
BÉRANGÈRE CONDOMINES

MCF, Cnam, LIRSA

ÉMILIE HENNEQUIN

MCF, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, PRISM

XAVIER BORTEYROUMCF, université de Franche-Comté,
Laboratoire de psychologie

Détection des compétences managériales

Quels sont les atouts du modèle analogique ?

Bernaud énonce que le modèle analogique intégrant la méthode du centre d'évaluation « constitue [...], en théorie, une forme d'idéal dans la détection des compétences individuelles » (1999, p. 125). Notre recherche vise à appréhender la représentativité, l'acceptabilité et la prédictivité de cette approche évaluative des compétences individuelles définies dans une perspective comportementaliste. La méthodologie mixte met en exergue la pertinence de la méthode du centre d'évaluation proposant ainsi une démarche de recrutement et d'évaluation des compétences individuelles plus responsable.

Le monde professionnel se réapproprié un principe ancien mis en exergue par F. De La Rochefoucauld : « on ne doit pas juger du mérite d'un homme par ses grandes qualités mais par l'usage qu'il en sait faire » (1665). Ainsi, dans le cadre du recrutement, de la formation professionnelle ou de l'appréciation du personnel, les méthodes favorisant l'observation directe d'un échantillon de comportements en situation sont de plus en plus utilisées. Se fondant sur les trois enquêtes qui, à ce jour, permettent de faire un état des lieux sur les pratiques de recrutement en France de 1991 à 2001, Laberon et Bruchon-Schweitzer (2009) indiquent que « les mises en situation se développent notamment pour le recrutement de postes de bas niveau de qualification mais ce développement correspond à un emploi occasionnel plus que systématique »¹ (p. 115). Cet engouement est notamment porté par la Méthode de Recrutement par Simulation (MRS) développée par Pôle Emploi. Cet intérêt croissant pour les mises en situations individuelles ou collectives s'accompagne d'un plaidoyer en faveur des centres d'évaluation qui regroupent un ensemble de méthodes d'appréciation en situation permettant l'observation de la compétence individuelle au travers de son aspect codifiable, c'est-à-dire les comportements (Thornton et Rupp, 2006 ; Lévy-Leboyer, 2007). Pour Bernaud (1999), le modèle analogique comprenant la méthode du centre d'évaluation « constitue [...] – en théorie – une forme d'idéal dans la détection des compétences individuelles »

(p. 125). Laberon et Bruchon-Schweitzer (2009) constatent qu'ils « sont dans l'ensemble peu utilisés mais leur augmentation est remarquable en 2001 » (p. 115) tant pour des postes de bas niveau de qualification que des postes de niveau cadre : 2,2 % d'emploi systématique pour les cabinets de conseils et 7,8 % pour les agences d'intérim en 2001 (aucun en 1999) ; 26,9 % d'emploi occasionnel pour les cabinets de conseils et 30,6 % pour les agences d'intérim en 2001 (1,6 % en 1999). Ces éléments nous amènent à questionner la pertinence de cette approche évaluative des compétences individuelles définies dans une perspective comportementaliste (Boyatzis, 1982 ; Lévy-Leboyer, 2009). Afin d'appréhender la représentativité, l'acceptabilité et la prédictivité de cette méthode, nous utiliserons une méthodologie mixte ayant pour finalité la complémentarité des approches. L'approche quantitative repose sur un échantillon bootstrapé de 123 managers de niveau supérieur². Quant à l'approche qualitative, 24 de ces managers se sont prêtés à la méthode du récit de vie. Auparavant, nous présenterons les questionnements autour de l'évaluation des compétences individuelles. Nous développerons ensuite la méthodologie, les résultats et la discussion de notre recherche.

I – VERS UNE MEILLEURE DÉTECTION DES COMPÉTENCES INDIVIDUELLES ?

Bernaud (1999) inventorie les méthodes d'appréciation des compétences individuelles au travers de son modèle DANA

1. Emploi occasionnel des mises en situation : 26,5 % en 1991, 11 % en 1999, 42,6 % en 2001. Emploi systématique des mises en situation : 7,5 % en 1991, 0 % en 1999, 5,2 % en 2001.

2. Le management supérieur comprend les niveaux de direction qui participent à la définition et veillent à la mise en œuvre des orientations stratégiques.

(Déclaratif, analogique, analytique et holistique). Cette démarche évaluative repose sur un processus d'inférence qui se base soit sur les prédispositions soit sur les manifestations que sont les comportements. Selon Bernaud (1999, p. 124), cette seconde conception se fonde sur la déclaration « par l'intéressé ou par un tiers sans recours à une observation directe de la conduite » (modèle déclaratif) ou sur l'observation en situation d'un échantillon de comportements (modèle analogique). L'auteur considère que le modèle analogique est le plus pertinent en raison de son niveau de représentativité, d'acceptabilité et de prédictivité.

1. Le modèle analogique : la compétence observée et évaluée en situation

Dès 1968³, se référant à la théorie de la cohérence comportementale, les chercheurs considèrent que cette approche est la plus pertinente car elle permet d'observer des comportements représentatifs de ceux adoptés ultérieurement dans des situations professionnelles similaires. Le modèle analogique qui « est celui de la compétence observée et évaluée dans un contexte et dans une tâche choisie comme analogue au domaine de performance considéré » (Bernaud, 1999, p. 125) implique l'observation en situation. Le principe est de soumettre à l'apprécié une situation fictive mais représentative d'une activité professionnelle en vue de recueillir des informations sur ses comportements. Ce modèle exige que les situations soient construites en vue de permettre l'observation des compétences requises pour la fonction.

Lévy-Leboyer (2009) définit la compétence comme suit : « la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture » (p. 22). Ainsi, les compétences « sont ancrées sur des comportements observables dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi » (p. 30). La représentativité du domaine apprécié est donc centrale.

Le modèle analogique regroupe les méthodes d'appréciation des compétences en situation de travail réelle ou simulée. Il inclut les techniques de mises en situations individuelles ou collectives (essais professionnels) ainsi que les centres d'évaluation. Par définition, les centres d'évaluation « se compose[nt] d'une évaluation standardisée de comportements basée sur des contributions multiples. Plusieurs observateurs formés à la méthode et plusieurs techniques sont utilisés. Les expertises du comportement sont faites en grande partie grâce à des exercices de simulations spécifiquement développés. » (*International Task Force*, 2009, p. 244).

