an exploratory study of the use, *Journal of Organizational Behavior*, 14, p. 201-224
- Aubret J., Gilbert P. et Pigeyre F. (1993), *Savoir et Pouvoir, les compétences en questions*, Presses Universitaires de France
- Baard P. P., Deci R. L. et Ryan R. M., (2004), Intrinsic Need Satisfaction : A Motivational Basis of Performance and Well-Being in two Work Settings, *Journal of Applied Social Psychology*, vol 34, n°10, p.2045-2068
- Barbier J.M. (Dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France
- Bailey C. et Fletcher C. (2002), The impact of multiple source feedback on management development: Findings from a longitudinal study, *Journal of Organisational Behaviour*, 23, p. 853 - 867
- Baumard P. et Ibert J. (2003), Quelles approches avec quelles données, in Thiétart R.A. (Dir.) *Méthodes de recherche en management*, Dunod, chap. 4, p. 82-103
- Beauvois J.L. et Joule R.V. (1985), *Soumission et Idéologies*, *Psychosociologie de la rationalisation*, Presses Universitaires de France
- Bellier S. (2004), Le savoir-être dans l'entreprise. Utilité en gestion des ressources humaines, Vuibert
- Boggiano A. K. et Ruble D. N. (1979), Competence and the overjustification effect : A developmental study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p.1462-1468

- Brasseur M. (1993), Implication et motivation au travail : une corrélation évidente ?, *Humanisme et Entreprise*, n° 198, p.1-18
- Brasseur M. (2008), Contrat psychologique et motivation au travail, de l'utilité des concepts pour les questionnaires, in Brasseur M. et Mendez A. (coord.), *Comportements et ressources humaines, La GRH au kaléidoscope*, Vuibert, Collection AGRH, p. 117 - 126
- Brasseur M. et Magnien L. (2007), L'exemplarité en management : facteurs d'actualisation et processus d'apprentissage, *18^{ème} congrès de l'AGRH*, Fribourg, Suisse
- Cadin L., Guérin F. et Pigeyre F. (2002), *Gestion des Ressources Humaines*, Dunod.
- Carbonnel A. et Roux K. (2006), L'engagement un statut positif pour l'erreur dans l'apprentissage du management, *Revue Internationale de Psychologie*, vol.12, n°28, p. 39-55
- Chanlat J.F. (Dir.) (1990), L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées, Laval, Eska
- Coens T. et Jenkins M. (2000), *Abolishing Performance Appraisals ; Why They Backfire and What to Do Instead*, Berrett-Koehler Publishers
- Dalton M. A. (1997), When the purpose of using multi-rater feedback is behavior change, in Bracken D. , Dalton M.A., Jako R.A., McCauley C.D. et Pollman V.A. (Eds.), *Should 360-degree feedback be used only for developmental purposes?* Greensboro, Center for Creative Leadership, p. 1-6
- De Charm R. (1968), *Personal Causation : The Internal Affective Determinants of Behavior*, Academic Press.
- Deci E. L. (1971), Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, n°1, p. 105-115.
- Deci E. L. et Cascio, W. F. (1972), Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats, *Paper presented at the Eastern Psychological Association*, Boston, MA.
- Deci E. L., Connell, J. P. et Ryan, R. M. (1989), Self-determination in a work organisation, *Journal of Applied Psychology*, 74, p.580-590.
- Deci E. L. et Ryan, R. M. (2000), The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, vol. 11, n°4, p.227-268.
- Defélix C., Klarsfeld A. et Oiry E. (coord.) (2006). *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Vuibert
- De Vries D.L., Morrison A.M., Gerlach M.L et Schullman S.L. (1981), *Performance Appraisal on the line*, John Wiley.
- Drucker P.F. (1954), *The practice of Management*, New-York, Harper Business
- Festinger L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press
- Fletcher C. et Baldry C. (1999), Multi-Source Feedback Systems: A Research Perspective, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Cooper and Robertson (Eds), vol.14, p. 149-193
- Foucault M. (2003), *Le pouvoir psychiatrique - Cours au Collège de France, 1973-1974*, Gallimard - Le Seuil
- Gagné M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, vol. 77
- Gagné M. et Deci E. L. (2005), Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26, p. 331-362.