2. La perception des participants et des recruteurs

Pour Laberon et Bruchon-Schweitzer (2009), l'utilisation croissante des mises en situation et, plus particulièrement, des centres d'évaluation s'explique par le niveau élevé d'acceptabilité. Conformément à l'état de l'art relatif à la justice organisationnelle (Gilliland, 1994), la proximité avec le contexte professionnel et

3. Wernimont P.F. et Campbell J.P. (1968, p. 372-376).

l'opportunité de démontrer les compétences favorisent une perception positive tant chez les appréciés que les appréciateurs (Ryan et Ployhart, 2000 ; Steiner, 2000). En effet, les candidats ont l'impression, d'une part, d'être évalués selon des critères pertinents c'est-à-dire rattachés à un métier et, d'autre part, d'influencer le processus d'évaluation en y participant (Steiner *et al.*, 2004).

La proximité avec le contexte professionnel :

– Les appréciés perçoivent positivement cette proximité avec la réalité (Macan *et al.*, 1994). La procédure évaluative est considérée comme juste en cela qu'elle repose sur des exercices et des critères jugés pertinents. Comme le souligne Bernaud (1999), la perception de la validité par les évalués (validité apparente) est « élevée puisque les situations choisies sont en grande partie similaires aux contextes professionnels » (p. 125).

– Les appréciateurs considèrent que la méthode permet de détecter les compétences requises par le poste. En effet, cette méthode implique des analyses de postes précises permettant de construire des situations et de sélectionner des critères représentatifs des attentes fonctionnelles et organisationnelles (Thornton et Rupp, 2006). Comme l'indique Borteyrou (2005), les centres d'évaluations, contrairement aux tests psychométriques, sont perçus favorablement car ils « n'introduisent aucune rupture avec la réalité » (p. 104).

L'opportunité de démontrer les compétences :

– Les éléments inhérents au processus d'observation sont favorablement perçus par les appréciés. Premièrement, les mises

en situation qui mettent en exergue une concordance avec l'emploi exigent une forte implication de leur part. Deuxièmement, le rôle de l'appréciateur en tant qu'observateur et transmetteur des instructions standardisées engage davantage les candidats. Ces derniers ont le sentiment que les centres d'évaluation leur donnent l'opportunité de démontrer de façon optimale leurs compétences⁴. Ce niveau d'implication favorise la démonstration des qualités et la réussite au maximum de leurs possibilités (Lévy-Leboyer, 2007). Ils ont également le sentiment que l'appréciation est « sous leur contrôle » (Macan *et al.*, 1994, p. 718).

– Au niveau des appréciateurs, cette méthode est favorablement perçue en cela qu'elle favorise la détection des points forts des candidats (Thornton et Rupp, 2006). Ils considèrent que cette phase d'observation des comportements tend à limiter le processus d'inférence, biais éventuels de l'appréciation (eg. effet de halo). Ainsi, ils sont vus comme « adoptant une démarche transparente et basée sur l'observation comportementale » (Borteyrou, 2005, p. 104).

Enfin, la perception d'un niveau élevé de standardisation, tant de la situation que de la grille d'observation, favorise, chez les appréciés et les appréciateurs, un sentiment de justice ou d'équité (Thornton et Rupp, 2006).

3. La validité prédictive du centre d'évaluation

Plusieurs méta-analyses démontrent également la validité prédictive du score global obtenu au centre d'évaluation.

4. En référence à la dimension voix de la justice procédurale (Folger, 1977), le centre d'évaluation donne l'opportunité à l'apprécié de manifester ses compétences durant plusieurs exercices, d'obtenir une rétroaction et, subseqüemment, de présenter son argumentation aux appréciateurs.

La méta-analyse de Schmitt *et al.* (1984, $k = 21$) qui recense les recherches publiées dans les revues *Journal of Applied Psychology* et *Personnel Psychology* entre 1964 et 1982, énonce une validité prédictive moyenne de 0,41. Plus précisément, les auteurs indiquent une corrélation plus élevée avec la mesure de la performance ($r = 0,43$, $k = 6$) qu'avec *l'avancement de carrière* ($r = 0,31$, $k = 3$). Toutefois, considérant les critères de correction des erreurs de mesures, l'état de l'art émet une certaine réserve quant à ces résultats. La méta-analyse de Gaugler *et al.* (1987, $k = 50$) inclut les recherches réalisées avant 1985. La corrélation moyenne est substantielle ($p = 0,37$) que le critère soit *le potentiel* ($p = 0,53$, $p < 0,05$), *la performance individuelle* ($p = 0,36$, $k = 29$) ou *l'avancement de carrière* ($p = 0,36$, $k = 22$). En revanche, la méta-analyse de Hardison et Sackett (2004) qui intègre les recherches réalisées entre 1987 et 2002 observe une corrélation moyenne de 0,26 ($k = 40$) et, plus particulièrement, une corrélation de 0,28 avec la performance et de 0,27 avec *l'avancement de carrière*. Celle de Hermelin *et al.* (2007) qui comprend vingt-six études, publiées et non publiées, menées entre 1985 et 2005 met en exergue une corrélation de 0,28 avec la mesure observée de la performance et, plus particulièrement, avec *l'appréciation par le supérieur hiérarchique*. Enfin, la méta-analyse de Becker *et al.* (2011, $k = 19$) qui regroupe les recherches, publiées ou non, menées dans des pays germanophones indique que la validité prédictive est en moyenne de 0,40. Elle met en évidence une corrélation de .39 pour le critère *promotion* (2011, $k = 7$) et de 0,56 pour *l'appréciation de la performance par*

le supérieur ($p = 0,56$, $k = 9$). En revanche, le score global ne semble pas prédire *la mesure opérationnelle de la performance* (chiffre d'affaires, $p = 0,04$, $k = 3$). Cet élément est corroboré par Hardison et Sackett (2004) qui soulignent une corrélation de 0,15 avec une *mesure opérationnelle* (ventes/productivité).

4. L'identification des compétences prédictives de la réussite professionnelle

Les méta-analyses de Gaugler *et al.* (1987), Hardison et Sackett (2004) et Becker *et al.* (2011) indiquent une forte variabilité inter-études due aux variables expliquées (performance individuelle, avancement de carrière) mais également aux variables explicatives. Ainsi, certaines compétences seraient davantage prédictives de la réussite professionnelle.

Concernant *la performance individuelle*, Tapernoux (1984) déduit de la littérature que les dimensions motivationnelle, communicationnelle et cognitive de la compétence individuelle sont les plus prédictives (tableau 1). Plus récemment, les méta-analyses de Arthur *et al.* (2003) et de Meriac *et al.* (2008) confirment ces résultats.

La méta-analyse menée en 2003 par Arthur *et al.* ($N = 83\,761$) met en avant la validité prédictive de l'agrégation des compétences ($p = 0,36$). Ce résultat est proche de celui obtenu dans les recherches susmentionnées. Cependant, si l'on considère les compétences séparément, la corrélation s'accroît, ce qui démontre la validité incrémentale de chacune des compétences ($r = 0,45$, $p < 0,001$) et, plus particulièrement, des trois domaines de la compétence (tableau 1). *A contrario*, les compétences *conduite* ($p = 0,31$, $\beta = -0,01$, $N = 7\,696$) et *considération pour les*

autres/ouverture ($p = 0,25$, $\beta = -0,04$, *ns*, $N = 5\,699$) manifestent une corrélation plus faible. L'analyse conjointe des six compétences révèle que ce modèle explique 20 % de la variance de la performance ($R^2 = 0,20$, $p < 0,001$) lorsque le score global de Gaugler *et al.* (1987) rend compte d'une variance expliquée de 14 %. Autrement dit, des scores globaux peuvent être moins prédictifs de la performance que des compétences considérées séparément.

Quant à la méta-analyse de Meriac *et al.* (2008, $k = 38$), elle regroupe les études menées entre 1969 et 2006. Toutes ces recherches se réfèrent à une mesure observée de la performance et, plus particulièrement, à l'appréciation par le supérieur hiérarchique. Les trois domaines susmentionnés sont associés significativement à la performance (tableau 1). Dans une moindre mesure, la *considération pour les autres* ($r = 0,24$), la *tolérance au stress* ($r = 0,18$) et la *conduite* ($r = 0,16$) sont également corrélées à la performance.

En France, seule la recherche menée par Borteyrou (2005, $N = 125$) développe ces éléments. Elle indique que trois compétences sont prédictives de la performance et expliquent 48 % de sa variance : la compétence *prise d'initiatives efficaces* mesurée durant l'épreuve de groupe ; la compétence *travail en équipe* observée également durant cette épreuve qui appréhende la capacité à favoriser la progression du groupe et à atteindre l'objectif fixé en parvenant à un consensus ; la compétence *délégation et contrôle* mesurée durant l'inbasket (tableau 1).

Des études longitudinales s'intéressent également au caractère prédictif de cet outil concernant la réussite professionnelle des évalués (cf. *AT&T Management Pro-*

gress Study ou *Bell Systems Management Progress*, 1956-1986). La mesure de l'évolution de carrière à l'année 4 indique que les compétences managériales expliquent 61 % de la variance du critère pour les managers diplômés du supérieur et 42 % pour les managers promus (Bray et Grant, 1966). En fonction des sous-échantillons, ces compétences corrélaient fortement avec le critère ($r = 0,41$ à $0,52$, $p < 0,05$). Plus particulièrement, les compétences administratives qui regroupent *organiser et planifier* ainsi que *prise de décisions* sont liées à l'avancement (tableau 1). L'effet du contrôle de soi en situation qui comprend la *résistance au stress* et la *tolérance vis-à-vis de l'incertain* conjointement à l'impact de l'aptitude cognitive est mentionné. Dans une moindre mesure, les compétences interpersonnelles et motivationnelles sont associées au critère. À propos des mesures effectuées durant l'année 8, Hinrichs (1978) confirme l'effet des compétences à dominante motivationnelle et communicationnelle (tableau 1). Concernant l'année 20, Howard et Bray (1988) précisent que les compétences à caractère motivationnel et interpersonnel (tableau 1) sont prédictives du déroulement de la carrière. L'*ambition* observée durant les entretiens corrélaient fortement avec l'*avancement* ($r = 0,62$) tout comme les *capacités interpersonnelles* mesurées par les simulations ($r = 0,62$). En revanche, les compétences administratives n'influencent pas de façon significative le critère.

En résumé, les recherches susmentionnées mettent en exergue que les compétences à dominante motivationnelle, cognitive et communicationnelle sont davantage prédictives de la performance (tableau 1). La dimension cognitive impacte fortement le

Tableau 1 – Les compétences prédictives

Références	Compétences prédictives de la performance
Tapernoux (1984)	Analyse de problèmes : $r = 0,46$ Impact personnel : $r = 0,43$ Communication : orale, $r = 0,39$; écrite $r = 0,45$; exposé, $r = 0,46$
Arthur <i>et al.</i> (2003)	Résolution de problèmes : $p = 0,39$, $\beta = 0,18$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,15$, $p < 0,001$, $N = 17\ 581$ Influencer les autres : $p = 0,38$, $\beta = 0,17$, $p < 0,001$, $\Delta R^2 = 0,03$, $p < 0,001$, $N = 19\ 827$ Organiser et planifier : $p = 0,37$, $\beta = 0,10$, $p < 0,001$, $\Delta R^2 = 0,01$, $p < 0,001$, $N = 16\ 573$ Communication : $p = 0,33$, $\beta = 0,12$, $p < 0,001$, $\Delta R^2 = 0,01$, $p < 0,001$, $N = 16\ 385$
Meriac <i>et al.</i> (2008)	Organiser et planifier : $r = 0,35$ Résolution de problèmes : $r = 0,32$ Influencer les autres : $r = 0,31$ Communication : $r = 0,27$
Borteyrou (2005)	Prise d'initiatives efficaces : $\beta = 0,39$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,31$ Travail en équipe : $\beta = 0,34$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,13$ Délégation et contrôle : $\beta = 0,24$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,04$
Références	Compétences prédictives de l'évolution de carrière/réussite professionnelle
Bray et Grant (1966)	Capacités administratives : $r = 0,33$ à $0,57$, $p < 0,05$ Compétences interpersonnelles : $r = 0,33$ à $0,40$, $p < 0,05$ Contrôle de soi : $r = 0,32$ à $0,50$, $p < .05$ Aptitude cognitive : $r = 0,31$ à $0,48$, $p < 0,05$ Ambition : $r = 0,30$ à $0,41$, $p < 0,05$ Compétences motivationnelles : $r = 0,29$ à $0,41$, $p < 0,05$
Hinrichs (1978)	Dynamisme : $r = 0,69$, $p < 0,05$ Confiance en soi : $r = 0,60$, $p < 0,05$ Capacité de persuasion : $r = 0,59$, $p < 0,05$ Communication orale : $r = 0,50$, $p < 0,05$ Contact interpersonnel : $r = 0,48$, $p < 0,05$ Prise de décisions : $r = 0,42$, $p < 0,05$ Résistance au stress : $r = 0,42$, $p < 0,05$
Howard et Bray (1988)	Dimension motivationnelle : $r = 0,33$, $p < 0,05$ Dimension interpersonnelle : $r = 0,28$, $p < 0,005$

Note : r coefficient de corrélation ; β coefficient de régression.

début de carrière et les autres sont prédictives sur le long terme (tableau 1).