- Giddens A. (1987), *La constitution de la société, éléments de la théorie de la structuration*, PUF
- Gilbert P. (1998), *L'instrumentation de gestion*, Economica
- Girod M. (1995), La mémoire organisationnelle, *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre
- Giroux S. et Tremblay G. (2002), *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*, Saint-Laurent, Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Glaser B.G. et Strauss A.L. (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, De Gruyter, Hawthorne
- Greenberg J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, vol. 71, n° 2, 340-342.
- Handy L., Devine M. et Heath L. (1999), *Le 360° : un outil pour développer les managers*, INSEP Editions
- Harvatopoulos Y., Livian Y.F., Sarnin P. (1989), *L'art de l'enquête*, Eyrolles
- Hlady-Rispal M. (2000), Une stratégie de recherche en gestion : l'étude de cas, *Revue Française de Gestion*, janvier-février, n°127

- Igalens J. et Roger A. (2007), *Master Ressources Humaines*, Editions Eska
- Kennedy C. (1998), *Guide to management Gurus ; Shortcuts to the Ideas of Leading Management Thinkers*, Century Book
- Koestner R., Ryan R. M., Bernieri F. et Holt, K. (1984), Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, vol. 52, p.233-248.
- Latham G.P. et Wexley K.N. (1981), *Increasing productivity through performance appraisal*, Addison-Wesley
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation
- Lévy-Leboyer C. (1996), *La gestion des compétences*, Les éditions d'organisation
- Lichtenberger Y. (2003), « Compétence, compétences », in Allouche J. (coord.), *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Vuibert, p.203 - 223
- MacGee Wanguri D. (1995), A Review, an Integration, and a Critique of Cross-Disciplinary research on Performance Appraisals, Evaluations and Feed-back: 1980-1990, *The Journal of Business Communication*, Vol.32, n°3, p 267-293
- Marshall C. et Rossman G.B. (1989), *Designing Qualitative Research*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Melkonian T. (2002), *L'appréciation managériale des cadres supérieurs et dirigeants : en quête de justice, de soutien et d'exemplarité*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Panthéon-Assas Paris II
- Miles M.B. et Huberman A.M. (1991), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck
- Mucchielli A. (1994), *Les méthodes qualitatives*, 2^{ème} éd., PUF, Coll. Que sais-je
- Pichault F. (dir.) (2006), *Faut-il brûler la gestion des compétences. Une exploration des pratiques en entreprise*, De Boeck
- Robbins S. et Judge T. (2006), *Comportements organisationnels*, Pearson Education
- Rozenblatt P. (coord.) (2000), *Le mirage de la compétence*, Syllepse
- Seifert C., Yukl G. et McDonald R. (2003), Effects of multisource feedback and a feedback facilitator on the influence of behavior of managers toward subordinates, *Journal of Applied Psychology*, vol.88, n°3, p. 561-569.
- Simonet F. (2009), L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociales, *Cités 2009/1*, n° 37, p. 91 - 100
- Smith P.C. et Kendall L.M. (1963), Retranslation of Expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales, *Journal of Applied Psychology*, vol. 47, n° 2, p. 149-155
- Thévenet M. (1992), *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Editions Liaisons
- Thiétart R.A. (dir.) (2003), *Méthodes de recherche en management*, Dunod
- Toegel G. et Conger J. (2003), 360 Degree Assessment : Time for Reinvention, *Academy of Management Learning and Education*, vol.2, n°3, p.297-311
- Zarka Y.C. (2009), L'évaluation : un pouvoir supposé savoir, *Cités 2009/1*, n°37, p. 113-123
- Yin R.K. (1994), *Case study Research, Design and Methods*, Newbury Park, Sage Publications