5. Quel est le talon d'Achille du modèle analogique et, plus particulièrement, du centre d'évaluation ?

Nonobstant le niveau élevé de représentativité, d'acceptabilité et de prédictivité, le modèle analogique et, plus particulièrement, le centre d'évaluation connaissent certaines limites.

La représentativité, gage d'acceptabilité, constitue un avantage qui peut se révéler être une faiblesse. Comme l'énonce Bernaud (1999), « l'utilisation du modèle analogique apparaît d'abord très lourde, car une construction sur mesure des tâches et du système d'évaluation est souvent nécessaire » (p. 125). Ainsi, le temps consacré à la phase de construction et la forte contextualisation du centre d'évaluation constituent une limite (Thornton et Rupp, 2006). De surcroît, cette phase de construction qui permet d'appréhender la compétence dans un contexte spécifique questionne la capacité à identifier l'adaptation à des tâches variées ou nouvelles (Bernaud, 1999). Quid de la transférabilité des compétences à d'autres situations ?

Pour certains auteurs, la validité de construit constitue le talon d'Achille remettant en cause le centre d'évaluation (Lievens et Conway, 2001). Les recherches qui se fondent sur la matrice multi-trait multi-méthode (MTMM) mettent en exergue des coefficients de validité convergente faibles et des coefficients de validité divergente élevés (Sackett, 1987). En d'autres termes, la méthode ne permet pas d'identifier les compétences indépendamment des exercices puisque les scores obtenus par des compétences distinctes mesurées durant la

même épreuve sont fortement liés alors que les scores obtenus par une même compétence durant plusieurs épreuves sont moins fortement liés. Concernant les recherches ayant recours aux analyses factorielles (AF), elles mettent en évidence que les facteurs ne correspondent pas à des compétences interprétables mais aux épreuves qui ont servi à les évaluer (Lance *et al.*, 2004). À l'aune de ces éléments, le centre d'évaluation constitue-t-il « une forme d'idéal dans la détection des compétences » (Bernaud, 1999, p. 125) ?

II – MÉTHODOLOGIE, RÉSULTATS ET DISCUSSION

1. Objectifs et méthodologies de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'appréhender la pertinence du centre d'évaluation comme méthode d'appréciation des compétences individuelles. Plus particulièrement, la représentativité, l'acceptabilité et la prédictivité de la méthode font l'objet de cette recherche. Nous avons choisi une méthodologie mixte ayant pour finalité la complémentarité des méthodes (Creswell et Plano-Clark, 2011). Cette stratégie permet de mobiliser simultanément une approche quantitative pour appréhender la capacité prédictive ainsi qu'une approche qualitative pour mesurer la validité apparente. Quant à la représentativité, le mixte des deux approches permettra de l'appréhender. Dans un premier temps, la démarche quantitative s'est fondée sur un échantillon bootstrapé de 123 managers de niveau supérieur membres de différentes organisations évalués dans le cadre d'une politique de recrutement interne ou externe. Leurs compétences ont été appréciées par

MÉTHODOLOGIE

Une démarche mixte avec un design convergent parallèle (Condomines et Hennequin, 2013).

Démarche quantitative

Variable dépendante : La performance individuelle (P), est mesurée auprès des pairs, grâce à l'échelle développée par Griffin *et al.* (2007) qui comprend 3 dimensions : P dans la tâche, P en tant que membre d'une équipe et P en tant que membre d'une organisation.

Variable indépendante : La compétence individuelle (C) est mesurée par la méthode du centre d'évaluation qui comprend 4 épreuves : 1 *In-Basket* et 3 entretiens d'interaction⁵.

Variables de contrôle : Elles peuvent influencer sur le lien compétence-performance individuelle. Il s'agit de la variable temps et des variables socioprofessionnelles.

Échantillon : Il est majoritairement masculin (86,58 %). L'âge moyen est de 42,8 ans. L'ancienneté moyenne dans l'organisation et dans le poste est respectivement de 8,6 ans et 2,7 ans.

Méthode d'analyse : Les résultats sont analysés à l'aide du logiciel SPSS 16.0. Afin d'appréhender la validité du construit, nous avons eu recours à la matrice MTMM et à l'analyse factorielle. L'analyse en régression linéaire permet de tester l'impact de la variable indépendante sur la variable dépendante. L'analyse de la variance montre que la C explique 16 % de la variance de la P et, plus particulièrement, 21 % de la variance de la P dans la tâche.

Démarche qualitative

Échantillon : Il comprend 16,7 % de femmes et l'âge moyen est de 45,5 ans. L'ancienneté dans l'organisation et dans le poste est respectivement de 12,6 ans et 4,1 ans. Cet échantillon inclut 6 cas négatifs : 3 individus ayant obtenu des notes moyennes au centre d'évaluation, 2 qui n'ont pas été recrutés et 1 qui a refusé le poste. Il s'agit d'un échantillon par choix raisonné afin de considérer le phénomène de *différentialité* (Bertaux, 2010).

Collecte de l'information : Un cadre thématique a été élaboré. Le déroulement de l'entretien s'inscrit dans le modèle de l'entretien narratif.

Durée des entretiens : Ils ont duré entre 35 et 178 minutes, avec une moyenne de 112 minutes.

Analyse des entretiens : Une analyse intra-récit a mis en évidence des thèmes et des énoncés puis une analyse comparative interrécit a permis de trouver des analogies et des structures communes (Paillé et Mucchielli, 2008).

5. Concernant l'*In-basket*, le participant a 2h45 pour prendre connaissance d'un dossier de 38 pages comprenant pléthore d'informations et pour rédiger un plan d'actions. S'ensuivent 3 entretiens situationnels en face à face. L'appréciateur qui joue le rôle de meneur de jeu présente la situation à l'apprécié (entretien 1 : salarié qui démissionne ; entretien 2 : directeur technique qui indique que les délais de production ne pourront être tenus ; entretien 3 : DG qui remet en cause le plan d'actions élaboré par le participant).

un centre d'évaluation⁶ et leur performance *via* un questionnaire administré à leur pair. Dans un second temps, la démarche qualitative a concerné 24 de ces managers qui se sont prêtés à la méthode du récit de vie.

2. La perception des appréciés : pertinence, réalisme et équité

La moitié des interviewés développent le thème de la pertinence des critères. Pour eux, la grille d'appréciation est conforme aux attentes fonctionnelles. Plus précisément, elle permet d'apprécier les « compétences managériales » (I6 et I16). Les répondants citent la *prise de décision*, la *capacité à diriger*, *l'analyse de problèmes*, la *prise d'initiative*, la *capacité à communiquer* par écrit ou à l'oral ainsi que la *capacité à négocier*. Dans cette perspective, I21 énonce les compétences suivantes : *résoudre des problèmes*, *écouter les avis*, *prendre des décisions* (savoir juger), *anticiper*, *s'adapter* mais également *diriger*. Selon I11, I12 et I15, cette grille mesure conjointement les « compétences managériales » et les « compétences interpersonnelles ». Concernant les compétences managériales, ils mentionnent l'organisation (proche du sens *planification*), la *coordination*, *l'esprit d'analyse* et la *négo-ciation*. Quant aux compétences interpersonnelles, ils citent la capacité à *contrôler ses émotions*, la capacité à *transmettre les informations*, la *créativité*, *l'empathie/la sensibilité* et la capacité à *mobiliser les ressources*.

Le réalisme des mises en situation est évoqué par 14 répondants. Selon I19, les exer-

cices représentent des « situations quotidiennes ». D'après I8 et I10, cette méthode se fonde sur « des situations rencontrées ». Pour I21, « l'assessment center retranscrit la réalité telle qu'elle est ! ». L'interviewée évoque la gestion des conflits interpersonnels, la négociation avec les partenaires et la coordination des moyens. I8 et I10 ajoutent que le niveau de réalisme des situations permet d'acquérir des « réflexes » utilisés ultérieurement en situation professionnelle. Dans cette continuité, I11 précise que ces « situations-clés » permettent de construire des « situations références ».

Les appréciés mentionnent un ressenti favorable en termes de justice et d'équité. Pour I2 d'entre eux, la mise en situation donne ainsi l'opportunité de faire preuve de sa compétence. Huit indiquent qu'elle permet de promouvoir ceux qui le méritent.

Ainsi, au cours des récits de vie, les appréciés ont indiqué que cette méthode est valide en raison de la pertinence des critères, du réalisme des mises en situation et de l'équité du processus évaluatif.

3. La validité de construit du centre d'évaluation

Pour évaluer la validité de construit, nous avons tout d'abord eu recours à la matrice MTMM. La validité de construit est vérifiée si l'on démontre quatre éléments. *Primo*, il faut considérer la diagonale de fiabilité (monotrait monométhode). Elle contient les mesures de corrélation entre deux mesures d'un même facteur par la même méthode. Les coefficients de fiabilité doivent, d'une part, démontrer un niveau acceptable

6. Ce centre d'évaluation a été élaboré par un consultant en collaboration avec une doctorante en psychologie. Il comprend quatre mises en situation et un test de personnalité. Toutefois, eu égard au nombre restreint de participants ayant accepté la passation du test de personnalité, nous l'avons exclu de notre analyse (cf. encadré méthodologie).

(cf. alpha de Cronbach) et, d'autre part, correspondre aux plus fortes valeurs. Dans le cas présent, ces conditions ne sont pas vérifiées pour 43,75 % des coefficients. Notre fiabilité moyenne est de 0,543. *Secundo*, l'analyse se réfère aux diagonales de validité (monotrait hétérométhode). Ces diagonales de validité convergente contiennent les corrélations entre les mesures de même facteur par des méthodes différentes. Ces coefficients doivent être élevés ($>0,30$) mais inférieurs aux coefficients de fiabilité. Ces conditions ne sont pas vérifiées pour 30,55 % des coefficients. Notre validité convergente moyenne est de 0,329. *Tertio*, l'étude porte sur les triangles Hétérotrait Hétérométhode. Ils reflètent les mesures de corrélation entre des facteurs différents par des méthodes différentes (validité discriminante). Ces coefficients doivent être inférieurs aux coefficients de la diagonale de validité. Ce niveau nécessite une lecture verticale et horizontale des triangles. 8,08 % des coefficients des triangles HTHM ne respectent pas cette condition. Notre validité discriminante HTHM moyenne est de 0,092. *Quarto*, l'analyse se réfère aux triangles hétérotrait monométhode. Ils comprennent les mesures de corrélation entre les mesures de traits différents par des méthodes différentes (validité discriminante). Ces coefficients doivent être inférieurs aux coefficients de la diagonale de validité. Or, 27,27 % des coefficients pour l'In-Basket et 8,33 % des coefficients pour les entretiens interactionnelles démontrent des corrélations supérieures. Notre validité discriminante HTMM moyenne est de 0,166. En synthèse, nos quatre résultats

respectent l'ordre exigé : fiabilité $>$ validité convergente $>$ validité discriminante.

Deuxièmement, nous avons soumis les items de l'échelle de compétence individuelle à une analyse factorielle en maximum de vraisemblance suivie de rotations obliques de type Promax. Cette méthode nous a permis d'identifier plus précisément les facteurs qui sous-tendent les quatre variables que sont la réflexion, l'action, la communication et la motivation (tableau 2).

4. La validité prédictive

Les régressions linéaires tendent à démontrer que la compétence individuelle impacte positivement la performance individuelle ($\beta = 0,219$, $p < 0,01$) et, plus particulièrement, la performance au niveau de la tâche ($\beta = 0,379$, $p < 0,01$). Il semble que la compétence n'impacte pas significativement la performance en tant que membre d'une équipe et en tant que membre d'une organisation (respectivement, $\beta = 0,098$, ns^7 ; $\beta = 0,073$, ns). En contrôlant l'effet du temps entre les deux mesures, la compétence est davantage associée à la performance ($r_{xyz} = 0,239$, $p < 0,01$). Il en est de même pour la performance dans la tâche ($r_{xyz} = 0,390$, $p < 0,01$). À âge et sexe constants, l'intensité de la corrélation diminue ($r_{xyz} = 0,18$, $p < 0,05$). En contrôlant le nombre de formations suivies, l'ancienneté dans le poste et l'ancienneté dans l'organisation, la corrélation entre la compétence et la performance est de 0,23 ($p < 0,01$). À ancienneté dans le poste et nombre de formations suivies constants, la relation entre la compétence et la performance dans la tâche est forte ($r_{xyz} = 0,465$, $p < 0,01$).

7. ns : non significatif.

Tableau 2 – Structure factorielle de l'échelle de la compétence individuelle après rotation Promax et fiabilité

Variable	Intitulé des facteurs	Alpha après épuration	Valeur propre	% de variance expliquée	Items
Réflexion	F1 Analyse	0,79	2,66	33,22	Repère les éléments essentiels Possède l'information Situe le contexte général Relie les éléments entre eux
	F2 Établissement des faits	0,68	1,45	18,09	Recherche l'information manquante Confronte des données à des faits
	F3 Anticipation	0,43	1,25	15,66	Fait émerger l'information manquante Prévoit les conséquences d'une action
Action	F1 Prise de décision	0,92	2,24	31,97	Communique sa décision Prend une décision
	F2 Organiser et planifier	0,61	1,67	23,89	Établit un calendrier Mobilise les moyens Programme des actions
	F3 Persuasion et négociation	0,58	1,84	16,91	Soutient sa décision Argumente sa décision
Communication	F1 Communication interpersonnelle	0,96	5,12	63,96	Premier contact Reste maître de soi Posture gestuelle, contact visuel approprié Favorise le dialogue Écoute les autres Conduit les échanges
	F2 Communication/ Structuration	0,70	1,50	18,73	Structure son discours Adapte son propos à ses interlocuteurs/à la situation
Motivation	F1 Stimule	0,63	2,77	30,75	Valorise les efforts, les performances Valorise les bénéfices pour chacun Implique autour d'un objectif commun
	F2 Associe	0,70	1,37	15,25	Consulte les autres Intègre le point de vue d'autrui
	F3 Initiative	0,57	1,13	12,52	Décide de relever un challenge Démontre sa capacité à assumer ses responsabilités
	F4 Énergie	0,58	1,00	11,12	Fait preuve de réactivité S'implique personnellement dans les opérations

Tableau 3 – Validité prédictive de la compétence individuelle

Variable indépendante \ Variable dépendante	Performance	Tâche	Équipe	Organisation
Compétence	0,219**	0,379**	0,098	0,073
Réflexion	0,204*	0,253**	0,033	0,253**
Analyse	0,000	0,063	- 0,207	0,225
Établissement des faits	0,327**	0,174	0,227*	0,409**
Anticipation	- 0,019	0,242*	- 0,088	- 0,190
Action	- 0,032	0,062	0,005	- 0,162
Prise de décisions	0,356**	0,210	0,511**	0,065
Organiser et planifier	- 0,361**	- 0,239**	- 0,321**	0,309**
Persuasion/négociation	- 0,009	0,064	- 0,171	0,141
Communication	0,201*	0,302**	0,213*	- 0,053
Interpersonnelle	- 0,061	0,012	0,165	- 0,408**
Orale	0,700**	0,521**	0,612**	0,545**
Motivation	0,002	0,001	- 0,081	0,113
Stimule	0,188	-0,008	0,015	0,512**
Associe	- 0,188	0,064	- 0,325**	- 0,143
Initiative	- 0,123	- 0,230**	0,067	- 0,191*
Énergie	- 0,301*	- 0,039	- 0,273	- 0,422**

La régression est significative au niveau de ** 0,01 et de * 0,05.

Le tableau 3 démontre que certaines compétences sont davantage prédictives de la performance.

- Le facteur *réflexion* influence positivement la performance ($\beta = 0,204$, $p < 0,05$; $\Delta R^2 = 0,061$, $p < 0,01$). Plus particulièrement, l'*établissement des faits* démontre un effet majeur ($\beta = 0,327$, $p < 0,01$).

- Le facteur *communication* impacte positivement la performance ($\beta = 0,201$,

$p < 0,05$). La *communication orale* présente un effet considérable ($\beta = 0,700$, $p < 0,01$; $\Delta R^2 = 0,126$, $p < 0,01$).

- Quant aux facteurs *action* et *motivation*, ils démontrent des régressions non significatives (respectivement, $\beta = -0,032$, ns ; $\beta = 0,002$, ns). L'influence négative de *organiser-planifier* et d'*énergie* est conséquente (respectivement, $\beta = -0,361$, $p < 0,01$; $\beta = -0,301$, $p < 0,05$). Toutefois,

la *prise de décision* influence positivement la performance ($\beta = 0,356, p < 0,01$).

Il démontre également que la capacité prédictive dépend du type de performance :

– Concernant la performance dans la tâche, les compétences *réflexion* et *communication* révèlent toujours un effet conséquent (respectivement, $\beta = 0,253, p < 0,01$; $\beta = 0,302, p < 0,01, \Delta R^2 = 0,141, p < 0,01$). L'*anticipation* et la *communication orale* ont un effet positif contrairement à *organiser et planifier* ou à l'*initiative* (respectivement $\beta = 0,242, p < 0,05$; $\beta = 0,521, p < 0,01$; $\beta = -0,239, p < 0,01$; $\beta = -0,230, p < 0,01$).

– Concernant la performance vis-à-vis de l'équipe, la *communication* démontre une influence non-négligeable ($\beta = 0,213, p < 0,05$). L'effet de la *communication orale*, l'*établissement des faits*, la *prise de décisions* est important (respectivement, $\beta = 0,612, p < 0,01$; $\beta = 0,227, p < 0,05$; $\beta = 0,511, p < 0,01$).

– Quant à la performance en tant que membre d'une organisation, elle est impactée par la *réflexion* ($\beta = 0,253, p < 0,01$). L'*établissement des faits*, *organiser et planifier*, la *communication orale* et *stimule* démontrent un effet notable (respectivement, $\beta = 0,409, p < 0,01$; $\beta = 0,309, p < 0,01$; $\beta = 0,545, p < 0,01$; $\beta = 0,512, p < 0,01$). *A contrario*, l'*énergie* comme la *communication interpersonnelle* démontrent un effet négatif (respectivement, $\beta = -0,422, p < 0,01$; $\beta = -0,408, p < 0,01$).

III – DISCUSSION

Cette recherche confirme la pertinence du modèle analogique et, plus particulièrement, de la méthode du centre d'évaluation

comme méthode d'appréciation des compétences individuelles (Bernaud, 1999).

En premier lieu, conformément aux hypothèses de Ryan et Ployhart (2000) et Steiner (2000), les appréciés font montre d'un niveau élevé d'acceptabilité en lien avec la représentativité tant des situations que des critères. L'importance de la proximité avec la réalité est ainsi mise en exergue (Macan *et al.*, 1994). *In fine*, les appréciés font part de leur satisfaction vis-à-vis du processus de sélection et de leur attirance pour le poste et pour l'organisation (Macan *et al.*, 1994).

Au-delà de l'acceptabilité sociale de l'outil, notre étude confirme également sa validité de construit et son intérêt prédictif. En effet, contrairement à l'état de l'art, nos résultats ne démontrent pas un manque de validité de construit :

– Conformément à la littérature, la diagonale de validité met en évidence une faible validité convergente puisque les scores relatifs à une même compétence individuelle obtenus au cours des différents exercices divergent (Woehr et Arthur, 2003). Ce résultat ne démontre pas nécessairement un manque de validité de construit (Sackett, 1987 ; Turnage et Muchinsky, 1982) puisque les exercices peuvent appréhender des aspects différents de la compétence individuelle (Rupp *et al.*, 2008). Par exemple, en conformité avec les résultats de Turnage et Muchinsky (1982), l'*In-Basket* et les jeux de rôles appréhendent différemment la communication (structuration vs interpersonnelle). De plus, la probabilité de susciter le comportement varie selon les méthodes ce qui impacte la pertinence des regroupements de comportements. Toutefois, considérant le nombre de compétences individuelles (> 9 facteurs), notre recherche

met en évidence une validité convergente moyenne plus élevée que l'état de l'art (Woehr et Arthur, 2003).

– Quant à la validité discriminante HTMM, nos résultats sont également de meilleure qualité que ceux obtenus par les recherches utilisant la même procédure d'évaluation (Woehr et Arthur, 2003, $k = 14$, $r = 0,48$).

– Conformément à l'état de l'art, certains coefficients de validité discriminante sont supérieurs à ceux de la validité convergente (Woehr et Arthur, 2003). Toutefois, notre validité convergente moyenne est supérieure à notre validité discriminante moyenne. Ce résultat, qui confirme la validité de construit, est différent de celui obtenu dans la méta-analyse de Woehr et Arthur (2003).

À l'aune de ces différents éléments, nous considérons qu'il est encore trop tôt pour faire le deuil de la validité de construit des centres d'évaluation, ce qui est parfois suggéré dans la littérature (Lance *et al.*, 2004). Notre constat est d'ailleurs sou-

tenu par des études très récentes (Kuncel et Sackett, 2014). Nos résultats confirment également que le centre d'évaluation ne mesure pas des traits (stables dans le temps et consistants selon les situations) mais des compétences individuelles. Par définition et, conformément à notre positionnement conceptuel, les compétences individuelles sont contingentes, construites de façon combinatoire, finalisées et établies de façon processuelle. En d'autres termes, la compétence est consubstantielle à la situation questionnant sa transférabilité à des situations différentes. Chaque épreuve du centre d'évaluation appréhende donc des aspects particuliers de la compétence individuelle. Il faut ainsi élaborer un processus de détection des compétences comprenant un nombre suffisant d'exercices et s'assurer de la variété des situations proposées.

Enfin, la validité prédictive obtenue sur notre échantillon est proche de celle de l'état de l'art (Gaugler *et al.*, 1987). Conformément aux méta-analyses d'Arthur *et al.*

SYNTHÈSE DES APPORTS

Confirmation de la pertinence du modèle analogique et, plus particulièrement, de la méthode du centre d'évaluation comme méthode d'appréciation des compétences individuelles :

- Les appréciés perçoivent positivement la méthode :
 - Pertinence des critères ;
 - Réalisme des mises en situation ;
 - Équité du processus d'appréciation.
 - La validité de construit est démontrée :
 - La compétence est contingente, construite de façon combinatoire, finalisée et établie de façon processuelle ;
 - Chaque exercice appréhende différemment la compétence.
 - La compétence individuelle impacte positivement la performance au travail :
 - Forte capacité prédictive des facteurs *Réflexion* et *Communication* ;
 - Impacte davantage la performance dans la tâche.
-

(2003) et Meriac *et al.* (2008), les compétences relatives à la résolution de problèmes influencent effectivement de façon positive et significative la performance. Toutefois, les compétences interpersonnelles n'impactent pas la performance et, certaines l'influencent même négativement. L'effet est également observé au niveau de la performance en tant que membre d'une équipe. Cependant, ces résultats peuvent être justifiés par l'hypothèse de Bernaud (1999) selon laquelle ce niveau de corrélation met en exergue que « des conditions régissent l'actualisation des compétences sous la forme de performances : l'état du salarié (motivation, état de santé, état psychologique) et les données du contexte (outils disponibles, état du marché, climat social, etc.) » (p. 121). De plus, comme le démontre Condomines (2012), de nombreuses variables socioprofessionnelles modèrent la relation entre compétence et performance (âge, sexe, ancienneté dans le poste, niveau d'éducation, nombre de formations suivies). La non-prise en compte de ces éléments constitue la principale limite des méthodes d'évaluation hors situation réelle.

CONCLUSION

En réponse aux interrogations de Bernaud (1999), cette recherche démontre que la

compétence en tant qu'« unité d'analyse mesurable et différenciant des individus en situation de travail [correspond] au bon niveau d'analyse pour caractériser le fonctionnement des salariés » (p. 120) en cela que 21 % de la variance de la performance est expliquée par cette dernière. Le pourcentage de variance expliquée par notre échelle de mesure est aussi élevé que celui de la méta-analyse de Arthur *et al.* (2003). Toutefois, ce résultat met en exergue l'impact d'autres facteurs. Le passage de la compétence à la performance ainsi que l'effet des variables personnelles et situationnelles (expérience dans la poste, nombre de formations suivies) constituent une voie de recherche (Bernaud, 1999). Cette étude connaît enfin certaines limites méthodologiques. Entre autres, les mesures proviennent de deux sources d'évaluation distinctes (le centre d'évaluation et le supérieur). De surcroît, comme indiqué précédemment, concernant l'analyse des échelles de mesure, nous avons gardé les domaines initialement envisagés par les développeurs du centre. Enfin, il existe plusieurs modèles de centre d'évaluation ce qui restreint la capacité à généraliser ces résultats. Soulignons toutefois que cette recherche propose une méthode qui s'inscrit dans une démarche de recrutement et d'évaluation des compétences individuelles plus responsable (Condomines, 2011).

BIBLIOGRAPHIE

- Arthur W., Day E.A., McNelly T.L. et Edens P.S. (2003). "A meta-analysis of the criterion-related validity of assessment center dimensions", *Personnel Psychology*, vol. 56, n° 3, p. 125-154.
- Becker N., Höft S., Holzenkamp M. et Spinath F.M. (2011). "The predictive validity of assessment centers in German-speaking regions: A meta-analysis", *Journal of Personnel Psychology*, vol. 10, n° 2, p. 61-69.

- Bernaudo J.-L. (1999). « Évaluer les compétences individuelles en situation de travail », *Revue française de gestion*, n° 126, p. 120-128.
- Bertaudo D. (2010). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, 3^e édition, Armand Colin, Paris.
- Borteyrou X. (2005). *Intelligence, personnalité, mises en situation et prédiction de la réussite professionnelle*, Thèse en psychologie sous la direction de M. Bruchon-Schweitzer, Université de Bordeaux II.
- Borteyrou X., Rasclé N., Collomb P., Bruchon-Schweitzer M. (2008). « Validité de construit d'une épreuve de jeu de rôle dans le cadre d'un centre d'évaluation chez des officiers de marine ». *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 14, n° 2, p. 157-174.
- Boyatzis R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons, New York.
- Bray D.W. et Grant D.L. (1966). "The assessment center in the measurement of potential for business management", *Psychological Monographs*, vol. 80,17, 625, p. 1-27.
- Condomines B. et Hennequin E. (2013). « Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte », *Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, 5, p. 12-27.
- Condomines B. (2012). *De la compétence individuelle à la performance individuelle : mise en évidence et discussion à partir de l'appréciation des managers par la méthode du centre d'évaluation*, Thèse en sciences de gestion sous la direction de M. Amadiou, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Condomines B. (2011). « L'évaluation de la performance individuelle au travail confrontée à la logique partenariale et justicielle de la RSE », *Cahiers de recherche du PRISM*, 11-04.
- Creswell J.W. et Plano Clark V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, London.
- De La Rochefoucauld F. (1665). *Réflexions ou sentences et maximes morales*, Paris, n° 437.
- Folger R. (1977), "Distributive and procedural justice: Combined impact of 'Voice' and improvement on experienced inequity", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35, n° 2. p. 108-119.
- Gaugler B.B., Rosenthal D.B., Thornton G.C.III. et Bentson C. (1987). "Meta-analysis of assessment center validity", *Journal of Applied Psychology*, vol. 72, n° 3, p. 493-511.
- Gilliland S.W. (1994). "Effects of procedural and distributive justice on reactions to a selection system", *Journal of Applied Psychology*, vol. 79, p. 691-701.
- Griffin M.A., Neal A. et Parker S.K. (2007). "A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts", *Academy of Management Journal*, vol. 50, n° 2, p. 327-347.
- Hardison C.M. et Sackett P.R. (2004). *Assessment center criterion related validity: A meta-analytic update*, Unpublished manuscript.

- Hermelin E., Lievens F. et Robertson I.T. (2007). "The validity of assessment centres for the prediction of supervisory performance ratings: A meta-analysis", *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 15, n° 4, p. 405-411.
- Hinrichs J.R. (1978). "An eight-year follow-up of a management assessment center", *Journal of Applied Psychology*, 63, p. 596-601.
- Howard A. et Bray D.W. (1988). *Managerial lives in transition : Advancing age and changing times*, Guilford Press, New York.
- International Task Force on Assessment Center (2009). "Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations", *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 17, n° 3, p. 243-253.
- Kuncel N.R. et Sackett P.R. (2014). "Resolving the assessment center construct validity problem (as we know it)", *Journal of Applied Psychology*, vol. 99, n° 1, p. 38-47.
- Laberon S. et Bruchon-Schweitzer M. (2009). « Les pratiques d'évaluation utilisées dans les structures de conseil en recrutement : quelques déterminants », *Psychologie du Travail et des Organisations*, n° spécial « recrutement », vol. 15, n° 2, p. 111-13.
- Lance C.E., Lambert T.A., Gewin A.G., Lievens F. et Conway J.M. (2004). « Revised estimates of dimension and exercise variance components in assessment center postexercise dimension ratings », *Journal of Applied Psychology*, vol. 89, n° 2, p. 377-385.
- Lévy-Leboyer C. (2007). *Évaluation du personnel : Quels objectifs ?, Quelles méthodes ?*, 6^e édition, Éditions d'organisation, Paris.
- Lévy-Leboyer C. (2009). *La gestion des compétences : Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises*, 2^e édition, Éditions d'organisation, Paris.
- Lievens F. et Conway J.M. (2001). "Dimension and exercise variance in assessment center scores : A large-scale evaluation of Multitrait - Multimethod studies", *Journal of Applied Psychology*, vol. 86, n° 6, p. 1202-1222.
- Macan T.H., Avedon M.J., Paese M. et Smith D.E. (1994). "The effects of applicants' reactions to cognitive ability tests and an assessment center", *Personnel Psychology*, 47, p. 715-738.
- Meriac J.P., Hoffman B.J., Woehr D.J. et Fleischer M. (2008). "Further evidence for the validity of assessment center dimensions: A meta-analysis of the incremental criterion-related validity of assessment center ratings", *Journal of Applied Psychology*, vol. 93, n° 5, p. 1042-1052.
- Paillet P. et Mucchielli A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2nd édition, Armand Colin, Paris.
- Rupp D.E., Thornton G.C.III. et Gibbons A.M. (2008). "The construct validity of the assessment center method and usefulness of dimensions as focal constructs", *Industrial and Organizational Psychology*, vol. 1, n° 1, p. 116-120.

- Ryan A. et Ployhart R. (2000). "Applicants' perceptions of selection procedures and decisions: A critical review and agenda for the future", *Journal of Management*, vol. 26, n° 3, p. 565-606.
- Sackett P.R. (1987). "Assessment centers and content validity: some neglected issues", *Personnel Psychology*, 40, p.13-25.
- Schmitt N., Gooding R.F., Noe R.A. et Kirsch M. (1984). "Meta-analyses of validity studies published between 1964 and 1982 and the investigation of study differences", *Personnel Psychology*, 37, p. 407-422.
- Steiner D.D., Amoroso S. et Hafner V. (2004). « Les perceptions de la justice organisationnelle en entretien de recrutement : deux expérimentations par simulation », *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 10, p. 111-130.
- Steiner D.D. (2000). « Perceptions des méthodes de recrutement en France : la perspective de la justice organisationnelle », *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 6, n° 1-2, p. 89-106.
- Tapernoux F. (1984). *Les centres d'évaluation ; Assessment centers : une autre méthode de sélection et d'évaluation des cadres ? Présentation et comparaison d'expériences faites en Amérique du Nord, en Europe et au Japon*, Payot, Paris-Lausanne.
- Thornton G.C.III. et Rupp D.E. (2006). *Assessment Centers in Human Resource Management: Strategies for Prediction, Diagnosis, and Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Turnage J.J. et Muchinsky P.M. (1982). "Transsituational variability in human performance within assessment centers", *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, p. 174-200.
- Wernimont P.F. et Campbell J.P. (1968). "Signs, samples, and criteria", *Journal of Applied Psychology*, vol. 52, n° 5, p. 372-376.
- Woehr D.J. et Arthur W.J. (2003). "The construct-related validity of assessment center ratings: A review and meta-analysis of the role of methodological factors", *Journal of Management*, vol. 29, n° 2, p. 231-258.